

Organizadoras
Juliana Teixeira Souza
e **Margarida Maria Dias de Oliveira**

O que se ensina e o que se aprende em História

A historiografia didática em debate

VOLUME 2


Editora
CABANA

O que se ensina e o que se aprende em História

A historiografia didática em debate

VOLUME 2

Organizadoras
Juliana Teixeira Souza
Margarida Maria Dias de Oliveira

O que se ensina e o que se aprende em História

A historiografia didática em debate

VOLUME 2



Copyright © by Organizadores
Copyright © 2022 Editora Cabana
Copyright do texto © 2022
Todos os direitos desta edição reservados

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade dos autores.

Projeto gráfico: Eder Ferreira Monteiro
Edição e diagramação: Helison Geraldo Ferreira Cavalcante
Coordenação editorial: Ernesto Padovani Netto
Revisão: Os autores
Capa: José Dias Belo Neto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

- Q3 O que se ensina e o que se aprende em história [livro eletrônico]: a historiografia didática em debate: volume 2 / Organizadoras Juliana Teixeira Souza, Margarida Maria Dias de Oliveira. – Ananindeua: Cabana, 2022.
314 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89849-49-0

1. História – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Professores de história – Formação. I. Souza, Juliana Teixeira. II. Oliveira, Margarida Maria Dias de.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



[2022]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N.º 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 – Ananindeua – PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com

Conselho Editorial

DRA. MARIETA DE MORAES FERREIRA (UFRJ/FGV)

DRA. MARIA AUGUSTA DE CASTILHO (UCDB)

DR. WESLEY GARCIA RIBEIRO SILVA (UFPA)

DR. DILTON CÂNDIDO SANTOS MAYNARD (UFS)

DRA. CARMEM ZELI DE VARGAS GIL (UFRGS)

Sumário

Apresentação.....8

Juliana Teixeira Souza
Margarida Maria Dias de Oliveira

Os trabalhadores pobres livres e a luta por cidadania na historiografia escolar.....17

Juliana Teixeira Souza

História e Cultura dos Afrodescendentes. O que a historiografia pode nos contar?.....56

Carlos Eduardo Moreira de Araújo

Visualidades e racializações: o PNL D e as imagens nos livros de História do Ensino Médio (2008-2018)86

Maria Telvira da Conceição
Túlio Henrique Pereira

Representações dos africanos escravizados no Brasil em livros didáticos de História (1980-2010).....118

Zenaide Inês Schmitz

Mulheres negras em lugares visíveis: contribuições da pintura para a segunda escrita da África.....157

Susana Guerra

A cultura de histórias negras na busca de uma narração189

Francisco das Chagas F. Santiago Júnior

Entre soadas e silêncios: desafios ao tratamento da História das Mulheres em livros didáticos no âmbito do PNL D.....204

Flávia Eloisa Caimi
Letícia Mistura

Direito à diferença: História e culturas indígenas.....236

Lígio Maia

Por outras narrativas históricas escolares: povos indígenas e narrativa histórica em livros didáticos269

Mauro César Coelho

O desafio da renovação do que se ensina e do que se aprende em História300

Magno Francisco de Jesus Santos

Apresentação

A crítica dos professores universitários ao conteúdo dos livros didáticos de História já não é novidade em nossa área de conhecimento, e entre os principais problemas apontados, destaca-se a distância entre a abordagem de seus conteúdos e aquilo que é produzido na academia. Nem sempre se considera, no entanto, que a forma que o conhecimento acadêmico é produzido e difundido não auxilia os profissionais responsáveis pela produção, revisão e crítica dos livros didáticos, nem tampouco os professores que utilizam os livros, reconhecido como o principal recurso didático disponível nas salas de aula. Isto porque os trabalhos acadêmicos são de caráter monográfico, os objetos de pesquisa têm uma delimitação temática e temporal muito precisa, e a difusão do conhecimento por meio da produção livresca e artigos científicos é dispersa e fragmentada. A dificuldade é que essa forma de estruturação da produção e difusão do conhecimento não é incompatível com a proposta dos livros didáticos, que a tradição es-

colar consagrou com o formato de sínteses dos conhecimentos de um campo de conhecimento aliado a uma proposta de desenvolvimento do ensino e avaliação.

Os livros didáticos ainda se organizam de acordo com a periodização hegemônica, quadripartite, perseguindo a proposta de uma história total, dando conta das dimensões política, econômica, social e cultural. Como a demanda por produção qualitativa e qualitativa, assim como a dinâmica de organização do campo de conhecimento, com sua ênfase na valorização de especialistas, já não permite que os historiadores se empenhem na produção de grandes sínteses, os livros didáticos continuam, em grande medida, repetindo uma história política e econômica, embora enxertada por informações, em geral, complementares aos textos principais, que procuram atender as demandas seja das políticas públicas ou dos docentes que reclamam do aspecto ainda tradicional das narrativas, embora muito atuais nos projetos gráficos.

Diante do desafio de contribuir de forma propositiva para a diminuição da distância entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, a universidade e a escola, convidamos profissionais de diversas áreas do conhecimento e de diversas regiões do país para responder as seguintes questões: quais os avanços e quais as fragilidades que persistem na produção historiográfica escolar? No âmbito de suas especialidades e frente ao atual estágio do debate historiográfico, quais os conceitos, informações e abordagens que podem ser revisados e atualizados nos livros didáticos? Considerando que o objetivo da Educação Básica é contribuir para a formação cidadã de crianças e jovens, capacitando-os para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva, quais informações, noções e conceitos devem ser priorizados? Em que precisamos avançar, e por qual motivo?

Por meio das respostas a essas provocações, a ideia é colaborar com os autores de livros didáticos e professores da Educação Básica no sentido

de fornecer subsídios para revisar criticamente e renovar as análises dos livros didáticos, propondo temas e abordagens que podem contribuir para atualizar as grandes sínteses que caracterizam os livros didáticos.

Esta publicação teve origem na provocação que enviamos para um conjunto de colegas, formadores de professores, a qual responderam com um resumo inicial do que eles consideraram como uma resposta plausível. Esta proposta inicial transformou-se por meio do trabalho de cada um em pesquisa – alguns acessando a historiografia, outros acessando os livros didáticos¹ e, outros ainda, acessando tanto um quanto outro. Escritos os textos eles foram compartilhados com os colegas e debatidos no evento, **O que se ensina e o que se aprende em História: a historiografia didática em debate**, ocorrido nos dias 09 e 10 de setembro de 2020 por meio remoto em função da pandemia causada pela COVID-19. Após o debate com o público e os comentadores durante o evento, os autores reviram seus textos e são o resultado deste longo e educativo processo que se encontra aqui publicado.

Diante da quantidade de textos e autores, foram organizadas duas publicações. Uma que respeitou os recortes temporais, espaciais e de conteúdo consagrados pela tradição escolar e adotada pela Base Nacional Comum Curricular para organização dos capítulos. Dito isso, justifica-se haver capítulos sobre História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea, assim como sobre História do Brasil, História da América, História da África e História Geral, com ênfase na Europa. Adotar essa organização não significa que os autores da coletânea concordem com essa organização dos conteúdos do componente curricular História, mas sendo estes recortes amplamente utilizados nas organizações curriculares da Educação Básica, optou-se por evidenciar que correções, revisões, atualizações e inovações também são possíveis respeitando esse recorte.

¹ Contamos para isso com o acervo do Memorial do PNLd (<https://cchla.ufrn.br/pnld/>) e externamos aqui nossos agradecimentos à equipe de bolsistas que forneceram as obras solicitadas.

E há um volume da publicação em que foram produzidos capítulos especialmente dedicados a contemplar temas que se tornaram obrigatórios por força de dispositivos legais, tais como a Lei Nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura da África e dos Afrodescendentes como parte das políticas públicas contra o racismo, a Lei Nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura dos povos indígenas como parte das políticas de valorização da diversidade e respeito à diferença dos povos indígenas, e a Lei Nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que propõe a inserção, nos currículos escolares, de conteúdos relativos às questões de gênero como parte das políticas públicas de combate à violência contra a mulher.

Haja vista as especificidades da educação escolar, não se trata de elencar todas as novidades da frente pioneira da produção acadêmica, nem tampouco os modismos ou as temáticas que são muito específicas. Era uma questão importante a ser considerada, pois a crítica aos livros didáticos também deve enfrentar o problema da dificuldade em se estabelecer critérios para seleção de conteúdo, pautando-se nas finalidades da Educação Básica e função social da História ensinada. Por conta disso, o foco foi identificar os conhecimentos já consensuados ou amplamente aceitos, avaliados como imprescindíveis para a compreensão das experiências, formas de pensar e sentir das sociedades pretéritas, como também os conhecimentos que foram avaliados capazes de oferecer uma contribuição efetiva para a formação cidadã de nossas crianças e jovens.

O livro que o leitor tem em mãos foi dedicado aos temas que se tornaram obrigatórios por força de dispositivos legais.

O capítulo que abre este volume foi escrito por Juliana Teixeira Souza e propõe uma revisão da História da cidadania no Brasil, considerando as lutas empreendidas pelos trabalhadores pobres livres por acesso a direitos políticos e, sobretudo, direitos sociais, desde as lutas pela independência. Dessa maneira, propõe-se romper os marcos de perio-

dização comumente utilizados nos livros didáticos, que tendem a considerar que a história dos trabalhadores livres teria se iniciado somente após a Abolição. A partir da análise das coleções didáticas aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2018, Ensino Médio, confrontadas com os conhecimentos consensuados pelos especialistas de História do Brasil Império, Juliana Teixeira Souza sugere aproximações entre a historiografia escolar e a historiografia acadêmica por meio da atualização na abordagem de fatos históricos e conceitos estruturantes da História como componente curricular escolar, tais como sujeito histórico, trabalho, relações de poder e cidadania.

