



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens- PPGCEL

Andirana Oliveira Lima

**REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-
BRASILEIRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
DO LIVRO DIDÁTICO À PRODUÇÃO DE SENTIDO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Vitória da Conquista – BA
2018

Andirana Oliveira Lima

**REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-
BRASILEIRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
DO LIVRO DIDÁTICO À PRODUÇÃO DE SENTIDO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Mendes Pereira

Autorização do Conselho de Ética
CAAE: 75797717.8.0000.0055

Vitória da Conquista – Bahia

2018



ATA DE DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO
DA MESTRANDA DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA,
EDUCAÇÃO E LINGUAGENS DA UESB.

Aos dezoito dias do mês de junho do ano de 2018, às 9:00 horas, reuniram-se na sala de defesa do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, os membros da Banca Examinadora constituída pelos professores doutores, Benedito Gonçalves Eugênio (PPGEN/UESB), Avanete Pereira Sousa (PPGCEL/UESB) e por mim Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Mendes Pereira (PPGCEL/UESB), orientadora, para julgar o trabalho “Representações da história e cultura africana e afro-brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental: do livro didático à produção de sentido em práticas pedagógicas”, de autoria de Andirana Oliveira Lima. Após apresentação pela candidata e arguição pela banca, deliberou-se pela aprovação, condicionando-se o efeito legal desta ata, para o fim específico de emissão de diploma de mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, linha de pesquisa: Linguagens e Práticas Sociais, à entrega de versão definitiva da dissertação até 30 dias decorridos da data de defesa, conforme preconiza artigo 64, capítulo XXIV – das dissertações, da Resolução Consepe N° 46/2016 – que aprova o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. Nada mais havendo a ser tratado, a comissão examinadora encerrou a sessão pública de defesa, da qual lavrei a presente ata que, após a sua leitura, será assinada por mim, pelos demais membros da banca e pela candidata ao título de mestre.

Vitória da Conquista, 18 de junho de 2018.

Rita de Cássia Mendes Pereira

Prof.^a Orientadora – Dr.^a Rita de Cássia Mendes Pereira

Benedito G. Eugênio

1º Examinador – Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio

Avanete Pereira Sousa

2ª Examinadora – Prof.^a Dr.^a Avanete Pereira Sousa

Andirana Oliveira Lima

Mestranda – Andirana Oliveira Lima

L696r Lima, Andirana Oliveira.

Representações da história e cultura Africana e Afro-Brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental: do livro didático à produção de sentido em práticas pedagógicas. / Andirana Oliveira Lima, 2018.

112f.

Orientador (a): Dr^a. Rita de Cássia Mendes Pereira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura,

educação e linguagens- PPGCEL, Vitória da Conquista, 2018.

Inclui referências: f. 78 – 79.

1. Relações Étnico-raciais. 2. Livro didático. 3. Produção de sentido. I. Pereira, Rita de Cássia Mendes. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens- PPGCEL. III. T.

CDD: 305.8

Catlogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890 UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Dedico este trabalho aos colegas professores que encontram na educação um alento de esperança e resistência por um mundo mais justo, igualitário e humano. Sigamos confiantes em nossa missão!

ENTRE SINAIS DE AMOR, GRATIDÃO E RECONHECIMENTO

Olhar para o caminho trilhado após essa longa caminhada me faz lembrar a distância, os/as sujeitos/as e os obstáculos que tornaram possíveis as aprendizagens e as experiências vivenciadas ao longo da pesquisa. Cada um/a contribuiu à sua maneira, com sua singularidade e idiossincrasia.

Já dizia Saint-Exupery, “aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” Seguindo esse viés interacionista, não posso deixar de agradecer àqueles que contribuíram direta ou indiretamente para que a conclusão deste sonho se tornasse possível. Mesmo correndo o risco de esquecer alguns nomes, irei citar alguns.

Meus agradecimentos iniciais se dirigem a Deus, minha luz motivadora de onde retiro forças para trilhar os caminhos que me levam à concretização tanto dos meus pequenos desafios diários quanto dos meus grandes sonhos. A Ele minha mais intensa gratidão!

Aos meus filhos amados, que acrescentam sabores à minha vida e me fortalecem na busca de um futuro melhor para o mundo e para nós mesmos. Vocês são meus verdadeiros tesouros!

Ao meu esposo Leo, à minha mãe Rosemeire e à minha sogra Ângela, pela força e pelo cuidado com as crianças durante a minha ausência nessa caminhada. Sem vocês eu não teria conseguido.

Aos familiares, amigos e colegas de trabalho, pelo apoio e pelas palavras de incentivo durante esse percurso. Mariana, Luana e Dani Vidal, obrigada pelas palavras de incentivo.

À equipe gestora da Escola Municipal Lions Clube pelo apoio, compreensão e incentivo durante o período do mestrado.

Gratidão aos colegas companheiros de luta do mestrado pela ajuda mútua, pelas trocas perspicazes de conhecimentos e pela parceria nessa caminhada. Darlene, Fá, Marcone, Veu, Antônio, Márcia, Malu, Vau, Cris, Keila, Lailla, Anísio, Victor, Cleide, Luís, Paloma, Rogério e demais colegas, levarei sempre comigo lembranças especiais de vocês. Agradeço especialmente a Darlene e Fabrícia pelos momentos de trocas e estudos compartilhados, para

além da sala de aula na Universidade, e pelas longas conversas ao telefone nos dias difíceis. Elas sempre me deram forças quando tudo parecia impossível diante dos meus olhos.

À professora Dr^a. Rita de Cássia, minha orientadora, que, com tranquilidade e leveza, foi parceira nessa construção. Obrigada pela confiança e pelo vasto conhecimento partilhado durante o trajeto. Te admiro muito!

À professora Dr^a. Avanete, pelas contribuições na banca de qualificação, pela oportunidade, ao me convidar para ministrar uma aula sobre minha pesquisa na sua turma do curso de graduação em Letras, e por ter aceitado também compor a banca de defesa.

Ao professor Dr. Benedito, de quem, antes mesmo das contribuições a este trabalho, tive o privilégio de ser aluna e orientanda na graduação. Na Iniciação Científica, sob os seus cuidados, dei os primeiros passos que me fizeram chegar até aqui. O senhor é uma grande referência na minha formação acadêmica. Obrigada pela confiança e pelos incentivos a mim dispensados.

Ao Prof. Dr. Roque Felipe de Oliveira Filho, pelo espaço cedido durante suas aulas, no curso de Pedagogia, onde pude realizar a atividade de docência no ensino superior (tirocínio).

Aos professores Dr^a. Fernanda de Castro Modl, Dr. Luiz Otávio de Magalhães, Dr. Kanavillil Rajagopalan, Dr.^a Rita de Cássia Mendes Pereira, Dr.^a Avanete Pereira Sousa, Dr^a Marília Flores Seixas de Oliveira, pela partilha dos saberes e interlocuções realizadas durante as disciplinas do curso. Vocês são professores inspiradores.

Gratidão aos meus professores da Educação Básica, pilares do desenvolvimento socioeducacional de qualquer nação, por terem me proporcionado os primeiros contatos com a leitura e escrita, em especial à professora Marta Cardoso que, com sua paciência e comprometimento com a educação pública, me fez gostar de redação. Suas marcas linguagem reverberam em minha memória discursiva. Você faz a diferença por onde passa!

Aos sujeitos da pesquisa, sobretudo às professoras das instituições pesquisadas, pela colaboração e confiança durante o trabalho de campo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela confiança no meu trabalho.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) que, tão comprometida com as causas sociais, sempre será minha referência de formação profissional e humana. Sou eternamente grata a esta casa pela pessoa e pela profissional que me tornei desde o princípio da minha trajetória acadêmica nesta instituição.

A todos que me apoiaram e auxiliaram na realização deste trabalho, meu muito obrigada. Que venha o doutorado!

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.

Arthur Schopenhauer

Se a educação não transforma sozinha a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Paulo Freire

LIMA, Andirana Oliveira. *Representações da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental: do livro didático à produção de sentido em práticas pedagógicas*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

A presente dissertação tem como foco os enunciados discursivos sobre os temas propostos pela Lei nº 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Por meio de técnicas da abordagem etnográfica, conforme definidas por Magnani, foram observados os discursos de professoras enunciados durante aulas ministradas em turmas de 4º ano do ensino fundamental de duas escolas localizadas no município de Vitória da Conquista - BA, sendo uma escola pública e uma particular. Amparadas em textos e imagens provenientes de livros didáticos de História, previamente selecionados pelas escolas, as docentes expuseram os conteúdos curriculares relativos à África e às populações africanas e afro-brasileiras. Com base na metodologia da Análise de Discurso proposta por Orlandi, foi realizada a análise dos discursos proferidos durante as aulas, como das imagens e dos textos presentes nos livros didáticos que serviram como elementos definidores de conteúdos e técnicas pedagógicas, com o objetivo de identificar as adequações e os desvios na abordagem de temas propostos pela lei e pelas diretrizes curriculares. Os livros didáticos, produzidos e selecionados em atendimento ao que dispõem os dispositivos legais, contemplam diversos temas propostos pelas diretrizes curriculares, como diversidade cultural e resistência, mas reproduzem simplificações e estereótipos em relação à África e aos povos africanos e afrodescendentes. Os conteúdos contemplados nos livros são, ainda, reordenados, classificados e ressignificados pelas professoras, em consonância com os seus próprios condicionamentos e identidades sociais, étnicos e religiosos. Apesar das lacunas e desvios que decorrem do processo de apropriação pelos editores, autores e professores, é possível inferir que o conjunto legal estabelecido desde 2003 contribuiu decisivamente para o desenvolvimento de atitudes de autoconhecimento, para a difusão de práticas coletivas ancoradas na consciência do pertencimento étnico e para o debate sobre os conceitos de inclusão e reparação histórica. Extensiva a escolas públicas e particulares, a legislação impôs modificações sobre os distintos contextos educacionais e suscitou a intervenção permanente dos professores e do corpo técnico em situações de interação entre pessoas que se reconhecem ou são reconhecidas a partir de definições étnico-raciais.

Palavras-chave: Relações Étnico-raciais. Livro Didático. Produção de Sentidos.

Lima, Andirana Oliveira. *Representations of African and Afro-Brazilian History and Culture in the initial years of elementary school: from text book to the production of meaning in pedagogical practices*. 2018. Dissertation (Master's in Letters: Culture, Education and Languages) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

The present dissertation focuses on the discursive statements on the themes proposed by law 10.639/2003 and the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture. Through the techniques of the ethnographic approach, as defined by Magnani, the teachers' discourses were observed during classes taught to the 4th year of elementary school in two schools located in the city of Vitória da Conquista - BA, being one a public school and the other, private. Based on texts and images from History textbooks, previously selected by the schools, the teachers presented the curricular contents related to Africa and the African and Afro-Brazilian populations. Based on the Discourse Analysis methodology proposed by Orlandi, an analysis was made of the discourses presented during the lessons, such as the images and texts present in the textbooks that served as content-defining elements and pedagogical techniques, with the objective of identifying the adaptations and deviations in the approach of themes proposed by the law and curricular guidelines. The textbooks, produced and selected in compliance with the legal provisions, contemplate several themes proposed by the curricular guidelines, such as cultural diversity and resistance, but reproduce simplifications and stereotypes about Africa and African and Afro-descendant peoples. The contents contemplated in the books are also reordered, classified and renified by the teachers, in accordance with their own social, ethnic and religious conditioning and identities. In spite of the gaps and deviations that arise from the process of appropriation by the editors, authors and teachers, it is possible to infer that the legal set established since 2003 contributed decisively to the development of attitudes of self-knowledge, to the diffusion of collective practices anchored in the consciousness ethnicity and the debate about the concepts of inclusion and historical reparation. Extensive to public and private schools, the legislation imposed changes on the different educational context and raised the permanent intervention for teachers and staff in situations of interaction between people who recognize themselves or are recognized based on ethnic-racial definitions.

Keywords: Ethnic-racial relations. Textbook. Production of senses.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mito da democracia racial é reforçado em propagandas comerciais	21
Figura 2	Etapas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	40
Figura 3	Capa do livro <i>Ligados.com História</i>	44
Figura 4	Imagens e textos alusivos à África e aos povos africanos no livro <i>Ligados.com História</i>	48
Figura 5	A África e as conquistas portuguesas: imagens e textos no livro <i>Ligados.com História</i>	50
Figura 6	Imagens e textos alusivos às “contribuições da África para o Brasil” no livro <i>Ligados.com História</i>	51
Figura 7	Imagens e textos do livro <i>Ligados.com História</i> sobre experiências culturais e trabalhos de “escravos” no Brasil	53
Figura 8	Imagem de mulher negra em companhia de criança branca que ilustra a página do sumário do livro <i>Ligados.com História</i>	54
Figura 9	Tráfico e mercado de escravos abordados em imagens e textos no livro <i>Ligados.com História</i>	55
Figura 10	Imagens e textos alusivos à utilização dos contos africanos pela indústria de animação presentes no livro <i>Ligados.com História</i>	57
Figura 11	Imagens e textos alusivos ao trabalho escravo na economia açucareira destacados do livro <i>Ligados.com História</i>	57
Figura 12	Textos e imagens alusivos à produção açucareira e à diversidade étnica dos africanos presentes no livro <i>Ligados.com História</i>	58
Figura 13	Imagens e textos alusivos à resistência negra presentes no livro <i>Ligados.com História</i>	59
Figura 14	Imagens e textos alusivos ao processo de luta contra a escravidão no Brasil., com destaque para a ação do abolicionista Luiz Gama, presentes no livro <i>Ligados.com História</i>	60
Figura 15	Capa do livro <i>Presente História</i>	61

Figura 16	Quadro analítico destacado do livro <i>Presente História</i> , no qual são expostos os objetivos da Unidade 1, relativos à História e Cultura Africana e Afro-brasileira	63
Figura 17	Esquema da Unidade 1, Encontro entre Culturas, do livro <i>Presente História</i>	64
Figura 18	Imagens e textos relativos às culturas dos povos africanos destacadas do livro <i>Presente História</i>	65
Figura 19	Textos e imagens sobre tráfico e escravização de africanos destacados do livro <i>Presente História</i>	
Figura 20	Imagens e textos destacados do livro <i>Presente História</i> alusivos ao trabalho e à resistência dos africanos escravizados	67
Figura 21	Textos e imagens associados a quilombos e reinos africanos destacados do livro <i>Presente História</i>	68
Figura 22	Representação imagética de um engenho de açúcar destacada no livro <i>Presente História</i>	69
Figura 23	Imagens e textos sobre impactos ambientais e hábitos alimentares nos engenhos de açúcar destacados pelo livro <i>Presente História</i>	70
Figura 24	Imagens e textos sobre hábitos alimentares e atividade de lazer da população escravizada destacados do livro <i>Presente História</i>	71
Figura 25	Imagens e textos ilustrativos sobre a contribuição dos povos indígenas, africanos e europeus para culinária brasileira presentes no livro <i>Presente História</i>	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENTENDER O PASSADO PARA SIGNIFICAR O PRESENTE.....	21
1.1 Raça, racismo e preconceito racial no Brasil.....	21
1.2 O papel da escola na (des)construção do racismo	29
2 OS (DES)CAMINHOS DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: DA PRODUÇÃO À VEICULAÇÃO	36
2.1 O livro didático nos projetos educacionais do Brasil: do Instituto Nacional do Livro ao Programa Nacional do Livro Didático.....	36
2.2. Escolha e veiculação de livros didáticos em escolas públicas e particulares.....	39
3 REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E A PRODUÇÃO DE SENTIDO EM SALA DE AULA.....	44
3.1 Representações da África e dos negros nas aulas de história em uma escola pública.....	44
3.2 Representações da África e dos negros nas aulas de história em uma escola privada.....	61
TESSITURAS FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DAS AULAS DA ESCOLA PÚBLICA.....	80
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS AULAS DA ESCOLA PRIVADA	102
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	107
ANEXO B – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE AULAS GRAVADAS.....	112

INTRODUÇÃO

Passados 130 anos desde a publicação da lei que, supostamente, pôs fim à escravidão no Brasil, a população brasileira afrodescendente continua a vivenciar, muitas vezes em silêncio, as muitas formas de preconceito que, de forma velada ou explícita, se espraiam pelos ambientes sociais e, em especial, ganham corpo no ambiente escolar. Cavalleiro salientava, em texto publicado no ano 2000, as desvantagens vivenciadas pelos negros nos diversos espaços sociais e, em especial, no universo educacional. A autora apontava para a persistência, nas escolas brasileiras, de um *habitus* pedagógico que perenizava a marginalização escolar de crianças negras. Ao longo da História do Brasil, as práticas de exclusão foram escamoteadas pela difusão do mito da igualdade racial, que, incorporado ao imaginário social, sonega o direito ao debate sobre as condições limitadas de acesso dos negros à cidadania e conduz ao silenciamento sobre as diversas formas de preconceito e discriminação vivenciados pela população afro-brasileira.

A aprovação da Lei nº 10.639, em janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao determinar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio, significou uma vitória importante do movimento negro. A lei, com abrangência sobre os sistemas público e privado de ensino, determinou a inclusão de componentes curriculares fundamentais à abordagem de questões étnico-raciais presentes no ambiente escolar:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (BRASIL, 2003)

No ano posterior, em consonância com a proposta da lei, de “resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”, foram aprovadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas* (BRASIL, 2004).¹

¹ O conjunto normativo foi modificado posteriormente, com a publicação da Lei 11.645/2008, que fez somar, aos estudos sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileiras, tornados obrigatórios pela Lei 10.639/2003, a abordagem sobre História e Cultura Indígena. Considerando que não houve modificações expressivas no que diz respeito aos princípios que

Entretanto, em um contexto sócio-cultural no qual os professores, em sua grande maioria, por ignorância, despreparo ou conivência, silenciavam frente às variadas formas de preconceito, esse novo conjunto normativo sofreu desvios que podem ser ainda apontados, passados 15 anos de sua aprovação.

Elucidar os descaminhos na aplicação da Lei nº 10.639/2003 e dos parâmetros curriculares dela resultantes em contextos escolares específicos constituiu o propósito do presente trabalho. Para a consecução desse objetivo foram analisados livros didáticos utilizados e experiências docentes vivenciadas em duas turmas de 4º ano do ensino fundamental de escolas situadas no município de Vitória da Conquista - BA.

O livro didático é um instrumento pedagógico que materializa as orientações advindas de diretrizes curriculares, diretrizes essas que têm poder normativo sobre todos os sistemas educacionais. Sob a vigência da Lei nº 10.639/2003 e dos parâmetros curriculares dela decorrentes, os livros didáticos de História de todas as etapas da Educação Básica foram modificados no sentido de contemplar abordagens relativas à História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Entretanto desde o início, estabeleceram-se muitos entraves à aplicação dos dispositivos legais indicativos da inclusão desses novos conteúdos. Especificamente, é possível apontar para imagens e discursos que, difundidos, por meio de livros didáticos e largamente utilizados no processo de preparação de planos de curso e de aulas, não estão em consonância com o que propugna a legislação.

Não se pode descuidar da importância desses materiais que, mais até do que os programas de formação continuada de professores, têm o poder de definir conteúdos e métodos para as práticas cotidianas dos docentes. Nesta perspectiva, é preciso considerar as múltiplas visões de mundo que estão presentes na concepção, produção, escolha e distribuição de livros didáticos. Em cada livro produzido agregam-se pontos de vista de autores, editores, ilustradores, diagramadores, capistas e outros atores que contribuem para a composição dos livros apresentados a dirigentes escolares, a professores e alunos. Assim como os currículos, os livros didáticos não são neutros. Em suas páginas, estão expressas tensões e formas de consciência social contraditórias e os discursos e imagens neles contidos refletem estratégias de dominação e resistência concernentes à sociedade na qual os são produzidos e difundidos.

Os livros didáticos produzidos no Brasil após 2003 refletem um esforço de adaptação às determinações legais relativas à História e Cultura Africana e Afro-brasileira,, mas as

fundamentaram a concepção e aprovação da lei de 2003 e das diretrizes curriculares de 2004, seguiremos considerando a lei de 2003 e as diretrizes de 2004 como referência para a difusão de conteúdos sobre a África e as populações africanas e afrobrasileira nos livros didáticos e nas escolas públicas e particulares em 2017, ano de realização da presente pesquisa.

limitações e incongruências no tratamento dos temas propostos pela Lei 10.639/2003 e pelas diretrizes curriculares de 2004 têm sido destacadas em pesquisas acadêmicas. Jorgeval Andrade Borges (2009), ao analisar currículos escolares e livros didáticos de História voltados para o ensino médio produzidos nos anos subsequentes à referida lei, conclui que os conteúdos relacionados à África encontravam-se ainda ancorados em uma visão eurocêntrica e que os textos e imagens reproduziam distorções históricas em relação ao continente africano. Já Ana Célia Silva (2011), em estudo pioneiro sobre representações dos negros nos livros didáticos de língua portuguesa, conclui que a população afro-brasileira é abordada, nesses manuais, a partir de uma perspectiva excludente e de um modo de percepção do outro sustentado por uma ordem política e ideológica que visa à manutenção do controle social da população afrodescendente. Para a autora, cabe ao movimento negro organizado atuar na definição de parâmetros capazes de levar a mudanças efetivas de atitude no âmbito educacional.

As representações (imagens e discursos) sobre a África e a população afro-brasileira em livros didáticos constituíram o objeto inicial da nossa investigação. Tomamos como fontes de análise os livros de História adotados, no ano de 2017, por duas escolas (uma pública e uma privada) localizadas no município de Vitória da Conquista, cujos dados essenciais apresentamos no Quadro 1:

Quadro 1 – Livros didáticos selecionados para análise

Título	Autores	Editora	Ano
<i>Ligados.com História</i>	Alexandre Alves Letícia Fagundes de Oliveira Regina Nogueira Borella	Saraiva	2014
<i>Presente História</i>	Ricardo Dreguer e Cássia Marconi	Moderna	2015

O livro *Ligados.com História*, adotado como recurso didático por uma escola da rede pública municipal de ensino de Vitória da Conquista, foi selecionado, de acordo com os procedimentos legais previstos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para o ciclo trienal 2016/2018. Já o livro *Presente História* foi indicado pelo corpo-técnico pedagógico de uma escola privada do mesmo município, com a anuência do professor responsável pela disciplina.

Nos universos educacionais das escolas públicas e particulares, os livros são escolhidos de acordo com distintos padrões técnicos, pedagógicos e ideológicos. Especialmente, mas não exclusivamente, no caso das escolas particulares, é possível entrever a presença, na escolha dos

livros didáticos, das editoras, que agem por meio de seus departamentos de marketing. Também devem ser considerados os interesses de pais e dos próprios alunos, interesses esses que são incorporados ao horizonte de expectativa dos dirigentes educacionais no momento da escolha dos livros.

Os livros selecionados para análise foram tomados como documentos, no sentido proposto por Ludke e André (1986, p. 10):

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Ou seja, uma vez que o documento é apreendido no seu contexto de produção e difusão, a dimensão do tempo é acrescentada à compreensão do social. Por conseguinte, a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou da evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas.

Na primeira etapa da pesquisa, com o intuito de averiguar o impacto da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes curriculares dela decorrentes sobre os livros selecionados, foram postos em destaque os capítulos específicos sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Por outro lado, foram feitas inserções na totalidade do projeto gráfico e pedagógico, em busca de elementos relacionados com as abordagens relacionadas aos temas tratados nos capítulos supracitados.

A segunda etapa da pesquisa foi concebida com o intuito de desvelar novos aspectos concernentes ao objeto de investigação. Em estreita correlação com os resultados da etapa anterior, de análise qualitativa dos livros didáticos, a investigação teve continuidade mediante a observação e análise dos usos pedagógicos desses materiais no contexto da sala de aula. Fundamentalmente, a pesquisa buscou revelar como, na prática profissional cotidiana, os professores se posicionavam diante dos conflitos, das formas de dominação e resistência concernentes às relações étnico-raciais no Brasil contemporâneo.

Para Chartier (1990, p. 18), as ações dos sujeitos no mundo social são mediadas pela força das representações. A partir de vivências dentro de um grupo e mediante o que escutam/enxergam, as pessoas constroem maneiras peculiares de enxergar o mundo à sua volta e essa visão de mundo acaba por determinar o seu agir dentro dele. As formas dominantes do imaginário social contribuem para cristalizar estruturas e sacralizar o sistema social. Esses foram os princípios gerais que orientaram a abordagem dos discursos e práticas dos professores

nos momentos em que eles foram instados a tratar de temas propostos pela lei de 2003 e pelas diretrizes curriculares dela resultantes, tendo os livros didáticos como principal recurso técnico.

A compreensão da prática pedagógica como espaço/tempo de produção de sentidos foi, desde o início, a chave interpretativa para a avaliação dos impactos decorrentes do conjunto normativo em foco sobre o universo escolar. E essa produção de sentidos envolve elementos que estão para além dos conteúdos determinados pela lei. Partimos da hipótese de que as narrativas e as ilustrações constantes dos livros didáticos, uma vez apropriadas pelos docentes, eram re-significadas de acordo com as suas próprias visões de mundo e em consonância com o horizonte de expectativa dos dirigentes escolares e dos próprios professores em relação ao seu público (alunos e, por extensão, os pais ou responsáveis). Por isso tornou-se fundamental diferenciar as experiências pedagógicas de acordo com a natureza – pública ou privada – das escolas e, por conseguinte, do perfil étnico, social e econômico do alunado.

Com a autorização das escolas e das docentes e com a anuência do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Anexo A), foi realizada a coleta de dados em aulas que tinham como temas História e cultura africana e afro-brasileira. O trabalho empírico de observação das aulas foi orientado pelos princípios da etnografia, definida por José Guilherme Cantor Magnani (2009) como um método que permite ao pesquisador ir a campo munido de um olhar descentralizado, mas, ao mesmo tempo, de uma atenção viva aos fenômenos observados: “O que se propõe é um olhar de perto e de dentro, mas a partir dos arranjos dos próprios atores sociais, ou seja, das formas por meio das quais eles se avêm” (MAGNANI, 2009, p. 132).

O pesquisador, ainda de acordo com o que propõe Magnani (2009), vai a campo dotado de conhecimento prévio e alicerçado em alguma teoria. Sem interferência direta no processo de produção de dados, ele confronta o que sabe com o que observa, até o momento do *insight*, que irá lhe permitir completar um sentido ou seguir uma nova pista. Deste modo, situada ao fundo da sala, a pesquisadora limitou-se inicialmente à captação das aulas em áudio, para posterior transcrição e análise.

Durante a análise do material foram considerados como componentes discursivos não apenas os enunciados das docentes, mas também as intercorrências do processo de enunciação, como pausas, silêncios, ênfases e diálogos com outros sujeitos presentes à sala. No registro das transcrições (Apêndices A e B) foram preservados os dados relativos às escolas e às docentes.²

² As normas de transcrição, baseadas na proposição Dino Preti (1999), estão apensadas no Anexo B

Enquanto práticas sociais e culturais, as aulas, ao tempo em que contribuem para a leitura e interpretação de fenômenos da realidade histórica, tornam-se parte constitutiva dessa mesma realidade. Assim como os livros didáticos, elas contribuem para a construção de imagens e discursos (representações) da realidade, que devem ser analisadas no tempo e espaço em que foram constituídos. De acordo com Chartier (1990), as representações do mundo social, que conferem sentido ao mundo e agem sobre ele, manifestam identidades, servem para precisar posições e para conformar relações de poder próprias a uma sociedade. Nesse sentido, os processos identitários nos quais se encontram envolvidos aqueles que produzem o discurso – e sobre os quais são edificadas convicções religiosas, de gênero, etnia, entre outras – interferem decisivamente no sentido daquilo que é reproduzido e ressignificado,

As narrativas orais dos docentes, tanto quanto os textos escritos e imagéticos presentes nos livros didáticos utilizados durante as aulas, são produzidas a partir de esquemas mentais já constituídos. Como sujeito social, o professor/enunciador, de forma consciente ou não, apropria-se dos conteúdos presentes nos livros de acordo com condicionantes étnicos, religiosos e culturais que se manifestam sob diferentes formas de linguagens (oral, escrita, corporal etc).

De acordo com Orlandi (2001), as palavras empregadas no vocabulário do qual nos servimos cotidianamente, mesmo as mais simples e habituais, nos chegam carregadas de sentido. Elas “significam em nós e para nós” (ORLANDI, 2001, p. 20), sem que saibamos a sua origem. A língua de enunciação deve ser concebida enquanto construto simbólico e o discurso deve ser apreendido como elemento de mediação entre o homem e a realidade social, como propõe Orlandi (2001) em sua proposta teórico-metodológica da Análise de Discurso:

A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana.

A Análise de Discurso, ainda de acordo com Orlandi, se constitui sob a égide de três domínios do conhecimento: a linguística, o marxismo e a psicanálise. Afirma-se, desta forma, como uma disciplina de entremeio, construída na contradição entre esses três diferentes campos do saber. Articulando o linguístico com o social e o histórico, a AD dedica-se aos sentidos, e não apenas ao conteúdo, e permite interpretar a partir dos condicionamentos sociais dos indivíduos envolvidos no processo da construção discursiva. Tomado aqui como método de trabalho para a análise das representações relativas à África e à população afro-brasileira, a Análise de Discurso pressupõe procedimentos e etapas, conforme exposto no Quadro 2:

Quadro 2–Etapas de Análise de Discurso

1ª etapa: Passagem da	Superfície linguística para o	Texto (Discurso)
2ª etapa: Passagem do	Objeto Discursivo para a	Formação Discursiva
3ª etapa	Processo Discursivo	Formação Ideológica

Fonte: ORLANDI, 2001, p. 77

O método responde positivamente à presente proposta de abordagem conjunta dos livros e das aulas porque revela, em sua complexidade e transitoriedade, a presença dos sujeitos enunciadoreis:

A análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2001, p. 15).

Por outro lado, somada às teorias das representações sociais, a Análise do Discurso foi tomada como método para responder à questão da pesquisa: como o trabalho dos professores, mediado pelo uso de livros didáticos, em torno de temáticas definidas como obrigatórias a partir da publicação da Lei nº 10.639/2003, impactou sobre as relações étnico-raciais em diferentes contextos educacionais

Na organização dos resultados, procuramos, na primeira sessão da dissertação, delimitar o campo teórico-conceitual sobre o qual tivemos de transitar: o conceito de raça foi posto em discussão com o amparo, principalmente de Guimarães (2003); em seguida, em conformidade com os estudos de Nogueira (1985), Gonçalves (2007), Guimarães (2001), Jaccoud (2008) e Hasenbalg (1979), foram sumariadas as bases científicas e ideológicas que deram impulso e sustentação ao racismo no Brasil; por fim, a partir dos estudos de Bourdieu e Passeron (1975), Cavalleiro (2000), Munanga (2005), Gomes (2012) e Arroyo (2011), ainda nessa primeira sessão, buscamos refletir sobre o papel da escola e dos agentes sociais que nela atuam no tratamento e enfrentamento dos conflitos étnico-raciais.

A segunda sessão foi dedicada a contextualizar historicamente e descortinar os diferentes sistemas de gestão e poder que interferem nos processos de produção, comercialização e difusão do livro didático nas escolas públicas e particulares.