O capítulo escrito por Carlos Eduardo Moreira de Araújo também problematiza o 13 de Maio de 1888 como marco de periodização nos livros didáticos de história, que frequentemente silenciam sobre a história e cultura dos afrodescendentes após esse fato histórico, como se não tivessem lugar, nem ocupação, na história do Brasil republicano. Confrontando os significados desse silenciamento, o autor destaca a demanda do movimento negro contemporâneo por revisão dessa narrativa historiográfica, que estigmatiza os negros como sujeitos escravizados e marginalizados. Em sua análise sobre a apropriação da historiografia acadêmica por parte da historiografia escolar, Carlos Eduardo Moreira de Araújo mostra que se, por um lado, os livros didáticos têm se empenhado significativamente na atualização da história dos afrodescendentes no cativeiro, não se pode afirmar o mesmo para a história dos negros no pós-Abolição, muito embora a historiografia acadêmica tenha produzido nas últimas décadas conhecimentos que certamente podem subsidiar a inclusão da população negra na história política, social e cultural do Brasil republicano.

A crítica histórica do movimento negro contra as representações desse grupo étnico-racial nos livros didáticos também é abordada no capítulo de Maria Telvira da Conceição e Túlio Henrique Pereira, pro-

blematiza a narrativa visual sobre a população negra apresentada nos livros didáticos. Os autores procuram mostrar como as avaliações do PNLD impulsionaram mudanças estruturais, textuais, visuais e teóricas, encaminhadas pelas editoras de livros didáticos em razão dos critérios de aprovação estabelecidos nos editais do PNLD. Nesse sentido, o objetivo de Maria Telvira da Conceição e Túlio Henrique Pereira foi avaliar em que medida essas mudanças efetivamente atenderam as demandas da população negra que tem se mobilizado com o intuito de consolidar uma política pública de Educação Étnico-racial para o Brasil.

Zenaide Inês Schmitz escreveu um capítulo sobre a representação dos africanos escravizados, buscando compreender os dispositivos pelos quais são apropriados os saberes produzidos pela historiografia, que resultam na escrita de livros didáticos de História destinados aos estudantes e professores da Educação Básica. Os livros didáticos de História analisados pela autora, publicados entre 1980 e 2010, foram tomados como objeto e fonte de pesquisa, e a análise contemplou cinco categorias temáticas: Diáspora Africana, Resistência, Cotidiano dos Escravizados, Abolição da Escravatura e o Contexto Pós-abolição. A partir desse recorte, o objetivo de Zenaide Inês Schmitz foi buscar evidências que permitissem perceber como a temática dos africanos escravizados repercute nas obras didáticas, e como estas estabelecem o diálogo com o debate historiográfico.

O capítulo escrito por Susana Guerra sobre mulheres negras na África critica a persistência, na literatura didática, de uma escrita historiográfica que privilegia a perspectiva das elites brancas masculinas, de modo que a inclusão de narrativas sobre os africanos continua sendo uma imagem redutora e empobrecida de sua realidade. Contudo, a autora pondera sobre as mudanças efetuadas nos últimos anos em razão da implantação da Lei N° 10.639/2003, que tem estimulado a ampliação das imagens afirmativas dos povos africanos, apesar de não serem maio-

ritariamente produzidas por artistas e intelectuais negros. Diante disso, Susana Guerra destaca a potencialidade dos usos didáticos de imagens produzidas por artistas negras no ensino da História da África e da Diáspora, com o fim de problematizar as visões de mundo hegemônicas que excluem as mulheres, e especialmente as mulheres negras africanas, das narrativas históricas.

Flavia Caimi e Letícia Mistura situam a temática da história das mulheres nos livros didáticos de História numa perspectiva também instigante, considerando os livros como documento que evidencia a articulação entre os critérios do PNLD, uma política de Estado, e a produção de narrativas históricas para o ensino. A análise das autoras avança no sentido de conhecer os alcances e restrições da abordagem dessa temática nos livros didáticos, explorando as presenças e/ou ausências das discussões acerca do tema, assim como estabelecer um diálogo com o campo historiográfico que tem se dedicado à pesquisa acerca das relações de gênero e história das mulheres no Brasil. Deste modo, Flavia Caimi e Letícia Mistura salientam a importância de leis e políticas afirmativas serem acompanhadas de processos educativos escolares que promovam o conhecimento e a reflexão sobre as lutas históricas das mulheres do passado e da contemporaneidade por igualdade de gênero e representação social.

Lígio Maia reforça a importância da Educação na luta por direitos constitucionais, desta feita considerando a mobilização dos povos indígenas pelo reconhecimento estatal de sua condição diferenciada, de modo que lhes seja garantida uma política educacional também diferenciada. Com o objetivo de avaliar o efetivo alcance das políticas públicas para e sobre os índios, o autor propõe uma reflexão sobre a temática indígena a partir dos enunciados da Lei Nº 11.645/2008, apresentando perspectivas de abordagens que contribuam para a ampliação de noções e/ou conceitos pertinentes à história ensinada nos livros didáticos

sobre os índios no Brasil. Lígio Maia aponta, então, para cinco aspectos que considera imprescindíveis de serem tomados em consideração pela produção didática: pluralidade cultural, cultura histórica, protagonismo indígena, tempo presente e saberes indígenas.

O capítulo produzido por Mauro Cezar Coelho encerra o volume discutindo a abordagem das temáticas relativas aos povos indígenas nas narrativas histórica escolares, norteando-se pela preocupação em propor encaminhamentos e propostas de contribuam para a superação das fragilidades e lacunas comumente identificadas nos livros didáticos. De acordo com o autor, para que os livros didáticos cumpram com seu potencial, é fundamental que a Diferença seja reconhecida como condição indispensável para o convívio pacífico e respeitoso na sociedade, e que a Diversidade seja reconhecida como um valor inegociável. Neste sentido, Mauro Cezar Coelho defende que incorporar as ações e agendas dos povos indígenas na narrativa histórica escolar é uma obrigação a ser assumida por todos(as) os(as) profissionais de História comprometidos com a construção de uma sociedade democrática, inclusiva e combativa.

Expressando o debate que propusemos realizar, o livro conta ainda com dois textos escritos por Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior e Magno Francisco de Jesus Santos, que participaram como comentadores do evento **O que se ensina e o que se aprende em História: a historiografia didática em debate**, é de autoria dos mesmos os textos de comentários e fazendo um balanço do evento, considerando suas propostas e resultados.

Ao fim dessa jornada, esperamos ter mostrado que, mesmo admitindo que sejam mantidos o modelo quadripartite e a proposta de uma história total, o avanço nos estudos históricos nas diversas áreas de conhecimento, assim como a emergência, desde início dos anos 2000, de um conjunto de dispositivos legais que impactou fortemente a de-

finição dos objetivos precípuos da do ensino escolar, tornaram forçoso reconhecer há saberes consolidados no campo da pesquisa que podem ser apropriados pela historiografia didática, de modo a favorecer a renovação dos conhecimentos históricos a serem construídos pelos estudantes no processo de formação cidadã promovido pelas escolas da Educação Básica. Nesse sentido, os trabalhos aqui reunidos evidenciam de forma consistente que, apesar dos avanços, os livros didáticos precisam aprofundar o processo de revisão, de modo a apresentar conteúdos condizentes com o atual estágio da pesquisa acadêmica e contribuir de forma propositiva para a consecução do projeto de formação cidadã que é demandado atualmente pela sociedade brasileira.

As organizadoras

Os trabalhadores pobres livres e a luta por cidadania na historiografia escolar

Juliana Teixeira Souza¹

¹ Doutora em História Social pela UNICAMP. Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória - UFRN).

A proposta desse capítulo é contribuir para o debate sobre a história da luta por direitos de cidadania no Brasil, considerando especialmente as agências dos trabalhadores pobres livres no século XIX, confrontando o peso da narrativa historiográfica escolar hegemônica, que instituiu o 13 de Maio de 1888 como marco inicial da história dos trabalhadores no Brasil, a necessidade de atualização do conhecimento escolar na área de História, referenciado pela produção historiográfica acadêmica, e as demandas sociais que pesam sobre o ensino escolar por meio das mobilizações da sociedade civil organizada.

Para a análise das lutas pelo direito à cidadania no Brasil Império apresentada nos livros didáticos, utilizamos como fonte as obras aprovadas no PNLD 2018 – Ensino Médio. Nessa avaliação foram aprovadas 13 coleções de História, e por meio de pesquisa realizada no Memorial do PNLD, foi possível o acesso a 12 coleções: **Caminhos do homem** (Base Editorial), **Cenas da História** (Palavras Projetos Editoriais), **Conexões com a História** (Moderna), **Contato # História** (Quinteto Editorial), **Das cavernas ao terceiro milênio** (Moderna), **História** (Saraiva), **História: passado e presente** (Ática), **História em debate** (Editora do Brasil), **História Global** (Saraiva), **Oficina de História** (Leya), **Por dentro da História** (Escala Educacional), e **História: sociedade & cidadania** (FTD).² A partir da análise dessas obras, elaboramos indicadores qualitativos e quantitativos que permitam recortar as unidades comparáveis dos textos, para proceder a análise temática e codificação para registro de dados (BARDIN, 2002). Por meio da organização dos indicadores e da confrontação dos dados, pudemos inferir sobre as condições de produção e recepção da escrita historiográfica escolar, atentando espe-

² A pesquisa ao acervo do Memorial do PNLD foi realizada no primeiro semestre de 2020, em meio à pandemia do COVID-19. A obra que não foi possível acessar, por problemas técnicos que só poderiam ser resolvidos por meio de uma visita presencial ao Memorial PNLD foi Olhares da História: Brasil e Mundo (Editora Scipione). A visita presencial não foi realizada em respeito às medidas de isolamento social. Apesar desse pequeno percalço, agradeço imensamente à equipe de apoio técnico do Memorial do PNLD, formada pelos estudantes de graduação em História da UFRN – Danielle Pereira Romeiro Silva, Diego Higor Fernandes Silva, Vivian Mikaelly da Silva Pereira e Wesley Silva Bandeira Xavier –, que me auxiliaram de forma gentil e eficiente no acesso às obras em meio à crise sanitária.

cialmente para os conceitos e noções que contribuem mais diretamente para a construção de conhecimentos essenciais para a formação cidadã, tais como sujeito histórico, trabalho, relações de poder e cidadania.