A terceira sessão, com os resultados do procedimento de triangulação entre análise documental, observação direta e transcrição/análise de conteúdos, foi dedicada à análise das representações (imagens e discursos) sobre a África e a população afro-brasileira nos livros

didáticos selecionados e à investigação do processo de produção de sentidos no contexto da sala de aula. Foram considerados como elementos essenciais a essa investigação a prática pedagógica, o livro didático utilizado e o conjunto específico dos alunos contemplado pela ação.

Na conclusão procuramos demonstrar como a abordagem dos discursos veiculados pelos livros didáticos e pelos professores em suas práticas pedagógicas permite decifrar sentidos e inquirir sobre as implicações da presença desses discursos e práticas na vida cotidiana dos alunos.

1 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENTENDER O PASSADO PARA (RE)SIGNIFICAR O PRESENTE

O que me proponho contar parece fácil e à mão de todos. Mas a sua elaboração é muito difícil. Pois, tenho que tornar nítido o que está quase apagado e que mal vejo.

Clarice Lispector

1.1 Raça, racismo e preconceito racial no Brasil

Para Levi Strauss (1976), a definição de raça é unívoca: só existe a raça humana, uma vez que as diferenças baseadas em características corporais dos seres humanos são mínimas, se comparadas às semelhanças genéticas. No entanto, as expressões raça e racismo encontram-se incorporadas aos falares sociais e, também, em pesquisas das diferentes Ciências Humanas e Sociais. Apreendemos com Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2003) que o discurso sobre raças, assim como os conceitos de povo, nação, classe, região, cor, população, entre tantos outros, deve ser compreendido dentro do contexto histórico-discursivo do aparecimento e difusão:

As raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. Estamos, assim, no campo da cultura, e da cultura simbólica [...] Usando essa ideia, podemos dizer o seguinte: certos discursos falam de essências, que são basicamente traços fisionômicos e qualidades morais e intelectuais. Só nesse campo a ideia de raça faz sentido. O que são raças para a sociologia, portanto? São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências). (GUIMARÃES, 2003, p. 96).

Existe um racismo doutrinário, cuja origem pode ser situada no campo da biologia genética, que, em algum momento, adotou critérios de classificação da espécie humana em grupos superiores e inferiores. Assentada sobre esses critérios, a ideia de raça, herdada da teoria da evolução, ganhou força no discurso social, impregnou-se na memória discursiva dos sujeitos e é, ainda hoje, largamente difundida.

Com reflexões situadas no campo sociológico, Guimarães (2003, p. 95) propõe a distinção entre conceitos analíticos e nativos. Conceitos analíticos, de acordo com o autor, são aqueles retirados de uma teoria e aplicados a um fenômeno ou fato social, enquanto que os

conceitos nativos são gestados na experiência histórica de um grupo humano. Uns e outros só ganham sentido, portanto, se situados em um determinado contexto histórico-discursivo. Em conformidade com a proposição de Guimarães, a palavra raça, aqui tomada como categoria fundamental para explicar o racismo à brasileira, será empregada na condição de conceito nativo. E as manifestações do racismo contra os negros ou mestiços de negros no Brasil serão consideradas em seus diferentes contextos histórico-discursivos.

Nogueira define preconceito racial como “uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece” (NOGUEIRA, 1985, p. 292). O autor propõe um quadro de referência para ancorar as pesquisas sobre relações étnico-raciais e destaca, neste quadro, duas tendências do racismo: o preconceito de marca e o preconceito de origem.

O preconceito de marca, argumenta, é praticado por conta da aparência, dos traços fisionômicos das pessoas, e principalmente pela cor. É este o tipo de preconceito racial, movido pela percepção da cor e da aparência dos sujeitos, que é praticado no Brasil. Já o preconceito de origem ocorre quando a descendência dos sujeitos é tomada como referência. Conclui o autor:

O preconceito de marca determina uma preterição, o de origem, uma exclusão incondicional dos membros do grupo atingido, em relação a situações ou recursos pelos quais venham a competir com os membros do grupo discriminador (NOGUEIRA, 1985, p. 293).

O preconceito de origem ou descendência é o que ocorre, por exemplo, nos Estados Unidos e na África do Sul. Nos EUA, a segregação explícita e declarada impede o acesso de pessoas de ascendência negra a espaços de prestígio social, independentemente da posição social, do grau de escolarização, da condição financeira do indivíduo. E a exclusão estende-se a todos os seus descendentes, mesmo aqueles que são fruto da miscigenação:

Para todos os efeitos sociais, o mestiço continuará sendo um “negro”. É assim que, naquele país, o negro é definido oficialmente como “todo o indivíduo que, na sua comunidade, é conhecido como tal”, sem qualquer referência a traços físicos (NOGUEIRA, 1985, p. 294).

Já no Brasil, na compreensão de Nogueira, o racismo é, muitas vezes, abrandado pelas condições sociais, financeira e intelectual dos sujeitos, de tal modo que, quando um negro ascende socialmente, ele tem menos chances de sofrer com as práticas de racismo devido à sua nova condição social. Entretanto, ele precisa provar essa sua nova condição de alguma forma,

pois, em um primeiro contato, a aparência morfofisiológica fala mais alto. (NOGUEIRA, 1985, p. 296-298).

De acordo com a abordagem de Nogueira, o racismo à brasileira ocorre de maneira sutil. Ainda que o indivíduo discriminador alimente aversão em relação ao indivíduo discriminado, pode manter com ele uma relação de amizade, sem demonstrar socialmente ou verbalizar seu preconceito (NOGUEIRA, 1985, p. 297).

Efetivamente, ao longo do século XX, a abordagem sociológica das relações étnico-raciais no Brasil foi alimentada pela perspectiva de que o preconceito de marca é uma forma abrandada de racismo, diferente do que ocorre nos Estados Unidos ou na África do Sul à época do *apartheid*. Essa perspectiva impôs, durante muito tempo, o distanciamento entre os debates acadêmicos e os fenômenos históricos de organização e luta dos negros contra a escravização e suas sequelas. Por outro lado, dificultou a definição e implantação de políticas públicas voltadas para o combate ao racismo.

Sob a ótica de Nogueira, a maneira como o racismo é vivenciado no Brasil está associada ao *ethos* social de cada sujeito em cada lugar, o que não quer dizer que não exista preconceito racial. Pelo contrário, a negação do preconceito de raça esconde um racismo gestado ideologicamente no passado colonial e escravista e que se procura escamotear em favor da estabilidade do quadro social. A imagem de uma sociedade harmônica, com amplo acesso aos benefícios do consumo, é reforçada, por exemplo, em propagandas de produtos comerciais veiculados nos meios de comunicação de massa, como se pode entrever nas imagens constantes da Figura 1.

Figura 1 - Mito da democracia racial é reforçado em propagandas comerciais



Fonte: <http://www.tudoetodas.com.br/post/comercial-skol-lanca-edicao-especial-cinco-latas-coloridas-celebra-diversidade>. Acessado em: 13 jul 2018

Das imagens e discursos que se prestam à afirmação da convivência harmoniosa entre os brasileiros decorre uma falácia: a de que as relações étnico-raciais no Brasil foram e são pacíficas, isenta de conflitos. Na prática, desde o início do tráfico de africanos para as terras do Brasil, no período de colonização portuguesa, os negros foram assimilados ao trabalho físico (braçal). Submetidos à escravização e a condições de pobreza extrema, eles foram destituídos de direitos à instrução ou a qualquer forma de exercício de cidadania, enquanto os brancos da elite colonial exerceram, em monopólio, o poder de mando sobre o conjunto da sociedade. Ressalta Guimarães (1999, p. 49):

No Brasil, esse sistema de hierarquização social – que consiste em gradações de prestígio formadas por classe social (ocupação e renda), origem familiar, cor e educação formal – funda-se sobre as dicotomias que, por três séculos, sustentaram a ordem escravocrata: elite/povo e brancos/negros são dicotomias que se reforçam mútua, simbólica, e materialmente.

As doutrinas liberais do século XIX, ao naturalizar as relações entre pobres e ricos, acabaram por consolidar as diferenças entre negros e brancos, de tal modo que os primeiros (pobres e negros), com o seu trabalho, se tornaram a fonte de riqueza e do poder dos segundos (ricos e brancos). Acrescente-se a isso a percepção dominante, também advinda do fenômeno histórico da escravização dos africanos, de que traços fisionômicos como cabelo crespo, cor da pele escura e nariz achatado são indicativos de condição inferior e indesejável. Os preconceitos de raça se consolidam, pois, como rejeição a esses traços fisionômicos, como salienta Nogueira (1985, p. 294):

Assim, é comum pessoas adultas brincarem com um menino branco, dizendo-lhe que, quando crescer, ele irá casar com uma mulher preta. Geralmente, insiste-se na brincadeira, até que a criança se irrite e proteste. Numa cidade do interior, tendo um menino colocado uma vassoura junto à parede, com a parte de varrer voltada para cima, o autor ouviu uma senhora caçoar com o mesmo que, desse modo, ao crescer, ele haveria de se casar com uma preta. Meninos pretos são jocosamente chamados de “negrinho”, “urubu”, “anu” etc., quer por seus próprios companheiros de brinquedos, quer por outras crianças e adultos. Ouvem, frequentemente, o gracejo de que “negro não é gente” e outros comparáveis.

O preconceito se vê reforçado pela utilização de certos termos – como moreninho, escurinho – com os quais as pessoas se referem aos negros com os quais têm proximidade. Essas escolhas reforçam o entendimento, muitas vezes inconsciente, de que ser negro não é uma coisa boa e que nomear uma pessoa como negra é uma ofensa.

Conforme Jaccoud (2008), o preconceito contra os negros no Brasil foi reestruturado, após a abolição, com o amparo de teorias afirmativas da inferioridade biológica dos negros em

relação aos brancos. Toma corpo, a partir do final do século XIX, o ideal de branqueamento da população brasileira e ações nesse sentido foram defendidas como pré-condição para o desenvolvimento social e econômico do país. Branco (2010) correlaciona o aparecimento desse ideário ao processo de organização e luta dos negros, no contexto posterior à abolição, pela conquista de melhores condições de vida e pela inclusão social dos libertos.

As justificativas para a exclusão dos negros encontraram amparo nas teses classificatórias do racismo científico e da eugenia. A ciência do século XIX procurou definir caracteres próprios a grupos humanos e estabelecer padrões indicativos de superioridade/inferioridade daqueles grupos que entendia como raças. Essas teorias foram tomadas como fundamento racional para explicar a exploração e dominação de uns seres humanos sobre outros, como destaca Gonçalves (2007 p. 19): “As teorias raciais foram suscitadas pelas necessidades econômicas e políticas das grandes potências europeias para explicar e justificar a dominação, transformando as ‘diferenças’ em sinal de desigualdades”.

No Brasil, essas teorias, apropriadas por cientistas locais, serviram de base à construção de uma ideologia do branqueamento, que acabou por consolidar a exclusão dos negros do projeto de desenvolvimento nacional: “A adoção, pela elite brasileira, de uma ‘ideologia racial’ teve início nos anos 1870, tendo se tornado amplamente aceita entre as décadas de 1880 e 1920” (JACCOUD, 2008, p. 47).

A partir dos centros acadêmicos e de poder, a elite dominante branca difundiu a crença de que a proximidade em relação aos traços físicos dos europeus era condição indispensável à mobilidade e ao prestígio social dos brasileiros. As ideias classificatórias do “racismo científico” favoreceram, portanto, a definição de padrões de aparência humana ideais ao progresso e à superioridade moral da sociedade

As teses racistas, de superioridade do branco em relação ao negro, foram referendadas pela ação de cientistas brasileiros, a exemplo de Nina Rodrigues, médico legista e professor de Medicina Legal na Faculdade de Medicina da Bahia, que tomou o negro como objeto de estudo e fundou a etnologia afro-brasileira. Rodrigues sustentava que o negro possuía características filogenéticas que o diferenciavam do branco, apontava para a existência de caracteres animais em seu aparelho mastigatório e também para a existência de massa encefálica em quantidade menor que a do branco. De acordo com o pensamento de Rodrigues, o negro estava condenado, por suas próprias condições de desenvolvimento natural, a nunca se igualar às demais divisões ou seções da humanidade.

Rodrigues considerava que a consciência abolicionista nada teria em comum com a aceitação da igualdade étnica. Em sua concepção, o desenvolvimento morfofisiológico das raças era desigual, o que inviabilizava qualquer princípio de igualdade. Efetivamente, o cientista reconhecia a existência de um “problema negro”, que exigia do Brasil determinar o quanto de inferioridade advinha da dificuldade de civilizar-se, dada a presença de uma população negra que só com extrema morosidade conseguiria chegar à civilização. Sobre as implicações dessas teorias científicas, argumenta Gonçalves (2007 p. 27):

Transformada em movimento científico e social vigoroso, a Eugenia cumpria diversas metas. Como “ciência”, ela supunha uma nova compreensão das leis da hereditariedade humana, cuja aplicação visava à produção de “nascimento desejáveis e controlados”. Enquanto movimento social, preocupava-se em promover casamentos entre determinados grupos e – talvez o mais importante – desencorajar certas uniões consideradas nocivas à sociedade.

Hasenbalg (1979) destaca como o ideal do branqueamento repercutiu em setores das elites dominantes exatamente no contexto pós-abolição, quando uma grande massa de pessoas negras, marcada pela condição social anterior, associada à escravidão e aos trabalhos manuais, foi empurrada para as periferias das grandes cidades e relegada a posições sociais de pouco ou nenhum prestígio na sociedade. Frequentemente associado à ideia de atraso e considerado como uma ameaça ao crescimento da economia nacional, esse contingente populacional foi (in)justamente tomado pela elite como explicação para os males que acometiam a nação:

A ideia de que o progresso do país dependia não apenas do seu desenvolvimento econômico ou da implantação de instituições modernas, mas também do aprimoramento racial de seu povo, dominou a cena política e influenciou decisões públicas das últimas décadas do século XIX, contribuindo efetivamente para o aprofundamento das desigualdades no país, sobretudo, ao restringirem as possibilidades de integração da população de ascendência africana (HASENBALG, 1979, p. 250)

O incentivo à imigração européia insere-se nesse contexto como um desdobramento das teorias de branqueamento. Não sem controvérsias, admitia-se e até se incentivava a mestiçagem de negros com brancos pobres, na crença de que isto levaria a uma progressiva diluição dos traços negros em uma população que deveria embranquecer para ter acesso às benesses da democracia:

Enquanto o brasileiro não fosse branco, não teria direito à democracia. Esta advertência, entre outras consequências, deveria induzir os negros e mestiços a procurarem embranquecer a pele; e aos brancos, pobres e ricos, a exercer a opressão sob o pretexto de defender a democracia. (GONÇALVES, 2007, p. 27)

Somente a partir de 1930 novas interpretações sobre a natureza do povo brasileiro começaram a tomar corpo e as ideias classificatórias de raça pouco a pouco passaram a ser consideradas obsoletas. A mestiçagem foi tomada, desde então, como fator determinante da especificidade de formação da identidade nacional. Entretanto, o mito da democracia racial acabou se tornando um poderoso fator de desmobilização dos negros na luta contra a desigualdade. De acordo Hasenbalg (1979), o mito da democracia racial consiste em instrumento ideológico votado à legitimação, à manutenção e ao controle social em um sistema marcado pelas desigualdades raciais

Se o ideal do branqueamento transformou-se na sanção ideológica do contínuo de cor desenvolvido durante a escravidão, o mito da democracia racial brasileira é, indubitavelmente, o símbolo integrador mais poderoso criado para desmobilizar os negros e legitimar as desigualdades raciais vigentes desde o fim do escravismo (HASENBALG, 1979, p. 250).

A negação do preconceito impede que a situação da desigualdade ganhe visibilidade e se transforme em questão pública e objeto de intervenção governamental.

Na segunda metade do século XX, estudiosos da realidade brasileira, a exemplo de Gilberto Freyre, sustentavam que, por contraposição ao que ocorria nos EUA e na África do Sul, o Brasil esteve marcado, desde os tempos coloniais, por práticas de miscigenação entre os grupos étnico-raciais que aqui se encontravam:

Quanto à miscibilidade, nenhum povo colonizador, dos modernos, excedeu ou sequer igualou nesse ponto aos portugueses. Foi misturando-se gostosamente com mulheres de cor logo ao primeiro contato e multiplicando-se em filhos mestiços [...]. A miscibilidade, mais do que a mobilidade, foi o processo pelo qual os portugueses compensaram-se da deficiência em massa e volume humano para a colonização em larga escala e sobre áreas extensíssimas. Para tal processo prepara-os a íntima convivência, o intercuro social e sexual com raças e cor, invasoras ou vizinhas da Península, uma delas, a fé maometana, em condições superiores, técnicas e de cultura intelectual e artística, a dos cristãos louros (FREYRE, 2004, p. 83-84).

Sem jamais ter usado a expressão democracia racial, Freyre evoca as relações entre os habitantes da casa grande e da senzala para dar sustentação à tese de que, no Brasil, pessoas de distintas origens conviviam harmoniosamente. Esse modelo de análise, de acordo com Gonçalves (2007), sedimentou o projeto político-ideológico de afirmação da identidade nacional, no qual as identidades étnicas foram esfumaçadas frente a supostos interesses comuns:

O mito da democracia racial teve uma penetração profunda na sociedade brasileira, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades,

impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão dos quais são vítimas. (GONÇALVES, 2007, p. 30)

Na contemporaneidade, o mito da democracia racial encontrou respaldo nos meios de comunicação de massa, orientou a elaboração de políticas públicas concernentes à economia, à cultura, à educação, e contribuiu para desqualificar todo e qualquer debate focado nas diferenças étnicas. Historicamente, ao suprimir o debate étnico, a sociedade brasileira fechou os olhos ao preconceito, à segregação e às injustiças.

A negação da existência do preconceito e da discriminação racial no Brasil, conforme Gonçalves (2007), equipara-se aos princípios do liberalismo econômico, que tem como um de seus preceitos a afirmação de que a igualdade de oportunidades está para todos e que cabe a cada sujeito, independentemente de sua origem, esforçar-se o suficiente para ascender social e economicamente. No sentido contrário ao que preconizam esses princípios, pesquisas concernentes ao século XX e XXI indicam diferenças significativas nos dados relativos à mobilidade social de negros e brancos em um contexto de modernização e crescimento do país. Carlos Hasenbalg (1979), por exemplo, demonstra que, enquanto os números do desemprego afetavam mais diretamente os negros, os cargos de prestígio continuavam sendo ocupados, em sua grande maioria, por pessoas brancas; que os menores níveis de escolarização diziam respeito à população afrodescendente; e que o acesso à universidade continuava sendo um privilégio dos brancos. No alvorecer no século XXI, esses dados permaneciam praticamente incólumes e essa realidade é ainda reforçada pela existência de preconceitos, como ressalta Gonçalves (2007, p. 30):

A população negra em nosso país exhibe, desafortunadamente, um dos piores índices de desigualdade nas diversas instâncias sociais. Por outro lado, os efeitos psicológicos e sociais da utilização das teorias racistas ainda são visíveis, sob diversas formas, no nosso país. Não há como negar a existência de preconceito racial contra os negros no Brasil; preconceito não apenas como sentimento, mas também como forma de exclusão social, ocupacional e educacional.

A negação da existência do preconceito étnico-racial entre os brasileiros escamoteia a ligação histórica entre pobreza e origem étnica e impossibilita o debate sobre os limites da democracia, como argumenta Castelo Branco (2010, p. 96):

As pesquisas sobre a população brasileira mostram dados de que a desigualdade brasileira tem que ser analisada, também pelo viés racial. Não haverá democracia perene nem economia sólida se o Brasil não tirar a venda que o tem impedido de ver o enorme fosso social e racial que separa brancos de negros, e agir no sentido de corrigir o problema.

Ou seja, o desvendamento da desigualdade entre brancos e negros é uma condição essencial a todo projeto que almeja confrontar o quadro de injustiça e a instabilidade da democracia brasileira.

1.2 O papel da escola na (des)construção do racismo

Desde a mais tenra idade, as crianças aprendem a conviver com normas e convenções sociais. O bom e o ruim, o bonito e o feio estão entre as múltiplas dualidades que servem para classificar o mundo e orientar o comportamento dos indivíduos. A convivência com padrões culturalmente pré-estabelecidos contribui para a construção da percepção do outro, de si mesmos e do mundo.

De acordo com Bourdieu e Passeron (1975), dentre as instituições que interferem na formação de visões de mundo e na difusão de hábitos, a escola é, privilegiadamente, um espaço de aculturação verticalizada:

Enquanto força formadora de hábitos, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 211)

A despeito de comportar indivíduos pertencentes a distintos grupos sociais, a instituição escolar atua, na maioria das vezes, no sentido de autorizar e legitimar os discursos hegemônicos, por meio da ação dos múltiplos agentes sociais (professores, coordenadores, diretores) que definem os projetos político-pedagógicos e escolhem os materiais didáticos que orientam a prática escolar. Embora isso não seja uma regra, os conteúdos curriculares reproduzem, normalmente, temas e formas de abordagem apropriadas aos valores e práticas sociais dos grupos sociais dominantes.

Esse processo de aculturação verticalizada interfere diretamente na percepção identitária de alunos oriundos de classes inferiores e etnias excluídas das benesses do poder e da riqueza, que acabam não se sentindo representados nos discursos didático-pedagógicos. O fracasso escolar desses estudantes – medido pelos números da evasão e da repetência – decorre, muitas vezes, do processo, definido por Bourdieu (1998) como arbitrário, que desconsidera as formas de expressão de grupos historicamente desfavorecidos e os conduz à invisibilidade. Para o autor, as práticas de exclusão dos valores e práticas próprios a esses grupos revelam um quadro

de violência simbólica. Trata-se, entretanto, de uma violência inconsciente, que afeta todos aqueles que são diretamente afetados por ela:

A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer (BOURDIEU, 1998, p. 16)

No Brasil, a memória coletiva de professores e estudantes é marcada por preconceitos e estereótipos concebidos a partir de um modelo eurocêntrico de interpretação histórica. Com base nesse modelo, os sujeitos reproduzem hábitos e formas de pensamento sobre os papéis que podem ser ocupados pelas pessoas em consonância com os seus grupos étnicos de origem. Para Munanga (2005), a supressão da história, da memória coletiva, da cultura e da identidade da população afro-descendente vem somar-se ao quadro de fragilidade socioeconômica das famílias como fator determinante do (in)sucesso escolar de crianças negras, que predominam nos índices de evasão e repetência escolar.

Cavalleiro (2000) procura demonstrar como o preconceito racial, patente em livros didáticos, tende a se cristalizar na prática cotidiana dos professores e argumenta que o combate ao racismo no ambiente escolar esbarra-se com o silêncio desses professores, em sua maioria despreparados para lidar com as relações e os conflitos étnico-raciais que são reforçados cotidianamente nas salas de aula. O silêncio diante de situações de discriminação e exclusão acaba soando como uma negação do racismo e dificulta a construção, na comunidade escolar e na sociedade como um todo, de uma visão crítica sobre o problema:

Ao se achar igualitária, livre do preconceito e da discriminação, a escola tem perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças. Sabemos não ser tarefa apenas da educação a transformação da sociedade. Mas esperamos que ela acompanhe as transformações sociais e as mudanças históricas (CAVALLEIRO, 2000 p. 292).

Tanto é pior o problema, quanto mais novos os alunos, uma vez que na instituição escolar – como espaço fundamental, embora não o único, de socialização infantil – as crianças estabelecem contato com valores e experiências novas que vão lhes ajudar a construir significados para o mundo social:

A socialização torna possível à criança a compreensão do mundo, por meio das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente a necessária interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Nesse início de vida, a

família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando/significando o mundo social. (CAVALLEIRO, 2000, p. 19)

O papel dos professores no enfrentamento (ou na consolidação) de atitudes de discriminação de crianças negras é abordado por Munanga (2005, p. 15):

Na maioria dos casos [os professores] praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana.

Para o autor, a recuperação da história e da memória coletiva da população afrodescendente teria como resultado a mudança de perspectiva não apenas dos alunos negros, mas, também, dos alunos brancos, igualmente afetados por um sistema de valores que, por meio da escola, naturaliza e pereniza as desigualdades:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. (MUNANGA, 2005, p. 16)

As práticas educativas adotadas pela escola impactam e interferem na visão de crianças e jovens sobre os arranjos sociais e sobre as configurações do espaço em que vivem porque, como salienta Cavalleiro, a escola é referência fundamental à construção de pensamentos e enunciação de opiniões por parte do futuro cidadão:

A escola tem um papel extremamente importante na formação do jovem: Sendo um veículo de socialização primária, goza de função ideológica privilegiada pela sua atuação sistemática, constante e obrigatória junto ao alunado (CAVALLEIRO, 2000, p. 58).

Resulta daí a importância de se considerar o espaço educacional como ambiente propício ao debate sobre as relações étnico-raciais e os sobre os problemas enfrentados pela maioria da população negra.

1.3 EDUCAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: DESAFIOS PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Nilma Lino Gomes (2012), em texto intitulado “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”, convida à reflexão sobre o território da educação no mundo contemporâneo, quando se multiplicam os campos de conhecimento. São muitas as demandas curriculares para as várias etapas do processo formativo dos jovens. Tais demandas emanam, muitas vezes, dos movimentos sociais, que, em sua diversidade de conclamações, apontam para a necessidade de se considerar novas formas de produção e difusão do conhecimento capazes de romper com as barreiras ainda presentes nos currículos das escolas brasileiras.

Por dentro dos movimentos, sujeitos sociais antes invisibilizados e abarcados tão somente a partir da narrativa do outro passam a exigir novas interpretações sobre os fenômenos sociais e apelam para a redefinição de conteúdos escolares em diversas áreas do saber. Fundamentalmente, pleiteia-se a difusão de imagens e discursos próprios dos grupos até então marginalizados nos processos e materiais escolares. Afinada com essa proposta, Gomes aponta para a necessidade de estabelecimento de um novo paradigma e de realização de ações pautadas pela perspectiva de descolonização do currículo escolar:

Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte. Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. (GOMES, 2012, p. 102).

A aprovação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, reflete um contexto de tensões no qual os movimentos sociais de variadas tendências puderam expressar os seus anseios e suas demandas. A lei tornou obrigatória a inclusão dos novos conteúdos em todo o âmbito da Educação Básica, e, por conseguinte, impactou sobre os cursos de formação de professores, no Ensino Superior.

Os debates sobre a nova lei, no universo acadêmico como nas diversas instâncias responsáveis pela regulamentação da educação no Brasil, revelaram preocupações concernentes ao fazer pedagógico, especialmente com o preparo dos professores, com a elaboração de propostas curriculares e com a atualização de materiais didáticos.

No que concerne à formação dos professores, Arroyo, em publicação de 2011, alertava para o fato de que todo e qualquer esforço de difusão de novos conhecimentos e práticas torna-se inócuo se não for acompanhado de um processo de formação política dos docentes. O autor insistia, naquele momento, para que os cursos de formação docente fossem pensados de modo

a favorecer a tomada de consciência sobre a existência, nas escolas, de pensamentos e práticas fundadas em preconceitos. Os professores deveriam, principalmente, ser sensibilizados quanto às possibilidades de ação frente às injustiças sociais (ARROYO, 2011).

Também Gomes (2012) validou o argumento de que somente a tomada de consciência por parte dos professores poderia conduzir a mudanças de paradigmas. Os professores deveriam ser preparados para lidar com conteúdos culturais associados às vozes silenciadas, conteúdos esses tradicionalmente ausentes ou apresentados de forma equivocada ou imprecisa nos programas curriculares.

Arroyo (2011) e Gomes (2012) concordam que o currículo, como elemento-chave na definição de conteúdos, resulta de um processo de seleção cultural no qual atuam diferentes agentes do fazer educacional. Por outro lado, como destaca Gomes (2012), inseridas em um sistema educacional marcado pela necessidade de responder, com índices satisfatórios, às avaliações institucionais, as escolas engajam-se em práticas conteudistas e pouco refletem sobre a realidade social que afeta o desempenho escolar dos seus alunos.

No alvorecer no século XXI, as novas indagações apresentadas pela sociedade e a implementação de políticas públicas como respostas a essas indagações trouxeram novos problemas concernentes à tríade escola, currículo e realidade social. Aos agentes educacionais foram postas questões fundamentais que não podem ser negligenciadas nos debates concernentes aos currículos escolares: Estará o currículo coerente com a lógica que orientou a modificação do sistema legal? Estará o professor preparado para lidar com situações sociais contempladas (ou não) pelas diretrizes curriculares?

Um dos temas pungentes propostos pela legislação e pelas normativas concernentes aos parâmetros curriculares, desde o início do novo século, é o da diversidade cultural. Embora tenham sido registrados avanços no sentido da presença desse tema nos materiais didáticos, Arroyo (2011) destaca e problematiza que os discursos que fundamentam a presença, nos currículos, de abordagens sobre a diversidade cultural tão somente se propõem a elencar a contribuição das diferentes culturas na formação da identidade nacional.

Outro conjunto conceitual que, desde 2002, foi determinante para a definição dos dispositivos legais relativos ao sistema educacional abrange as ideias de reparação e inclusão. Utilizados como justificativas para a implantação de políticas públicas – como o sistema de cotas em universidades – esses conceitos estão implícitos no espírito da Lei nº 10.639/2003 e no texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*:

O Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (BRASIL, 2004).

Encontram-se articuladas, nos parâmetros curriculares nacionais, as novas demandas educacionais decorrentes da afirmação de políticas de reparação, de reconhecimento e de valorização de ações afirmativas. Mas só muito precariamente essas demandas foram absorvidas no processo de produção de materiais didáticos que, complementarmente aos cursos de formação, deveriam orientar os professores no trato com as questões e os conflitos étnico-raciais em sala de aula.

Gonçalves asseverava, em 2007, que, a despeito dos novos dispositivos normativos, os livros didáticos permaneciam na condição de instrumentos de reforço da discriminação intraescolar, na medida em que se esquivavam de debater o papel dos próprios negros no processo de luta e na conquista de direitos. Além disso, como destaca Castelo Branco em publicação de resultante de pesquisa sobre os conteúdos veiculados pelos livros didáticos de história do ensino fundamental, o marco eurocêntrico ainda perdurava, mesmo que sutilmente, enquanto as representações dos africanos e dos afrodescendentes permaneciam marcadas pela uniformidade e pelas formas estereotipadas (CASTELO BRANCO, 2010, p. 104).

Os livros didáticos produzidos após a publicação da Lei 10.269/2003 e das Diretrizes Curriculares de 2004 se mostraram profícuos em integrar imagens e os discursos sobre História e Cultura afro-brasileira e africana e sobre escravidão e lutas dos negros contra a opressão e o racismo, mas urge perscrutar sobre os avanços e os limites no tratamento desses temas e, principalmente, é preciso questionar se, em seu uso cotidiano por parte dos professores, eles foram importantes para a discussão e o enfrentamento do preconceito e dos conflitos étnico-raciais em salas de aula.

Em 2018, o Brasil vivencia um novo contexto, marcado pelo retrocesso na conquista de políticas públicas voltadas à reparação e pelo aparecimento de novas propostas para a Educação Básica marcadas pela perspectiva de cerceamento da liberdade de expressão, com implicações sobre os currículos e sobre a formação dos professores. Nesta conjuntura, faz-se essencial refletir sobre as transformações socioculturais que, em um período ímpar da história nacional (2003-2016), refletiram as tensões inerentes à sociedade e respaldaram, de alguma maneira, as demandas próprias a grupos sociais historicamente alijados das estruturas de poder.