Para identificar possibilidades de aproximação entre a historiografia escolar e a historiografia acadêmica – considerando as especificidades de cada produção, o público-alvo e os objetivos perseguidos –, propomos sintetizar os conhecimentos consensuados pelos especialistas de História do Brasil Império e identificar os saberes que podem ser incorporados à produção do conhecimento histórico no âmbito escolar, mostrando em que medida a atualização desses conhecimentos pode contribuir significativamente para a construção dos conceitos já mencionados, que também são estruturantes da História como componente curricular escolar.

A ideia, portanto, não é fazer um levantamento exaustivo de novos temas e teses para difundir entre o público da Educação Básica as últimas propostas surgidas nos programas de pós-graduação, pois consideramos que o objetivo do ensino de História no âmbito escolar não “corresponde nem à justaposição nem à simplificação da produção acadêmica” (NADAI, 1993, p. 159). Diferente disso, a produção do conhecimento histórico no ensino objetiva “construir coletivamente conhecimentos históricos (que serão novos apenas para os alunos) a partir do conjunto de saberes aceitos pela tradição historiográfica” (OLIVEIRA, 2010, p. 11). A seleção dos conteúdos a serem ensinados passa, portanto, pela definição dos saberes que já foram relativamente consensuados entre os especialistas da área.

Detectadas as conexões e discrepâncias entre as produções historiográficas acadêmica e escolar, de forma propositiva, o que pretendemos é elaborar uma pauta de temas e saberes que podem ser tomados como referência, pelos autores de materiais didáticos e professores do Ensino Básico no processo de atualização do conhecimento sobre a História do Brasil Império ensinada na Educação Básica.

REVISANDO OS SIGNIFICADOS DOS REGISTROS DE PROTESTO NA HISTÓRIA DO BRASIL IMPERIAL

Ao propor maior aproximação da historiografia escolar com os estudos no campo da História Social, o que sugerimos não é necessariamente uma nova pauta de conteúdos substantivos, mas principalmente a revisão dos temas já tradicionalmente abordados no currículo escolar. A História Social oitocentista tem se notabilizado nas últimas décadas pelo esforço em evidenciar a dimensão política dos conflitos nos quais se envolveram os trabalhadores livres e escravizados, desde a Independência até o fim da Monarquia, propondo novas abordagens para velhos temas. Nos referimos à vertente que vem contribuindo para o incremento dos estudos sobre os mundos do trabalho elegendo, como objeto de estudo, eventos que a tradição historiográfica consagrou como marcos notáveis na cronologia do Brasil Império. São “grandes acontecimentos” – como decisões de governo e conflitos armados – cuja abordagem esteve por muito tempo restrita à análise de ações e interesses das elites, mas que passaram a ser revisados pela História Social, privilegiando a experiência histórica de outros sujeitos que participaram e tiveram suas vidas afetadas por esses acontecimentos. São os sujeitos que, no dizer de Ilmar R. de Mattos (2004), compunham o mundo do trabalho e o mundo da desordem, quais sejam: os homens e mulheres escravizados e pobres livres, predominantemente pretos e pardos, além dos indígenas convertidos em caboclos, que atemorizavam a “boa sociedade” composta pela elite senhorial.

Assim, a história da Independência do Brasil foi deixando de se restringir às intrigas palacianas nas Cortes e aos interesses de proprietários de terra e negociantes radicados no centro-sul (MOTA, 1986), passando a incorporar novos problemas, como a ameaça à ordem escravista representada pela participação do “partido negro”

nas lutas pela Independência na Bahia (REIS, 1989; KRAAY, 2006), a busca por melhores condições de vida motivando a ação de escravizados e pobres mestiços nas sangrentas batalhas pela Independência no Piauí (DIAS, 2015), ou a presença de negros despossuídos, assim como de pretos e pardos egressos das tropas de linha e dos terços auxiliares, nos movimentos políticos pernambucanos (SILVA, 2003). O que esses estudos trouxeram de novo foi a percepção de que os homens e mulheres que participaram dessas batalhas não foram cooptados como massa de manobra das elites, tendo interesses próprios a defender por meio daquelas lutas.

Nos livros didáticos analisados, a Independência ainda figura como “resultado de uma negociação entre a elite nacional, a monarquia portuguesa e a Inglaterra”, uma “ruptura sem participação popular” (ALVES; OLIVEIRA, 2016, p. 148), “sem intensos conflitos armados e com quase nenhuma participação dos grupos populares” (GRANGEIRO, 2016a, p. 278), assumindo-se que “a maior parte da população, sobretudo as pessoas pobres e os escravizados participou dessa história apenas pela porta dos fundos” (GRANGEIRO, 2016b, p. 279). Ainda assim, todas as coleções fazem referência aos embates que contaram com ampla participação popular ocorridos nas províncias do Norte, como Pará, Maranhão, Piauí e Bahia. Mas em função da abordagem ainda preocupada com os interesses das elites e a identificação dos “grandes homens”, as narrativas tendem a enfatizar a resistência portuguesa e a participação de mercenários estrangeiros no comando das tropas formadas pela população.

Nas breves referências à participação de pobres livres e escravizados nas lutas pela Independência, estes não figuram necessariamente como sujeitos de suas histórias, prevalecendo a preocupação em salientar que a “maioria dos escravos que participaram das guerras de independência na Bahia foi confiscada e recrutada à força” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 154), ou ser “comum que senhores de engenho

mandassem seus escravos para as guerras no lugar de seus filhos e de si próprios”, além de “os portugueses também utilizaram tropas formadas por escravos africanos e afrodescendentes contra os brasileiros” (PELLEGRINI; DIAS; GRIMBERG, 2016, p. 253). Desse modo, o esforço em salientar as estratégias de poder mobilizadas pelas elites resulta em anulação da capacidade de ação autônoma por parte dos escravizados. É difícil encontrarmos narrativas que se ocupem das agências dos homens e mulheres negros que participaram das lutas pela Independência, lembrando que “empunharam armas na esperança de usar seus serviços de guerra como moeda de troca para obterem a alforria” (COTRIM, 2016, p. 177). E esse é um avanço necessário para que sejam identificados como sujeitos históricos, cujas agências não podem ser deduzidas a partir da imposição dos “de cima”.

A preocupação em construir uma narrativa da História do Brasil oitocentista vista a partir de baixo também renovou o interesse pelas revoltas regenciais, cujos estudos por muito tempo estiveram mais atrelados ao debate sobre centralização e descentralização do poder, ou ocupados em enfatizar as disputas entre diversas facções das elites no interior das províncias. Essa pauta foi mudando o foco e passando a se ocupar também das motivações de escravizados, vaqueiros, artesãos, lavradores e pequenos fazendeiros, indígenas, negros e mestiços, que participaram da Balaiada no Piauí, Maranhão e Ceará (DIAS, 2002); dos protestos na Corte protagonizados por liberais exaltados, pela tropa, a plebe e escravizados, logo após a Abdicação (BASILE, 2004, 2007); e das sedições lideradas por homens pretos e pardos das milícias e das tropas que se opunham aos privilégios de cor, terminando no massacre de portugueses durante as “rusgas” de Cuiabá (LIMA, 2016).

A participação popular nas revoltas regenciais foi abordada em todas as coleções analisadas, mas desenhando-se quase sempre um mesmo percurso, em que elas figuram inicialmente como massa

de manobra e são abandonadas à própria sorte quando ousam escapar ao domínio dos grandes proprietários de terra, como se observa nos exemplos abaixo

Normalmente, as elites locais se mobilizavam contra o governo central em defesa de certos ideais políticos liberais e convocavam as massas populares para participarem dos movimentos. Em um segundo momento, perdiam o controle sobre essas camadas populares, pois estas tinham suas próprias reivindicações, como melhor distribuição da terra e abolição da escravidão (BERUTTI; MARQUES, 2016, p. 233).

Em princípio, a população mais pobre participou desse cenário entrando pelas "portas do fundo" e assumindo um papel secundário - quase sempre como instrumento de manobra de determinados grupos de elite, que desejavam se fortalecer diante do opositor. Com o passar do tempo, porém, o que era conflito das elites começou a se transformar em rebelião popular: nesse instante, quase invariavelmente, os grupos de elite recuaram, uniram-se e a repressão aos movimentos provinciais fez-se violenta, com o método das armas e do massacre sendo legitimado pelo discurso da ordem e da unidade nacional (GRANDEIRO, 2016c, p. 35).

A população mais pobre entrou nessas lutas, muitas vezes, como instrumento de manobra dos grupos de elite, que procuravam se fortalecer. O quadro social, marcado pela escravidão, não era nada animador. Como resultado, o conflito entre as elites tornou-se rebelião popular, pessoas escravizadas, trabalhadores empobrecidos, pequenos comerciantes que viram no desarranjo do poder uma oportunidade para conquistar melhores condições de vida. Naquele momento, as elites recuaram, temendo perder terras, escravos e poder (SANTIAGO; CERQUEIRA; PONTES, 2016, p. 161).

O período regencial é apresentado, dessa forma, como o momento de “reafirmção da ordem imperial e a consolidação do Estado nacional brasileiro” (ALVES; OLIVEIRA, 2016, p. 198), conquistas realizadas às custas da violenta repressão, massacre e perseguição da população pobre livre e escravizada que pretendeu desafiar a hegemonia das elites. A vitória dos grupos capitaneados pelo governo central é sempre representada de forma a pontar para uma vitória total, especialmente quando se refere à Guerra dos Cabanos, Balaiada, Cabanagem e Revolta dos Malês, identificadas como insurreições de caráter popular. Nesse sentido, é comum o uso das expressões: contra os grupos desfavorecidos, “caberia aos regentes reverter essa situação, a ferro e logo!” (GRANDEIRO, 2016c, p. 33); a maior parte das rebeliões foi “violentamente reprimida” (ALVES; OLIVEIRA, 2016, p. 198); “a maioria dos rebeldes, provenientes das camadas pobres, foi presa ou executada” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 190); “o governo regencial reprimiu a rebelião com máxima violência” (VAINFAS et al., 2016, p. 160); “os que sobreviveram aos combates e as perseguições acabaram presos” (COTRIM, 2016, p. 198); “estima-se que 30% da população da província, de cerca de cem mil pessoas, tenham sido dizimadas nessa verdadeira guerra civil vencida pelas forças leais ao governo do Rio de Janeiro” (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 184).

Nesses casos, chama atenção a forma como a violência praticada pelo Estado é naturalizada. Os rebeldes aparecem perseguidos, violentamente reprimidos, massacrados, dizimados e executados sem que se problematize a legitimidade dessas ações, especialmente frente à posição ocupada pelos sujeitos responsáveis por essas ações dentro do Estado. Além disso, os conflitos armados protagonizados por pessoas despossuídas, em busca de uma vida melhor, parecem não apenas fadadas ao fracasso, mas também como incapazes de propiciar qualquer legado que não seja destruição e morte. A importância da luta

empreendida por esses sujeitos na formação de uma cultura política, na construção de uma noção de justiça e cidadania, ou para o tensionamento de conflitos étnico-raciais, não são tomados em consideração. E são reflexões que já vêm sendo feitas pela historiografia, mostrando como a abordagem de questões relacionadas à classe e origem étnico-racial tem contribuído para a renovação da historiografia da Independência e das revoltas regenciais.

Exemplo disso são os estudos de Marcus J. C. de Carvalho sobre a participação de indígenas, quilombolas, pretos, pardos e escravizados nos conflitos ocorridos em Pernambuco durante o ciclo de revoltas liberais (1817-1848). Em seus textos, Carvalho mostrou como as manifestações de oficiais de baixa patente pretos e pardos repercutiu na resistência quilombola em 1823; como a participação de gente modesta da zona da mata na Cabanada, embora tivesse o objetivo expresso de apoiar a volta de D. Pedro I, antes significava a defesa da posse de terra, da integridade das famílias e de um modo de vida que propiciasse relativa autonomia; e como a carestia e falta de oportunidades de trabalho, culminando no antilusitanismo e na defesa da nacionalização do comércio à retalho, favoreceu a adesão popular à liderança dos praieiros (CARVALHO, 2003, 2006, 2011). Os estudos de Marcus J. C. de Carvalho fazem notar que, por um lado, as elites debatiam a instauração de um novo Estado nacional e os diferentes projetos para seu arranjo institucional, mas por outro também enfrentavam as ameaças dessa população despossuída que procurava tirar algum proveito das lutas travadas entre as camadas dominantes, fosse angariando seu apoio ocasional, integrando as malhas clientelares das facções em confronto, ou engrossando a participação popular em protestos urbanos e guerrilhas na zona da mata. Representavam, portanto, uma ameaça real, um aspecto que não poderia deixar de ser considerado nas ações e ideias de homens

do governo, como também nas ações e declarações de intenções de homens com projeto de participação no mundo do governo.

Apesar de grandes conflitos serem temas privilegiados nas coleções didáticas, nenhum dos livros didáticos de História consultados para essa pesquisa abordou os movimentos sociais ocorridos no campo na segunda metade do século XIX. Trata-se, entretanto, de um tema consolidado e reconhecidamente relevante no debate acadêmico, e que tem proposto um conjunto de discussões que pode contribuir de forma significativa para uma melhor compreensão da História da Cidadania no Brasil.

Há uma tradição de estudos sobre os movimentos sociais rurais ocorridos nas províncias do Norte (JOFFILY, 1977; MAIOR, 1978), embora não tivesse muita repercussão entre os historiadores do eixo Rio-São Paulo. No início dos anos 1980, Hamilton de Mattos Monteiro já chamava atenção para a necessidade de a historiografia brasileira superar o “provincialismo intelectual” que lhe induzia a privilegiar a história das elites vitoriosas no eixo econômico dentro do território nacional, negligenciando a história da população empobrecida e explorada de outras regiões, “acusada de ignorante, fanática e indolente”. Não obstante recorresse a termos parecidos e não acreditasse que a população pobre rural pudesse julgar as decisões do governo por si só, afastando-se da cultura das elites, Monteiro (1981) se dedicou a estudar as insurreições ocorridas nas províncias do Norte no século XIX, salientando que tinham em comum a perda de confiança nos meios legais de reclamação e a proposta não-revolucionária de atingir objetivos pontuais e específicos, como a exigência de suspensão de medidas legais implantadas após 1850, dentre as quais destacou o Ronco da Abelha, o Quebra-Quilos e as mobilizações contra o recrutamento forçado.

O estopim da revolta conhecida como Ronco da Abelha ou Guerra de Marimbondos foi a aprovação dos decretos 797 e 798 de 1851, que instituíram o censo geral do Império e o registro civil de nascimentos e

óbitos, contra os quais se opuseram os trabalhadores rurais de Alagoas, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe. Diante da aprovação anterior da Lei de Terras e Lei Euzébio de Queiróz, entre a população camponesa, majoritariamente composta por homens e mulheres pretos e pardos, correu o boato de que a elite senhorial utilizaria as informações recolhidas para tornar mais severo o recrutamento militar ou para suprir a demanda por mão de obra, reduzindo toda a população livre de cor ao cativo, gerando os violentos protestos que culminaram com adiamento do censo e suspensão do registro civil.

Em seus estudos sobre a Guerra dos Marimbondos, Guillermo de J. Palacios y Olivares descartou a suposição de que essa população havia sido manipulada em meio aos conflitos entre liberais e conservadores, sob o argumento de que, ocupando a linha de frente da reserva de mão obra na conjuntura que marcava o início da crise do escravismo, as medidas legais adotadas pelo governo representavam para esses camponeses “sinais evidentes de que uma grande mudança estava a caminho, e que essa mudança, seria no fundo concretizada às suas próprias expensas” (OLIVARES, 2006, p. 14). Sidney Chalhoub (2012), por sua vez, destacou que o crédito dado pela população ao boato de que o governo pretendia reduzir toda gente de cor ao cativo não resultava de ignorância ou desvario, pois se tratava de um medo pautado nas experiências históricas vivenciadas há décadas pela população preta e parda livre, que convivia cotidianamente com o risco de ser escravizada ou re-escravizada ilegalmente. Essas práticas seriam resultado da suspeição generalizada de que todos os negros fossem cativos, e da conivência das autoridades com o comércio ilegal de escravizados após a primeira lei de extinção do tráfico, em 1831. A revolta contra a chamada “Lei do Cativo” torna-se, assim, expressão da luta da população negra contra a precarização do direito à liberdade (CHALHOUB, 2012).

Estendendo-se pelas províncias de Alagoas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e São Paulo, as autoridades do governo também tiveram dificuldade em controlar o movimento conhecido como Revolta do Quebra-Quilos (1874-1876), que se opunha à cobrança de impostos considerados indevidos, à uma nova lei sobre o recrutamento militar, e à adoção do sistema métrico-decimal. A ação dos revoltosos se pautava numa noção de justiça própria aos trabalhadores do campo, cuja lógica era expressa, como indicou Luciano Mendonça de Lima, na oposição ao recrutamento, chamado de imposto de sangue, que desestruturava as famílias alijando-as da força de trabalho masculina, e na crítica à sobrecarga de impostos (LIMA, 2011, p. 470). A imposição de novos padrões alterava aspectos essenciais do cotidiano da população pobre rural, cujos valores eram construídos e expressos por meio de tradições e costumes. Nesse sentido, a quebra de pesos e medidas tem sido interpretada como indício de uma forte oposição entre a economia moral sertaneja e as reformas modernizadoras, que foram vistas como novas formas de exploração econômica, política e social (SECRETO, 2011).

Outro evento que marcou a história das populações rurais das províncias do Norte naquela década foi a Grande Seca de 1877, impactando fortemente as relações de trabalho no campo, que foi devastado pela longa estiagem, e nas cidades, afetadas pela chegada da multidão de retirantes. Com as autoridades premidas pela necessidade de despendar recursos com a população esfaimada, o governo, grandes proprietários e comerciantes empregam essa multidão em obras públicas, na expectativa de afastá-los dos “vícios da ociosidade” e submetê-los à nova disciplina do trabalho. Tais medidas, no entanto, não asseguraram o controle da multidão, havendo registros de distúrbios como invasão às cidades, saques em estabelecimentos comerciais e do governo, protestos na distribuição de socorros públicos, tumultos nos canteiros de obras

para “melhoramento” das cidades e confrontos violentos em colônias agrícolas. Esses protestos eram motivados pela revolta da população contra a corrupção e especulação com o preço dos alimentos, contra os maus-tratos impostos às famílias sertanejas, e contra falta de assistência aos pobres em época de escassez (CÂNDIDO, 2011; BRITO, 2015).

Além disso, os serviços e rotina de trabalho impostos aos retirantes seguiam uma lógica incompatível com os costumes que regiam as relações de trabalho no campo, a partir das quais se procuravam resolver os conflitos com os proprietários de terra. E foi por meio de petições e ações violentas que a população se opôs à falta de assistência das autoridades responsáveis por socorrer os pobres em tempos de escassez, assim como se opôs às novas formas de exploração de sua mão-de-obra. Tomando como referência estudos clássicos da História Social (RUDÉ, 1991; THOMPSON, 1998), o historiador Frederico de Castro Neves, uma referência nos estudos sobre os protestos dos retirantes no Ceará, há tempos têm evidenciado que a ação da multidão não deixa dúvidas sobre a capacidade dos trabalhadores rurais agirem de forma autônoma e coletiva, sobretudo em tempos de crise (NEVES, 2000). A seca, contudo, tornou as relações de trabalho ainda mais precárias, na medida em que os retirantes se viram submetidos a longas jornadas de trabalho em troca de água de má qualidade, alimento escasso e eventual doação de alguma peça de vestuário.