2 OS (DES)CAMINHOS DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: DA PRODUÇÃO À VEICULAÇÃO

Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas.

Alain Choppin

2.1 O livro didático nos projetos educacionais do Brasil: do Instituto Nacional do Livro ao Programa Nacional do Livro Didático

Inovações tecnológicas importantes acompanharam a história da leitura e da escrita, desde o aparecimento dos primeiros escritos até o surgimento do livro no formato de códice. A difusão do papel vegetal e da prensa foram impulsionadores da difusão da forma moderna do livro, que hoje sofre a concorrência das tecnologias digitais e, especialmente, dos recursos multimídia. (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2018).

O livro didático, especificamente, surge diante da necessidade de aporte para a transmissão de saberes em um contexto contemporâneo de universalização da educação. Para além do registro da produção intelectual, o livro didático corresponde à necessidade de viabilizar a transmissão do saber-cultura-conhecimento entre as gerações. (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2018).

A história do livro didático no Brasil deve ser balizada pelo estudo dos dispositivos legais (decretos, projetos e leis) produzidos em estreita relação com os grupos sócio-políticos e culturais que ocuparam o poder governamental em cada período histórico. Imbricadas em ideologias político-partidárias, as políticas nacionais relativas aos livros didáticos, refletiram, sempre, os interesses dos grupos que estavam no poder.

De acordo com Albuquerque e Ferreira (2018) o marco inicial da política sobre o livro didático no Brasil foi o Decreto-lei nº 1.006, de 1938. Publicado no período do Estado Novo, o decreto visava “estabelecer as condições de produção, importação e utilização do livro didático” (BRASIL, 1938). Para tanto, definia diretrizes sobre a elaboração e utilização do livro didático, sobre os conteúdos que deveriam ser veiculados em sala de aula e sobre os critérios que deveriam ser utilizados para eventuais proibições.

Em conjunto com outras disposições normativas, o decreto de 1938 reflete a atenção dedicada pelo Governo Vargas à educação escolar e consolida o papel do Estado Brasileiro na

condução de políticas a elas concernentes. Na opinião de Munakata (2006), a administração pública afirma-se, então como única instância decisória, em um contexto marcado pelo autoritarismo, pela reestruturação do Estado de acordo com o projeto político e social de combate ao comunismo e inclusão do país nos padrões econômicos e sociais do capitalismo mundial e pela consolidação de ideologias favoráveis aos grupos detentores do poder.

A escola era, então, concebida como o terreno ideal para a para difusão do ideário nacionalista e o livro didático o instrumento fundamental para a consolidação desse ideário entre as novas gerações. A criação do Instituto Nacional do Livro (INL) reflete a relevância que os recursos didáticos ocupam na política educacional varguista. O campo de atuação desses órgãos abrange desde a formatação de políticas sobre o livro didático, até a avaliação, a compra e a distribuição dos materiais nas escolas.

Proposto inicialmente em 1929, o Instituto Nacional do Livro (INL) foi criado pelo Decreto Lei de 1938, após o Golpe de 1937, que levou à fase do Governo Vargas conhecida como Estado Novo. De acordo com Albuquerque e Ferreira (2018), o INL atendia ao propósito e à missão, explicitados no decreto, de tornar os livros e o conhecimento mais acessíveis aos brasileiros. O INL passa a editar obras literárias além de uma enciclopédia e de um dicionário que deveria ser de referência nacional. Além disso, atua no sentido da ampliação do número de bibliotecas públicas no país. No cenário político-ideológico de consolidação de um projeto nacional, a política de livro didático correspondia à intenção de definir e difundir a cultura nacional a partir de diretrizes previamente estabelecidas.

Em 1966, no cenário político-institucional delineado a partir do golpe civil militar de 1964, o Estado brasileiro cria a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). De acordo Munakata (2006), a criação da comissão atendia ao propósito de estimular a produção e controlar o mercado dos livros didáticos no Brasil. A COLTED era responsável por sugerir a abertura de concursos para a produção de novos livros didáticos e pela avaliação e julgamento dos materiais. Formada por professores, intelectuais, políticos e militares, todos afinados com o regime ditatorial-militar, a comissão atendia ao propósito de controle de produção e o controle da circulação dos livros didáticos no país (MUNAKATA, 2006, p. 45). Ainda assim, em última instância, aos poderes públicos caberia a decisão final sobre a edição ou a recusa de propostas de livros

Ainda sob a ditadura militar, em 1976, foi criada a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), órgão que vem substituir o Instituto Nacional do Livro (INL) como instância responsável pela execução dos programas do livro didático e nomeadamente, pela

universalização do acesso aos materiais. Contudo, como ressalta Filgueiras (2011), os recursos financeiros disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mantenedor da fundação, foram insuficientes para que todos os alunos matriculados nas escolas públicas do país fossem contemplados com o acesso aos livros. O propósito inicial de incentivo à leitura difusão do acesso ao conhecimento perde força. Predomina o princípio da padronização e uniformização. A produção e distribuição dos livros tornam-se privilégios restritos a poucos e confiáveis autores e editoras, afinados com o ideário sociopolítico dos grupos que ocupavam o poder estatal.

Conforme Munakata (2006), no período ditatorial-militar, o livro didático comporta um apanhado de conhecimentos selecionados, sem abrangência temática e cultural e alinhados aos interesses políticos e partidários do governo. Voltado, predominantemente, para o aperfeiçoamento das especificações técnicas do mundo do trabalho, especificações pretendidas para os estudantes das classes populares, o programa de livro didático sustentado pela FENAME tinha alcance reduzido e característica de descontinuidade no território nacional. Além disso, as comissões responsáveis pela análise dos livros, embora abrigassem alguns professores, não refletiam a diversidade regional e as desigualdades socioeconômicas e de acesso a políticas públicas mais elementares, como programas de ampliação do saneamento básico, de saúde e educação. (FILGUEIRAS, 2011).

O aspecto mais relevante das políticas educacionais voltadas para a produção e disseminação de livros didáticos, desde o Golpe do Estado Novo até o fim do período ditatorial militar, é o seu atrelamento aos princípios autoritários sustentados pelo Estado e aos interesses dos grupos sociais, políticos e ideológicos encastelados no poder.

O poder decisório sobre o que produzir e distribuir foi delegado a agentes confiáveis, de modo a favorecer a centralização burocrática pelo poder central. O excesso de demanda para poucos membros avaliadores, a falta de recursos e imposição de diretrizes disciplinadoras e controladoras da sociedade complementam esse cenário, francamente favorável à uniformidade de pensamento.

Uma nova trajetória, que se inicia com o processo de redemocratização do país vai culminar na implementação, em 2010, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ainda em vigor, que irá orientar a escolha e distribuição de livros no sistema público de ensino.

2.2 Escolha e veiculação de livros didáticos em escolas públicas e privadas

O advento da globalização, o avanço das tecnologias digitais e a inserção de novos sujeitos nas escolas impuseram uma acelerada busca por novas técnicas de ensino e recursos didáticos, melhor adequados às demandas socioculturais e tecnológicas. Entretanto, o livro didático permanece, ainda, sendo utilizado com primazia na maior parte das instituições escolares no Brasil. Largamente usados pelos professores no processo de elaboração e aplicação dos planos de ensino, os livros didáticos são produtos culturais e refletem as distintas visões de mundo que, em determinados momentos da vida nacional, se encontram, se confrontam e contribuem para a definição de normativas legais concernentes à educação.

Embora, no Brasil, os dispositivos legais relativos à Educação Básica sejam abrangentes sobre os sistemas público e privado de ensino, são diferentes os procedimentos que resultam na escolha de livros didáticos para escolas públicas e particulares. Na escola pública, a efetiva inserção de novas propostas curriculares é garantida pela existência do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que prevê a oferta de livros didáticos aos estudantes das redes públicas de ensino.

O Programa se insere em um conjunto mais amplo de ações destinadas a suprir a demanda de materiais de apoio ao desenvolvimento de práticas pedagógicas:

Os programas de material didático executados no âmbito do Ministério da Educação são destinados a prover as escolas de educação básica pública das redes federais, estaduais, municipais e do distrito federal de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita (BRASIL, 2010).

O PNLD encontra-se regulamentado pelo Decreto nº 7084/2010, que prevê o aporte de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a compra e distribuição, em ciclos trienais alternados, não apenas de livros didáticos, mas também de paradidáticos, dicionários e periódicos.

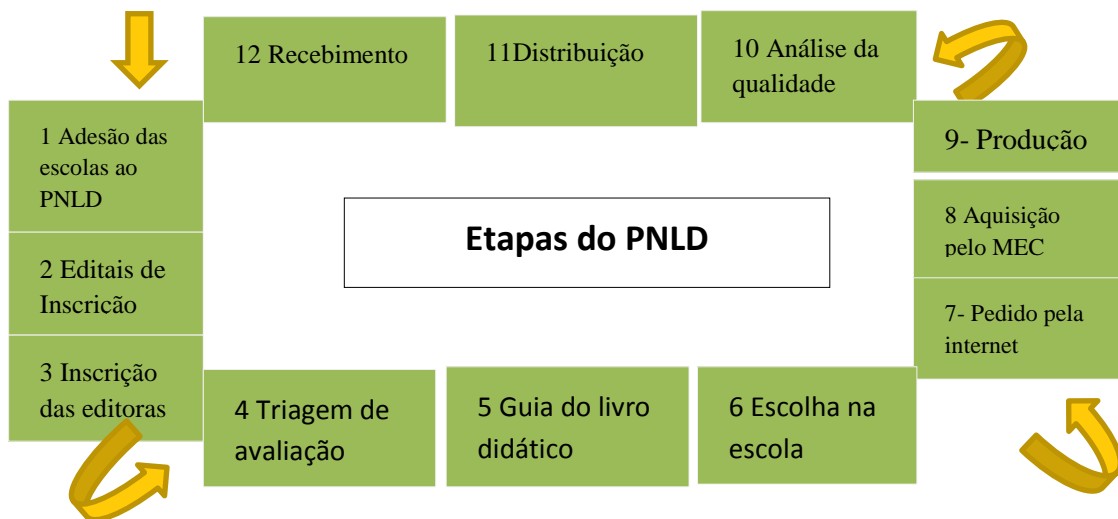
Para a compreensão dos processos que antecedem a chegada dos livros didáticos às mãos dos professores e alunos de escolas públicas, é preciso distinguir os vários agentes sociais envolvidos nas etapas de seleção, produção e distribuição dos materiais, como destaca Almeida (2013, p. 91):

Os agentes envolvidos na política do livro didático buscam, de alguma forma, intervir na definição ou manutenção de espaços estratégicos na produção, na aquisição e na distribuição de livros didáticos. Essas questões vão muito além de mera intervenção. Estes agentes tentam, de todas as maneiras possíveis, promover espaços de negociação para influenciar no processo decisório estatal a fim de conseguir posições vantajosas com o objetivo de promover condições

que aumentem a capacidade de atendimento aos seus interesses e sua atuação dentro do campo.

As várias etapas do Programa Nacional do Livro Didático encontram-se definidas no organograma abaixo (Figura 2):

Figura 2 - Etapas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)



Fonte: Organograma produzido pela pesquisadora.

Não se deve desprezar a importância, nas diferentes etapas, das editoras comerciais que, ansiosas por abocanhar recursos do Estado, e diante da pressão da concorrência, fazem a adequação de conteúdos e formas. Para a indústria livreira nacional, que tem no segmento de livros didáticos e paradidáticos a fonte mais eficaz de lucro, não são as necessidades educativas e de inclusão que determinam as modificações.

A participação nos editais de inscrição implica, para as editoras, na adaptação dos conteúdos dos livros aos dispositivos legais. E, para torná-los atrativos a alunos e professores, os livros vêm, cada vez mais, carregados de ilustrações e gráficos que, supostamente, visam reforçar os enunciados discursivos dos textos. Avaliados inicialmente por professores e técnicos escolares, responsáveis pela indicação aos setores governamentais que realizam a compra, os projetos dos livros devem acenar, também, para a presença de expedientes que visem facilitar o trabalho do professor, como exercícios com resoluções.

Diferente do que ocorre nas escolas públicas, as escolhas de livros didáticos nas escolas privadas não estão submetidas ao PNLD. A escolha dos recursos didáticos no sistema privado de ensino é de responsabilidade do corpo técnico e dos docentes, em conformidade com as normativas legais relativas às diretrizes curriculares nacionais e com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Ao final de cada ano letivo, a coordenação da escola recebe representantes de editoras, que oferecem brindes e cortesias no intuito de convencer o “cliente” a optar por seu produto. Eventualmente, as editoras promovem eventos, com a presença de autores, para que eles possam falar pessoalmente a professores e membros da coordenação pedagógica. Após as apresentações das propostas, sempre norteadas por estratégias de marketing, a coordenação pedagógica faz uma triagem prévia e, em seguida, os professores apresentam objeções ou indicativos de aprovação aos livros pré-selecionados. A decisão final cabe à equipe técnica.

Assim como nas escolas públicas, faz-se determinante na escolha dos livros didáticos que serão adotados nas escolas privadas, a presença de manuais de uso exclusivo do professor, além de listas de exercícios e sugestões de trabalhos, expedientes de apoio ao trabalho docente que, presume-se, devem aliviar o peso dos encargos inerentes à sua prática profissional. Bittencourt destaca a importância desses elementos no fazer pedagógico dos professores da Educação Básica:

O livro didático, nesse aspecto, elabora as estruturas e as condições do ensino para o professor. Ao lado dos textos, o livro didático produz uma série de técnicas de aprendizagem: exercícios, questionários, sugestões de trabalho, enfim as tarefas que os alunos devem desempenhar para apreensão ou, na maior parte das vezes, para a retenção dos conteúdos. Assim, os manuais escolares apresentam não apenas os conteúdos das disciplinas, mas como esse conteúdo deve ser ensinado. (BITTENCOURT, 1997, p. 72)

Tanto no caso das escolas públicas quanto no caso das escolas particulares, o mercado editorial marca, com sua presença ostensiva, o processo de escolha dos livros. As editoras, na perspectiva de conquista de espaço para a venda dos seus produtos, buscam adequar-se às exigências legais e às formas híbridas de linguagem difundidas pelas tecnologias digitais. E esse fenômeno não pode ser desprezado como elemento chave para se compreender a inserção e a presença, no universo educacional, de temáticas associadas à História e à Cultura Africana e Afro-brasileira, em conformidade com o que dispõe a Lei nº 10.639/2003.

Os livros didáticos são o suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados nas diretrizes curriculares, definidas por dispositivos legais, em consonância com os interesses sociais e políticos dos grupos que estão no controle do poder estatal. Embora regulados por um conjunto normativo que define conteúdos e formas de abordagem, os materiais didáticos precisam, também, ser atrativos a professores e alunos e, para cada época, cada disciplina, cada tema, os padrões linguísticos, estéticos e conceituais são distintos.

Como produto da indústria cultural e do mundo da edição, o livro didático incorpora a contribuição de distintos atores que participam de sua produção: editores, autores, ilustradores,

programadores visuais, com visões de mundo próprias aos grupos sociais e culturais dos quais se originam, interferem decisivamente no resultado final.

A produção do livro didático implica no processo de apropriação e vulgarização do conhecimento científico, que à escola cabe compartilhar:

O livro didático é também um elemento intermediário na pedagogia e a escola o principal lugar onde ele é manuseado, apesar de não ser o único espaço onde seja utilizado. Trata-se, portanto, de um tipo de material escolar, cuja função de instrumento a ser trabalhado no processo pedagógico o coloca como elemento importante na aprendizagem. Como tal são importantes na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo daqueles em que a difusão é responsabilidade da escola (BORGES, 2009, p. 50).

Essa vulgarização resulta, muitas vezes, na simplificação dos saberes, com o intuito de facilitar a difusão entre os educandos. Apesar disso, os livros são apreendidos não como instrumentos do processo de ensino, apropriados aos variados contextos educacionais, mas como a própria fonte do saber, como se abrigassem verdades em relação aos conteúdos que se propõem a veicular. Na prática, esses conteúdos são escolhidos, classificados, ordenados, reformulados e ressignificados pelos múltiplos sujeitos envolvidos na produção, de acordo com o que se entende como público potencial (alunos, mas, também, professores) e, especialmente, de acordo com o que se espera dos agentes estatais responsáveis pela aquisição.

A eleição de determinados temas, a ordenação dos capítulos, a inserção de textos e imagens ilustrativas respondem ao horizonte de expectativas dos produtores em relação aos potenciais consumidores (BITTENCOURT, 1997, p. 71). Deste modo, como sugere Borges (2009), para descortinar as várias facetas do livro didático e construir uma pedagogia crítica do seu uso é preciso considerá-lo em sua completude. Além disso, é essencial avançar para as considerações sobre o processo de apropriação de conteúdos e formas no ambiente escolar. As leituras que dele fazem os professores e os alunos são mediadas por seus próprios condicionantes sociais e culturais, de tal modo que a análise dos livros, entendidos como objetos culturais, deve vir acompanhada de reflexões sobre as circunstâncias peculiares de difusão e recepção no ambiente escolar.

Foram esses os pontos de vista que nos orientaram à consecução dos objetivos da pesquisa: em primeiro lugar, analisar os livros selecionados no que diz respeito à incorporação e tratamento de temas propostos pela Lei nº 10.639/2003 e considerar as implicações das formas e conteúdos para a consolidação/superação de conceitos e mediação de conflitos étnico-raciais em contextos educacionais distintos; em segundo lugar, considerar o uso dos livros didáticos no contexto educacional, inferindo sobre as leituras possíveis por parte de professores e alunos

dos enunciados discursivos em relação à história e cultura da África e da população afro-brasileira.

3 REPRESENTAÇÕES DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: ENTRE O LIVRO DIDÁTICO E A PRODUÇÃO DE SENTIDO EM SALA DE AULA

3.1 Representações da África e dos negros nas aulas de história em uma escola pública

O livro *Ligados.com História*, cuja capa encontra-se reproduzida na Figura 3, tem por autores Alexandre Alves, doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP) e colaborador de coleções didáticas destinadas ao Ensino Fundamental e Médio; Letícia Fagundes de Oliveira, mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) e autora-colaboradora de coleções didáticas dedicadas ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio; e Regina Nogueira Borella, bacharel em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e coordenadora educacional e pedagógica da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Figura 3 – Capa do livro *Ligados.com História*



Fonte: ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2014

O conteúdo do livro encontra-se organizado em oito unidades temáticas, distribuídas em 144 páginas, como se pode depreender do Quadro 3. Em destaque, no mesmo quadro, estão os temas relativos História e Cultura Africana e Afro-brasileiras. Nove páginas estão dedicadas à África e suas culturas; nove abordam os temas da escravização de africanos no Brasil, no período colonial, e da libertação dos escravos; outras duas tratam da resistência do negro ao processo de escravização. Na totalidade do livro, portanto, vinte páginas são dedicadas ao tratamento de temas relacionados à História e Cultura dos Africanos e dos Afro-brasileiros.

Quadro 3 – Distribuição dos conteúdos no livro *Ligados.com História*, com destaque para os temas relativos à História e Cultura Africana e Afro-brasileira

Unidade 1- O Brasil antes de Cabral	08
1. Primeiros habitantes do Brasil	10
Gente que faz! – A cultura material: objetos com muita história	12
Sítios arqueológicos do Brasil	16
2. Os antepassados dos indígenas	18
O povo Marajoara	20
Atividades	21
Rede de ideias – Das cavernas aos muros grafitados	22
Qual é a pegada? – Preservação	24
Unidade 2 – Europa, África e América: Conquistas e descobertas	26
1. Do outro lado do mar	28
O continente africano	30
Portugal conquista a África	32
Gente que faz! – Relato de viajantes	34
2. Dividindo o Novo Mundo	36
A chegada dos portugueses ao Novo Mundo	38
Atividades	39
Rede de ideias – Da bússola ao GPS	40
Unidade 3 – O encontro de culturas	42
1. O encontro de brancos e indígenas	44
O indígena visto pelo europeu	46
Gente que faz! – Como marcamos a passagem do tempo?	48
2. Os povos indígenas na época da chegada dos portugueses	50
A aldeia Tupi	51
As heranças indígenas	52
Arte indígena: a pintura corporal	53
Atividades	55
Rede de ideias – tradição e inovação com os indígenas	56
Unidade 4 – O início da Colonização	58
1. A Árvore que virou riqueza	60
Parceria entre portugueses e indígenas	60
2. A administração portuguesa no Brasil	62
Gente que faz! – Documentando o Brasil: mapa	64
Rede do conhecimento – Mata Atlântica	66

Atividades	69
Rede de ideias – A missão dos jesuítas	70
Qual é a pegada? – Desmatamento	72
Unidade 5 – Da África para o Brasil	74
1. Do lado de lá do Atlântico	76
Do lado de cá do Atlântico	78
Gente que faz! – Contos africanos: história de animação	80
2. A riqueza do açúcar chega ao Brasil	82
Produção de açúcar e trabalho escravo	83
A produção e o comércio do açúcar	84
Atividades	85
Rede de ideias – Resistência negra: presente e passado	86
Qual é a pegada? – Fonte renovável	88
Unidade 6 – Invasões europeias no Brasil	92
1. Europeus disputam o Novo Mundo	94
A fundação da cidade do Rio de Janeiro	95
Piratas e corsários no litoral do Brasil	96
Gente que faz! – Piratas e aventureiros atacam o Brasil	98
2. O Brasil holandês	100
Cotidiano de Recife	101
Maurício de Nassau: um nobre holandês no Brasil	102
Atividades	103
Rede de ideias – Ciência e arte no Brasil	104
Unidade 7- Ocupando o Sertão	106
1. Entradas e Bandeiras	108
Como funcionavam essas expedições?	110
Tropeiros abastecem o interior do Brasil	112
2. Vida sertaneja	114
O vaqueiro hoje	114
Gente que faz! – Museu do sertão	116
Rede do conhecimento – A arte no Brasil	118
Atividades	121
Rede de ideias – Ciência e arte no Sertão	122
Unidade 8 – Brasil: um povo de muitos povos	124
1. Os primeiros imigrantes chegam ao Brasil	126
Enfim, a libertação dos escravos	128
A vida dos imigrantes europeus no Sul do Brasil	130
São Paulo, os imigrantes e o café	132
Gente que faz! – Memória de imigrante	134
3. Novos imigrantes	136
A chegada dos primeiros Japoneses	136
A cultura japonesa no Brasil	137
Outras comunidades de imigrantes no Brasil	138
Atividades	139
Rede de ideias – Influências: arte e culinária imigrantes	140
Qual é a pegada? – Multicultural	142
Bibliografia	144

Fonte: Informações compiladas pela pesquisadora a partir do sumário de ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2014 (Destaque nosso)

Os exemplares destinados ao uso dos docentes agregam, além das 144 páginas do livro do aluno, um Manual do Professor com 144 páginas, nas quais os autores se propõem a orientar a abordagem dos conteúdos, a realização de atividades e a elaboração de tarefas. No tocante à História Cultural Africana e Brasileira, neste manual são salientadas as determinações legais e as justificativas para a introdução, na Educação Básica, de conteúdos voltados ao reforço da identidade étnica de grupos “discriminados” historicamente e ao reconhecimento da contribuição desses grupos para a “formação nacional”:

Na última década, surgiram iniciativas para introduzir na escola a discussão acerca da diversidade cultural, particularmente quando se trata de grupos sociais historicamente discriminados como os afro-brasileiros e os indígenas. A lei 10.639, de janeiro de 2003 tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira na educação básica [...] A abordagem desses grupos ao longo da coleção visa garantir a valorização de sua identidade cultural e o reconhecimento de sua contribuição para a formação nacional. (ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2014, p. 154)

Na sala de aula selecionada para a observação, a professora fez uso do livro didático como suporte para a exposição dos conteúdos. Para a análise de seus enunciados discursos lançamos mão de uma conversa prévia no intuito de desvendar os diversos condicionantes sociais e étnico-culturais que se impuseram na abordagem dos temas relativos à África, aos negros e aos componentes culturais africanos e afro-brasileiros. Graduada em pedagogia, a professora tinha larga experiência com educação infantil e estava trabalhando, pela primeira vez, com o quarto ano do ensino fundamental. Em entrevista inicial, declarou-se branca e evangélica e manifestou predileção pelo trabalho com crianças menores. A inadequação ao trabalho com as crianças de quarto ano revelou-se tanto no tocante ao controle da turma quanto no que diz respeito ao aprofundamento dos temas propostos pelo livro. Pode-se apontar como traço marcante da atuação da docente, em primeiro lugar, o silêncio sobre várias temáticas que respondiam à proposta de contemplar a diversidade cultural na formação primária dos alunos da Educação Básica; por outro lado, é preciso fazer menção às constantes interrupções e a descontinuidade do discurso diante de uma turma pouco submissa aos princípios da disciplina escolar, característica que, inclusive, dificultou a compreensão e transcrição posterior das gravações das aulas.

As primeiras aulas observadas foram construídas com base no conteúdo exposto na Unidade 2 do livro didático. Uma imagem que ocupa 2/3 da parte central da página 30 (Figura 4) representa um encontro entre africanos e europeus no continente africano. Homens brancos,

com vestimentas longas e calçados nos pés, estão em pé diante de um grupo de homens negros, sentados ao chão, descalços e vestidos com roupas sumárias. O manual do professor indica que a imagem retrata o momento da conquista da África por Portugal, aqui representado pela pessoa do navegador Diogo Cão.

Figura 4—Imagens e textos alusivos à África e aos povos africanos no livro didático *Ligados.com História*

O continente africano

A imagem mostra o encontro de povos europeus e africanos. Os europeus são os homens brancos usando roupas longas, e os africanos são os negros usando tangas.

Informar aos alunos que a cena representa o encontro dos portugueses, chefiados por Diogo Cão, com os africanos do reino do Kongo. Chamar a atenção para o misto que representa a cultura portuguesa desse território.

A imagem abaixo mostra o encontro de povos de dois continentes. Quais são os continentes? Quem representa cada um deles?

Pinel no Salão Nobre da Assembleia da República de Portugal representando Diogo Cão no estúdio do no Zaire, 1944-45. Têmpera sobre estuque.

Na busca de um novo caminho para chegar às Índias, os portugueses passaram a explorar um continente praticamente desconhecido deles: a África.

Além da procura de uma rota alternativa para as Índias, os portugueses também queriam conquistar novos territórios e mercados, a fim de expandir seus domínios e aumentar suas riquezas com a compra e a venda de produtos. Os portugueses se interessavam por ouro, marfim e escravos e vendiam sal, trigo e tecidos para os africanos.

30

Povos africanos

Na África os portugueses entraram em contato com diversos povos que já habitavam o continente há milhares de anos. Apresentavam organização, modos de vida, línguas, costumes e crenças diferentes dos europeus.

Havia grandes centros urbanos, como nos reinos do Mali e do Kongo, e também pequenas aldeias. Havia ainda grupos nômades de agricultores e pastores, que se deslocavam de acordo com as condições climáticas, e caravanas de mercadores que percorriam rotas de longa distância, muitas vezes pelo deserto, buscando oportunidades de negócio.

Os povos africanos exploravam os recursos naturais de seu território, dominavam técnicas de agricultura, comercializavam minérios e metais preciosos e especiarias como a pimenta e a noz-de-cola.

O edifício original da Grande Mesquita de Tombouktou foi construído no ano de 1325. Tombouktou é uma cidade no Mali, na África, que foi centro de comércio de vários impérios antigos. Fotografia de 2012.

Você sabia?

A noz-de-cola é a semente de uma árvore que cresce na África, na Jamaica e no Brasil e atinge até 6 metros de altura. Ela é usada também na produção de refrigerante.

1. Como viviam os diversos povos africanos antes da chegada dos portugueses?
Os povos do continente apresentavam diferentes formas de organização, modos de vida, crenças, línguas e costumes. Havia grandes reinos, pequenas aldeias e também povos nômades.
2. O que levou os portugueses a explorar o continente africano?
Os portugueses queriam encontrar a África para estabelecer uma nova rota para as Índias e também pretendiam conquistar novos territórios e mercados.

31

Fonte: ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2014, p. 30-31

O texto disposto logo abaixo da imagem informa que os europeus aportaram na África enquanto buscavam caminhos alternativos para chegar às Índias e que vislumbravam a possibilidade de aumentar suas riquezas mediante a conquista de novos territórios e mercados e a exploração das riquezas encontradas.

Na página 31, dedicada a apresentar os povos africanos, está em destaque, no centro da mancha gráfica, uma imagem do edifício original da grande mesquita da cidade de Timbuktu, no Mali. A escolha do monumento, representativo de uma região que foi centro de vários impérios antigos, visa destacar e valorizar elementos culturais próprios às civilizações africanas. A imagem é precedida de um texto que aponta para a riqueza e a diversidade de costumes e modos de vida encontrados no continente africano quando da chegada dos europeus.

As páginas 32 e 33 (Figura 5) são também dedicadas às interações entre europeus e africanos. Em um mapa grafado na parte inferior da página 32, são postos em destaque as regiões dominadas por Portugal no período de expansão colonial e que se constituíram em comunidades falantes da língua portuguesa.

A perspectiva de abordagem segundo a qual o Europeu aparece como o vencedor é reforçada na página 33, em um exercício em que os alunos são estimulados que visa fixar os países falantes da língua portuguesa a partir das bandeiras nacionais. O enfoque está no papel da cultura europeia na formação da identidade nacional de vários países da África, bem como do Brasil.

Calcado em um ponto de vista eurocêntrico, o capítulo não se enquadra na proposta curricular de valorização da História e da Cultura da África e de reflexão sobre a importância dos povos africanos na formação do Brasil. Ademais, a dominação de Portugal sobre a África é apresentada de forma pouco crítica e reflexiva. Não estão contempladas informações ou discussões sobre as circunstâncias da dominação ou sobre as resistências dos povos africanos.

Figura 5– A África e as conquistas portuguesas: imagens e textos no livro *Ligados.com História*

Portugal conquista a África

Desde o início da navegação no Atlântico até a chegada à Índia foram necessários quase 100 anos de expedições marítimas. Os navegadores portugueses foram conquistando a costa ocidental da África. O primeiro local conquistado foi Ceuta, em 1415. A partir daí os navegadores portugueses alcançaram outros territórios, formando feitorias: Ilha da Madeira (1424), Cabo Verde (1460), Moçambique (1498) e, mais tarde, Angola (1559).

Feitoria: local estratégico que servia para troca de mercadorias entre nativos e mercadores portugueses.

Alguns desses territórios africanos fazem parte, hoje, da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, assim como o Brasil.

Angola, apesar de estar localizada na África Central, devido à colonização portuguesa, era considerada como África Ocidental Portuguesa, em contraposição à Moçambique (África Oriental Portuguesa).

Detalhe do cartaz do encontro "A Língua Portuguesa no século XXI"

Mundo - Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

Fonte: IBGE. Atlas Geográfico Escolar. 5. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

- Destaque, no caderno, uma marca da influência portuguesa na África que permanece até a atualidade.

Uma marca de influência é a língua portuguesa falada em alguns países africanos conquistados pelos portugueses e que hoje fazem parte de Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.
- Leia o texto.

A maior parte dos povos que viviam na África, na época da chegada dos europeus, não conhecia a escrita. Através de mitos, narrativas e lendas, as histórias de um passado distante eram transmitidas oralmente de geração a geração.

 - Reúna-se com um grupo de colegas e pesquise um mito, uma lenda ou uma narrativa africana. Use o caderno para anotações. Resposta pessoal.
 - Estudem o texto e depois contem o que vocês leram aos colegas. **ORAL.** Resposta pessoal.
- No caderno, associe os nomes dos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa às suas bandeiras. 10, 20, 3A, 4E, 5H, 6B, 7A, 8F.

A Angola	E Moçambique
B Brasil	F Portugal
C Cabo Verde	G São Tomé e Príncipe
D Guiné-Bissau	H Timor-Leste

Fonte: ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2014, p. 32-33

Chamada a tratar dos assuntos contidos nas páginas até então analisadas do livro didático, a professora, alheia aos debates contemporâneos sobre diversidade e fronteiras que hoje fundamentam a abordagem da História e da Cultura africanas, silencia quanto aos enunciados discursivos das páginas 31 a 33. Em sua exposição, se restringe a tentar demonstrar a extensão e localização da África no mapa e, neste momento, reproduz a confusão, ainda muito presente no senso comum, no tocante à definição da África, ora apreendida como continente, ora como país:

África hoje... psss... certo... observa aqui gente ó no mapa... onde fica a África aqui? localizamos a África no mapa... quem é maior gente? a África ou o Brasil? Porém... bora lá... gente... é o continente... a África... o Brasil é o país... continente um... é a divisão do nosso mundo... não tem o mapa ali? Se divide em continentes tá? Só existe aquilo ali... só que ali tá em miniatura né...

As temáticas relativas à África voltam a ser consideradas na unidade 5 do livro didático, intitulada Da África para o Brasil. O conteúdo da unidade se organiza em torno das relações

econômicas e culturais entre a África e o Brasil a partir da chegada dos portugueses à África Ocidental. No manual do professor, os autores destacam a importância das contribuições culturais do continente africano para a formação da cultura brasileira e atentam para a necessidade de desconstrução de estereótipos:

O objetivo é chamar a atenção dos alunos para a diversidade étnica e cultural no interior do continente africano. Dessa forma, busca-se romper com uma visão estereotipada e negativa da África como simples fornecedora de mão de obra escrava à América e valorizar as contribuições culturais desse continente no processo de formação da cultura brasileira. (ALVES; OLIVEIRA, BORELLA, 2014, p. 241)

Na abertura da unidade temática, às páginas 74 e 75 (Figura 6), em um mapa estilizado do continente africano, são postos em destaque algumas unidades políticas, além de referências a artefatos e técnicas transpostos para o Brasil pelos africanos.

Figura 6 – Imagens e textos alusivos às “contribuições da África para o Brasil” no livro *Ligados.com História*



Fonte: ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2014, p. 74-75

Dentro desta mesma lógica, de ressaltar a diversidade de culturas incorporadas aos costumes brasileiros, as páginas 76 e 77 do livro (Figura 7) apontam para os vários povos que construíram a história do continente africano e que, trazidos à força para o Brasil, trouxeram suas danças, sua música, fórmulas culinárias, idiomas e ritos religiosos. A imagem que ilustra

o texto da página 76, por exemplo, é alusiva ao batuque, dança ritual de origem africana e que, incorporada e ressignificada em território brasileiro, foi objeto de repressão por parte das autoridades desde o período colonial até o século XX.

Com o apoio do livro didático, a professora abordou, durante a aula, a presença de elementos culturais de origem africana na formação da “cultura brasileira”. Estimulada pela fala de um dos alunos, ela abandona o debate mais geral sobre cultura e expõe o seu ponto de vista sobre experiências religiosas de matriz africana consolidadas em território brasileiro:

A cultura... muito bom... o que que vocês acham que da cultura Africana existe na nossa cultura? O que é nosso e o que é da cultura africana? Hã? (...) A religião católica era dos... portugueses... da Europa quando os portugueses vieram pra cá... a gente tá falando aqui de África... eu quero saber o que é que é da África o que que a África contribuiu para o Brasil em termos de formação cultural... [...] olha, Jorrana falou do trabalho... de fato os africanos vieram para o Brasil e contribuíram com o trabalho deles... [...] Thalison falou do candomblé, mas candomblé é uma coisa que eu não concordo... Candomblé é ritual de macumba... coisa do trem ruim...

A professora – autodeclarada branca e evangélica – recusa-se a compartilhar os princípios da diversidade e do respeito às religiões de matriz africana como componentes identitários de parcela da população brasileira de ascendência africana.

Outro tema posto em discussão pelo livro didático diz respeito às funções e aos serviços exercidos pelos africanos e afro-brasileiros no Brasil colonial. Ainda na página 77 (Figura 7), três imagens são utilizadas para que o aluno, em um exercício de fixação, possa identificar serviços e funções associadas a mulheres e homens negros. A imagem A apresenta um homem trabalhando como barbeiro e na solução do exercício ele deve ser identificado como um escravo de ganho. A imagem B retrata a presença de homens escravizados em uma colheita do café. Já a imagem C, situada à direita da página, apresenta uma mulher negra em companhia de uma criança branca, em uma alusão à profissão de “babá” ocupação que, desde o período colonial, foi majoritariamente exercida por mulheres negras.

Figura 7 – Imagens e textos do livro *Ligados.com História* sobre experiências culturais e trabalhos de “escravos” no Brasil

Capítulo 1

Do lado de lá do Atlântico

Esse não é um livro escrito sobre esse fato, é um livro de histórias do Brasil. Aproveitar essa conexão entre os alunos para trabalhar os conhecimentos prévios que os alunos têm sobre os povos africanos e afro-brasileiros. Essa abordagem será importante para aprofundar os estudos no âmbito desta aula.

Leia esta afirmação e converse com os colegas: O Brasil tem a maior população negra fora da África. Na sua opinião, por que isso acontece?

O continente africano é muito grande e povoado por diferentes nações com hábitos, costumes e idiomas distintos, além de uma cultura muito rica e diversificada. Há cerca de 500 anos teve início o tráfico de escravos da África para o continente americano. Africanos de lugares que atualmente correspondem a Cabo Verde, Angola, Sudão e Moçambique, por exemplo, atravessaram o oceano Atlântico e chegaram ao Brasil não por vontade própria, mas na condição de escravos. Os africanos trouxeram idiomas, rituais religiosos, culinária, músicas, danças e outros elementos que com o passar do tempo enriqueceram a cultura brasileira.



76

Entre os séculos XVI e XIX, o número de africanos trazidos à força para o Brasil chegou a quatro milhões de pessoas.

No Brasil, os portos que mais receberam africanos foram os do Recife, de Salvador e, mais tarde, o do Rio de Janeiro.

As principais atividades desses africanos foram a produção de açúcar, algodão, cacau e café ou ainda o trabalho nas lavras de ouro e diamante e os serviços domésticos. Viviam em senzalas ou trabalhavam como “escravos de ganho”.

Esravo de ganho: realizavam tarefas como vender produtos e prestar serviços nas cidades. Uma parte do dinheiro recebido era entregue diariamente ao senhor.

- Podemos afirmar que o tráfico de africanos se iniciou pouco tempo após a chegada dos portugueses ao Brasil? Justifique a sua resposta no caderno. Sim, pois os portugueses chegaram ao Brasil em 1500 e, se o tráfico se iniciou há cerca de 500 anos, pode-se concluir que foi logo após essa chegada.
- Observe as fotografias e responda no caderno. As imagens mostram a realidade do trabalho escravo na campo e na cidade, no século XIX.





77

a) Qual delas mostra um “escravo de ganho”?

b) Que tipo de função a mulher negra da imagem C parece desempenhar?

c) Que imagem retrata um grupo de africanos escravizados? Que tipo de trabalho realizam? Onde?

d) Que elemento da imagem A reflete a pobreza dessas pessoas?

Fonte: ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2014, p. 76 – 77

Essa mesma imagem, aqui identificada com a letra C, aparece em destaque no sumário do livro (Figura 8). Esta, como outras imagens nas quais as mulheres negras aparecem bem vestidas, com as crianças deixadas aos seus cuidados, suscita a leitura de que havia uma convivência harmônica entre negros e brancos. O retrato não permite entrever a violência, as más condições de vida e trabalho e os preconceitos vivenciados por meninas e mulheres de origem africana nas casas senhoriais. Na condição de “babás” ou “amas de leite”, elas, eram incorporadas ao cotidiano da casa grande e subordinadas a relações de poder, muitas vezes escamoteadas por alegados parentescos espirituais.

Figura 8 – Imagem de mulher negra em companhia de criança branca que ilustra a página do sumário do livro *Ligados.com História*.

UNIDADE 5	
Da África para o Brasil	74
1. Do lado de lá do Atlântico	76
Do lado de cá do Atlântico	78
Gente que faz! – Contos africanos: história de animação	80
2. A riqueza do açúcar chega ao Brasil	82
Produção de açúcar e trabalho escravo	83
A produção e o comércio do açúcar	84
Atividades	85
Rede de ideias – Resistência negra: presente e passado	86
Qual é a pegada? – Fonte renovável	88
UNIDADE 6	
Invasões europeias no Brasil	92
1. Europeus disputam o Novo Mundo	94
A fundação da cidade do Rio de Janeiro	95
Piratas e corsários no litoral do Brasil	96
Gente que faz! – Piratas e aventureiros atacam o Brasil	98
2. O Brasil holandês	100
Cotidiano de Recife	101
Maurício de Nassau: um nobre holandês no Brasil	102
Atividades	103
Rede de ideias – Ciência e arte no Brasil	104
UNIDADE 7	
Ocupando o sertão	106
1. Entradas e bandeiras	108
Como funcionavam essas expedições?	110
Tropeiros abastecem o interior do Brasil	112
2. Vida sertaneja	114
O vaqueiro hoje	114
Gente que faz! – Museu do Sertão	116
Rede do conhecimento – A arte no Brasil	118
Atividades	121
Rede de ideias – Ciência e arte no sertão	122
UNIDADE 8	
Brasil: um povo de muitos povos	124
1. Os primeiros imigrantes chegam ao Brasil	126
Enfim, a libertação dos escravos	128
A vida dos imigrantes europeus no Sul do Brasil	130
São Paulo, os imigrantes e o café	132
Gente que faz! – Memória de imigrante	134
2. Novos imigrantes	136
A chegada dos primeiros japoneses	136
A cultura japonesa no Brasil	137
Outras comunidades de imigrantes no Brasil	138
Atividades	139
Rede de ideias – Influências: arte e culinária imigrantes	140
Qual é a pegada? – Multicultural	142
Bibliografia	144
Manual do Professor – Orientações didáticas	145

Fonte: ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2014

Ao expor o conteúdo da página 77, a professora enumera acriticamente os serviços delegados aos homens e, principalmente, às mulheres de origem africana:

Os africanos eram ensinados a cortar o cabelo... a vender... mas tudo com fiscalização... não era assim... simplesmente eles não confiavam muito nos negros... e aí... quando eram as mulheres... quando as mulheres não trabalhavam nas lavouras... nos serviços da casa... eram mulheres que trabalhavam nas casas, eram mulheres que criavam os filhos dos... dos... ricos... e o que que eles faziam... essas mulheres também... ensinavam tudo... orientavam.

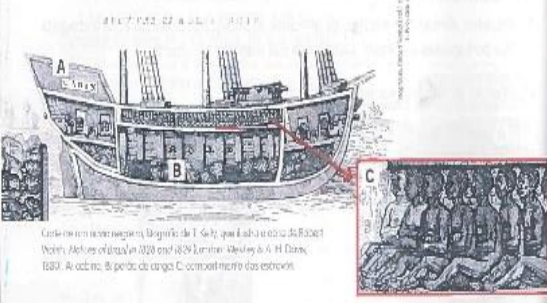
Nas páginas 78 e 79 (Figura 9), o livro acentua, por meio de imagens e textos, as condições desumanas às quais eram submetidos os africanos no traslado para o Brasil e nos mercados de escravos, já em terras brasileiras.

Figura 9 – Tráfico e mercado de escravos abordados em imagens e textos no livro *Ligados.com História*

Do lado de cá do Atlântico

Os africanos eram transportados até o Brasil em navios negreiros, especialmente projetados para isso. Eles viajavam em péssimas condições, amontoados no porão e acorrentados. Mulheres e crianças eram transportadas em compartimentos diferentes dos homens.

A travessia durava meses, e eles sofriam com a alimentação escassa, os maus-tratos, a sujeira e as doenças. Muitos morriam no trajeto.



Conteúdo em um navio negreiro, Diagrama de T. Saly, que ilustra o caso do Robert Peary. Arquivo digital em 2008 em 24/10/2010. Disponível em: <http://www.2008.com.br/>. Acesso em: 08/08/2010.

O mercado de escravos

Aqueles que sobreviviam à viagem eram encaminhados ao chamado "mercado de escravos", onde aguardavam para ser vendidos. Era comum nas cidades haver locais destinados ao comércio de africanos. No século XIX, esse local no Rio de Janeiro era conhecido como mercado do Valongo.

Leia a descrição feita por um a embaixador que esteve nessa cidade, em 1832.

Depois de pagar por cabeça determinada tarifa, que produz uma renda valiosa para o governo, estes escravos são expostos à venda como mercadoria em uma rua apropriada chamada Valongo, onde se examina durante a escolha cada parte do corpo e observa rigorosamente se os escravos não estejam atacados de moléstias de pele ou males incuráveis.

John Freyre. Fome na escravidão: tráfico e o mercado de escravos do Rio de Janeiro. Em: Ugo da Matta Schwartz e Ugo da Matta Schwartz (orgs.). Negro: história e cultura no Brasil. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 102-103.

Depois de vendidos, os africanos eram encaminhados para as fazendas, onde começavam uma vida de trabalho forçado em companhia de outros africanos escravizados e afrodescendentes, muito presentes no cotidiano do campo e das vilas do Brasil.

Faça as atividades no caderno.

- O tráfico de africanos era uma atividade muito lucrativa. Quem enriquecia com esse comércio?

Os mercadores de escravos que se tornaram ricos e os senhores de terras. O governo também enriquecia com esse comércio, em razão das taxas cobradas em seu nome.
- Observe a imagem do navio negreiro, pág. na 78, e responda:
 - Como os africanos eram trazidos da África para o Brasil?

Em navios chamados navios negreiros, com condições péssimas de viagem.
 - Em que condições os africanos eram trazidos nas embarcações?


Em condições péssimas, amontoados no porão, com falta de comida, higiene e espaço.
- Para onde eram levados os escravos ao desembarcar?

Para as fazendas, onde eram vendidos para trabalhar nas propriedades dos senhores de terras.
- Qual é o lugar representado na imagem? O que acontece nesse lugar?

Um mercado de escravos. Os africanos são vendidos para trabalhar nas fazendas.

Quais elementos indicam quem está comprando e quem está sendo vendido?

A presença de um homem branco e um homem negro, o homem negro está sendo vendido.



Atividade de trabalho na Rua do Valongo, de José Antônio Cabral, obra de José Antônio Cabral, Rio de Janeiro, 1840.

- Leia o anúncio publicado em 1840 e responda às questões.

Pretende-se comprar uma preta moçambique, que tenha de idade 16 até 24 anos, ainda que não seja muito prendada, e que tenha alguma criá ou esteja grávida não importa; exige-se que seja de bonita figura e sem moléstias nem vícios, na rua do Sabão da Cidade Nova n. 36.

Revista do Comércio. Rio de Janeiro, 1840. Disponível em: <http://www.revista.comercio.com.br/>. Acesso em: 08/08/2010.

Que expressão indica que o anunciante buscava uma escrava? Que função ela provavelmente ocuparia?

Uma preta moçambique. Ela provavelmente ocuparia a função de doméstica.

Fonte: ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2014, p. 78-79

A imagem alusiva ao tráfico, na página 78, vem acompanhada de texto explicativo, no qual é posto em destaque o brutal e degradante tratamento recebido pelos africanos transportados nos chamados “navios negreiros”. Já a comercialização de escravos nos mercados brasileiros é abordada a partir de uma imagem, à página 79, na qual homens e mulheres brancas escolhem exemplares de negros escravizados – homens, mulheres e até crianças – consoante as “necessidades das fazendas e casas senhoriais”. As informações sobre comércio de negros escravizados são reforçadas em exercícios de fixação, nos quais os alunos são provocados a interpretar textos e imagens. A professora aborda os conteúdos em uma perspectiva que combina a justificativa clássica para a expansão da escravidão – a falta de mão de obra – com a denúncia das condições não-humanas de transporte dos africanos para as terras coloniais:

Sentindo falta de mão de obra... os europeus foram para o continente africano e começaram a trazer a mão de obra... ou seja... pessoas pra trabalharem pra

eles de lá... então começa a escravidão no Brasil... na verdade ela continua porque ela começa com os índios... assim chamados pelos europeus... pelos estrangeiros... e aí gente... esses africanos vêm para o Brasil em péssimas condições... transportados em navios negreiros... tratados como bichos até... exatamente... eles são tratados como bichos... escuta gente... eles vem lá no navio negroiro... que era assim que eles eram.

As páginas 80 e 81 (Figura 10) encerram a abordagem sobre caracteres e presença das culturas africanas no Brasil com imagens e textos alusivos à tradição oral dos contos africanos.

Figura 10 - Imagens e textos alusivos à utilização dos contos africanos pela indústria de animação presentes no livro *Ligados.com História*

Gente que faz!

Contos africanos: história de animação


Uma maneira de conhecer outros povos e culturas é assistir a histórias de animação. A animação *Kiriku e a feiticeira* – criada pelo francês Michel Ocelot – partiu de uma história tradicional da Guiné, na costa ocidental da África.

Através dessa história podemos entrar em contato com o modo de vida, a música, os hábitos e tradições de uma região da África.

Na página de Michel Ocelot, sobre o Saara e o cinema francês, lê-se: Kiriku e a feiticeira é o primeiro longa-metragem de animação francês a ser produzido publicamente, numa época em que a animação era considerada uma arte marginal e pouco valorizada.

Kiriku nasceu na África Ocidental. Ele é um menino especial, inteligente, curioso e bem pequeno – seu tamanho não chega aos joelhos de um adulto. Contudo, decide enfrentar o grande desafio de encarar a feiticeira Karabá que transformou a vida da aldeia: secou as águas das fontes, confiscou o ouro e sumiu com todos os homens que ousaram enfrentá-la. Kiriku quer livrar sua comunidade do sofrimento e, para isso, procura a raiz do problema: por que a feiticeira é má? Para descobrir a resposta, o menino parte em busca do velho sábio que vive isolado na montanha proibida. Mas o sábio é avô de Kiriku e, portanto, seu ancestral.

Capa do DVD Kiriku e a feiticeira, de Michel Ocelot, 1999. Ocelot viveu na Guiné dois anos dos dez anos e por isso criou o filme, homenagem à África.




Cena do filme que retrata as moradoras da aldeia em momento de comemoração. O filme ganhou muitos prêmios internacionais e foi também adaptado para o teatro.

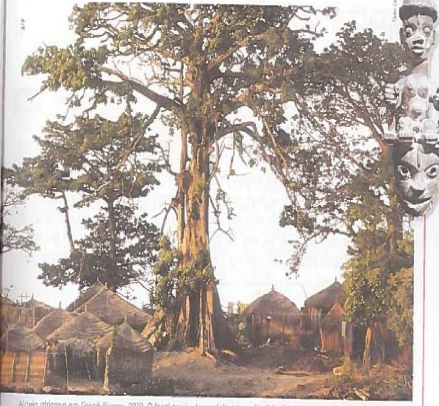
80

Kiriku é um menino especial que nasceu muito pequeno, mas por outro lado é muito inteligente e curioso. Mitigando suas dificuldades que se tornaram de sua vida Kiriku enfrenta o desafio de enfrentar a feiticeira.

1 Com base nas informações sobre *Kiriku e a feiticeira*, responda no caderno.

- Explique as características da personagem principal.
- Qual a relação entre o menino e o sábio da montanha? O sábio da montanha é avô de Kiriku, ou seja, seu ancestral. Também com os alunos o significado do palácio ancestral (que se relaciona com os ancestrais, portanto, ancestralidade) e o papel da ancestralidade nos rituais (na realidade, nos rituais das sociedades tradicionais da África).

2 Observe as imagens e leia a legenda.



Aldeia africana em Guiné-Francês, 2010. O local serviu de modelo para o habitat de Kiriku. A escultura de povo Dogon da Níger foi inspiração para o animador francês Michel Ocelot criar os guardiões da feiticeira no habitat Kiriku e a Feiticeira.

3 Discuta com os colegas: Podemos afirmar que existe uma relação entre o que acontece no cotidiano de algumas aldeias africanas e o que aparece na animação de Michel Ocelot? Sim. Os alunos devem perceber que para criar a animação o autor buscou inspiração na realidade da vida na África, do cotidiano na aldeia, das tradições, costumes e das reconstruções artísticas.

4 Pesquise um conto ou história tradicional do continente africano para ser adaptado para animação. O professor vai orientar o trabalho.

GRUPO

- Selecionar o conto ou história em votação coletiva.
- Escolher as personagens e o contexto em que será ambientado.
- Propor a criação dos storyboards (desenhos em quadros) que servirão de base para a animação.

Objetivo: trabalhar a criatividade e a imaginação dos alunos. Votar e escolher a história que será adaptada para o filme. Votar e escolher a história que será adaptada para o filme. Votar e escolher a história que será adaptada para o filme.

81

Fonte: ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2014, p. 80-81

No manual do professor, os autores sugerem a apresentação do conto de animação “Kiriku e a Feiticeira” e, em seguida, a abertura de um debate com os alunos sobre as tradições culturais dos povos representados no filme. A professora tão somente recomendou que os alunos fizessem, em casa, a leitura das páginas sobre o tema e não fez discussão alguma sobre o tema proposto.

No capítulo intitulado “A riqueza do açúcar chega ao Brasil”, disposto nas páginas 82 e 83 (Figura 11), os autores propõem a leitura de textos e imagens que possam ajudar os estudantes a visualizar as instalações de centros produtores do açúcar no período colonial. Os engenhos são abordados como elementos rentáveis e importantes para o desenvolvimento

econômico do país, mas são postas em evidência as condições de trabalho dos negros escravizados nas plantações e com o maquinário.

Figura 11 – Imagens e textos alusivos ao trabalho escravo na economia açucareira destacados do livro *Ligados.com História*

Capítulo 2

A riqueza do açúcar chega ao Brasil

Imagine o período de 1532, no Brasil. Na sua opinião, quem você acha que plantava, colhia, punha a moer, encaixotava e também carregava o açúcar até o mar?

Quem? O senhor que alente para a importância do trabalho escravo. A produção do açúcar na época dependia que "os africanos moeram moinhos e os índios" dos senhores de engenho.

Desde o século XV, Portugal havia conquistado a costa ocidental da África e de lá trouxera a experiência com os engenhos de açúcar e a mão de obra escrava. Os primeiros engenhos de açúcar surgiram no Brasil com os portugueses que, a partir de 1532, deram início oficialmente à colonização e ocupação do território. A fundação da vila de São Vicente, em 1532, marca o estabelecimento do primeiro núcleo de população estável na colônia portuguesa, onde foram implantados, até 1548, seis engenhos.

Engenho e planta-moer de cana-de-açúcar no infográfico para garantir a sua compreensão.

Brasil – Centros produtores de açúcar:

Parte: Biévia Fracalossi. O trabalho nos engenhos. São Paulo: Atlas, 1999, p. 8.

Produção de açúcar e trabalho escravo

No século XVI, o tráfico de africanos para o Brasil aconteceu ao mesmo tempo em que os donatários instalavam os primeiros engenhos na colônia; a produção de açúcar e o trabalho escravo permaneceram ligados durante muito tempo. No final do século XVI, o açúcar já era tido como a principal riqueza produzida no Brasil colonial.

Os escravos não eram tratados da mesma forma, podendo ocupar diferentes posições na sociedade. Os recém-chegados da África eram chamados de “boçais”, enquanto os “ladinos” eram aqueles que já entendiam e falavam a língua portuguesa. Os nascidos no Brasil ocupavam as posições consideradas “melhores”, como as tarefas domésticas e as de supervisão.

Aos africanos reservava-se o trabalho mais árduo. Em contrapartida, muitos recebiam em usufruto parcelas de terra onde podiam cultivar, nos finais de semana e feriados, produtos agrícolas mais tarde revendidos. Tal comércio, ainda que pequeno fosse, permitiu a alguns comprar a própria liberdade.

Usufruto: direito de utilizar de forma plena um bem que pertence a outra pessoa.

Mary del Prato e Renato Porto Verbeke. O livro de coroa do Brasil. Rio de Janeiro: Editora 2001, p. 57-68.

Responda as questões no caderno.

- Quando começaram a ser instalados os engenhos de açúcar no Brasil?
- Explique a frase: “A produção de açúcar e o trabalho escravo permaneceram ligados por muito tempo”, que foram a mais parte da mão de obra necessária à produção de açúcar.

Ampliando horizontes...

Essas obras apresentam a história do trabalho escravo e a vida das pessoas que se dedicaram ao cultivo de cana-de-açúcar e sua transformação para a produção de açúcar, desde o século XVI até o fim da escravidão no Brasil em 1888. São obras de caráter educativo e informativo.

livro
Saudades da África, de Flávia Côrtes, Nova Espiral.
 A menina Lana e sua família são trazidas à força da África para o Brasil, viajando em um navio negreiro. Quando chegam aqui são separadas, vivendo em locais diferentes.

CD
África – Pé com pé, Palavra Cantada. São Paulo: MCD, 2005.
 Música sobre a África e sua riqueza cultural.

site
<http://www.gam.eahistoricos.com/2011/01/infografico-engenho-de-acuca-brasil.html>. O site traz um infográfico sobre os engenhos de açúcar do Brasil Colônia.

Fonte: ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2014, p. 82-83

À página 83, os autores abordam a diferença de tratamento entre os negros nascidos na África e aqueles nascidos no Brasil. De acordo com os autores, as mais árduas tarefas eram reservadas aos africanos, enquanto que, para os escravos nativos, eram reservadas, em condição de privilégio, as funções de supervisão e as tarefas domésticas. Os autores defendem que havia uma hierarquia entre os recém-chegados, chamados de “boçais”, e aqueles que já falavam o idioma português, os denominados “ladinos”.

A indissociabilidade entre produção açucareira e trabalho escravo é ressaltada nas páginas 84 e 85 (Figura 12). Ali se encontram retratados os tipos de serviços desenvolvidos pela população escravizada, além de informações sobre a vida cotidiana da colônia. Às imagens indicativas do poder econômico e político dos senhores de engenho, de ascendência europeia, que possuíam total autoridade tanto em seus domínios quanto nas vilas coloniais, os autores

fazem contrapor a imagem do negro submetido aos parâmetros da sociedade escravista. Mais uma vez, a temática da diversidade é trazida à tona em um exercício de fixação, situado na página 85, no qual os alunos são chamados a observar e descrever as diferenças físicas entre negros africanos de diferentes origens.

Figura 12– Textos e imagens alusivos à produção açucareira e à diversidade étnica dos africanos presentes no livro *Ligados.com História*

A produção e o comércio do açúcar

As instalações do engenho incluíam uma ou mais moendas, a casa de fornalhas, a casa de côres e os galpões. Ali, a cana em estado bruto era transformada pelos trabalhadores escravos e livres em açúcar. Depois disso, o açúcar produzido estava pronto para ser encaixotado, embarcado e vendido nos mercados europeus, rendendo grandes lucros aos proprietários dos engenhos — chamados **senhores de engenho** — e aos comerciantes.



Engenho de Ilheus (Bahia). Cima: sobra de Alagoas de Luiza Rêgo. Canto: O engenho envolto no ar que permeia grandes fazendas de cana. Baixo: navegação para o comércio. O engenho foi construído para a produção do açúcar de cana. O engenho foi construído para a produção do açúcar de cana. O engenho foi construído para a produção do açúcar de cana.

Durante os séculos XVI e XVII, as cidades de Salvador, Olinda e Recife cresceram e se tornaram importantes, em razão da economia do açúcar. Assim, Portugal manteve por muito tempo o domínio do comércio das especiarias, como a pimenta-de-Índia, o cravo, a canela, entre outros vindos do Oriente, e também do açúcar produzido na América portuguesa.

1. Leia o infográfico da página 82 com um colega.
 - a) Onde foi construído o primeiro engenho de açúcar?
 - b) Quantos centros produtores de açúcar surgiram na Bahia de 1570 a 1584?
 - c) Onde houve maior crescimento dos centros produtores de açúcar?

84

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Leia o texto sobre a vinda de africanos ao Brasil na atualidade.

[...]

Os africanos presentes no Brasil, hoje, vieram ao Brasil por diversos motivos, seja a procura de trabalho, a procura da proteção do Estado brasileiro, no caso dos refugiados ou aqueles que vieram estudar nas universidades brasileiras, seja por meio dos acordos de cooperação ou os que vieram por conta própria.

Van André Wagner. A migração de africanos para o Brasil nos dias atuais. Disponível em: <www.natal.org.br/hoje/acomemoracao/aqui/que/13/03/2019/>. Acesso em: março de 2014.
2. Observe a imagem de negros africanos feita por Debret por volta de 1830.



Coleção de retratos de negros africanos de Jean-Baptiste Debret, 1834-1839. Ilustração colada à mão. Coleção particular.

 - a) Aponte semelhanças e diferenças entre as pessoas representadas.
 - b) O que indica a diversidade de características dessas pessoas?
3. Escreva um pequeno texto relatando as condições de transporte de africanos para o Brasil.
 - Meio de transporte utilizado.
 - Onde e como eram alojados na viagem.
 - Problemas que enfrentavam.
 - Para onde eram levados quando chegavam.
4. Escreva a relação de cada palavra com a produção de açúcar no Brasil.

engenho

escravos

comatários

 - Tinham como obrigação promover a produção de açúcar na sua capitania.
 - Propriedades onde o açúcar era produzido.
 - Eram os que realizavam a maior parte do trabalho no engenho.

85

Fonte: ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2014, p. 84-85

A discussão sobre a resistência negra é contemplada nas páginas 86 e 87 (Figura 13) do livro didático. Os autores esclarecem as diversas formas encontradas pela população escravizada para transgredir e confrontar os horrores da escravidão, como “boicote ao trabalho, negociação, fugas, rebeliões e até suicídios”. Na mesma página, encontra-se um mapa do Brasil no qual estão quantificados os remanescentes de quilombos identificados por estado.

Figura 13–Imagens e textos alusivos à resistência negra no Brasil presentes no livro *Ligados.com História*

Deixe a atenção voltada para a situação do regime escravo que vigorou por mais de 350 anos e também para o fato de o Brasil ter sido o último país americano a abolir a escravidão.

Enfim, a libertação dos escravos...

Depois de muitos anos de lutas e discussões, o movimento abolicionista, que lutava pelo fim da escravidão, ganhou força.

Em 1888, foi assinada a **Lei Áurea**, que decretou o fim do regime escravo no Brasil. A partir desse momento, todos os trabalhadores eram pessoas livres.

E o que aconteceu com as pessoas que haviam sido escravizadas? Algumas migraram do campo para a cidade. Aquelas que já tinham um ofício foram incorporadas como trabalhadores livres nas cidades. Muitas não encontraram trabalho, nem moradia e tiveram de conviver com a discriminação. Outras permaneceram no campo trabalhando livremente e recebendo pequenos salários.