A análise das demandas populares nessas diferentes revoltas mostra que os trabalhadores urbanos e rurais tinham suas próprias leituras sobre as medidas tomadas pelas autoridades do governo, e faziam questão de expor o que entendiam como seus direitos através de diferentes ações. Os registros de protesto, em especial, nos trazem indícios daquilo que os trabalhadores entendiam como justiça, à qual reivindicavam na qualidade de súditos e cidadãos, o que justifica estes homens e mulheres serem reconhecidos pela historiografia como sujeitos de direito. Como

salientou María Verónica Secreto, o que as revoltas populares mostram é que “nem toda política acontecia nas instituições. E nem toda a política do Império acontecia na Corte” (SECRETO, 2011, p. 117).

NOVAS PERSPECTIVAS PARA O “VELHO” PROBLEMA DA TRANSIÇÃO DO TRABALHO ESCRAVO PARA O TRABALHO LIVRE

Outros eventos da História do Brasil Império que têm passado por um processo de revisão são a implantação da Lei de Terras e da Lei Euzébio de Queiróz, dispositivos complementares aprovados em 1850, num intervalo de apenas duas semanas. A Lei de Terras foi consagrada pela historiografia como um marco do domínio senhorial, por determinar que a posse da terra só poderia ser feita através da compra, vetando seu acesso aos homens pobres livres (MARTINS, 1990), e pela recusa dos barões em dar execução à lei, favorecendo a continuação da posse ilegal e profusão de grandes propriedades improdutivas no Brasil (CARVALHO, 2010). Já o debate sobre a lei que extinguiu o tráfico atlântico de escravizados esteve focado, sobretudo, em determinar o peso da ação britânica e dos interesses internos na execução da medida (BETHELL, 2002; RODRIGUES, 2000). Retomados pela História Social, esses eventos têm sido pensados sob o ponto de vista dos pequenos proprietários, que lutavam pelo direito à terra sob a constante ameaça de se tornarem despossuídos.

Estudando o interior do Rio de Janeiro, Marcia Menendes Motta procurou reavaliar o impacto da Lei de Terras nas disputas empreendidas no campo jurídico entre proprietários e posseiros, entre os quais se incluíam os pequenos lavradores, que aproveitaram os recursos disponibilizados pela lei para tentar de regularizar o acesso à terra, enfrentando os grandes proprietários (MOTTA, 1998). Hebe Mattos, a

partir de estudos sobre o município de Capivari, na baixada litorânea fluminense, estudou a luta dos camponeses contra a subordinação aos grandes proprietários e o risco de proletarização na segunda metade do século XIX. Com o aumento do preço dos cativos após a extinção do tráfico atlântico, esses camponeses passaram a contar sobretudo com a mão de obra familiar, utilizando os poucos recursos que amealhassem para comprar terras na fronteira agrícola das regiões de *plantation*. De acordo com Mattos, apesar do acesso à terra ter se tornado mais difícil após 1850, os pequenos lavradores reagiram à nova situação valorizando ainda mais sua autonomia, o acesso legal à terra e o controle sobre a força de trabalho familiar, a partir das quais se conformou uma ética do trabalho que esteve presente na base de muitos movimentos sociais rurais (MATTOS, 2009).

Na maioria das coleções didáticas analisadas há uma clara articulação entre a extinção do tráfico atlântico e a Lei de Terras, considerando seu impacto sobre os trabalhadores nacionais, especialmente os ex-escravizados que faziam parte da massa crescente de homens e mulheres pobres livres no país. Em **Conexões com a História** afirma-se que “a legislação criava dificuldades para os trabalhadores (ex-escravos, imigrantes e pobres em geral) conseguirem a própria terra, obrigando-os a trabalhar nas grandes propriedades cafeicultoras” (ALVES; OLIVEIRA, 2016, p. 204). Em **Das cavernas ao terceiro milênio** se registra que a Lei de Terras “impediria que posseiros mais pobres, imigrantes e ex-escravos obtivessem a propriedade legal das terras que cultivavam, garantindo, assim, a oferta de mão de obra barata para as lavouras, principalmente de café” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 201). Essa abordagem também aparece na coleção **História em debate**, na qual afirma-se que a “legislação objetivava impedir que imigrantes, brasileiros pobres, posseiros e ex-escravos adquirissem terras”, assegurando que “os mais pobres constituiriam a mão de obra assalariada necessária para suprir a demanda nos lati-

fúndios espalhados pelo Brasil” (MOCELLIN; CAMARGO, 2016, p. 83). Em **Oficina da História** também se explicou que “os imigrantes que viessem ao Brasil – pobres em sua esmagadora maioria –, os ex-escravizados e os homens livres brasileiros não teriam acesso à base da agricultura e, portanto, seriam forçados a trabalhar nas propriedades já existentes” (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 222). Em **Por dentro da História** se destacou que a lei “impossibilitava sua aquisição por milhares de ex-escravos e qualquer outra pessoa pobre” (SANTIAGO; CERQUEIRA; PONTES, 2016, p. 201). Em **História: sociedade & cidadania**, também se afirmou que “as imigrantes, as ex-escravizados e as homens livres e pobres ficavam excluídos do acesso a terra, cujas preços eram elevados demais para eles” (BOULOS JUNIOR, 2016, p. 256). Apenas a coleção **História Global** apontou que Lei de Terras como uma medida direcionada especificamente os trabalhadores pobres negros, afirmando que a norma fora adotada numa “fase de transição do trabalho escravo para a trabalho livre, quando as populações que iam conquistando a liberdade mais necessitavam de terras para se instalar e trabalhar, a fim de conseguir seu sustento” (COTRIM, 2016, p. 213).

Contudo, houve quatro coleções que avaliaram o impacto da Lei de Terras considerando apenas a história dos trabalhadores imigrantes. Na coleção **Caminhos do homem** afirma-se que a Lei de Terras inviabilizou “o acesso à propriedade rural por parte dos imigrantes recém-chegados, em contraposição à estrutura agrário-latifundiária existente no país” (BERUTTI; MARQUES, 2016, p. 217). Em **Contato # História** afirma-se que a lei visava separar terras públicas e privadas e “impedir que os imigrantes recém-chegados se tornassem proprietários de terras” (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2016, p. 277). A coleção **História** também enfatiza que a exigência de pagamento para o acesso à terra era uma “estratégia do Estado para dificultar a ocupação de terras por parte de trabalhadores livres, principalmente imigrantes”, pois no caso

de a terra ser “passível de ser ocupada pela simples posse, os imigrantes poderiam se tornar pequenos lavradores com mão de obra familiar” (VAINFAS et al., 2016, p. 209). Em **História: passado e presente**, afirma-se de forma contundente que “temendo que os imigrantes abandonassem o trabalho nas fazendas e ocupassem as terras devolutas, o governo e a Assembleia Geral instituíram a Lei de Terras, que restringia o acesso da população à terra” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2016, p. 252).

Na perspectiva desatualizada adotada por essas coleções, anula-se qualquer possibilidade dos estudantes da Educação Básica identificarem os trabalhadores nacionais, e sobretudo os trabalhadores pretos e pardos, como pequenos proprietários rurais. Naturaliza-se, dessa forma, a imagem do trabalhador negro rural submetido à escravidão, invisibilizando a longa experiência da população negra com o trabalho livre no campo. Além disso, essa narrativa sobre o processo de instauração da Lei de Terras e suas consequências induz os estudantes a avaliarem que a ideia de haver trabalhadores nacionais livres e ex-escravizados com expectativas de se tornarem pequenos proprietários inexistia não somente para os homens das elites, que não teriam considerado essa possibilidade nas suas decisões, como também para os próprios trabalhadores. Assim, esse projeto de acesso à terra de forma autônoma acaba sendo excluído da história das lutas dos trabalhadores nacionais livres e ex-escravizados, apesar de ser uma experiência fundamental na história das disputas pelo avanço dos direitos de cidadania no Brasil.

Essa discussão está estreitamente articulada ao debate sobre a transição do trabalho escravo para o trabalho livre no Brasil. Da mesma forma que prevaleceu durante muitas décadas no discurso historiográfico acadêmico, se verifica que na literatura didática ainda é comum que, no lugar de se discutir a mudança no regime de trabalho, o argumento sugira que o trabalhador escravo tenha sido substituído pelo trabalhador imigrante, mais uma vez reiterando a imagem dos trabalhadores

negros exclusivamente como escravizados, invisibilizando a experiência histórica da população negra com o trabalho livre no oitocentos. Outra tendência é tomar a experiência de São Paulo como única referência, desconsiderando-se a especificidade do processo de transição no restante do país, sobretudo nas províncias que resolveram suas demandas por mão de obra sem investir na atração de imigrantes.

São vários os exemplos de alinhamento a esse discurso desatualizado nas coleções didáticas. Em **Das cavernas ao terceiro milênio** afirma-se categoricamente que “a partir de 1850, o trabalho escravo foi lentamente substituído pelo imigrante” (BRAICK; MOTA, 2016, p. 196). Em **História Global** também se explica que “com a proibição do tráfico negreira, em 1850, e a necessidade de conseguir mão de obra para a lavoura, os cafeicultores viram-se abrigados a recorrer ao trabalho de imigrantes europeus” (COTRIM, 2016, p. 211). Em **História: passado e presente**, a afirmação é que “antes de 1850, alguns fazendeiros do Oeste paulista já tentavam substituir a mão de obra escravizada pela de imigrantes europeus” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2016, p. 251), pois “os negros, que durante quase quatro séculos construíram praticamente tudo que o existia no Brasil, eram agora taxados de preguiçosos, incapazes e incultos” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2016, p. 253). Na coleção **História: sociedade & cidadania** também se explica que “no Parlamento, as poucas vozes que defendiam a aproveitamento do trabalhador nacional, livre ou liberto, eram abafadas pelo coro da maioria dos políticos do Império em favor da imigração europeia” (BOULOS JUNIOR, 2016, p. 256). Em **Caminhos do Homem** afirma-se que “muitos fazendeiros, em especial do setor cafeeiro, então em franca expansão, se interessaram em trazer imigrantes europeus para substituir a tradicional mão de obra escrava” (BERUTTI; MARQUES, 2016, p. 256). Embora a imigração maciça tenha ocorrido somente na última década do século XIX, a coleção Conexões com a História afirma que após a extinção atlântico de

escravizados, “os fazendeiros procuraram alternativas para o problema da mão de obra. A solução veio de uma política de subvenção do Estado, criada para financiar a chegada de imigrantes às fazendas de café” (ALVES; OLIVEIRA, 2016, p. 205).