O abolicionista Luís Gama foi vendido como escravo pelo paião pai, mas não sendo filho de mãe livre, ao longo do tempo conseguiu se tornar autônomo e quando libertou outros escravos usou do dinheiro. Sua história e luta continuam inspirando muitas pessoas na presente.

1. Muitas pessoas que haviam sido escravizadas tiveram de conviver com a discriminação. O que significa isso? **ORAL**
A discriminação é uma atitude de preconceito que pode ser racial, religiosa e social.
2. Observe e compare as imagens. Depois, responda no caderno.



A

Carraz da comemoração da Lei Áurea, de 13 de maio de 1888.



B

Propaganda de café produzida pelo jornal Correio Paulistano, em 10 de agosto de 1899.

- a) O que a imagem A representa?
Representa um homem negro e o fim da escravidão no Brasil.
- b) O que a imagem B representa?
Um homem negro empurrando uma carruagem com uma mulher e uma criança.
- c) Escreva uma frase que destaque o contraste entre essas imagens.
Enquanto comemoravam a liberdade, muitos negros continuavam trabalhando em condições precárias.

3. Converse com os colegas e registre as conclusões no caderno.

O que significa deixar de ser escravo e se tornar um trabalhador livre?
Ficou na mão os alunos discutirem a condição de liberdade para o escravo e para o dono. Além disso, podem citar o caso do caso de escravidão que se tornou um trabalho e o recebimento de remuneração pelo trabalho.

4. Leia o texto e responda no caderno.

Após a abolição, devido a algumas dificuldades que enfrentaram e à falta de iniciativas governamentais para inclusão social dos ex-escravos, muitos deles juntaram-se às populações dos quilombos espalhados pelo território brasileiro.

Passados mais de cem anos do final do regime escravocrata, há inúmeras comunidades quilombolas presentes e atuantes. Essas comunidades lutam pelo direito de posse da terra onde vivem e para preservar sua identidade e a memória de seus antepassados.



Quilombo Maderunã em Eldorado, no Vale do Ribeira, estado de São Paulo, 2010.

Para ler e interpretar as informações, no anexo 10 há um texto sobre os quilombos e a memória de seus antepassados. Em seguida, apresentamos dois exercícios.

- a) Por que alguns ex-escravos buscaram os quilombos para viver?
- b) Os quilombos foram uma forma de resistência durante o período em que durou a escravidão no Brasil. O que aconteceu com eles após a abolição dos escravos?
Os quilombos foram se tornando um espaço de resistência e de preservação da memória de seus antepassados.

Fonte: ALVES; OLIVEIRA, BORELLA, 2014, p. 128-129

Os objetivos que orientaram a definição desse conteúdo são apresentados no manual do professor:

Aqui é importante ressaltar que não houve nenhuma política de Estado no Brasil para a inclusão social dos ex-escravos negros, que continuam privados de cidadania. Mesmo em situações de liberdade os afro-brasileiros continuaram enfrentando a discriminação racial e a exclusão social (ALVES; OLIVEIRA; BORELLA, 2014, p. 128).

Na aula sobre o tema, a professora, em clara divergência com o que propõe o livro didático, desviou o discurso para reforçar a imagem dominante da África como lugar de misérias e sofrimento.

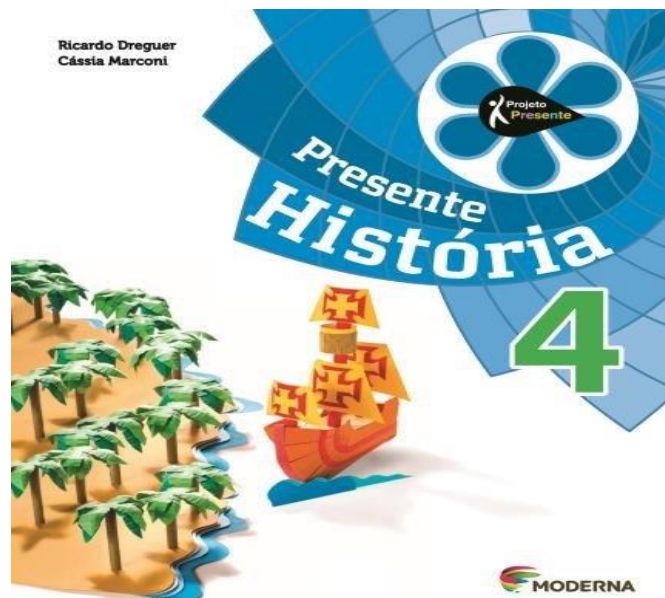
... lá é uma população carente... pobre... miseráveis mesmo que passam fome por causa de governadores que não fazem o social não fazem uma política pública pra as pessoas... nós temos que no Brasil pelo menos uma boa parte...

faz parte disso... uma boa parte faz uma escola... lá tem escola... mas a maioria de muitos são pobres... carentes... que necessitam de ajuda de outros países.

3.2 Representações da África e dos negros nas aulas de história em uma escola privada

O livro *Presente História*, cuja capa pode ser visualizada na Figura 15, tem como autores Ricardo Dreguer e Cássia Marconi. Ricardo Dreguer, bacharel e licenciado em História pela Universidade de São Paulo (USP), é professor de História desde 1985, e atua como colaborador de coleções didáticas destinadas ao Ensino Fundamental. Cássia Marconi é graduada em Letras e mestre em Literatura e Cultura Russa pela Universidade de São Paulo (USP).

Figura 15 – Capa do livro *Presente História*



Fonte: DREGUER; MARCONI, 2015.

Utilizado como recurso didático nas aulas de História do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de Vitória da Conquista, no ano de 2017, o livro encontra-se organizado em quatro unidades temáticas, cada uma delas com seis tópicos relacionados ao conteúdo global da unidade. As 120 páginas que o compõem compreendem um sumário, logo no início, a apresentação de cada unidade e um glossário ao final. Diferente do livro didático utilizado na escola pública, o livro de Dreguer e Marconi é consumível. Os alunos têm espaços destinados para responder exercícios e, ao final de cada unidade, são encontradas duas páginas intituladas “Refletindo Mais”, com espaço destinado a anotações sobre os temas estudados.

O livro não se faz acompanhar de um manual, mas os exemplares destinados ao uso dos professores recebem o selo de Guia e Recursos Didáticos. Destinados, pois, a guiar o trabalho

docente, esses exemplares apresentam os objetivos específicos concernentes a cada unidade e em cada uma das páginas de conteúdo são grafadas, no rodapé, instruções para a abordagem dos temas, com indicações de técnicas específicas e sugestões de trabalhos. Se o livro didático é pensado como instrumento e guia para o professor, é fundamental, pois, analisar os indicativos de abordagem das temáticas tornadas obrigatórias pela Lei n. 10.639/2003.

No Quadro 4 pode-se visualizar a distribuição dos conteúdos do livro, com destaque para os temas concernentes à História e Cultura Africana e Afro-brasileiras.

Quadro 4 – Distribuição dos conteúdos no livro *Presente História*, com destaque para os temas relativos à História e Cultura Africana e Afro-brasileira


Conteúdo	Página
Unidade 1- Encontro Entre Culturas	08
Primeiros contatos	09
1 Há quinhentos anos	10
2 Encontros e desencontros	14
3 Povos Africanos	18
4 Trabalho e Resistência	22
5 O engenho	26
6 Alimentação e festas	29
Refletindo mais	32
Unidade 2 – Do Litoral ao interior	34
Primeiros contatos	35
7 Os Tarairiús	36
8 Vaqueiros nordestinos	39
9 Nas fazendas do Sul	43
10 Tropeiros	45
11 Amazônia: séculos XVII e XVIII	50
12 Amazônia atualmente	53
Refletindo mais	60
Unidade 3 – Em busca do ouro	62
Primeiros contatos	63
13 Conflitos	64
14 A vila de São Paulo	68
15 O trabalho do minerador	73
16 Mineração e ambiente	77
17 Crescimento da população	80
18 A vida nas cidades	82
Refletindo mais	86
Unidade 4 – Agricultores e operários	88
Primeiros contatos	89
19 As fazendas de café	90
20 Conflitos	94
21 A vinda dos imigrantes	97
22 Influências na alimentação	100
23 As lutas dos operários	104
24 Fábricas e ambiente	109
Refletindo mais	112

De leitor para leitor	114
Glossário	118

Fonte: DREGUER; MARCONI, 2015 (Destaques nossos).

Das cento e vinte páginas do livro, 16 dezesseis apenas (todas abrigadas na Unidade 1), referem-se a conteúdos sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Os objetivos da unidade podem ser visualizados na Figura 16.

Figura 16 – Quadro analítico destacado do livro *Presente História*, no qual são expostos os objetivos da Unidade 1, relativos à História e Cultura Africana e Afro-brasileira



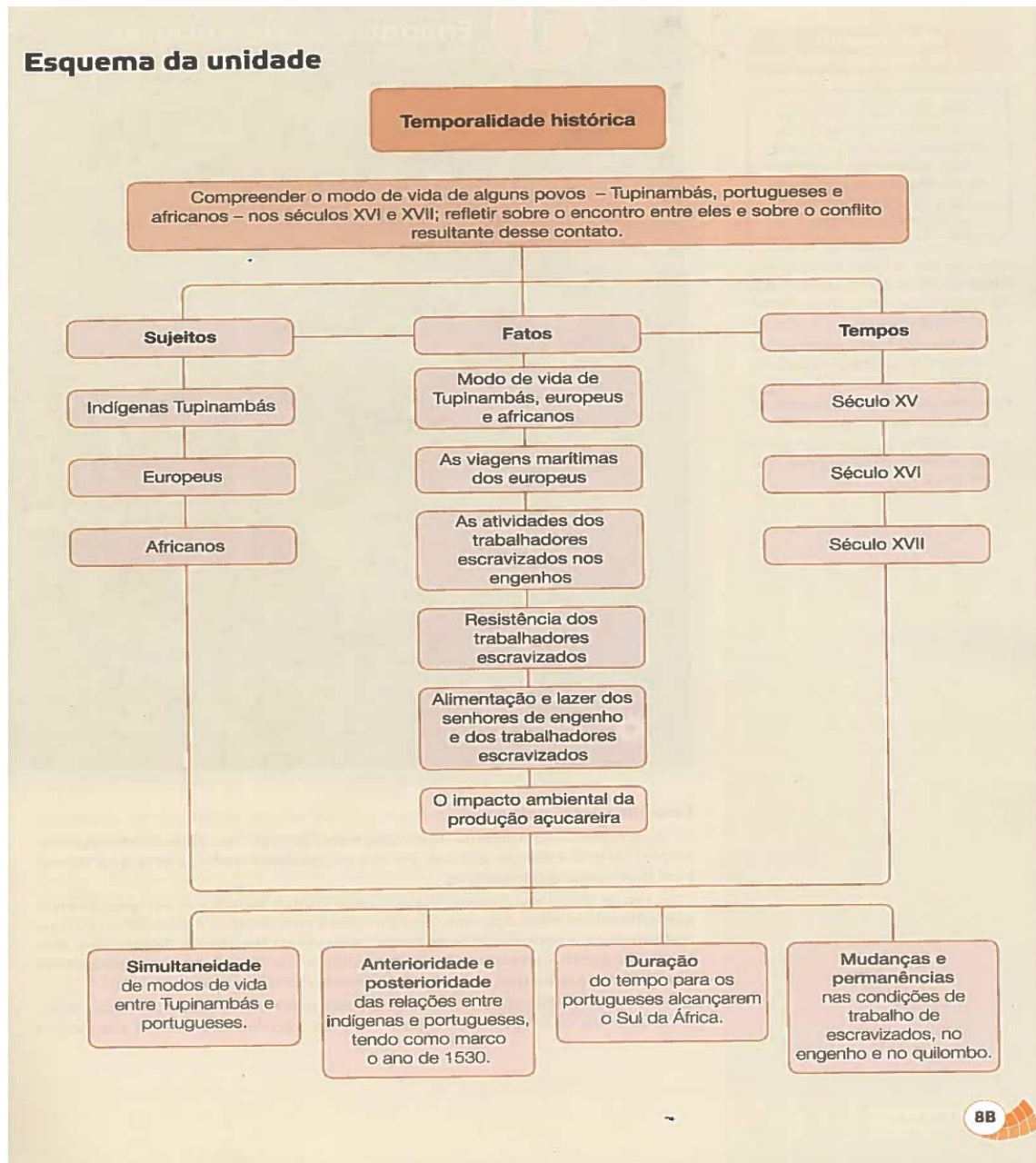
Objetivos

Capítulos	Conteúdos conceituais	Conteúdos procedimentais	Conteúdos atitudinais
1. Há quinhentos anos	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o modo de vida dos Tupinambás e dos portugueses no século XVI. Identificar semelhanças e diferenças. 	<ul style="list-style-type: none"> Ler textos informativos e mapas. Identificar as vestimentas dos portugueses e dos Tupinambás. Classificar as atividades feitas por Tupinambás e por portugueses. 	<ul style="list-style-type: none"> Respeitar a diversidade cultural dos povos do passado.
2. Encontros e desencontros	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as rotas de viagens dos europeus no século XV. Compreender os motivos das viagens marítimas dos europeus para a América. 	<ul style="list-style-type: none"> Ler mapas e textos informativos. Completar fichas sobre fonte histórica. Elaborar texto sob outro ponto de vista. Representar por meio de desenhos noções de anterioridade e de posterioridade. 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer e respeitar os diferentes pontos de vista.
3. Povos africanos	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer e comparar o modo de vida de alguns povos africanos. Refletir sobre os primeiros contatos entre africanos e europeus. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar e classificar as atividades feitas por dois povos africanos. Ler textos informativos. Ler e interpretar linha do tempo. Representar por meio de desenho. 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer e valorizar o modo de vida dos povos africanos.
4. Trabalho e resistência	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o trabalho e uma forma de resistência dos africanos escravizados na produção do açúcar nos séculos XVI e XVII. 	<ul style="list-style-type: none"> Grifar e selecionar informações no texto. Representar por meio de desenho. Investigar comunidades quilombolas. Ler e interpretar textos informativos. 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer e valorizar o modo de vida das comunidades quilombolas.
5. O engenho	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as partes que formavam o engenho. 	<ul style="list-style-type: none"> Ler texto informativo e infográfico. Identificar e marcar as partes componentes do texto. Elaborar respostas argumentativas e explicativas. 	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilizar-se com o impacto ambiental da produção de açúcar.
6. Alimentação e festas	<ul style="list-style-type: none"> Comparar a alimentação e as formas de lazer entre senhores de engenho e trabalhadores escravizados. 	<ul style="list-style-type: none"> Ler textos informativos. Selecionar informações no texto. Investigar sobre influências africanas no Brasil atual. 	<ul style="list-style-type: none"> Valorizar a diversidade cultural brasileira.

Fonte: DREGUER; MARCONI, 2015, p. 8

A composição do plano geral da unidade, intitulada Encontro entre Culturas, é orientada pela assertiva de que as culturas indígenas, africanas e europeias são determinantes para a formação da identidade do povo brasileiro. Nesta perspectiva, o livro agrega uma orientação para o professor quanto à organização didática dos conteúdos de modo a que sejam contemplados sujeitos, fatos e tempos históricos, como pode ser visualizado na Figura 17.

Figura 17 – Esquema da Unidade 1, Encontro entre Culturas, do livro *Presente História*.



Fonte: DREGUER; MARCONI, 2015, p. 7

Às páginas 18 e 19 (Figura 18), no componente intitulado Povos africanos, são postos em comparação os padrões culturais de duas comunidades africanas, situadas no reino de Benin e no reino do Congo. Os autores destacam as diferenças de modo de vida, no que concerne ao tipo de moradia, às atividades econômicas, à organização governamental, às artes, à religião e à moeda.

Figura 18–Imagens e textos relativos às culturas dos povos africanos destacados do livro *Presente História*

3 Povos africanos

Entre 1400 e 1500, diversos povos viviam na África. Começa um pouco do modo de vida e das condições de trabalho dos habitantes de dois reinos africanos.

Reino de Benin

No Benin, os reis tinham o poder de legislar sobre as terras e os costumes das aldeias agrícolas e orientavam o trabalho dos outros grupos. Reuniam-se nos santuários em homenagem aos seus ancestrais para resolver os problemas e as disputas da comunidade. [...]

Benin não era um grande produtor agrícola, pois as terras da floresta não eram muito férteis, embora seus habitantes cultivassem inhame, melão, feijão, pimentas-de-rabo, anileiras e algodão. No entanto, o comércio era muito importante, pois Benin era um ponto de encontro de mercados. Eles utilizavam como moeda barras e manilhas de cobre, pedaços de ferro e os cauris.

[...] as esculturas em terracota do Benin representavam figuras humanas com traços fortemente marcados.

Hábita e cultura afro-brasileira, de Rogério A. de Mattos. São Paulo: Contexto, 2007, p. 33.



Reino do Congo

As casas eram feitas de barro e o telhado, de palha. O conjunto de casas que formavam a aldeia era cercado por espinheiros. [...]

Na região do reino do Congo, as terras eram férteis, plantavam-se coco, banana, dendê, sorgo, milho, inhame, cola. Também se extraía o sal, pescava-se, caçava-se, criavam-se porcos, cabras, galinhas e cães. Os homens trabalhavam como escultores, feitores de cesterias, ferreiros e tecelões. A especialização também era empregada na indústria têxtil.

Muitos povos teciam vegetais como a rafia, cujos panos eram muito apreciados e utilizados como moeda. O algodão também era fiado [...], o que implicava uma pequena produção, em sua maioria, realizada por mulheres. O zimbo, uma pequena concha cinza ou perolada e retirada da ilha de Luanda, também era utilizado como moeda.

Hábita e cultura afro-brasileira, de Rogério A. de Mattos. São Paulo: Contexto, 2007, p. 53.




Fazer a leitura compartilhada do texto, *Reino do Congo*, identificando com os alunos:

- o povo abordado: congolês;
- características das moradias: casas feitas de barro e de telhado de palha;
- as atividades realizadas: cultivo de coco, banana, dendê, sorgo, milho, inhame; extração de sal; pesca; caça; criação de animais; atuação na indústria têxtil; criação de esculturas e de cestos;
- a moeda que utilizavam: panos de rafia, zimbo (tipo de concha).

Com base nesse levantamento, orientar individualmente na atividade de comparação entre os habitantes de Benin e Congo.

Atividade complementar

Propor aos alunos uma pesquisa sobre os povos africanos que habitam atualmente o Benin e o Congo e:

- indicar fontes de pesquisa: livros de Geografia, enciclopédias, internet etc.;
- destacar a importância de utilizar diversas fontes de pesquisa e de registrar os dados da fonte: nome do livro/editora/diário ou sites da internet;
- fornecer os dados a serem pesquisados:
 - principais atividades econômicas dos habitantes desses países;
 - forma de governo;
 - moeda;
 - religiões predominantes;
 - principais festas e comemorações;
- organizar os dados por meio de cartazes com textos escritos, desenhos e colagens.

18

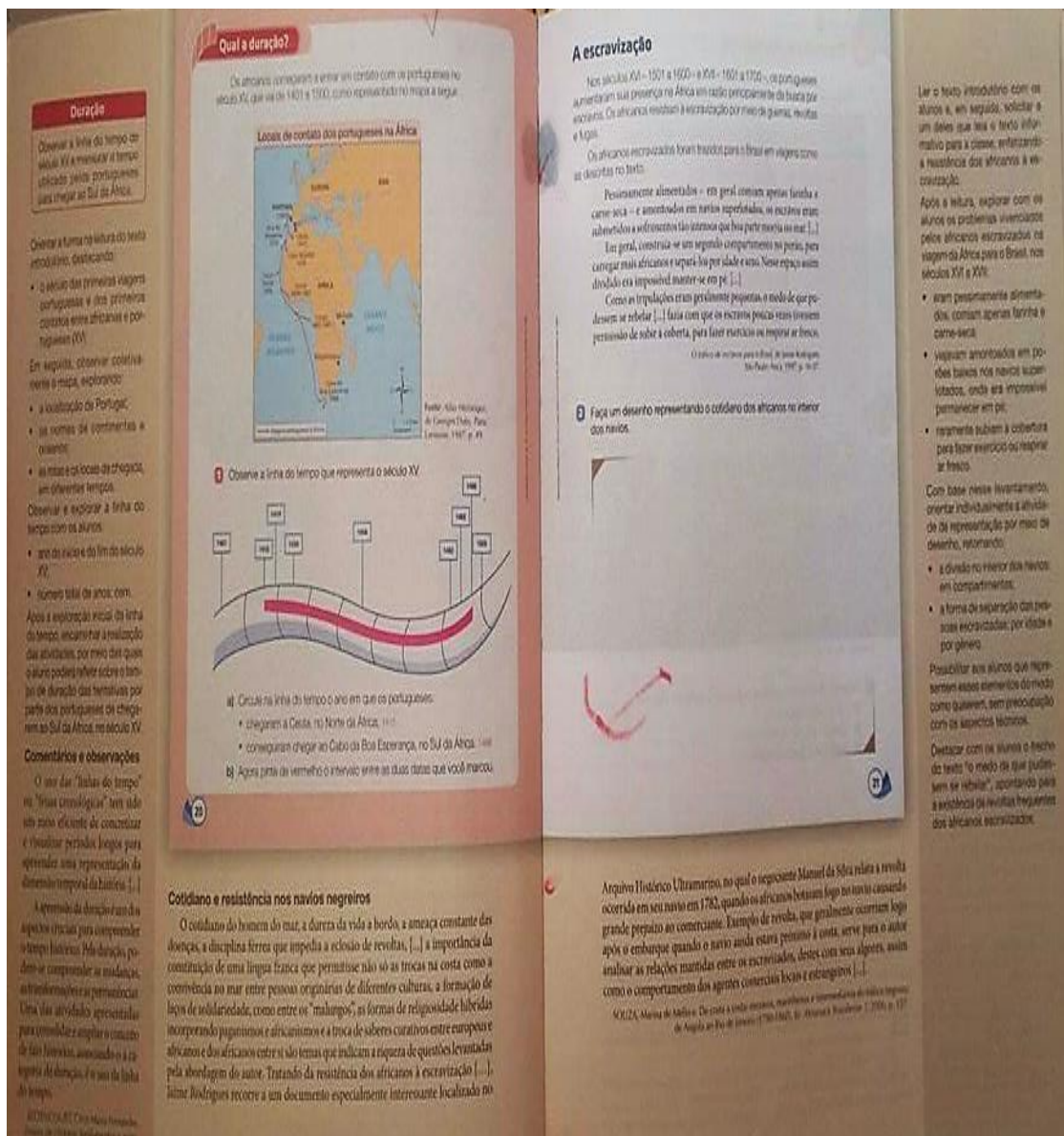
19

19

Fonte: DREGUER; MARCONI, 2015, p. 18-19

As páginas 20 e 21 (Figura 19) tratam dos primeiros contatos entre as populações de diversas partes da África com os portugueses e do início do tráfico de africanos, a partir do século XVI, para prover de mão de obra escrava os empreendimentos europeus nas colônias. Os textos têm como complemento um mapa e uma linha de tempo, a demarcar as regiões incluídas nas rotas do tráfico e os quantitativos de seres humanos submetidos à escravidão e à diáspora.

Figura 19 – Textos e imagens sobre tráfico e escravidão de africanos destacados do livro *Presente História*



Fonte: DREGUER; MARCONI, 2015, p. 20-21

Na página 21 (Figura 19), no tópico intitulado A Escravização, os autores relatam as péssimas condições de transporte e alimentação às quais foram submetidos os africanos durante o traslado para o Brasil sob o comando de mercadores europeus de escravos, no decurso de pelo menos dois séculos. São objeto de consideração, também, as formas de resistência dos povos africanos, por meio de guerras, revoltas e fugas. Ao final da página, é proposto um exercício de fixação, no qual os estudantes devem representar, por meio de um desenho, os assuntos tratados.

O tema da resistência persiste no tópico seguinte, exposto na página 22 (Figura 20), sob o título trabalho e resistência.

Figura 20 – Imagens e textos destacados no livro *Presente História* alusivos ao trabalho e à resistência dos africanos escravizados

QUALIDADE HISTÓRICA

INTRO
As condições de vida dos trabalhadores escravizados e suas formas de resistência.

TEMPO
Séculos XVII e XVIII

ANÁLISE E PERMANÊNCIA

turna na leitura com o texto informativo, o:

ões de vida dos traves escravizados nos os de açúcar, les realizadas; ade de horas trabalhada; ento ou não de pagamento com os feitores. pintura com os alunos, 1; 3; ades dos trabalhadores ados representados; da e o que mais consistentemente.

er a realização da ativar no texto as condições de trabalho exercido pelos os.

complementar er pertinente, propor as em grupos, pesquisem s sobre o processo de do açúcar atualmente: fontes de pesquisas pédiás, livros, sites da) e propor as seguintes as:

mente, o açúcar é pro- apenas a partir da -de-açúcar? o são movidas as má- utilizadas na produ- to açúcar? a diferença entre o açu- tascaço e o refinado? ue atualmente muitos que atualmente muitos os e dentistas criticam nsumo excessivo do ar?

idade 1

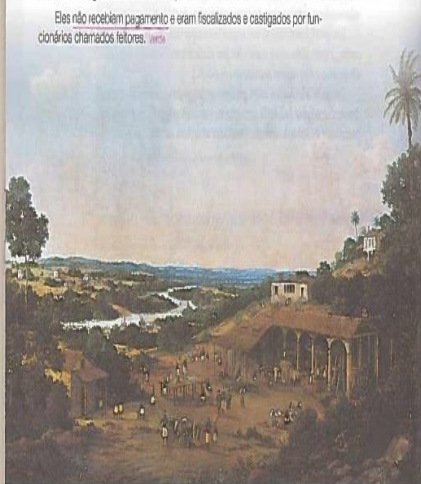
4 Trabalho e resistência

Os africanos escravizados e trazidos para o Brasil trabalhavam principalmente na plantação de cana destinada à produção de açúcar. *Verneiro*

Eles colhiam a cana e a moíam para fazer um caldo, que era fervido para produzir o melado. Depois de refinado, o melado originava o açúcar. *Verneiro*

As condições de trabalho eram muito desgastantes, pois os escravos eram forçados a trabalhar até quinze horas por dia, sob o forte calor do sol ou diante dos grandes tachos, nos quais o caldo era fervido. *Levi*

Eles não recebiam pagamento e eram fiscalizados e castigados por funcionários chamados feitores. *Verneiro*



Engenho, de Frans Post, século XVIII.


- Sobre os africanos escravizados, grife no texto conforme a legenda:
 - Que atividades eles faziam.
 - Quantas horas por dia trabalhavam.
 - Que tipo de pagamento recebiam.

Os africanos escravizados não acelevam a exploração nem a violência a que eram submetidos e resistiam por meio de revoltas e de fugas. Quando fugiam, criavam comunidades chamadas quilombos, cujas condições de trabalho são descritas no texto a seguir.

Os quilombos, nos quais os escravos fugidos reconquistavam sua liberdade, podiam estar afastados de qualquer núcleo de colonização ou mais próximos de um arraial ou uma cidade. Nos mais isolados, os quilombolas viviam do cultivo da terra, da caça, da pesca, produzindo seus tecidos, seus potes, suas cestas, seus instrumentos de trabalho e armas. Volta e meia chegavam até eles novos escravos fugidos. [...]

Os que viviam mais próximos de aglomerações frequentemente comercializavam seus produtos em vendas da periferia* [...].

África e Brasil africanos de Manoel de Melo e Souza. São Paulo: Ática, 2006, p. 98-99.



Detalhe de Mapa da região do quilombo de Palmares, de George Margolis e Joan Blew, 1947.

- Explique o que eram os quilombos.

Erão comunidades formadas pelos africanos escravizados que fugiam dos seus patrões.

Orientar coletivamente na leitura do texto, identificando:

- algumas formas de resistência dos trabalhadores escravizados:
 - fugas;
 - ataques aos feitores;
 - formação de quilombos;
- características dos quilombos;
- as atividades feitas pelos moradores dos quilombos mais isolados dos núcleos de colonização: viviam do cultivo da terra, da caça, da pesca, produção de tecidos, potes, cestas, instrumentos de trabalho e armas.

Orientar a turma na investigação sobre comunicações de quilombos:

- elencar possíveis fontes de pesquisa: jornais locais, livros de história local etc;
- combinar um prazo para a pesquisa: quinze dias, por exemplo;
- socializar as descobertas individuais, por meio de relatos ou de recursos visuais, com a elaboração de cartazes.

Para leitura do aluno

LIMA, Heloisa Preses. *História da Preta*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

Fonte: DREGUER; MARCONI, 2015, p. 22– 23

Os autores se dedicam a enumerar as diversas atividades desenvolvidas pelos africanos escravizados na produção açucareira no Brasil, no período colonial. Relatam que, nas plantações de cana e nos engenhos, os negros enfrentavam condições degradantes de trabalho, em longas jornadas, e ainda sofriam com os castigos e abusos que lhes eram imputados pelos

“fatores”. Acompanha o texto uma imagem do engenho e um exercício de fixação ao final da página.

O livro destaca a formação de quilombos como estratégia de resistência da população escravizada e explica que os quilombos eram comunidades auto-suficientes, afastadas dos núcleos de colonização, nas quais os negros fugidos das fazendas sobreviviam da caça, da pesca e da confecção e venda de artesanato. O tema é abordado, ainda, em exercício de fixação proposto na página 24 (Figura 21). Os alunos são chamados a representar, por meio de desenhos, as condições de trabalho em uma fazenda de produção do açúcar e em um quilombo.

Figura 21–Textos e imagens associados a quilombos e reinos africanos destacados do livro *Presente História*

The image shows two pages from the textbook 'Presente História'. The left page (page 24) is titled 'Mudou ou não mudou?' and contains an exercise asking students to draw the working conditions of African people in a sugar plantation and in a quilombo. Below the exercise, there is a section titled 'As festas negras como patrimônio cultural' which discusses the role of black festivals in the fight for freedom and their current recognition as cultural heritage. The right page (page 25) is titled 'Ligando os pontos' and contains a text about African kingdoms (Ghana, Mali, Songai, Kanen-Bornu) and a map of Mali. Below the text, there are exercises asking students to identify the main activity of the inhabitants of the kingdoms and to compare the consequences of contact between African and Portuguese peoples in the 16th and 17th centuries. The page also includes a section titled 'Sistematizando conhecimentos' which asks students to reflect on the consequences of contact and to identify information about the people mentioned in the text.

Fonte: DREGUER; MARCONI, 2015, p. 24-25

Já a proposta de exercício constante da página 25 (Figura 21) está associada à temática das relações culturais. Após um pequeno texto em que são destacadas características dos reinos de Ghana, Mali, Songai e Kanen-Bornu, situados no sul da África, e as atividades comerciais por eles estabelecidas, no século XV, os estudantes são chamados a comparar e relacionar os costumes dos povos desses reinos com os dos portugueses que com eles se relacionavam.

Chama a atenção o fato de que nos enunciados discursivos presentes nos livros, assim como nas aulas, embora sejam postas em evidência as divisões políticas e a diversidade cultural do continente africano, a África é tomada, na maioria das vezes, como uma unidade geográfica e os africanos postos em comparação com os portugueses, como se fossem equivalentes em termos de representação nacional.