Em outras coleções, essa abordagem vai corroborar com uma determinada narrativa da história da classe trabalhadora no Brasil, protagonizada quase que exclusivamente por homens brancos de origem europeia. Exemplo disso, em **Cenas da História**, há comparação das formas de resistência e luta, pois as “pessoas escravizadas reagem com práticas como fugas ou destruição de plantações”, enquanto os “novos imigrantes, por sua vez, trouxeram práticas características dos movimentos operários europeus, entre elas, manifestações públicas e greves” (GRANGEIRO, 2016c, p. 94). Em **Contato # História** afirma-se que parte dos imigrantes foi empregada “nas indústrias, constituindo a base do operariado brasileiro” (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2016, p. 277).

Apenas a coleção **História em debate**, que traz a proposta de história temática, apresenta uma abordagem diferenciada, afirmando que “durante todo o período escravocrata, já havia trabalhadores livres, porém eles estavam integrados a uma ordem maior: a relação senhor-escravo”. O texto salienta que, ao longo do século XIX, as relações de trabalho eram diferentes, pois nem sempre havia remuneração por salário ou dinheiro, situação que teria se alterado apenas com a chegada dos imigrantes, que teria provocado “uma gradativa mudança na forma de entender o trabalho”, gerando uma série de conflitos, “pois o padrão vigente, do trabalho escravo, era sujeitar-se aos mandos do senhor” (MOCCELLIN; CAMARGO, 2016, p. 202). Uma explicação parecida também é apresentada na coleção **Oficina de História**, em que se afirma que “os imigrantes que não se adequassem aos padrões de trabalho vigentes no Brasil poderiam ser substituídos por outros” (CAMPOS; PINTO; CLARO, 2016, p. 222), padrão que teria se estabelecido a partir das es-

tratégias de disciplina e controle impostas aos trabalhadores escravizados. Nesses dois casos percebe-se que, muito embora a abordagem seja distinta das demais coleções, persiste a dicotomia entre o trabalhador imigrante e o nacional, prevalecendo o argumento em que o primeiro é identificado como um sujeito ativo, capaz provocar mudança nas relações de trabalho, enquanto o “padrão” estabelecido pelo trabalhador negro, escravizado, seria a sujeição passiva aos senhores proprietários.

Trata-se, contudo, de uma abordagem que há muito vem sendo revisada pela historiografia. Para a mudança de perspectiva foi essencial que, nos anos 1980, a luta dos escravizados – pela liberdade, pela manutenção da família, pelo acesso à terra, contra os castigos considerados injustos, pela melhoria nas condições de cativo, pelas suas crenças e cultura – fosse reconhecida como parte da história dos trabalhadores brasileiros, e não somente da escravidão no Brasil. Foi igualmente fundamental que as pesquisas sobre a formação da classe operária comesçassem a chamar atenção para as conexões entre as experiências e rotinas de trabalho, práticas culturais e formas de associação vivenciadas no Império e primeiras décadas da República. Diante das evidências, Antonio Luigi Negro afirmou: “já é hora de investigarmos outros modos, historicamente particulares, pelos quais o século 19 informou o 20 no Brasil” (NEGRO, 1996, p. 57-58).

A abertura dessa nova linha de investigação exigia que se colocasse em pauta as premissas do velho debate sobre a transição da escravidão para o trabalho livre no Brasil, a começar pelos marcos de periodização. Em texto amplamente repercutido, Silvia Hunold Lara contestou a “teoria da substituição” do escravo (negro) pelo trabalhador livre (branco e imigrante), que excluía escravizados e ex-escravizados da história social do trabalho, negligenciando “o sentido da luta secular pela cidadania empreendida por homens e mulheres de pele escura que, mesmo cativos, lutaram para ser e foram sujeitos de

sua própria história” (LARA, 1998, p. 38). Diante da crítica, esperava-se que houvesse o rompimento do tabu cronológico representado por 1888, além de maior investimento no estudo das relações entre a formação da classe operária no século XX e as experiências dos trabalhadores urbanos no século XIX.

Foi com essa proposta que se desenvolveu o estudo de Arthur José Renda Vitorino (1999) sobre uma das primeiras greves operária do país, em 1859. Protagonizada pelos compositores tipográficos do Rio de Janeiro, o estopim da greve foi a recusa dos proprietários dos três principais jornais da Corte em aumentar o salário dos empregados em meio a uma crise de carestia. Os compositores tipográficos reagiram à decisão dos patrões paralisando o trabalho e publicando seu próprio jornal, no qual procuravam angariar o apoio do Imperador e da opinião pública, certos da justiça de suas reivindicações. Ao refletir sobre o significado desse movimento grevista na história dos trabalhadores, Vitorino explicitou a improcedência da periodização tradicionalmente adotada para a história do operariado, recuando para a década de 1850 a discussão sobre a constituição de identidades coletivas forjada a partir das associações de trabalhadores qualificados. Afinal, não eram superficiais as relações entre as experiências dos trabalhadores urbanos nos séculos XIX e XX (BATALHA, 2010), reconhecendo-se haver entre esses sujeitos “profundas conexões e influências mútuas” (GOMES, 2004, p. 160).

Sidney Chalhoub e Fernando Teixeira da Silva (2009) reforçaram a importância da derrubada do “muro de Berlim historiográfico” representado por 1888, que vinha impedindo a articulação entre os estudos sobre escravizados e movimento operário. Como salientaram, as duas vertentes compartilhavam a crítica aos referenciais teóricos da escola sociológica paulista que desqualificava os trabalhadores escravizados e nacionais como sujeitos históricos. Já a nova História Social do Brasil Império adotava o princípio de que os subalternos são sujeitos de

sua história, tendo a preocupação de conferir inteligibilidade e sentido político às experiências dos dominados, e investir no estudo da participação dos trabalhadores numa cultura legal, lutando sobretudo por direitos civis e sociais. A proposta, então, era que se mobilizasse maior esforço no sentido de construir uma história do mundo do trabalho que identificasse como objeto de análise as experiências de trabalhadores livres, libertos e escravizados, nacionais e estrangeiros, urbanos e rurais, por meio da apropriação e reelaboração do aparato teórico da História Social, sobretudo para investigar a dimensão classista dos protestos e movimentos sociais, e o problema da formação de identidades.

Procurando dar vigor a essa proposta surgiram na UNICAMP projetos temáticos que articularam debates promovidos por professores e alunos de pós-graduação, com pesquisas sobre vários estados do Brasil, tendo em comum o interesse por discutir formação de identidades, práticas culturais e o cotidiano de trabalhadores no século XIX e primeiras décadas do século XX (AZEVEDO *et al.*, 2009), como também as estratégias de resistência, experiências associativas e laços de solidariedade estabelecidos entre trabalhadores (BATALHA; MACCORD, 2015), sempre procurando “distinguir sem seccionar” os trabalhadores escravizados, pobres livres e operários. Iniciativas como essa surgem em vários estados. Para integrar os estudos da escravidão e pós-abolição, os historiadores de Florianópolis criaram em 1999 o Grupo de Trabalho regional Mundos do Trabalho, iniciativa repetida em São Paulo e que logo contou com a adesão de pesquisadores de outras partes do país, contribuindo para a institucionalização do GT nacional junto à ANPUH já em 2000.

Em 2009, os historiadores comprometidos com essa agenda e associados ao GT criam a Revista Mundos do Trabalho (Santa Catarina), que se tornou um dos principais meios de divulgação de pesquisas vinculadas a esse debate, fazendo notar as mudanças promovidas pela

a História Social do século XIX, que progressivamente deixava de se restringir ao Sudeste e de ser povoada somente por homens e mulheres escravizados, também passando a adotar uma concepção cada vez mais alargada de sujeito histórico e ação política. A criação de cursos de pós-graduação em vários estados e o interesse crescente pelos acervos de história local, sem dúvida alguma, contribuiriam nesse processo.

Em texto anterior sobre a atuação das câmaras municipais na regulação dos mercados e outras atividades econômicas locais, enfatizando seu impacto sobre a rotina de ganhar o sustento dos trabalhadores das cidades, já havíamos chamado atenção para a emergência de uma produção historiográfica empenhada em discutir o papel do poder público na organização do mundo do trabalho, e em investigar as mudanças no comportamento político dos trabalhadores urbanos que se identificavam não apenas como súditos, mas também como sujeitos de direitos (SOUZA, 2013). Procurando redimensionar o papel desempenhado pelas vereanças na estrutura político-administrativa do Estado imperial, procurávamos destacar que essas pesquisas convergiam para a documentação referente às histórias locais, produzida pelas instituições camarárias, principais responsáveis pelo governo das cidades (ABREU; MAGALHÃES; TERRA, 2019). E foram nas disputas cotidianas sobre a organização da economia local que novas dimensões e experiências da luta dos trabalhadores nacionais, em especial os negros, foram sendo descobertas.

Em seus estudos sobre história social do poder local, João José Reis tem mostrado que os trabalhadores urbanos lidavam com as determinações da Câmara por meio de diferentes estratégias de ação, como a greve promovida em 1857 pelos trabalhadores negros de Salvador. A paralização foi motivada pela criação de uma postura municipal que obrigava os trabalhadores a se matricularem na instituição, declarando nome, endereço, nome do senhor (caso fosse escravizado) e o tipo

de trabalho que realizava. A mobilização contra a postura culminou na greve dos carregadores negros, escravizados e livres, que paralisou a cidade por vários dias, combinando a mobilização defensiva contra a intervenção do Estado nos costumes tradicionalmente estabelecidos, com “um método de luta típico do trabalhador urbano moderno, sobretudo do trabalhador fabril” (REIS, 1993, p. 29). Reis atribuiu um caráter classista ao movimento, e concluiu que aqueles trabalhadores tinham um forte senso de identidade étnica e consciência sobre sua importância num mercado monetarizado.

No ano seguinte, em 1858, outro protesto tumultuaria a cidade de Salvador. Para controlar a prolongada crise de carestia, os vereadores tentaram controlar o preço da farinha de mandioca, medida revogada pelo presidente da província por contrariar as leis que protegiam a liberdade do comércio. Insatisfeita com a decisão do presidente de província, a população foi às ruas gritar: “queremos carne sem osso e farinha sem caroço”. Para João José Reis e Márcia Gabriela de Aguiar, o protesto “se mesclou com a luta mais ampla em torno de direitos políticos adquiridos, ganhando uma linguagem de defesa da cidadania” (1996, p. 157).

A ênfase conferida ao sistema escravista na formação da sociedade brasileira também impôs sérias restrições à pauta de problemas a serem investigados pela História Social, por muito tempo induzindo os historiadores a pressupor haver incompatibilidade entre a vigência do trabalho cativo e o trabalho livre, inibindo a formulação de questões referentes à luta de trabalhadores nacionais, livres e escravizados, por direitos de cidadania antes da Abolição. Mas essa é uma abordagem já superada. A profusão de projetos de posturas e regulamentos propostos, encaminhados, debatidos, aprovados, modificados e revogados nas câmaras municipais, por exemplo, são indícios de que as leis não serviram em proveito dos dominantes de forma tranquila. E apesar da difícil-

dade dos trabalhadores terem seus direitos reconhecidos pela lei, esses estudos revelam a habilidade dos trabalhadores urbanos do século XIX articularem uma retórica baseada na ideia de concessão e favor, prática consagrada no Antigo Regime, com reivindicações típicas dos Estados liberais, na medida em que os conteúdos tratavam de direitos de cidadania, exigindo que fossem reconhecidos por meio dispositivos legais, inclusive atribuindo ao Estado o papel de mediador dos conflitos entre patrões e empregados (SOUZA, 2019).

SEJAMOS PROPOSITIVOS...

Como temos mostrado, desde meados dos anos 1980, houve um incremento quantitativo e qualitativo nos estudos sobre a História do Brasil no século XIX, mas os dados apontam uma defasagem significativa entre os conhecimentos já consensuados entre os especialistas em História do Brasil Império e os saberes difundidos nos materiais didáticos. Constatar essa defasagem é lugar comum nos estudos sobre livros didáticos. A dificuldade maior é propor reflexões e ações que efetivamente contribuam para a superação desse desafio. Por isso, vamos dedicar esta última parte do texto a reunir elementos que possam contribuir para a compreensão das dificuldades desse avanço.

Ao iniciar essa análise sobre as temáticas mais estudadas nos livros didáticos, a primeira característica que nos chamou atenção foi o peso ainda conferido à história política. Esse é um dado que aparece de forma destacada nos conteúdos substantivos referentes à História do Brasil Império (1822-1889) nos livros didáticos aprovados pelo PNL 2018 – Ensino Médio. Apenas uma coleção, **História em debate**, apresenta uma abordagem diferenciada. Trata-se também da única coleção com proposta de história temática, com ênfase em conflitos sociais e relações de poder que, na perspectiva dos autores, poderiam contribuir

para uma melhor compreensão dos problemas contemporâneos. Na abordagem proposta por essa coleção sobre os temas relativos ao Brasil Império, é evidente não apenas o esforço em integrar, de maneira equilibrada, as diferentes dimensões da experiência histórica, como também em explicar os processos histórico a partir das lutas entre as elites políticas e econômicas, e os trabalhadores livres e escravizados.

Quadro 1 - Tema dos conteúdos substantivos relativos ao Brasil Império nas coleções de História aprovadas no PNLD 2018 – Ensino Médio

Nome da Coleção	Conteúdo Substantivo			
	História Política	História Econômica	História Social	História Cultural
<i>Caminhos do Homem</i>	45,5%	32%	13,5%	9%
<i>Cenas da História</i>	73%	15%	8%	4%
<i>Conexões com a História</i>	52%	16%	13%	19%
<i>Contato # História</i>	53%	16,5%	25%	5,5%
<i>Das cavernas ao terceiro milênio</i>	61,5%	18%	16%	4,5%
<i>História</i>	54,5%	21%	21%	3,5%
<i>História: passado e presente</i>	62%	10%	26%	2%
<i>História em debate</i>	28,5%	28,5%	28,5%	14,5%
<i>História Global</i>	71%	11,5%	17,5%	0%
<i>Oficina de História</i>	53%	15%	15%	17%
<i>Por dentro da História</i>	60%	11,5%	18,5%	10%
<i>História: sociedade & cidadania</i>	55%	20,5%	16,5%	8%

Fonte: desenvolvida pela autora

Todas as demais coleções optaram por uma “história total” – da Pré-História ao Mundo Contemporâneo –, organizando a narrativa de forma cronológica, articulando a História da Europa, América, Brasil, África e/ou Ásia em capítulos ou unidades integradas ou intercaladas. É nessas coleções que a história política prevalece como conteúdo substantivo na abordagem de Brasil Império, como se observa no Quadro 1. Para a formulação desse quadro, privile-

giando os textos principais que aparecem nas coleções, subdivididos em capítulos, tópicos e subtópicos, assim como os pequenos textos complementares que são apresentados em seções do tipo *Saiba mais*. O resultado nos mostra que, muito embora as coleções didáticas indiquem explicitamente a pretensão de abordar a totalidade das experiências humanas – de qualquer modo impossível de ser realizada – o que se constata é que há o predomínio quase absoluto da História Política sobre as demais dimensões da experiência histórica, a despeito da suposta diversidade de orientações teórico-metodológicas e critérios para seleção de conteúdos adotado por cada coleção.³

Como é possível verificar no quadro 1, nas coleções analisadas, entre 45,5% e 73% dos textos principais e complementares sobre História do Brasil Império se dedicaram à narrativa das ações e ideias de homens do governo, ou das ações e declarações de intenções de homens com projeto de participação no mundo do governo, elegendo o Estado imperial como principal espaço de ação. Trata-se, portanto, de uma abordagem marcada pela opção de identificar como sujeitos históricos, privilegiadamente, as elites que atuam em espaços de poder institucionalizados, conferindo maior importância aos grupos radicados nas províncias do Rio de Janeiro e São Paulo, reconhecidas como principais centros econômicos do Brasil Império. Na medida em que essas elites protagonizam os acontecimentos narrados em 45,5% a 73% dos textos do livro didático, os estudantes são induzidos a reconhecê-las como únicas ou principais responsáveis pelo devir histórico, que desse modo se reduz a narrativa reiterada das vitórias dos grupos dominantes.

Essa tendência é reforçada nas cinco coleções que elegeram a História Econômica como segundo principal tema dos conteúdos substantivos pois, na abordagem dessa dimensão da experiência histórica, os

³ O Edital do PNLN 2018 foi lançado em 2016, ou seja, antes da aprovação da Base Nacional Comum Curricular.

livros didáticos privilegiaram a análise das ações e interesses dos grupos economicamente dominantes – grandes proprietários rurais, comerciantes importadores e exportadores, grandes investidores e industriais –, numa narrativa que tende a não lhes distinguir da elite política. Essa abordagem, que reforça o protagonismo e a visibilidade das elites em detrimento da participação de outros grupos sociais nos processos históricos, evidencia a dificuldade de as coleções didáticas superarem alguns marcos descritores dos antigos manuais didáticos, sempre criticados por serem centrados nos “grandes homens”.

Nas obras didáticas atuais, os nomes dos “grandes homens” podem aparecer com menor ênfase, mas isso não significa que a narrativa histórica tenha se tornado menos elitista ou menos comprometida com o domínio de classe. Contudo, os livros distribuídos gratuitamente pelo PNLD não têm as elites como público-alvo. Os livros do PNLD são consumidos por crianças e adolescentes de escolas públicas, filhos de trabalhadores, e o que a maioria desses livros têm ensinado é que o devir histórico se explica por meio das descrições das ações e intenções das elites, permeadas pelas sucessivas derrotas dos trabalhadores livres e escravizados, pobres, excluídos e marginalizados.

Nesse texto propomos que a atualização dos materiais didáticos seja promovida por meio de maior aproximação com a produção da História Social porque é esse campo que tem se dedicado de forma sistemática a analisar os conflitos entre diferentes grupos sociais, tendo particular interesse pela trajetória dos “de baixo” (HOBBSAWM, 1998). E uma educação que se pretende inclusiva precisa trazer para o debate, urgentemente, as experiências dos grupos historicamente excluídos da sociedade (BRASIL, 2013). Essa não é uma proposta nova para o debate acadêmico, não é uma proposta nova nos debates sobre educação e livros didáticos, e a fragilidade de sua apropriação pela historiografia escolar requer algumas reflexões.

Pressupomos que a atualização das obras didáticas demandem o trabalho de especialistas, e a análise empreendida mostra que todas as coleções contarem com pelo menos um autor com formação de graduação e/ou pós-graduação na área de História, como se observa no Quadro 2. No esforço de impedir que as coleções sejam desqualificadas como obras de não-especialistas, nas breves informações sobre os autores que são apresentadas em todas as coleções, obtemos a informação que 80,7% deles tem pós-graduação em História (especialização, mestrado e/ou doutorado), de modo que todas as coleções contam com pelo menos um profissional que pode ser descrito como pesquisador(a) de História. Trata-se de um critério de qualificação significativamente valorizado na área de conhecimento, inclusive entre os professores da Educação Básica, e contribui para que esses autores sejam identificados como agentes qualificados para o estabelecimento de um diálogo entre a universidade e a escola.