No centro das páginas 26 e 27 (Figura 22), encontra-se a representação imagética de um engenho, à qual se encontram agregadas legendas e pequenos textos.

Figura 22—Representação imagética de um engenho de açúcar destacada no livro *Presente História*



Fonte: DREGUER; MARCONI, 2015, p. 26 - 27

Aos distintos espaços postos em evidência estão associadas informações sobre trabalho e cotidiano dos grupos que neles transitavam. A casa grande é mostrada como um espaço amplo, confortável, onde moravam o senhor e sua família. Ao lado da casa grande, a presença de uma igreja é elucidativa do processo de difusão do cristianismo entre os habitantes da colônia. As plantações de cana e os engenhos são apresentados como locais de trabalho dos negros

Figura 24 – Imagens e textos sobre hábitos alimentares e atividade de lazer da população escravizada destacados no livro *Presente História*


...tura compartilhada do
plorando os seguintes
e:
mentos consumidos
pericanos escravizados e
eus descendentes que
havam nos engenhos de
ir: farinha, carne-seca,
ura e feijão cozido com
is de boi;
mas de lazer dos escr-
xatiquês nos terreiros,
de cantorias e danças.
nar a realização das ativi-
dopostas:
arização entre os alimentos
ridos pelos alunos e os
tios dos habitantes do
ho;
igação sobre as influên-
as africanas e seus des-
rintas nos instrumentos
ais do Brasil atual:
enir possíveis fontes de
iques: livros de história,
átopédias, sites etc.;
eliminar um tempo de
quisa: quinze dias, por
mplo;
ializar as descobertas
viduais ao final da pes-
sa.
derar pertinente, comb-
rnbém as diversas for-
lezer do aluno com as
las pelos moradores dos
s nos séculos XVI e XVII,
ndo as mudanças e as
ncias.

Conheça um pouco da alimentação e das formas de diversão dos africanos e de seus descendentes que trabalhavam nos engenhos.

[...] A comida ficava limitada a farinha, carne-seca, rapadura e feijão cozido com miúdos de boi (bofe, tripa, rim, fígado etc.). [...]

Nas horas vagas, que eram poucas, os escravos, homens e mulheres, se reuniam nos terreiros (quintais) e realizavam os batuques, momento em que cantavam e dançavam numa mistura de línguas e músicas das diversas nações africanas. Nessas rodas de cantorias e danças, eles também homenageavam os seus deuses.

Salvador, capital do açúcar. de Arantes Pereira Sousa. São Paulo: Atual, 1993, p. 18-19.



Vista das ruínas do Castelo de Faria e Costa, século XVII.

1 Você consome algum alimento semelhante ao dos moradores dos engenhos? Quais?

Resposta pessoal.

Investigue

Procure descobrir um instrumento musical utilizado atualmente no Brasil que tenha recebido influência africana. Depois, preencha a ficha.

Nome: Percussão corporal

Características desse instrumento: Resposta pessoal

Conte suas descobertas aos colegas.


Ligando os pontos

1 Circule as ilustrações de alimentos dos moradores dos engenhos de acordo com esta legenda.

Dos senhores de engenho.

Dos trabalhadores escravizados.

Dos dois grupos.



2 Os senhores de engenho e os trabalhadores escravizados tinham moradias semelhantes? Explique.

Não, pois os senhores de engenho viviam nas casas grandes, com vários cômodos, enquanto os trabalhadores escravizados moravam nas senzalas, geralmente construções extensas em comprimento, com um espaço para homens e outro para mulheres e crianças.

Sistematizando conhecimentos

Comparar a alimentação e as formas de morar dos trabalhadores escravizados com as dos donos dos engenhos.

As atividades da seção *Ligando os pontos* possibilitam sistematizar os conhecimentos construídos ao longo dos capítulos.

- Para retomar o conteúdo, por algumas questões para alunos.
- Como moravam, se alimentavam e se divertiam as pessoas que viviam nos engenhos açucareiros?
- Há alguma semelhança em alimentação dos senhores de engenho e a dos trabalhadores escravizados? E quanto moradia? E quanto às formas de diversão?

Com base nessa retomada, os alunos podem identificar as diferenças na alimentação (feijão, farinha).

Fonte: DREGUER; MARCONI, 2015, p. 30–31

Em contraposição às informações sobre os hábitos alimentares da casa grande, os autores do livro didático, apresentam, à página 30 (Figura 24), dados relativos à alimentação dos negros escravizados – restrita a “carne-seca, rapadura e feijão cozido com miúdos (bofe, tripa, rim, fígado, etc)”.

Quanto às atividades de lazer, os autores destacam, na página 31 (Figura 24), a importância dos batuques que ocorriam nos terreiros da fazenda, festejos cotidianos durante os quais os africanos e afro-brasileiros submetidos à escravização dançavam e cantavam em várias línguas de origem africana em homenagem aos seus deuses.

A abordagem dos temas relativos à História e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros se encerra nas páginas 32 e 33 (Figura 25) com uma sugestão de atividade: preparar em casa receitas de alimentos introduzidos na dieta alimentar dos brasileiros pelos “africanos,

indígenas e portugueses” e, no dia combinado, trazer as iguarias para a sala de aula, acompanhadas de informações sobre ingredientes e origem da receita.

Figura 25–Imagens e textos ilustrativos sobre a contribuição dos povos indígenas, africanos e europeus para culinária brasileira presentes no livro *Presente História*

Ampliando conhecimentos

Investigar alguns aspectos da alimentação indígena, africana e europeia que influenciaram a cultura brasileira.

As atividades propostas na seção Refletindo mais visam ampliar e aprofundar alguns conhecimentos desenvolvidos na unidade. Orientar a atividade em grupos, segundo as etapas:

- trabalhar as formas de preparo: lutas, amassados, fritos, cozidos, cozidos etc.;
- combinar um tempo para a pesquisa: ouvir, ler, por exemplo;
- distribuir os temas de pesquisa entre os grupos.

Cada grupo deve:

- identificar os alimentos consumidos atualmente pelos brasileiros, que são originários de diferentes regiões; e
- descrever o modo como esses alimentos são preparados.

Comentários e observações

Os trabalhos em grupos possibilitam aos alunos desenvolver a socialização, a capacidade de trabalhar com outras pessoas e ter contato com diferentes pontos de vista, o que favorece, assim, a aprendizagem.

Sugestões de avaliação

Propor aos alunos algumas atividades de avaliação do trabalho realizado ao longo desta unidade, que podem englobar:

- **Avaliação**
 - Cada aluno deverá refletir sobre o trabalho que realizou nas aulas de História:
 - a) Como foi minha participação nas atividades individuais realizadas em classe?
 - b) Como foi meu desempenho nas atividades realizadas em casa?
 - c) Como foi minha participação nas atividades desenvolvidas em duplas ou em grupos?
- **Avaliação final**
 - Pode consistir na apresentação de atividades sobre os conteúdos conceituais e procedimentais trabalhados na unidade (retratar imagens de conteúdos do início da unidade).

Refletindo mais

Nesta unidade, trabalhamos alguns alimentos consumidos pela população graças à formação e povoação do Brasil no século do quinhentos anos.

Desprezando a professora organizar a turma em grupos de trabalho para realizar uma pesquisa sobre a alimentação dos brasileiros nos dias atuais. Nessa tarefa, você poderá consultar informações em livros, enciclopédias, sites, jornais, revistas, entre outros meios.

Cada grupo deverá responder pela pesquisa de um dos seguintes temas:

Influência indígena	Influência africana	Influência portuguesa
<ul style="list-style-type: none"> • Quais alimentos consumidos atualmente pela população são de origem indígena? • Como são preparados? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais alimentos consumidos atualmente pela população são de origem africana? • Como são preparados? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais alimentos consumidos atualmente pela população são de origem portuguesa? • Como são preparados?

Agora, registre a receita de um dos alimentos que você pesquisou.

Nome da receita: _____

Ingredientes: _____

Modo de preparo: _____

Orientar os grupos na realização da atividade proposta, de acordo com o plano.

- Selecionar um tipo alimentar pesquisado para preparar – sugerir que escolham um alimento de preparo e transporte fáceis.
- Soluções a partir de um adulto para preparar o alimento.
- Desprezar as formas de preparo do alimento.

Continuar com os alunos um prazo para preparar o alimento.

Orientar também na elaboração de ficha sobre o alimento preparado, incluindo os elementos solicitados (nome, origem, ingredientes, tempo e modo de preparo).

Por fim, orientar na montagem da exposição e na elaboração do convite para os alunos de outras turmas e para a comunidade escolar.

Com o auxílio de um adulto, preparar a receita pesquisada e levá-la para a escola no dia combinado com a professora.

No dia combinado, cada grupo irá apresentar o alimento preparado, com uma ficha mostrando nome, origem, ingredientes e modo de preparo.

Convidar alunos das outras turmas, professores e funcionários.

Bom apetite!

Tais atividades podem englobar, de acordo com o andamento do trabalho do seu grupo-classe:

- reprodução de obras de arte (pinturas, gravuras etc.) que representem diferentes personagens (indígenas, europeus, africanos), em diferentes atividades (produção do açúcar, comércio etc.), no interior do atual Brasil, nos séculos XVI e XVII;
- estudo dos conflitos entre europeus e indígenas Tupinambá na expedição do pau-brasil;
- identificação das atividades dos escravos na produção do açúcar;
- descrição das diversas formas de resistência de africanos e afro-brasileiros à escravidão: fugas, quilombos, promoção de festas e culto aos deuses de origem africanos etc.;
- caracterização das formas de moradia, alimentação e lazer das setores de engenhio e dos escravos.

Fonte: DREGUER; MARCONI, 2015, p. 32-33

Durante as aulas que foram objeto de observação, na escola particular, a professora fez a leitura dos textos do livro didático e chamou a atenção para as imagens que ilustravam a abordagem dos conteúdos relativos à História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Auto-designada branca e católica, a docente é graduada em Letras e, à época do desenvolvimento da pesquisa, já contabilizava mais de oito anos de experiência no ensino fundamental. Diante de uma turma questionadora e participativa, a professora respondeu com tranquilidade às perguntas dos alunos, mas os recortes temáticos que poderiam levar ao questionamento sobre a situação dos negros no Brasil Contemporâneo foram apresentados de forma superficial. A prática didática consistia basicamente em fazer a leitura dos textos e imagens do livro, o que acabou por restringir o tempo dedicado a essas temáticas a apenas duas aulas de todo o ano

letivo. A parte do conteúdo não exposta em sala de aula a docente remeteu para a leitura em casa, sem que uma discussão posterior fosse realizada. Por outro lado, a docente dedicou algum tempo à orientação e correção individual dos “exercícios de fixação” propostos pelo livro.

Um dos principais problemas detectados na forma de enunciação dos conteúdos por parte do livro didático está na abordagem do continente africano como uma unidade, muitas vezes tratado como país, e esse erro é reproduzido no discurso da docente. Dois outros modos de abordagem das questões étnico-raciais passíveis de discussão foram encontrados no livro e se refletiram nos enunciados discursivos da professora: o primeiro refere-se à concepção de que existem três raças humanas (“indígenas, europeus e africanos”), cada uma definida como um povo com cultura própria; o segundo decorre do fato de que livro e professora reverberam, em seus enunciados, a teoria da miscigenação como fenômeno definidor da nação brasileira, como se depreende da fala da professora:

Essas pessoas aqui que foram as que exploraram os indígenas resolveram buscar apoio em outro país pra explorar a mão de obra dessas pessoas... quem são essas pessoas? Oi? Em qual país que eles foram? Pra África... né... e aí buscaram aos africanos para o Brasil e aí gente e o que que aconteceu aqui... já tinha os nativos... depois vieram os europeus... e depois os africanos e aí essas pessoas aqui... essas três grandes raças humanas... indígenas... europeus e africanos começaram a reproduzir e ter filhos então... foi misturando tudo isso aqui... certo? então o nosso país é um país miscigenado... o que que quer dizer isso? É um país misturado... E cada povo africano também tem sua cultura

Amparada nas imagens e textos do livro didático, a professora se dedica, também, a debater com os alunos os temas relativos ao trabalho dos africanos escravizados na produção de açúcar e às formas de resistência e luta contra a escravidão:

Quando desembarcavam no Brasil eram encaminhados a uns mercados que eram chamados de... lá eram vendidos para os colonizadores que os compravam para explorar suas mãos de obra... na produção do açúcar principalmente... no trabalho que desenvolviam na produção do açúcar principalmente eles trabalhavam.... prestem atenção aqui nessa imagem da página 22 gente.... o dia nem amanhecia e já é possível ver os escravos trabalhando... como vocês acham que era a rotina desses escravos... sofrimento total, né gente? (...) Aconteciam revoltas também... eles fugiam e se escondiam em lugares distantes que são conhecidos como quilombos...

TESSITURAS FINAIS

O reconhecimento, pautado em pesquisas acadêmicas e nos documentos reivindicatórios dos movimentos negros, sobre a situação de desequilíbrio francamente desfavorável aos negros na sociedade brasileira contemporânea suscitou, no período dos Governos Lula-Dilma (2003-2016), uma série de intervenções, no campo educacional, em uma perspectiva de ruptura com uma tradição historiográfica de base eurocêntrica, com o intuito de garantir as amplas condições de acesso às informações sobre a História e a Cultura dos africanos e dos afro-brasileiros. As premissas que deram sustentação ao conjunto legislativo decorrente dessas intervenções foram assimiladas, pouco a pouco, pelas empresas produtoras de livros didáticos e nos discursos dos professores que, na maior parte do tempo, tomam esses livros como fontes de informação e orientação técnica para o trabalho em sala de aula

Nos dois livros didáticos analisados no decorrer da pesquisa, os autores e editores demonstram conhecimento do que está disposto na Lei nº 10.639/2003 e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, de 2004. Com ligeiros deslizes na abordagem da África e suas diferenças geopolíticas e culturais, os livros respondem à preocupação que, em 2003, mobilizou agentes governamentais, alguns deles oriundos do movimento negro, no sentido de garantir a obrigatoriedade do ensino de temas que poderiam favorecer a agregação e a luta identitária dos negros do Brasil. Os autores do *Ligados.com História* remetem à normativa e expressam concordância em relação aos seus princípios básicos. Já os autores do *Presente História*, não fazem qualquer referência à legislação, mesmo na versão que deve servir de guia para os professores.

Em seu uso, no contexto das salas de aula, foi possível observar limitações no tratamento dos temas propostos, seja em decorrência das especificidades do processo formativo dos professores, seja da ausência de referenciais consistentes para dar sustentação aos debates, seja dos condicionantes de natureza étnica, social e cultural próprios às professoras tomadas como sujeitos da pesquisa. Esses fatores em conjunto resultaram, na maior parte das vezes, em lacunas ou em desvio de interpretação das abordagens propostas pelos livros didáticos.

Nos dois contextos educacionais, a escola pública e a escola privada, as professoras tomaram as informações advindas dos livros didáticos como “verdades” e reproduziram, durante as aulas, a maioria dos argumentos neles contidos. Mas, pelo menos em um momento, durante uma aula que teve lugar na escola pública, foi possível observar a situação de conflito vivenciada pela professora quando a menção a religiões de matrizes africanas na formação da

identidade cultural brasileira foi trazida ao debate por um aluno. A opção religiosa da professora foi determinante para a adoção de uma postura de preconceito em relação ao candomblé, e essa postura é um tanto mais grave se levarmos em consideração a configuração étnica e social da comunidade atendida pela escola. Na prática, a recusa do tratamento de certos temas ou a negativa em relação a determinadas manifestações culturais dos povos descendentes de africanos impacta diretamente sobre as relações étnico-raciais que envolvem os estudantes.

Pensados de modo a favorecer o fortalecimento da luta dos negros em torno de princípios identitários, os temas propostos pela lei de 2003 e consolidados nas diretrizes curriculares de 2004 deveriam levar a uma reflexão sobre os movimentos negros na atualidade. Afinado com esse propósito, o indicativo de diversidade étnica e cultural é largamente utilizado nos livros e, de algum modo, se agrega aos enunciados discursivos das professoras, mas não tem como complemento a adoção de uma perspectiva humanista, que resulte no respeito ao outro. Por outro lado, fundado em informações sobre o período colonial, os livros se esquivam de considerar que advém desse período a assimilação entre desigualdade étnica e desigualdade social, fenômeno social que acabou por consubstanciar o racismo na sociedade brasileira até os nossos dias. Estão ausentes, também, dos textos, como também das práticas pedagógicas docentes, nem mesmo por meio de transposições didáticas simplificadas ou adaptações para a faixa etária dos alunos, questionamentos sobre as circunstâncias que levaram à desvalorização do contributo dos negros ao processo de construção da identidade nacional nos vários contextos posteriores à abolição.

Em imagens constantes dos capítulos selecionados, e nos textos que circundam as imagens, as distintas manifestações culturais de origem africana são apresentadas como fatores de identidade e resistência das populações provenientes da diáspora e de seus descendentes. Entretanto, as narrativas reforçadas, tanto no livro didático da escola pública quanto da escola privada, por meio de textos e imagens, tendem a associar os negros a situações de sofrimento e a naturalizar a condição de submissão dos africanos e afro-brasileiros aos brancos. Essas imagens e esses textos, reproduzidos acriticamente pelas professoras regentes, contribuem, dessa forma, para reafirmar a existência de papéis inerentes aos negros e para excluí-los dos padrões civilizacionais construídos a partir da hegemonia branca.

Os currículos escolares, assim como os materiais didáticos, são concebidos em consonância com os ditames legais, mas não se pode desprezar o papel do docente como agente social e cultural, que faz a leitura dos textos e que, por suas escolhas, entonações, observações, produzem novos sentidos sobre aquilo que lê.

Os estudantes são diretamente afetados pela leitura do professor, que se apresenta investido de autoridade. Por outro lado, ainda que em tenra idade, os alunos fazem a leitura particular dos temas e dos materiais de acordo com os seus próprios condicionantes sociais, étnicos, religiosos e são afetados por esses temas e materiais.

Como quer Pesavento (2003, p. 9), “o que foi, um dia, contado de uma forma, pode vir a ser contado de outra. Tudo o que hoje acontece terá no futuro, várias versões narrativas”. Neste sentido, a despeito das lacunas e dos desvios decorrentes das escolhas efetuadas pelos múltiplos agentes responsáveis pela produção e distribuição de livros didáticos, e ainda que se considerem as dificuldades dos professores em lidar com determinados temas, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira tem efeitos práticos evidentes.

Ao promover o que Nilma Lino Gomes chamou de “descolonização dos currículos” da educação brasileira, a normativa sobre ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira insere, no universo escolar, os ingredientes da inconformidade e da insubmissão, e abre espaço para o desenvolvimento de atitudes de autoconhecimento, para a difusão de práticas coletivas ancoradas na consciência do pertencimento étnico e para o debate sobre os conceitos de inclusão e reparação histórica. Extensiva a escolas públicas e particulares, a proposta da legislação avança sobre os distintos contextos educacionais (que são, também, econômicos, sociais, étnicos) e suscita a intervenção permanente dos professores e do corpo técnico em situações de interação (conflituosas ou não) entre pessoas que se reconhecem ou são reconhecidas a partir das definições étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 250-270, abr.-jun. 2018.
- ALMEIDA, Livia Jéssica Messias de. *Velhos problemas novas questões: uma análise dos discursos raciais na política nacional do livro didático*. Dissertação (Mestrado em Educação). Feira de Santana, Departamento de Educação, 2013.
- ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes; BORELLA, Regina Nogueira. *Ligados.com História*. v. 1. São Paulo: Saraiva, 2014.
- ARROYO, Miguel. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BORGES, Jorgeval Andrade. *Ambígua África: memórias e representações da África nos livros didáticos - Egito, reinos e impérios africanos*. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade). Vitória da Conquista, UESB, 2009.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 39-54.
- BRASIL. *Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938*. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 ago. 2017.
- BRASIL. *Lei 10.639/2003*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC. 2004.
- CASTELO BRANCO, Raynette. O negro no livro de História do Brasil para o Ensino Fundamental II. In: SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delmo; SILVA, Claudiene (Org.). *Educação, Escolarização e Identidade Negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE*. Recife: Ed. da UFPE, 2010. p. 52-68.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

- DREGUER, Ricardo; MARCONI Cássia. *Presente História*. v. 1. São Paulo: Moderna, 2015.
- FILGUEIRAS, F. M. *Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil: 1938-1984*. 252 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*. v. 12, n. 1, p. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 10 de ago. 2017.
- GONÇALVES, Vanda Lucia Sá. *Tia, qual é meu desempenho?* Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros. Mato Grosso: Ed. da UFMT. 2007.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- _____. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). *Tempo Social*. v. 13, n. 1, p. 121 -142. nov. 2001.
- _____. Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa*. v. 29, n. 1, p. 97-103. jan-jun 2003.
- HASENBALG, Carlos Alfredo. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- JACCOUD, L. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: Theodoro, M. (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como Prática e Experiência. *Horizontes Antropológicos*. Ano 15, n. 32, p. 129–156, jul.-dez. 2009.
- MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação e Diversidade, 2005. p. 15-21.
- NOGUEIRA, Oracy. *Tanto Preto Quanto Branco: estudos de relações raciais*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.
- SILVA, Ana Célia da. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* Salvador: EDUFBA, 2011.

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DAS AULAS DA ESCOLA PÚBLICA

Aula 1

Olha... hoje a gente vai iniciar história da África para o Brasil...

A África berço da humanidade e do conhecimento - - gente... iniciou... todo - - a gente fala assim que o Brasil ele inicia aqui no Brasil...mas ele chegou a iniciar primeiro em Portugal... lembra da descoberta? Começou ali... depois a África veio para o Brasil as pessoas da África...a África veio para o Brasil...

Aluno (a): Como elas vieram, professora?

Elas vieram porque... elas vieram por causa dos navios negreiros... elas vieram por meio de escravidão... as pessoas vieram por meio de escravidão

Lembra que eu falei uma vez pra vocês que o pessoal da África muitas vezes vieram... muitas vezes eles eram a rainha eram da realeza eram princesas... príncipes... Porque professora vieram para o Brasil como escravos? Porque eles tinham suas rixas... suas brigas... quando um grupo brigava eles amarravam as pessoas e vendiam para os navios negreiros para a escravidão - -

África... berço da humanidade e do conhecimento - - bora lá... pronto - - África... berço da humanidade e do conhecimento... nas áreas colonizadas destaca para cultura e as tecnologias dos povos africanos que habitavam o continente quando se iniciou o período colonial... então quando se iniciou o período colonial vieram muitos muitos africanos pra cá... então vieram de todas as regiões...e o que vai iniciar a unidade? Da África para o Brasil... então o que que tá iniciando? Vai trazer a história lá da África... as histórias deles de lá para cá para o Brasil... porque isso? Porque toda a referência que temos hoje... muita cultura que temos hoje vem de onde? Da África... várias culturas que temos parte da África... por isso que muitos estudos vêm referenciando a África como que faz parte da nossa história... a nossa cultura só fora criada a partir do momento que juntaram, nossa cultura é cultura mística... misturadas... - - místicas não... mistas - - são mistas... o que é mistas? São misturadas... nós somos culturas misturadas mistas... mística significa algo místico... algo... mas eu estou falando da parte misturada... mista... que é vem da África... temos os nossos brasileiros que somos os índios... algumas culturas que temos - - da - - dos índios...lembra do banho? O banho faz parte da nossa da cultura indígena... lembra da:::... cultura::... .não.. - - da - - do folclórico que é misturado várias - - essa já é cultura brasileira - - mas cada cultura brasileiras tem o pedacinho de alguma região do mundo inteiro... e vamos referenciar somente da África agora

Primeiro... império de Mali... cerca do século doze... importante centro universitário e culturais.. registra em monumentos dos astros e do universo... dois... império de Gana.. século quatro e século nove... onze né... técnicas de mineração e uso de instrumentos como abateias... abateia... importante para o avanço e o ciclo do ouro no Brasil... o clima úmido da região favorecia o desenvolvimento da agricultura... então... agricultura... muitas técnicas da agricultura fazem parte... trazem de lá... e aqui são algumas culturas... algumas técnicas que vieram de lá...

Império do Sangai... - - viu...Tharlisson - - século catorze e século quinze... técnicas de plantio e de irrigação para os canais que foram trazidos para o Brasil com os negros em escravizando... isso favoreceu a expansão da agricultura... principalmente durante o ciclo da cultura e da cana de açúcar e do café no Brasil... A cana... a CANA... e o café vieram de onde? da Africana... preste atenção no que eu estou falando... o reino do Iorubá desenvolveu-se a partir do século onze... dominava técnicas de olaria... que que é olaria gente? É... que mexe com barro... pessoas que fazem telhado fazem parte da olaria... todas as pessoas que passam - - olha - - mexem na olaria... lembra do oleiro? Olaria... aham...então... serralheria... tecelagem... a metalurgia de bronze... era especialista em curtume... fundição... fundição que que é, gente? Lembra de fundição?... Cês não lembra de fundição? Ouro... fundir ouro... derreter ouro... as casas de fundição que existiam no Brasil que começaram a ter pedindo os portugueses... os portugueses pediam seus tributos... bora lá? Reino do Congo... final do século XVI... especialistas em forjar ferro e cobre para a produção de ferramentas, introduziram na lavoura brasileira a enxada... não lembra? não tem a enxada? vem de onde? da África... são africanos... uma espécie de arado... diversos tipos de machado... então... veio muito coisa da África...

África hoje... psss... certo... observa aqui gente ó no mapa... onde fica a África aqui? localizamos a África no mapa... quem é maior gente? a África ou o Brasil? Porém... bora lá... gente... é o continente... a África... o Brasil é o país... continente um... é a divisão do nosso mundo... não tem o mapa ali? Se divide em continentes tá? Só existe aquilo ali... só que ali tá em miniatura né... vocês sabia que a África é um dos países mais rico do mundo? Vocês podem ver... vocês podem até... sim gente... tem muitas pessoas que passam fome porque lá não tem... lá não tem lei...

Aluno: professora... mumia existe?

Olha bem... a pergunta que... múmia existe... é porque era os reis e as rainhas que eles colocavam nos sarcófagos que é tipo um... não tem um caixão? Eles botam num sarcófagos de

ouro... enrrola todinho o corpo da pessoa... é... com faixas... e coloca um produto pra durar o corpo mais... vocês sabia porque colocavam esses sarcófagos e colocavam ouro dentro lá junto com as múmias? Pelo amor de Deus senta vocês dois... ta me dando uma gastura isso... senta lá... gente... ou pergunta ou vocês senta... agora eu vou responder... ó bem... olha aí a pergunta... Roberta perguntou se no Egito podem fazer o que quiser... não... da mesma forma que o Brasil... da mesma forma que o Brasil tem lei... lá tem lei... porém tá falando da pobreza por que? porque lá eles não tem essa divisão de dinheiro e da riqueza igualmente... lá é uma população carente... pobre... miseráveis mesmo que passam fome por causa de governadores que não fazem o social não fazem uma política pública pra as pessoas... nós temos que no Brasil pelo menos uma boa parte... faz parte disso... uma boa parte faz uma escola... lá tem escola... mas a maioria de muitos são pobres... carentes... que necessitam de ajuda de outros países... sem precisar... porque? porque a África é um país que tem esmeralda... tem ouro... tem petróleo... tem diamante... mas esse diamante só fica na mão dos que têm condição de buscar... ahn? é igual fala... quem tem mais força ganha... e lá é assim... quem tem mais força lá... quem tem mais riqueza lá consegue tomar... lá ainda tem... ainda tem alguns lugares que ainda tem escravidão...

Existe no Egito lugares desérticos... o Egito é na África... é ali ó... eu mostrei pra vocês.. Olha... Egito o meu dedo onde tá. Ô gente, o Egito faz parte do continente africano... nós somos de que continente? América do Sul... então... Egito é um país que faz parte do continente africano... olha bem... são divisões políticas que fazem parte do nosso mundo... isso alí é o mapa-mundi... são divisões onde vai mostrar cada região de acordo com o seu clima... de acordo com sua localidade, tudo isso faz parte do mapa... faz parte dessa divisão...

Aluno: E eles falam a nossa língua?

Não... não falam a nossa língua não... ô GENTE... Gente... vocês tão na sala de aula e eu to explicando... se você não sentar, João... você vai ver... vou te deixar um mês sem recreio.... olha bem... todo esse mapa mundi aqui tá representando o mundo todo... esse aqui não... qual é o maior rio do mundo? É o Amazonas...()

Cadê o seu lugar? Bora lá? Terceiro... bora lá? terceiro... falta treze minuto e eu só vou sair daqui quando terminar isso aqui... depois vocês olha direitinho... Jordânia... vai ser um país... eu não sei se Jordânia... () é um país africano... () essa sala virou o que? Deixa de brincadeira... senta lá... e enquanto uns quer aprender alguma coisa uns ta brigando e conversando... ô, Evelin... Cairo é a capital do Egito... a capital... o Brasil não tem uma Capital? Brasília... a capital do Egito é Cairo e a língua do Egito é árabe... Cairo é uma cidade... árabe é a língua

deles... o nosso não é português? hebraico? hebraico não... é outra coisa hebraico... bora ver... terceiro () bora lá... terceiro... com base nas suas observações que elemento da cultura africana podemos identificar no cotidiano do Brasil? bora lá.. .um elemento africano... Qual elemento africano que encontramos hoje no nosso meio e faz parte da África? Mas uma coisa que vocês acham? Enxada... você falou o que Ana Júlia? Faz parte da África... Bora lá... qual? O folclore... o nome folclore é africano... o que mais gente... negros né... não é só porque mora na África que é negros não... tem todo tipo de nacionalidade... não é só negros não... a África não tem só negros não... o nosso Brasil é uma mistura porém... a África... as regiões tem suas características... na Bahia... tem o que? A característica dos povos negros ne... na amazônica tem os povos inca... os índios... então é características... o que? Aqui também tem diamante... vocês também sabiam... gente... é por região... no Brasil também tem macumba... é por região... tem a dança e tem o ritual... macumba é um ritual... é um ritual feito e já disse que não é uma coisa boa e eu até prefiro não ficar falando disso... () Olha bem... Danilo e Diogo não fica quieto sentado não... se eu tô explicando alguma coisa todo mundo tem que aprender... não é só um não... a dúvida de Roberta pode ser de algumas pessoas... macumba é um ritual... veio de lá... é candomblé mesmo, mas aqui no livro tá como macumba... () os instrumentos musicais também veio... instrumentos musicais... danças também e tec... várias coisas... e várias coisas... gente... músicas do Brasil... o samba é africano () sangue é macumba do Brasil... essa porqueira é macumba do Brasil e eu não concordo com isso... - - o instrumento berimbau é de onde? O berimbau? O berimbau veio de onde? Da África... é um instrumento musical... () bora... dá gastura isso em você, Talisson... bora lá... vamos galera... quatro... qual a pergunta do quatro? Fale sobre o império...

Aluno: Professora, Mali é o que? Mali?

Mali... o império de Mali... é o império... não tem o império brasileiro? ()

Quinto... ou... Fale sobre... aqui é o que eu já fiz... () Ana Julia eu quero... você também eu quero... esses daqui foi os que a gente fez depois... e esses são as respostas dos outros... eu vou responder esses daqui nestante... não... que recreio? É pra lanchar.. por isso que eu retirei uma fila que tava feio demais a sala... segunda-feira é português... né? ciências também... é porque eu vou passar uma atividade pra segunda-feira... vocês tragam também... olha a sujeira no chão... derramou tudo... eu vou fazer logo a resposta... porque quem tá ai já pode responder... Fale sobre o império Mali... Mali... o Império Mali é... cerca... do século doze... importante... importantes centro... centros... universitários... quem não fez faz logo que só vai sair quem terminou isso aqui... esse aqui é o que eu fiz... dessa atividade... da atividade... mas como você

tava conversando demais... vá... você deixou de fazer essas questões... eu não coloquei a mais? Não tinha no livro não... só vai sair daqui quem terminar isso aqui... (...) é Corumba? Iorumbá... Iorumbá... ()

Cadê a atividade? quero ver... eu só quero Brian e João e Erick aqui... eu quero Brian... não pode ir... você não... pode ir... pode... olha o papel no chão... gente... viu um papel no chão... pega gente pra não deixar a sala suja... bora... bora... é pode ir... bora... dá licença da sala... tu vai ficar um mês... até você melhorar... fazendo a tarefa... viu? eu quero uma tarefa todinha... eu quero que faça agora... eu quero tudo... bora... tudo isso aqui ó... marque a página e faça como está aqui

Aula 2

Olha bem... nós vamos iniciar... nós já falamos sobre a África para o Brasil... quando os africanos vieram pra cá... pois como nós falamos isso... os africano eles começaram vir ao Brasil depois do tráfico... depois da escravidão... precisaram de pessoas... eles não conseguiram escravizar os índios... o que que eles fizeram? foram em busca de... mão de obra... aonde encontraram as mãos de obra mais fáceis? Na África () olha bem... no capítulo um está perguntando.... do lado de lá do atlântico - - ei:: ah! bem... agora não... ninguém vai no banheiro agora não - - ô gente... no capítulo um está perguntando do lado de lá do atlântico... tá falando de que? Hein... gente... do lado de lá do atlântico... olha bem pra cá... aqui é o atlântico... o Brasil... tá falando de quem... tá falando da África... de que estamos falando hoje? Da África () eu vou ler o texto e vamos ver (...)

Bora lá? O continente africano... - - ô Evelyn... eu estou na sala viu? Isac... preste atenção - - o continente africano é muito grande e povoado por diferentes nações com hábitos... costumes e idiomas distintos... além de uma cultura muito rica e diversificada () há cerca de 500 anos teve início o tráfico de escravos da África para o continente americano... lugares que atualmente correspondem ao Cabo Verde... Angola... e Sudão e Moçambique... por exemplo... atravessaram os oceanos atlânticos e chegaram ao Brasil... não por vontade própria... mas na condição de escravos... os afriCANOS::... trouxeram idiomas... rituais religiosos... culinárias... músicas danças e outros elementos que com o passar do tempo enriqueceram a cultura brasileira... entre o século dezesseis e o século dezenove... o número de africanos trazidos à força para o Brasil chegou a quatro bilhões de pessoas... imagine aí gente... o tanto de pessoas que trouxeram pra cá... o tanto... só para o trabalho escravo... então foram várias voltas e... idas

e volta da África... no Brasil os pontos que mais receberam africanos foram... Recife... Salvador... e mais tarde o Rio de Janeiro... as principais atividades desse africano foi a produção de açúcar... algodão... cacau e café ou ainda o trabalho nas lavras de ouro e diamante e os serviços domésticos... vivia em senzalas ou trabalhava como escravo de ganho... o que é escravo de ganho? Escravo de ganho realizava tarefas como vender produtos e prestar serviços na cidade... uma parte do dinheiro recebido era entregue diretamente ao senhor... olha bem... alguns escravos quando eles não trabalhavam na lavoura... quando eles não trabalhavam na lavoura... o que que eles fazia? (...) eles eram ensinados () os africanos eram ensinados a cortar o cabelo... a vender... mas tudo com fiscalização... não era assim... simplesmente eles não confiavam muito nos negros... e aí... quando eram as mulheres... quando as mulheres não trabalhavam nas lavouras... nos serviços da casa... eram mulheres que trabalhavam nas casas eram mulheres que criavam os filhos dos... dos... ricos... e o que que eles fazia... essas mulheres também... ensinava tudo... orientava... chamava-se pedagoga... eu também sou pedagoga... aham... ()

E aquelas pessoas que não ajudava nessas partes... nessas áreas de casa... nas áreas de produção... que que fazia? ia pra lavouras de café... de algodão... lavouras de cana de açúcar... então eles trabalhavam muito... e por isso (...) sim, fazer mandioca... chama-se farinha (...) - Diogo seu lugar... senta lá - - olha bem... primeira questão... podemos afirmar que os primeiros tráficos de escravos iniciou-se junto à chegada dos portugueses ao Brasil? quem falou sim? Sim::... porque o que... Isabele? porque foram a partir dos portugueses... porque foram a partir dos portugueses... que iniciaram... a colonização do Brasil e precisava... de que gente? e precisava de mão... muito bem... mão de obra... porque pelos índios eles não estavam conseguindo... então quanto melhor... quanto mais facilidade era melhor pra eles... então eles conseguiram pela escravidão dos negros de trazer os escravos... os escravos não... os fabricantes a ser escravos... porque seria mais fácil e era menos gasto pra eles... porque a partir do momento que eles pegava os índios os índios trazia muito prejuízo pra eles... então era mais fácil pelos escravos e pelos africano (...)

Bora lá... () segundo... letra a... segundo... letra a... vocês observando a imagem de um negro (homem em atividade madeireira) no Rio de Janeiro em 1965... e letra c uma babá com um menino e na letra b escravos na colheita de café... quais dela mostram o escravo de ganho? A letra a... então é o que? A imagem a... b. Agora... que tipo de função a mulher negra na imagem c parece desempenhar? pedagoga... muito bem... babá... cuidadora... muita coisa () letra c... bora lá... na letra c... ô Nicolas... responde a letra c pra mim, Nicolas? Letra c... - ô Duda, fica

onde você estava, Duda... não encosta não.... - - letra c... que imagem retrata um grupo de africanos escravos? A imagem b... imagem o que? B... eles faziam o que? Trabalhavam () na colheita de café... - - para de conversar Ana Júlia (...) - - bora lá... letra d (...) bora lá... deixa o caderno aberto que eu vou dar visto... viu? letra d... que elemento da imagem a reflete a pobreza? Ei... tá errado... tá perguntando a imagem A... olha Ana Luisa falou porque... porque andavam descalços... descalços (...) amanhã tragam o livro de história que a tarefa vai ser de história e geografia amanhã... paginas 76 e 77

Aula 3

Tá... bora lá corrigir a tarefa... olha bem... gente... toda imagem ela tem a sua referência - - não toda imagem tem sua história mas tem a referência do lado... vê aí o ano que foi construída essa imagem... vê aí pra mim... vê pra mim agora... volta o texto e vê quando foi que Colombo chegou... - - olha a diferença de tempo... vocês acham que a pessoa que pintou... essa pessoa... tá perguntando na questão que o que fez a pintura estava no dia.... vocês acha que tava? - - Olha bem... bora aqui... bora aqui... - - Olha bem a imagem é diferente do texto... - - -

(longa interrupção em decorrência da presença de outras pessoas na sala. Alunos conversando com falas indistinguíveis)

Olha bem... quem tem autorização aí... cadê? - - - senta aí que eu vou perguntar - - Olha bem... levanta a mão quem tem certeza que vai participar... - - senta aí que eu vou falar... eu posso falar? Olha amanhã acaba o recreio de vocês... eu vou deixar a semana sem recreio... nem alguns... porque cada um faz um pedaço... cada um dá corda ao outro... aqui ninguém é santo não... o único aqui que eu não vejo... conversando... conversando mesmo é Ana Clara... a única... e Isac... é os dois que eu nunca vi abrindo a boca sequer... - - Olha... deixa eu explicar... senta aí... Bora lá... deixa eu explicar... galerinha.. Eleni falou que os que vão querer participar vir aqui o responsável amanhã.. -- -

Eu pedi pra sentar que agora eu vou corrigir a tarefa... bora lá... primeiro... muito bem.. olha o que que ele falou? Ele estava no momento? Não..não estava no momento... a data... - - se não corrigir não vou dar visto não.... - - como eu descobri? Pela referência da foto... - - É o mesmo de eu contar uma história e recriar... Sua pintura... partiu... das histórias... contadas... ou escritas... - - Bê... Eu não vou esperar... terminei aqui... correção ó... - - ê, mal educado... pede licença a Ana Clara... - - Letra B... por que Colombo deu o nome de índios aos habitantes do território? Porque seu... sua... a sua viagem era para a Índia... - - Bora? - - -

Porque a sua viagem era pra Índia e pensou que tinha chegado lá... - - Vai sentar lá... Letra C... Acertou?... Galerinha vocês corrijam porque eu vou olhar caderno por caderno... - - então tá ótimo.. - -

Letra C... Colombo... percebeu... Colombo... percebeu... que era... outro... território... e passou... a... se chamar... novo... mundo... esse letra c acho que ninguém acertou aqui... viu? - - Isso aqui é seu ou dela? Você acha que ela vai mentir por causa de um lápis velho? - -

Segundo... qual foi o assinado - - Mandou fazer uma tabela... e colocou assim... qual foi o assinado... qual foi, gente... o assinado? Tratado... de que? Tratado... de... Maiúsculo... viu? Maiúsculo porque é único... - - Gente... não se usa óculos dos outros... gente... isso aqui tem grau e é diferente do grau seu... - - Ó Thalisson... qual foi o tratado feito? Não... eu quero o nome... do tratado que aconteceu... qual o nome do tratado? O problema é que você está na sala mas não ta com a mente focada na atividade... eu posso estar na sala mas eu não aprendo porque não estou prestando atenção... qual foi o tratado? Olha bem Thalisson... Tratado de Tordesilhas... se tivesse observado... até no quadro tava escrito... mas não presta atenção... quais foram os países? Muito bem... Portugal e Espanha - - O que determinava... gente... determinava o que o tratado... gente... me fala de que que o tratado falava... falava de que? Eu quero saber o que você tá estudando aí... se tá prestando atenção... - - ... muito bem Bruno... Determinava tomar posse das terras... olha bem... o que determinava... tomar posse... mas como, gente?... dividindo.. - - a partir... a partir de que... gente?... do meridiano... que passava... a trezentos e setenta léguas... gente... essa atividade é facinha... o problema... eu tô vendo alguns respondendo só... - -

Bora lá... ô Rian... senta aí... a consequência do tratado... qual foi a consequência do tratado? - - vamos ver a consequência do tratado? - - A consequência... resistência de outros países... ô Thalisson... não quer estudar pode dar licença da sala... olha bem... agora vou esperar só cinco minutos... - - - Para casa, hein, gente... livro de matemática... ò Raiane... você tem livro de matemática?...

Aula 4

(...)

Vamos lá... - - primeiramente... nós vamos falar sobre Europa... África... América... conquista e descoberta... gente... depois que vocês cada um leram o texto agora eu vou explicar por que?

porque vocês não faz leitura do texto... vocês querem ler sem fazer a leitura... eu já disse pra vocês que tarefa respondida sem uma leitura de um assunto... sem um entendimento de um assunto.... nessa página vinte e seis e vinte e sete tem um barco não tem? Antigamente para alcançar outros estados... outros países... outros continentes só poderia viajar com barcos pelo mar... navios... não tem os barquinhos? É a única coisa que poderia... só que nessa época o meio de transporte mais eficaz... só existia... o navio... se eu quisesse ir pra outro lugar mais longe pelo mar... você vai de cavalo pelo mar? Então pelo mar eu só podia... com um navio... um barco grande - - sim... com certeza... sabe porque começaram essa viagem? Porque nesse lugar... na Europa principalmente... tinha temperos que eles gostavam de colocar... mercadorias... então eles começaram a trabalhar com isso... viajava nos navios para outro lugar como a Ásia ou como a Índia para buscar esses temperos ou mercadorias... - - porque só com isso eles poderiam temperar um alimento e durar muito tempo com muitos temperos e não era só isso... tinham mercadorias tinha tudo... tinha ouro... - - - (...)

Gente... como vocês leram o texto... aí na África os portugueses e a Espanha que começaram esse movimento... então eles conseguiram alcançar a Ásia... a África e a Europa... - - Sim... bora deixar de graça... dePOis começou... olha... começou as grandes descobertas marítimas... você acha que eles foram diretamente para o Brasil... não... a ideia deles não era descobrir terras... a ideia deles era mercadoria... - - - Deixa eu falar aqui... é nessa época... que dizia que o mar... o mar, quando a gente olha o mar a gente vê o céu e uma linha... né... eles pensavam que quando chegavam nessa linha todo mundo caia... pensava que era um buraco... um precipício... então eles não tinham isso de... ah eu vou sair de barco... não... eles tinham medo... inventavam monstro... e um dia - - aí que que eles fizeram? há cerca de seiscentos anos... portugueses e espanhóis... olha quem foi... portugueses e espanhóis... estiveram à frente da chamada era dos grandes descobrimentos... os grandes descobrimentos marítimos... foi daí que eles começaram a descobrir as coisas que eles conseguiram... que eles foram pra Índia... quando eles foram pra Índia... eles resolveram passar por outro canto e chegaram no Brasil... conseguiu chegar na América... - - Bora lá... foi quando pela primeira vez esses navegadores tiveram contato com o povo desconhecido... o mundo desconhecido... na África na Ásia... e chegaram num novo continente... a América... qual foi o continente... na América... alguém falou América do Sul... América Central e América do Norte? Olha pro mapa aqui... foi aí que descobriu todo esse meio... e quem foi que descobriu? Foi Américo Vespúcio... mas quem descobriu a América? Foi Américo - - foi Colombo... mas colocou o nome de América por causa de Américo Vespúcio... Bora lá... a descoberta de novas terras e culturas pelos europeus mudou para sempre

a forma como entendemos o mundo... é essa histórias que vamos conhecer... então... só começou a descobrir alguma coisa... quando eles começaram a sair... a fazer viagens bem longas... vocês acham que pra chegar onde eles chegaram foi uma dia? Não foi um dia... foi muito tempo... As especiarias... o que é especiarias... gente? é o comércio... é o que? Foi... especiarias... gente... é a canela... os cravos... o gengibre... a pimenta... muito bem... - - - Gente ... olha o que Rian perguntou... nos navios existiam canhões... por que? Por que... gente? isso aí foi quando começou a ter usura... eu quero aquela terra eu quero aquilo... eu quero tudo tudo... tinha pirata que roubava as pessoas... começou a roubar as pessoas... - - eu vou parar... e também a porta já está aberta - ... gente... começaram a ter guerra a partir do momento que eles começaram a tomar... a guerra só acontece quando tem usura... aquela terra alí me pertence... aí vai lá e começa a guerra - - - Vamos lá... os barcos ia pra buscar... começavam navegações distantes a partir do momento que eles sentiram a ter necessidade de ter mais coisas... essas especiarias que eles sabiam que existiam... pra que essas especiarias... professora? a carne... pra durar mais tempo... sabe o que eles fazia... pegava esse tempero e temperava... - - Bora lá... a conquista do mar tenebroso... já estou no vinte e nove... as viagens marítimas desse período eram muito perigosas e arriscadas... duravam meses... e era comum parte dos tripulantes morrer no naufrágio... de fome ou de doenças como o escorbuto... leia pra mim aí Felipe o que é escorbuto... o Felipe vai ler aí pra mim o que é essa doença... - - vá Felipe... leia... Felipe vai ler... gente... (...) Na época... acreditava-se que a terra era plana e portanto terminava em abismo... eu já expliquei pra vocês... que não podia chegar até aquela linha no mar... e eles tinham medo... pois pensavam que as suas águas eram habitadas por monstros marítimos - - ...anota para casa aí... o livro de história... página vinte e nove... pra casa... vinte e nove... copia as questões... é bom pra você estudar...

Vocês tão pensando que eu não tô gravando? Eu tô gravando e eu vou anotar comportamento... - - Gente... como hoje é aula de história e hoje é dia do índio eu trouxe uma atividade... atividade... - - (...) comece a responder aí... quem não terminar vai ficar comigo até cinco e meia... - - descendente... você é descendente de índio... - - Vamos responder a atividade dos índios... vamos fazer agora... começa daqui... no final vocês vão pintar...

Aula 5

Um dia antes posso fazer isso... Bora lá... história... O áudio tá rolando... viu... o áudio tá rolando... eu vou colocar ali no fundo... porque pega todo mundo aqui... aqui ó... o áudio tá

aqui...Olha... o que eu passei pra casa foi a página vinte e nove... não foi? Escreva no caderno uma pergunta para cada resposta - - Ervas aromáticas e condimentos com elevado valor comercial cobiçadas pelos europeus... dona Ana Julia... responde a letra A... fala aí o que você escreveu... o que você respondeu no primeiro... não, isso era pra ser uma pergunta... poderia você colocar... (burburinhos do alunos ao fundo)

Olha a pergunta que vocês poderiam fazer... o que são as especiarias? - - seu comportamento tá rolando, viu?... solta ele, Thalisson... ele também não é um anjinho não... bora lá... olha a pergunta... O que são especiarias? - Ervas aromáticas e condimentos com elevado valor comercial cobiçadas pelos europeus... a pergunta tá aqui... essa pergunta pra essa resposta... qual é a pergunta? Onde eram usadas as especiarias? Quem fez outra pergunta? Qual a pergunta que você fez? Alguém respondeu... gente? Roberta... você fez como? Thalisson... você fez? Na outra pergunta... Não gente... tem que fazer uma pergunta pra cada questão... essa foi na primeira questão... Olha... a outra resposta é... é usado na Alimentação na conservação de alimentos e produção de remédios... a pergunta é... o que era usado? Gente... o que que era usado nos alimentos? - - Olha... para que serve... para que serve as especiarias... a resposta é essa... criar uma pergunta para cada resposta (...) bora lá... esse aqui é o primeiro... pediram pra fazer uma pergunta pra cada resposta... eles deram a resposta pra gente e só queriam que vocês fizesse... fizesse a pergunta... O que são especiarias? Ervas aromáticas e condimentos com elevado valor comercial cobiçadas pelos europeus... aí na outra resposta... para que serve as especiarias... tá aqui... era usado na alimentação, na conservação de alimentos e produção de remédios e perfume... era a questão essa resposta... - - mas era pelo texto mesmo... segundo... era preciso ter coragem para enfrentar os perigos tanto reais como os imaginários... no caderno dê exemplos dos períodos a que se refere este trecho de legenda... se refere de que... gente... os reais e os imaginários... gente ó a pergunta... os perigos reais que eles... eles... eles... alcançavam na hora que eles saiam... e os imaginários... lembram dos monstros... são inventados... esses são inventados... mas pirata existe no mar... iceberg... o que mais... o que mais? Não gente... esse era imaginário... essa pergunta, um perigo imaginário e um real... olha bem... eu vou falar os reais... era comum parte dos tripulantes morrer em naufrágio... o que é naufrágio? De fome ou de doenças, escorbuto... Os perigos reais... reais... os perigos reais eram... olha as letras pra vocês não comerem viu.... vocês é desse jeito... olha bem... aqui era os riscos... os reais... de naufrágio... eu quero saber como vocês vão tirar a nota máxima do teste... - - fome e doenças... e os imaginários? Os imaginários... os imaginários era o que gente? monstros marinhos que

podia ser qualquer monstro - - não precisa colocar isso - - que acreditava que existia mas não existiam (...)

Você virou pai e mãe de Erick? (...) Terceiro... atento aí às questões... porque na hora da prova eu não vou dar resposta a ninguém não... na hora da prova é cada um por si... terceiro - - esse aí é você - - O terceiro... o terceiro... o terceiro tá perguntando... tem alguém aqui que nunca fez uma viagem de aventura (...) Olha... Diogo... você já corrigiu? Quem já teve uma viagem legal? (...) Ô Diogo... Diogo não... Gabriel senta aqui e Erick... não é pra ler agora... corrija isso aí que tá errado... ó lá ó... os imaginários são todos esses aqui ó... - - por favor... lembra aí de história... página trinta... leia pra mim... lê pra você mesma... que eu vou observar quem tá lendo e quem não tá... página trinta e trinta e um (...) Continente africano... leia pra mim... gente... esse livro aqui... página trinta e trinta e um... cada um leia o seu (...) Olha... estou vendo gente conversando sem fazer a tarefa... eu tô olhando (...) Vocês com uma leitura só vai dar pra vocês entender? (...) esses temperos que existia no Brasil já tem... era precioso porque não existia... a partir do momento que passou a existir... porque já planta lá mesmo (...) Então fica na tua... olha... presta atenção e vai ler o texto... vai ler logo, bora... assimilar (...) beleza, Ana Julia... me dá esse papel... traga aqui... senta lá... sim, curioso... alguém te chamou aqui? Olha cartinha que eu vou pegar e ler pra todo mundo aqui... senta lá bora... o continente africano... Olha lá... como vocês já leram o assunto... eu mandei ler... eu mandei ler... umas duas vezes... umas três vezes pra vocês assimilarem... o que que o assunto mostra? as pessoas que estão de roupas são as pessoas chamadas homem branco... que são os portugueses... as pessoas que são negros que estão com outras roupas... vestido... mas não é que eles eram escravos não... nessa época não tinha isso ainda não... nessa época mostravam a tão tribo... os guerreiros... mostravam os reis... as... as rainhas... em alguns lugares ainda tem... com eles lá - - ô Verônica... tire isso da sua cabeça – olha bem nessa foto que tá mostrando eles tão mostrando dois povos... os portugueses e os africanos... os africanos ai ainda não eram escravos... porque eles foram nessa busca... é como Thalisson me perguntou mais cedo... porque os temperos eram preciosos? Porque nessa época não tinha isso pra eles... não tinha corante... não tinha gengibre... não tinha... outros temperos não existia pra eles... quando a gente não tem arroz feijão em casa a gente faz o que? Vai no mercado comprar... só que o mercado deles era longe... a cana de açúcar aqui no Brasil... ela não é daqui... veio da África... esses temperos aqui também não tinha aqui... eu não sei qual é o tempero que tinha aqui pra contar pra vocês... mas todos esses temperinhos que a gente conhece hoje... a gente não tem mais essa cultura de ir lá buscar na Índia... já temos... então já se tornou... não é mais precioso pra nós... quando é precioso... é quando a gente não tem... se

eu não tenho relógio eu vou comprar eu vou buscar... ah não tem esse relógio aqui nessa cidade... eu vou comprar... eu vou buscar... tipo assim... uma compra aqui... roupa aqui é muito caro... as pessoas saem daqui e vão comprar roupa em outro lugar pra trazer... não é? Então não é porque aqui não tem.. .é porque aqui é mais caro... então eles faziam essa busca... de buscar a coisa mais barata... e aí... no caminho pra chegar na Índia... os portugueses passaram a explorar continentes praticamente desconhecido deles... quando eles descobriram o continente da África eles passaram a explorar o que é explorar... eles passaram a tirar as coisas de lá... como o Brasil... quando descobriu o Brasil achava a terra mais linda do mundo no Brasil... porém... o que eles fizeram... começaram a pegar o ouro do Brasil... levar pra Portugal... começaram a pegar as coisas do Brasil que aqui tinha e lá não tinha e começaram a levar pra lá... então era desse jeito... por isso que é desse jeito... antes de ir (...) O Brasil... o Brasil só... - - no meio do assunto vai aparecer no áudio lá... quem ta me interrompendo e querendo perguntar eu tô deixando - - e o que que os portugueses fizeram? foram pra África... e aí que eles começaram a explorar as pessoas... a matar os índios porque eles não aceitavam trabalhar pra eles (...)

Vamos lá... eu já expliquei e eu vou ler o texto da parte que eu expliquei pra vocês entenderem mais... Na busca de um novo caminho para chegar às Índias os portugueses passaram a explorar o oriente... um continente praticamente desconhecido deles... eles não conheciam a África... gente... o Brasil não foi o primeiro a ser explorado... começaram... os portugueses começaram a explorar na África... o que que aconteceu? Além de procurar uma rota alternativa... então eles procuravam várias rotas... quando eles entenderam que poderia encontrar mais terras eles começaram a mudar as rotas... o que que é rotas... é os caminhos... eles começaram a trocar os caminhos para descobrir se tinha terra... se tinha riqueza pra eles (...) Porque eles não tinha quem trabalhasse pra eles, então eles acharam uma oportunidade de pegar... de escravizar os índios... por que? Porque eles achava que não era gente... igual aos negros... eles não achavam que era ser humano, quer dizer... não era ser humano... não era pessoas... não por causa da cor não... é porque eles acharam que eles eram superiores... enquanto os outros não chegavam aos pés deles... os portugueses se interessavam por ouro... marfim e escravos... e vendiam sal... tecidos... a partir do momento que eles conseguiram domar os africanos... os negros... aí eles começaram a escravizar porque eles conseguiram mais rápido... os índios eles não conseguiram escravizar porque os índios eram bem mais selvagens... eles não conseguiram escravizar muito os índios... escravizavam alguns... não é que os índios eram bicho... mas como eles eram criados na selva... então eles eram como bicho...então ninguém pegava eles... eles não aceitava que ninguém pegava eles... já os africanos não... não era pela cor não gente... existia escravos

também o que? Brancos... então no Egito... na África... existia... existiam escravos brancos... e até hoje tem gente que trabalha como escravo e não foi pelo branco... não foram só os pretos... negros não...- - eu estou explicando - - Olha... deixa eu terminar de explicar... eu vou terminar de explicar pra vocês entenderem... escravo não era só negro... é aqui que a sociedade brasileira... algumas sociedades que dizem que negros que foram escravos... não foram só negros que foram escravos... existiam índios escravos... existiam brancos escravos... antigamente quando uma pessoa tinha uma dívida e não tinha como pagar essa dívida sabe o que eles faziam? Pegavam os filhos... pegava as pessoas e botava pra trabalhar... não importa se era branco ou negro... só queria pagar... vamos para os povos africanos agora... vamos pra eles... bora lá... os povos africanos... Os povos africanos o que eles eram? Eles eram as pessoas... eles já tinham sua civilização, eles já tinham suas vidas... porém como os portugueses achavam superiores... superiores é as pessoas que queriam ser mais do que as outras... e hoje ainda existe isso... só porque você tem uma roupinha... só porque você tem um dinheiro você é maior... você quer ser mais que as pessoas que não são assim - - senta lá... Roberto... você tá vendo alguma coisa aqui? Senta lá, bora - - vamos falar sobre os povos africanos agora... na África os portugueses entraram em contato com vários povos... - - você presta atenção que depois eu vou te perguntar e você vai ter que responder igualzinho eu tô falando - - os portugueses entraram em contato com vários povos que habitavam o continente há milhares de anos... que apresentavam modos de vida... cultura e crenças diferente dos europeus... então eles já tinha as crenças... já tinha suas vidas... já tinha sua civilização... tá tudo aqui falando ó... já tinha organizado modo de vida... já tinha tudo... eles que falava que... eles tinha modo de vida... como que eu tenho modo de vida... gente... e a pessoa tem outro eu vou falar que a pessoa é pior que eu? Eu vou falar? Eles fazia isso... os portugueses se achavam os máximos... os deuses... havia grandes centros urbanos como o centro de Mali e (...) e havia também pequenas aldeias... haviam também grupos nômades de agricultores e pastores que se deslocavam de acordo com as condições climáticas em caravanas de mercadorias que percorriam... percorria rotas de longa distância... muitas vezes pelo deserto buscavam oportunidade de negócio... gente, a África... sabe aonde fica o Egito? Na África... então não vão achar que o Egito... as pessoas todas eram branco, que não era... era tudo misturado...os povos africanos... porque é vários pedaços... várias tribos... lembra dos índios? Então existiam várias tribos... então na África já existia isso pra eles... já existia... os povos africanos dominava técnicas de agricultura... gente... isso aqui é técnica de agricultura olha... eles já tinham as técnicas de agricultura... eles não precisavam de carro... já existia... depois que eles foram criando. - - Aplicavam técnica de

agricultura... comercializava objetos como metais e pimenta e noz de coca... aqui tá falando o que é noz de coca.... noz de coca é uma árvore... era várias sementes... quando plantava... gente... era preciso... a especiaria dessa árvore... dessa semente... é fazer refrigerante... então eles já conheciam várias coisas... não... os índios que viviam na mata... mas mesmo assim tinham sua vida... Então eu quero que vocês responda o um e o dois... copia aí e responda... copie as questões e responda... as respostas estão no texto.

Aula 6

Bora lá... então olha só.... nesse conteúdo aqui vamos retomar... psssiu... atenção... nesse conteúdo aqui da página setenta e quatro do livro de história a gente tá vendo aqui falando da África para o Brasil... aí eu lancei a pergunta... quando se fala da África para o Brasil o que vocês acham que esse texto.... essa imagem aí tá querendo dizer pra gente? O que vem da África para o Brasil? e o que vocês acham que vieram da África para o Brasil? - - Os Africanos... sim... e junto com os africanos o que que veio para o Brasil? dos africanos... vindo para o Brasil o que que eles trouxeram pra gente? A cultura... muito bom... o que que vocês acham que da cultura Africana existe na nossa cultura? O que é nosso e o que é da cultura africana? Hã? (...) A religião católica era dos... portugueses... da Europa, quando os portugueses vieram pra cá... a gente tá falando aqui de África... eu quero saber o que que da África o que que a África contribuiu para o Brasil em termos de formação cultural... olha Jorrana falou do trabalho... de fato, os africanos vieram para o Brasil e contribuíram com o trabalho deles... mas será que o trabalho que eles exerceram no Brasil foi um trabalho que eles saíram de lá.... ó, vou pro Brasil... quero trabalhar lá e tô indo? O que que aconteceu com eles? - - O que que aconteceu? Naquela época... antes de os africanos virem pro Brasil quem é que os Europeus exploravam pra trabalhar pra eles? Os índios... só que aí vocês perceberam no conteúdo que a gente trabalhou anteriormente que houve muita resistência por parte dos indígenas... que alguns se recusavam a trabalhar forçado para os europeus e acabavam sendo mortos em guerras... Thalison falou do candomblé, mas candomblé é uma coisa que eu não concordo... Candomblé é ritual de macumba... coisa do trem ruim...

Sentindo falta de mão de obra... os europeus foram para o continente africano e começaram a trazer a mão de obra... ou seja... pessoas pra trabalharem pra ele de lá... então começa a escravidão no Brasil... na verdade ela continua porque ela começa com os índios... assim chamados pelos europeus... pelos estrangeiros... e aí gente... esses africanos vem para o Brasil em péssimas condições... transportados em navios negreiros... tratados como bichos até...

exatamente... eles são tratados como bichos... escuta gente... eles vem lá no navio negreiro... que era assim que eles eram transportados... são trazidos para o Brasil e quando chegam aqui são obrigados a trabalhar de graça pelos europeus... aí vocês me pergunta... eles vieram trabalhar em que aqui, professora? Vocês acham que eles vieram trabalhar com que?... que que eles faziam? Peraí, vamos ouvir os colegas.... fala... Júlia... sim... o açúcar... eu ainda vou chegar nesse assunto....

Então, o que que acontece? Eles são explorados de todas as formas... homens... mulheres... as mulheres acompanhavam as chamadas sinhás, que eram as mulheres da Europa.. - - isso... isso... então as mulheres negras trazidas da África trabalhavam dentro de casa cozinhando... lavando a roupa... cuidando dos alimentos para a mulher branca... a europeia... que era chamada de sinhás por eles... - - aí elas iam lá, NE,...fazer...- - Vamos lá gente.... prestar atenção... então elas iam lá trabalhar nesse tipo de serviço... já os homens eles eram explorados na produção da cana de açúcar... que foi um trabalho muito rentável aqui no Brasil... que os portugueses descobriram... então eles trabalhavam nos canaviais... arrancando cana... vocês lembram dos bóias-frias que a gente viu lá em geografia? Então os escravos tinham muito essa função... cortava a cana... levava pra os moinhos... pra poder fazer o açúcar e fazer o melaço que era feito dessa cana que era vendido e era exportado... tudo em nome de que? Do dinheiro... né... tudo em nome do dinheiro... exploravam as pessoas humanas... achando que essas pessoas eram inferiores às outras simplesmente por serem o que? Negras... vocês consideram que isso é uma verdade? Não... então os africanos muito contribuíram na cultura do Brasil... não foi simplesmente... não foi... olha só... simplesmente... vir pra cá só pra ser explorado... quando eles vieram pra cá... embora tenha sido nessas condições... eles contribuíram pra nossa cultura porque eles ensinaram coisas pra gente... assim como os índios também... vocês lembram? Que os índios ensinou os portugueses a tomar o que? Banho... ensinou a pescar e o que mais? A comer os alimentos que eles utilizavam... então muita coisa acrescentou... Da mesma forma... os africanos acrescentaram também nessa cultura... cada vez mais a partir disso nossa cultura se tornou mista... primeiro só tinha os nativos... os indígenas... depois veio o europeu... que casa com a índia que tem um filho mestiço... que chegou o africano que casou com a índia... que casou com o português... e virou uma? Uma mistura... então a nossa sociedade... a nossa população brasileira é uma população mista... aqui ninguém é puro... ninguém é cem por cento... indígena... nem cem por cento europeu... nem cem por cento negro... então misturou... misturou essas culturas... é um caldeirão, né?... na verdade... misturou essas culturas que deu origem ao brasileiro... então hoje somos o brasileiro... fruto da África... fruto da... bora? - - ... fruto da...

África... dos europeus... africanos... europeus e indígenas... essas três grandes raças se misturaram dando origem ao brasileiro de hoje que somos nós... - - - exatamente... então hoje... a gente é misturado... fala... - - gente... agora vamo pensar aqui um pouquinho... vocês acham o que... que os africanos vieram pra cá pra ser escravizados.. e vocês acham o que? Acham que isso era bom? Não... coitados dos africanos... eles vinham pra cá só.... trabalhava de graça... duramente... ganhava chicotada ainda... apanhava.... e não ganhava nada... então isso é muito triste... né... muito triste na história do nosso país... mas a gente também precisa lembrar que existe muita coisa positiva por trás disso... né... então... quem foi que ensinou a gente a comer feijoada? A gente aprendeu com os africanos... o acarajé... sem falar nas comidas também, gente... psiu... quais foram as contribuições da agricultura brasileira do reino do Congo e do império de Songai? Vocês tão vendo aí... no quadrinho três e no quadrinho cinco... vocês tão vendo aí? Onde a gente tem império de Songai... séculos catorze e século quinze... técnicas de plantio e de irrigação por canais foram trazidos para o Brasil com os negros escravizados... isso favoreceu a expansão da agricultura... principalmente nos ciclos da cultura de cana de açúcar e de café no Brasil... na figura cinco... a gente tem aí ó... Reino do Congo... final do século... leiam, gente... século quinze? Dezesesseis... especialistas de forjar ferro e cobre para a confecção de ferramentas... introduziram na agricultura brasileira a enxada... peças de arado e diversos tipos de machado... então muitas coisas... utensílios que a gente usa hoje... vieram de países africanos... então... essas pessoas quando vieram de lá pra trouxeram consigo aquilo que eles já sabiam produzir e ensinou... no caso... aos europeus que já estavam aqui e aos indígenas também... porque tudo foi... né... muito misturado aí e a gente sabe disso...- -

O que eu quero de vocês é o seguinte... vamos aí pra página setenta e seis... vamos fazer a leitura e depois a gente retorna ao exercício... leia esta afirmação e converse com os colegas... o Brasil tem a maior população negra fora da África... na sua opinião... gente... por que que isso acontece? Porque que o Brasil tem a maior população negra fora da África? Porque escravizaram. Que tem isso? Pera... fala Rafael - - Por que será que de todos os países do mundo o país que tem mais negros é dentro do Brasil? por causa de que? Exatamente... porque vieram muitos africanos pra cá e aí houve a questão que africanos casaram com europeus né... e eles foram se misturando... e deu origem ao mulato... então tem pessoas que têm a pele mais clara e tem... negro que é mais claro e negro que é mais escuro... por causa da mistura... tá gente... da mistura genética.... vamos terminar a leitura aqui... o continente africano é muito amplo e povoados por muitas culturas com hábitos.... tradições e idiomas distintos...- - ô Letícia... você não quer assistir aula não? Preste atenção no que eu estou falando... - - além de uma cultura

muito rica e diversificada... há cerca de quinhentos anos teve início o tráfico de escravos da África para o continente americano... africanos de lugares que atualmente correspondem a Cabo Verde... Angola... Sudão e Moçambique... isso tudo que eu falei aqui agora são o que? Países... muito bem... países de onde... de qual continente? Africanos... - - por exemplo... atravessam o oceano atlântico e chegaram ao Brasil não por vontade própria mas na condição de escravas... os africanos trouxeram idiomas... rituais religiosos... culinária... músicas... danças e outros elementos que com o passar do tempo enriqueceram a cultura brasileira... então a nossa cultura está permeada por outras culturas e principalmente pela cultura africana que teve grande contribuição aí na nossa formação cultural... né? Página setenta e sete... vamos continuar a leitura? Entre os séculos dezesseis e dezenove o número de africanos trazidos a força para o Brasil chegou a quatro milhões de pessoas... no Brasil os portos que mais receberam africanos foram os de Recife... Salvador e mais tarde o do Rio de Janeiro... as principais atividades desses africanos foram a produção de açúcar... algodão... cacau e café ou ainda o trabalho nas lavras de ouro e diamante e os serviços domésticos... viviam em senzalas ou trabalhavam como escravos de ganho... psiuuu... podemos afirmar que o tráfico de africanos começou pouco tempo depois da chegada dos portugueses no Brasil? A resposta é sim ou não? Porque? Sim... Porque?... fala... - - nãoa gente pensa o seguinte... né... os portugueses chegaram ao Brasil em mil e quinhentos e se o tráfico se iniciou a quinhentos anos a gente pode concluir... que foi logo após essa chegada aí... Vamos observar então essas fotografias aí... As imagens revelam o cotidiano do trabalho escravo no campo e na cidade no século dezenove... Imagem A... Homem em atividade de Barbeiro no Rio de Janeiro, cerca de 1865.... fotografia de Cristiano Júnior... Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro... na imagem B... escravos em colheita de café... Fotografia de Max Ferrez... coleção de Rui Souza e Silva... Imagem C... Babá com menino... Eugene Keller em Pernambuco... 1874... coleção de Jorge Iemanof... então olha só a gente tem aí algumas imagens mostrando... retratando mais ou menos esse período da escravidão aí no Brasil.. né... ok... vocês fizeram a leitura aí na página setenta e oito, gente? Vamos acompanhar aqui a leitura... Do lado de cá do atlântico... página setenta e oito... os africanos eram transportados ao Brasil em navios negreiros especialmente projetados para isso... eles viajavam em péssimas condições... amontoados no porão e acorrentados... mulheres e crianças eram transportados em compartimentos diferentes dos homens... a travessia durava meses e eles sofriam com alimentação escassa... o que quer dizer escassa? Que faltava... quando tá escasso é que tá faltando... os maus tratos... as sujeiras e as doenças... muitos deles morriam no trajeto... vocês tão vendo este compartimento aí em baixo... gente... que tem uma seta mostrando... olha

só: onde eles ficavam e como eles ficavam? Pra caber no navio... imagina aí... que eles viajavam meses desse jeito aí que vocês estão vendo... sem roupa... um encostado no outro... tá vendo? Não tinha nem espaço pra se mexer direito... vocês tão vendo? Ó... sem comida... doentes... e uma passava doença pro outro... imagine aí... mas é isso que acontecia... a maioria deles... - - não tinha como não... gente... eles tavam presos num porão... vocês não tão vendo aí não? Num lugar.. igual bicho na gaiola... eles botavam num porão... abafado... e ficava todo mundo amontoado pra poder... quanto mais coubesse mais eles ganhavam direito... a que ponto né... chega a exploração do homem pelo homem... porque é desumano... né... vocês não concordam comigo? Então olha só... o mercado de escravos... aqueles que sobreviviam à viagem eram encaminhados ao chamado mercado de escravos... onde aguardavam para serem vendidos... esses escravos vinham lá da África e quando chegavam aqui no Brasil eles ficavam num lugar lá do mercado... e os senhores das fazendas... os proprietários... que eram ricos e abastados... passavam... como se fosse mercadoria e... quanto custa esse aqui? Quero comprar... ó o que eles faziam? - - Muito bem... Onde você viu isso? Na Novela escrava Isaura... né... - - Então eles olhavam ó... se o dente tava branquinho... se tinha cárie... pra não dar doença... né... se tava tudo direitinho... olhava o olho né... pra ver se tinha alguma doença... pra ver se tava forte... se tava muito magro... aí dizia eu quero esse.... imagina aí... igual mercadoria... vou levar... e a pessoa que trouxe pra vender... vendia... e aí você comprava quantos, Emanuel, você queria... - - (...) alforria era liberar... né... soltar... então olha aqui... atenção... atenção... então aqui o que acontece? Aqueles que sobreviviam à viagem eram encaminhados ao tal mercado de escravos que eu falei pra vocês... onde aguardavam para serem vendidos... era comum ter nas cidades locais destinados ao comércio de africanos... tipo uma feira bem grande vendendo gente... imagine aí... no século dezenove... esse local Rio de Janeiro esse local era conhecido como mercado do Valongo... leia a descrição feita por um alemão em 1932... então essa aqui é a visão de um alemão... Depois de pagar por cabeça determinada tarifa que produz uma renda valiosa para o governo esses escravos são expostos à venda como mercadoria em uma rua apropriada chamada Valongo... onde se examina durante a escolha cada parte do corpo e observa diretamente se os escravos não estão atacados de moléstias de pele e males incuráveis... ou seja... alguma doença... né... - - isso aí é o relato de um alemão... - - depois de vendidos, os escravos eram encaminhados para as fazendas onde começavam uma vida de trabalho forçado em companhia de outros africanos escravizados e afrodescendentes... muito presentes no cotidiano do campo e das vilas do Brasil... então quando a gente fala de africanos a gente fala de pessoas que vieram da África e quando eu falo de afrodescendentes... eu estou falando de

que? Quando eu falo de afrodescendentes de quem eu tô falando? Das pessoas que herdaram alguma coisa dos africanos... né... então as pessoas que são parecidas... com essas pessoas que são os africanos são afrodescendentes... eu diria que todos somos afrodescendentes... porque todos nós, de alguma forma... de alguma maneira... temos em nosso sangue o sangue dos africanos que foi passado de geração em geração... - - não tinha lei pra isso não... Júlia... Hoje a gente tem leis que inclusive nos obrigam a falar sobre isso dentro da escola porque muitas pessoas sofrem com preconceito racial... né... tem gente que tem preconceito com o outro por causa da cor da pele.... você sabe porque isso acontece? Posso falar por que que isso acontece? Ó... a nossa memória... desde pequenininho a gente aprende a falar com as pessoas que a gente convive... a gente aprende falar... a gente aprende que deve vestir roupa... a gente aprende o que se deve comer... tudo isso não cai do céu e entra na nossa cabeça... tudo é aprendido... tudo a gente aprende... e se algumas pessoas tem preconceito com o outro... isso brotou da cabeça delas? Não... ela aprendeu... com alguém... certo? alguém em algum momento em algum lugar falou alguma coisa que ficou na cabeça dessa pessoa... que ser negro era uma coisa inferior... tudo isso, gente, é herança do período colonial nosso Brasil... porque a maioria das coisas que a gente tem hoje foi herança dos portugueses... a gente aprendeu muita coisa com eles... inclusive muitos aprenderam a ser racistas... o que quer dizer isso? Aprenderam a classificar as pessoas... então pra eles quem era de pele escura... era inferior... tinha que servir a eles... era escravo... e muitas pessoas hoje ainda acha isso... que porque é negro é inferior ao outro... só que todos nós... somos dotados de capacidades intelectuais da mesma forma de um e outro... que um e o outro é... né... então da mesma forma que um pensa o outro também pensa... todo mundo aqui tem dedo... tem unha... tem coração, tem todos os órgãos que o outro tem... tem cabelo... só que os traços físicos às vezes variam de um pro outro... é um pouco diferente... mas por dentro... se tirar um raio x todo mundo é o que? Igualzinho... então será que vale a pena a gente ter preconceito com o outro simplesmente pela cor da pele? Quando vocês fazem isso, vocês tão obedecendo à ordem dos portugueses... quando você tem preconceito com o outro pela cor da pele dele... pelo cabelo ou pelo jeito... pelo nariz... por qualquer traço que seja negroide.... traços... por exemplo.... o formato do nariz... o formato da boca... o cabelo... são traços herdados pelo outro... né... um tem um traço herdado da mãe... o outro tem o traço herdado pelo pai... vocês tão me entendendo? E quando uma pessoa tem preconceito com a outra simplesmente por conta disso ela tá fazendo a tarefa de casa que os africanos deixou pra os brasileiros... eles foram embora... mas a colônia continuou morando dentro de nós... a gente não falou sobre a colonização? Por que eu falo dentro de nós? Porque muitas pessoas não têm

consciência de ouvir isso que eu tô dizendo pra vocês aqui agora e continuam sendo colonizados pelos portugueses... continua tratando o outro como diferente... como inferior... sendo que nós vivemos numa sociedade que precisa ser igual... as pessoas precisam se respeitar... foi preciso que o governo instituísse uma lei... que é a lei dez mil trezentos e trinta e nove... e tem professor que nem sequer ouviu falar disso... então tem uma lei que é a lei dez mil trezentos e trinta e nove que rege a educação e essa lei fala que os professores tem que ensinar dentro das escolas a cultura africana... que é o que a gente tá fazendo aqui agora... por que isso? Pra tentar ressarcir... trazer de volta pra esse pessoal que sofre com preconceito racial... a valorização da autoestima... né... do que que ela representa no mundo... porque o outro trata ela dessa forma e porque eu trato ela dessa forma... pra gente respeitar as variedades étnicas do nosso país... então toda vez que alguém tiver preconceito com uma pessoa da outra cor nós precisamos lembrar disso... que somos todos iguais... mas essa mentalidade que o outro é diferente de mim não fui eu que criei sozinha eu aprendi... será que vale a pena a gente continuar perpetuando isso? Levando isso adiante? Então vamos refletir um pouquinho sobre isso tá... gente... quando alguém ver ou ouvir alguém falando sobre algum tipo de preconceito ou sequer pensar nisso...lembrar de tudo isso que aconteceu... então a gente tem uma contribuição muito grande pro nosso país... nós somos frutos da cultura africana... nós temos essa miscigenação no nosso sangue e não vale a pena o ódio pela cor... certo? eu quero que vocês realizem pra mim a atividade da página setenta e cinco... setenta e sete... até a página setenta e nove... vocês já leram a gente já fez a discussão é só ir no jeitinho aí que consegue...combinado...gente?

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS AULAS DA ESCOLA PARTICULAR

Aula 1

Então olha só... na última aula que a gente trabalhou aqui de história... já tem um tempinho já... dias atrás... a gente falou sobre a questão da formação da cultura brasileira... da identidade do Brasil... e aí eu disse pra vocês que o nosso país... ele foi formado... ele foi formado... é... com base em três culturas diferentes... primeiro... quem estava aqui na terra... quem habitava aqui antes dos europeus?

Aluno: os índios

Então a gente tinha aqui... os indígenas né... os indígenas receberam esse nome de índio... índios... os indígenas recebeu esse nome de índios... pelo seguinte... quando a esquadra de Pedro Álvares Cabral chegou aqui no Brasil... certo... eles avistaram... eles estavam procurando na realidade as Índias... porque eles estavam procurando por especiarias... como o cravo... a canela... que são aqueles temperos que a gente usa geralmente em doce... quando a gente faz o...a canjica... o arroz doce... não coloca? E aí esse era um mercado rentável para os europeus... então eles estavam procurando as índias porque diziam que lá tinha cravo... essas... canela... essas especiarias que davam muito lucro... essa rentabilidade pra eles... então o que eles fizeram? eles embarcaram para procurar as índias... só que nesse percurso para encontrar as Índias eles chegaram no... Brasil... lembra que eu disse pra vocês que o nome dessa terra era Pindorama?

Aluno: Sim

Pindorama era o nome do Brasil... era o nome que os indígenas deram pra essa terra... porque foram os indígenas os primeiros habitantes do Brasil... então os indígenas chamavam isso aqui de Pindorama... só que aí os europeus que se achavam superiores àquela cultura que estava aqui teve um grande estranhamento quando chegou no Brasil porque eles viram aquelas pessoas e aí viu que eram pessoas diferente deles... só que na cabeça deles eles eram a cultura superior... o modelo... o exemplo... naquela época a igreja católica determinava muita coisa na vida das pessoas... né... como que ela deveria se vestir... como deveria se comportar... o que poderia o que não poderia fazer... e aí assim... eles chegaram aqui e toparam com um monte de gente... nus... mas aquilo era muito natural porque era da cultura deles... certo? mas houve esse estranhamento... então o Brasil reformado... o Brasil que começa... porque Pindorama é o Brasil antes de Cabral né... então quando os europeus chegam aqui... eu digo europeus... porque muitas

peessoas acham que foram só portugueses... mas na verdade tinham espanhóis... franceses... outras pessoas que também exploraram o nosso continente americano... mais especificamente esse país chamado Brasil... então quando essas pessoas chegaram aqui já haviam aqui os nativos né... os nativos foram chamados por eles de índios... aí sim gente... como eles estavam procurando as índias e chegou aqui no Brasil... eles acharam que eles chegaram nas índias... ó estamos nas Índias... então se quem nasce em Portugal é português... então se eles estavam chegando nas índias eles deram os nomes das pessoas que estavam aqui de... - - índios... por isso que nasceu a origem desse nome tá?

Então, olha só... chegaram aqui os europeus e já moravam quem aqui? Os indígenas... então os indígenas... depois chegou os europeus e aí começa a exploração da mão de obra pra trabalhar pra eles aqui no Brasil... nessa exploração da mão de obra eles perceberam que a população indígena era insuficiente... ou seja eram poucos pra atender a demanda... sem falar que os índios lutaram bravamente pra não ser escravizados por essas pessoas... que chegaram aqui querendo obrigá-los a fazer trabalhos pra eles gratuitos... ou seja... de graça... eles foram muito explorados... então as pessoas que chegaram aqui... que exploraram os indígenas... elas... é... - - (Leitura distante do aluno)

... E cada povo africano também tem sua cultura... pode falar Nicole... () isso mesmo... muito bem... então existe uma mistura de raças... uma mistura cultural... porque cada um desses aqui tinha um costume diferente... um jeito de se vestir... um jeito de comer... a própria língua... a própria fala dessas pessoas... cada uma tinha a sua própria linguagem... certo? Então aqui... os europeus de Portugal que eram a maioria... eles falam português... que é o português que a gente fala... só que lá eles falam diferente... um pouco mais puxado o sotaque que o nosso... Grande parte dos países africanos também falam português... porque justamente esse povo aqui explorou esse povo de cá... então esse povo daqui herdou muito dessa cultura de cá... mas todas as culturas... de certa forma... uma herdou uma coisa da outra... aí... lá no livro didático de história... na página vinte e... tem assim ó... Europa... África e América... conquista e descobertas... então aqui a gente vai introduzir um pouquinho o assunto falando sobre toda essa questão que eu coloquei aqui pra vocês agora... então o que que a gente tem aí nessa imagem? () Animais... né... tá... ok... então aí... com licença... com licença da palavra... posso falar? Olha só... como vocês mesmo falaram tem vários animais... bebidas... comidas... então tudo isso tava vindo nesse navio... um grande navio que veio para o Brasil com várias pessoas que vieram povoar esse continente... só que aí o que que acontece? Esse povo veio pra cá achando que essa terra não tinha dono... porque pra eles índio é como se fosse bicho... porque não tinha

civilização... e o que é ter civilização? Seria se comportar da mesma forma que eles se comportam... se vestir da mesma forma que eles se vestem... então se esse daqui não faz a mesma coisa desse daqui ele se torna um estrangeiro e aí as pessoas que vieram daqui ó... da Europa... se sentiram no direito de explorar essas pessoas que estavam aqui... o que vocês pensam sobre isso? Vocês acham isso justo? O que vocês achariam? Vocês estão lá na casa de vocês e vocês são os donos da casa de vocês... aí chega uma pessoa lá ó e fala... hei, João Victor... vai lá lavar os pratos que agora essa casa é minha... vai limpar a casa... faz comida pra mim e coloca na mesa... eu queria que vocês pensassem um pouquinho o que foi isso.. - - Hello, please... atenção... então foi isso... gente... que aconteceu... foi isso que aconteceu com os nativos.... essas pessoas chegaram aqui né... tomaram posse do lugar e se não bastasse isso ainda tomou posse das pessoas que chegaram aqui pra escraviza-las... ou seja... pra fazê-las trabalhar de graça... e não era qualquer trabalho... era um trabalho duro e pesado... as mulheres tinham a função de cuidar da casa e cuidar das crianças pra eles... pras senhoras deles, né... que não faziam nada dentro de casa... e os homens já trabalhavam num trabalho mais pesado... na plantação... no cuidado com os animais... no cultivo dos alimentos no campo... na plantação da cana de açúcar, que foi uma coisa que teve uma predominância muito grande no nosso país... mais pra frente nós vamos estar trabalhando sobre isso também e vocês vão poder entender melhor sobre isso... tá gente...

Então olha só... os navegadores partiram de Portugal ou da Espanha... alcançando territórios na África... na Europa... perdão... na Europa e na Ásia... Na sua opinião, que motivação levava portugueses e espanhóis a se arriscar em viagens marítimas nessa época? O que vocês acham que atraía eles pra ficar viajando? Porque que eles queriam ir pra as Índias? () Olha só... meninos e meninas... senhoras e senhores... porque vocês acham que eles queriam ir pra as índias? Pra fazer o que lá? pra passear? Eles tavam indo atrás de especiarias. E porque eles queriam essas especiarias? Porque as especiarias... - - pra vender né... porque as especiarias davam dinheiro né... então eles foram lá atrás disso... Vamos ver aqui... () A gente tem aqui na página vinte e oito... certo? eu vou começar a fazer a leitura... e depois vocês vão compartilhar a leitura e cada um vai ler um pedacinho... eu começo e vocês continuam... primeiro parágrafo... presta atenção no que a pró vai falar, certo? ò, imaginem... - - é pra vocês imaginarem isso... certo?- - Imagine viajar a lugares nunca visitados como seria se aventurar em mares e oceanos que nunca antes foram navegados? Imagine aí... o que vocês acham que descobriria? Que dificuldades enfrentaria nesse percurso... de que instrumentos precisaria fazer uso nessa aventura? Certo? Isso aí gente... foi uma coisa que aconteceu com os Europeus... eles

começaram a se arriscar e explorar mares e lugares que nunca havia sido habitado nem explorado por ninguém... então não sabia o que poderia encontrar nesse lugar... tudo era uma descoberta... eles estavam fazendo descobertas naquele momento... então... Há cerca de 500 anos portugueses e espanhóis estiveram à frente de grandes descobrimentos marítimos... ou seja... descobrimentos no mar... - - Sofia... presta atenção... continua Pedro...

(voz distante de aluna)

Muito bem... então... ó... vai... () Nicole lê um pouquinho aí... lê mais alto...() Iniciaram-se...

Aula 2

Bora lá... Precisamos iniciar... eu começo a leitura e vocês continuam... tem que acompanhar senão não tem como saber onde a pró está no texto... nos séculos dezesseis e dezessete os portugueses aumentaram sua presença na África em razão principalmente da busca por escravos... continua Luiza...

(voz distante do aluna)

Vejam bem... os africanos sofreram muito nesse processo... eram transportados em PÉSSIMAS condições... viajavam apertados em um dos compartimentos dos navios... eram todos separados por idade e sexo... não era bem assim todos juntos não... adoeciam e até morriam durante o transporte.... porém, gente, muitas vezes esses escravos se rebelavam contra os colonos... haviam revoltas também porque eles não se conformavam em ser explorados assim gratuitamente... presta atenção, Júlia, você não para quieta (...) Quando desembarcavam no Brasil eram encaminhados a uns mercados que eram chamados de... lá eram vendidos para os colonizadores que os compravam para explorar suas mãos de obra... na produção do açúcar principalmente... no trabalho que desenvolviam na produção do açúcar principalmente eles trabalhavam.... prestem atenção aqui nessa imagem da página 22, gente... o dia nem amanhecia e já é possível ver os escravos trabalhando... como vocês acham que era a rotina desses escravos... sofrimento total, né gente? (...) Aconteciam revoltas também... eles fugiam e se escondiam em lugares distantes que são conhecidos como quilombos...

Os africanos contribuíram muito para a formação do Brasil em termos culturais.... muito do que somos hoje devemos também a essa outra nação... a dos povos africanos ... com eles aprendemos também algumas formas de alimentação, de ritmos musicais e até mesmo a questão da religião...

Tem a religião deles que é o candomblé... muita gente tem preconceito com o candomblé... né... começa a falar mal... eu não tô dizendo aqui que ninguém tem que ser do candomblé... nem que tem que ser da igreja católica nem que tem que ser... psiuuu... presta atenção... - - e nem que tem que seguir outra qualquer religião... o que eu tô dizendo é que mesmo que a gente tenha a nossa própria religião a gente tem que respeitar a religião do outro... parar de desmerecer... de dizer que a religião do outro é inferior... né... que nós somos melhores que o outro... - - diga, Geovane.... - - candomblé é uma religião... uma religião que faz parte da cultura africana... - - algumas pessoas a frequentam... eu sou católica e igreja católica por exemplo meio que não aceita... existem várias opiniões a respeito disso... mas a gente deve respeitar independente da nossa

**ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO COMÍTÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O LIVRO DIDÁTICO: a produção de sentido em práticas pedagógicas **Pesquisador:** ANDIRANA OLIVEIRA LIMA **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 75797717.8.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.421.977

Apresentação do Projeto:

Resumo:

A presente pesquisa tem por objetivo analisar as formas como professores lidam com as representações dos negros presentes em livros didáticos de história. A pesquisa se inicia com a análise dos livros didáticos utilizados nas classes selecionadas de duas turmas de 4º anos, uma de uma escola pública e outra de uma escola privada, localizadas no município de Vitória da Conquista-BA, e se completa com a análise dos enunciados discursivos e das práticas pedagógicas adotadas pelos regentes na discussão de temas propostos pela lei 10.639/03. A observação empírica dos discursos e práticas que se difundem no ambiente escolar a partir dos professores, quando estes são chamados a tratar de temas associados à história e cultura dos povos afrodescendentes, constitui um passo importante no processo de elucidação e enfrentamento dos desvios na aplicação do decreto e da normativa dele resultante. Para a análise dos livros didáticos, a investigação tem como base o paradigma qualitativo

sob a perspectiva documental e a análise do discurso proposta por Orlandi. Para a análise da prática docente será tomada como referência a proposta etnográfica de Magnani.

Página 01 de

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as formas como professores de escola pública e particular no município de Vitória da Conquista, amparados em Livros Didáticos que orientam a sua prática pedagógica, lidam com as representações (imagens e discursos) sobre o negro e as temáticas associadas às relações étnico-raciais no Brasil.

Objetivo Secundário:

1. Analisar os livros didáticos de História adotados por duas escolas (uma pública e uma privada) do município de Vitória da Conquista, destacando as imagens e discursos por eles veiculados em relação aos negros e os conteúdos relativos à História e Cultura dos povos de matrizes africanas;
2. Analisar, por meio da análise documental e da observação em sala de aula, as formas como os professores lidam com as informações e propostas pedagógicas advindas do Livro Didático no tocante ao conteúdo que se constitui em objeto da pesquisa.
3. Refletir sobre as práticas pedagógicas e os sentidos produzidos no processo de interação do professor com a classe, com a mediação do Livro Didático, durante as aulas de História que têm como temas a História e Cultura africana e as relações étnico-raciais no Brasil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Este estudo apresenta risco mínimo.

Benefícios:

Os benefícios deste estudo são importantes para o campo da educação, especialmente no tocante à reflexão dos docentes sobre a práxis exercida no ambiente escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa importante para área de educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados.

Recomendações:

Os resultados da pesquisa devem ser divulgados na escola onde se deu a pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu à solicitação anterior.

Página 02 de

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião do dia 06/12/2017, a plenária do CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_960928.pdf	14/11/2017 17:15:08		Aceito
Outros	esclarecimentodependencias2.pdf	14/11/2017 17:10:43	ANDIRANA OLIVEIRA LIMA	Aceito
Outros	Esclarecimentodependencia.pdf	13/11/2017 22:15:07	ANDIRANA OLIVEIRA LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	encaminhamento.pdf	09/09/2017 08:07:53	ANDIRANA OLIVEIRA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	autorizacaojaque.pdf	09/09/2017 08:06:58	ANDIRANA OLIVEIRA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	autorizacaocris.pdf	09/09/2017 08:06:35	ANDIRANA OLIVEIRA LIMA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	28/08/2017 22:02:34	ANDIRANA OLIVEIRA LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	fol.pdf	28/08/2017 18:48:56	ANDIRANA OLIVEIRA LIMA	Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	28/08/2017 18:42:57	ANDIRANA OLIVEIRA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle1lions.pdf	28/08/2017 18:41:54	ANDIRANA OLIVEIRA LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	departicorientadora.pdf	24/08/2017 22:00:50	ANDIRANA OLIVEIRA LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	deorientadora.pdf	24/08/2017 21:59:36	ANDIRANA OLIVEIRA LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	deorientador.pdf	24/08/2017 21:57:40	ANDIRANA OLIVEIRA LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaonaoiniciou.pdf	24/08/2017 21:56:20	ANDIRANA OLIVEIRA LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	decomprometimento.pdf	24/08/2017 21:55:07	ANDIRANA OLIVEIRA LIMA	Aceito

Página 03 de

Declaração de Pesquisadores	autcoleta2.pdf	24/08/2017 21:54:10	ANDIRANA OLIVEIRA LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	autcoleta1.pdf	24/08/2017 21:53:43	ANDIRANA OLIVEIRA LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodemestradoCEP.pdf	31/07/2017 20:53:30	ANDIRANA OLIVEIRA LIMA	Aceito
Folha de Rosto	folhacep.pdf	31/07/2017 20:30:45	ANDIRANA OLIVEIRA LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 07 de Dezembro de 2017

Assinado por:
Ana Angélica Leal Barbosa
(Coordenador)

ANEXO B – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE AULAS GRAVADAS

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou Segmentos	(...)	Do nives de renda () nível de renda
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para:::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motive tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do Transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a Sequência temática da exposição: desvio temático	- - - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. Fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>. 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. 		