Quadro 2 – Formação e área de atuação dos autores dos livros didáticos de História aprovados no PNLD 2018 – Ensino Médio

		Formação ⁴				Atuação	
Nome da Coleção	Autores	Graduação em História	Pós-Graduação em História	Graduação em outras áreas	Pós-Graduação em outras áreas	Docência na Educação Básica	Docência no Ensino Superior
<i>Caminhos do Homem</i>	Adhemar Marques	*	*			*	
	Flávio Berutti	*	*			*	

⁴ Quanto aos autores com formação em outras áreas, as coleções didáticas trazem as seguintes informações: Myriam Becho Mota é mestre em Relações Internacionais; Reinaldo Seriacopi é bacharel em Língua Portuguesa e Jornalismo; Renato Mocellin é bacharel em direito e mestre em Educação; Regina Claro, na época da publicação, era doutoranda em Educação; Célia Cerqueira é bibliotecária; Maria Aparecida Pontes é pedagoga; e Alfredo Boulos Júnior é mestre em Ciências (área de concentração: História Social) e doutor em Educação.

<i>Cenas da História</i>	Cândido Grangeiro	*	*			*	*
<i>Conexões com a História</i>	Alexandre Alves		*				*
	Leticia de Oliveira		*				*
<i>Contato # História</i>	Marco César Pellegrini	*				*	
	Adriana Machado Dias	*	*			*	
	Keila Grinberg	*	*				*
<i>Das cavernas ao terceiro milênio</i>	Patrícia Ramos Braick		*			*	
	Myriam Becho Mota	*			*	*	*
<i>História</i>	Ronaldo Vainfas		*				*
	Sheila de Castro Faria		*				*
	Jorge Ferreira		*				*
	Georgina dos Santos		*				*
<i>História: passado e presente</i>	Gislane Azevedo		*			*	*
	Reinaldo Seriacopi			*			
<i>História em debate</i>	Renato Mocellin	*	*	*	*	*	
	Rosiane de Camargo	*	*			*	
<i>História Global</i>	Gilberto Cotrim	*	*			*	
<i>Oficina de História</i>	Flavio de Campos	*	*				*
	Júlio Pimentel Pinto	*	*				*
	Regina Claro	*	*		*		
<i>Por dentro da História</i>	Pedro Santiago		*			*	*
	Célia Cerqueira			*			
	Maria Aparecida Pontes			*			
<i>História: sociedade & cidadania</i>	Alfredo Boulos Júnior		*			*	

Fonte: desenvolvida pela autora

A ideia de que as obras são produzidas ou tiveram a elaboração de seus textos supervisionada por profissionais qualificados é reforçada pelo fato de 50% desses autores também declararem que atuam no ensino superior, em vários casos como professores efetivos de universidades públicas, identificadas pela comunidade acadêmica como espaços privilegiados de produção de conhecimento e núcleo duro da *intelligentsia* (LECLERC, 2004, p. 75). De acordo com as informações apresentadas nos livros didáticos, são professores de universidades públicas os autores das coleções **Contato # História, História e Oficina de História**. Poderíamos supor que as obras assinadas por esses autores fossem atualizadas e inovadoras nos mais variados aspectos, mas a abordagem proposta por essas coleções com relação à História do Brasil Império não discrepa das abordagens propostas pelas demais coleções.

Apesar de tendermos a identificar esses pesquisadores/professores de universidades públicas como sujeitos particularmente capacitados a forjar estratégias para a superação da enorme defasagem entre os conhecimentos construídos pela historiografia acadêmica e pela historiografia escolar, os indícios apontam que os critérios para seleção de conteúdo adotados em suas obras priorizam, fundamentalmente, as mesmas preocupações que norteiam as demais coleções, assinadas por profissionais que não tem graduação em História, que têm pós-graduação em outras áreas de conhecimento, ou que não lecionam em nenhum nível de ensino. Nos referimos às preocupações das editoras com a venda de sua mercadoria, que seguramente continuarão investindo nos produtos já comprovadamente aceitos pelo mercado. Portanto, não faz muito sentido esperar que ocorram mudanças nos livros didáticos por iniciativa das editoras de livros didáticos, a despeito de quem esteja assinando pela autoria das obras.

As universidades, por outro lado, podem assumir um papel fundamental nesse processo. Mas, antes, nós precisamos admitir com

franqueza – nós, os profissionais de História que formam professores da Educação Básica e pesquisadores acadêmicos, e não apenas aqueles que elegeram o ensino de História e os livros didáticos como objeto de estudo –, que não é possível demandar a mudança desse quadro ao mesmo tempo em que insistimos na organização eurocentrista do conhecimento histórico, apresentado por meio de uma narrativa cronológica, linear e de inegável viés evolucionista, privilegiando temas e recortes espaço-temporais historicamente comprometidos com o saber/poder dos grupos dominantes. Esse é o formato do conhecimento histórico que temos naturalizado como único possível nos currículos dos cursos de graduação em História, contribuindo decisivamente para a rejeição a qualquer inovação no ensino de História, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No texto aqui apresentado procuramos mostrar que, ao longo do período imperial, na pauta de luta dos trabalhadores estavam os direitos sociais, que se referem ao bem-estar econômico e segurança por meio de participação na herança social; os direitos civis, que dizem respeito à liberdade individual, de ir e vir, manifestação de fé e pensamento, livre expressão por meio da imprensa, direito à propriedade e justiça; e os direitos políticos, que asseguram a participação dos cidadãos no exercício do poder político, de forma direta ou por meio de seus representantes (MARSHALL, 2002). Os estudos aqui referidos mostram que os trabalhadores livres e libertos, assim como os escravizados, encontraram maneiras de lutar pelo que julgavam como justiça, e tentaram alargar seus direitos desde que o processo de Independência – com sua promessa de instauração de um Estado liberal, constitucional e representativo – colocou no horizonte desses homens e mulheres a perspectiva de ser tornarem cidadãos.

Desde os anos 1980 há um volume significativo de pesquisas no campo da História Social que não deixa dúvidas quanto à adoção dos princípios liberais pelo Estado imperial, e se é verdade que os critérios de participação nas eleições excluía boa parte da população do acesso voto, é importante considerar que essa cidadania excludente também é característica de outros países ocidentais que adotaram o liberalismo, na Europa e na América. Os trabalhadores livres e libertos, reconhecendo-se como súditos e como cidadãos, insistiam para que a justiça de suas queixas e reclamações fosse reconhecida por seus representantes no mundo do governo, com frequência requisitando a mediação do Estado nos conflitos entre capital e trabalho, uma demanda que seria atendida somente na década de 1930. E quando as negociações com os patrões e o governo falhavam, os trabalhadores promoveram greves, motins e revoltas que puseram as elites em sobressalto ao longo de todo o século XIX.

Longe de serem meros expectadores da História, esses sujeitos participaram ativamente do devir histórico, se mobilizando, se associando e protestando em favor de seus interesses, e agindo em oposição às decisões políticas que consideravam incidir de forma injusta sobre seus ofícios, sobre suas práticas culturais e sobre suas vidas cotidianas. Diante disso, o que tem sido consensuado pela História Social é que a luta dos cidadãos e trabalhadores pelo reconhecimento de seus direitos, inclusive no âmbito legal, tem um lastro histórico que seguramente recua ao oitocentos. O tabu representado pelo ano de 1888 na história do mundo do trabalho já foi superado, e o provam as investigações empreendidas nas últimas décadas, demonstrando que as experiências vivenciadas por trabalhadores livres e escravizados no período imperial informaram significativamente a luta dos trabalhadores urbanos e rurais nas primeiras décadas da República.

Lamentavelmente, o que não podemos negar é que esse histórico de luta no oitocentos está indissociavelmente atrelado a dois aspectos que ilustram de forma precisa o projeto de sociedade optado por nossas elites: a instauração de um governo liberal, constitucional e representativo, mas “naturalmente” conciliado com a manutenção do sistema escravista. Forjado sob essas balizas, as únicas marcas indelévels no longo caminho da cidadania no Brasil foram e continuam sendo a desigualdade e a exclusão.

Formar cidadãos capazes de superar essa desigualdade e exclusão é a função dos professores da Educação Básica, e formar profissionais capacitados a realizar esse trabalho é função dos professores do ensino universitário. Por isso, é urgente e necessário problematizar na formação inicial de professores e pesquisadores, em todos os componentes curriculares, e não apenas em História do Brasil Império ou qualquer outro, discutindo quais os objetivos da Educação Básica, quais as especificidades do livro didático e qual sua função. Discussões sobre a atualização dos livros didáticos de História não podem perder de vista, de modo algum, a especificidade fundamental dessa mercadoria: os livros didáticos são os principais recursos didáticos disponíveis, por vezes o único, para os professores de História da Educação Básica realizarem seu trabalho precípuo, que é a formação cidadã de crianças e jovens. E discutir cidadania numa perspectiva histórica implica, necessariamente, entendê-la como um processo marcado por intensos conflitos, negociações e acomodações, e diferentes formas de protesto postas em ação por pessoas que, mesmo derrotadas, legaram experiências e aprendizados fundamentais para as sucessivas gerações de trabalhadores, homens e mulheres, nacionais e estrangeiros, brancos e negros, pardos e caboclos, da cidade e do campo, qualificados e não-qualificados, nos grandes centros econômicos ou nas regiões periféricas desse país de dimensões conti-

mentais. Com suas formações e trajetórias diversas, com suas pautas e táticas de ação diversas, todos foram protagonistas da História do Brasil e, em especial, da História da Cidadania no Brasil.

REFERÊNCIAS

Fontes - Livros didáticos

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Leticia Fagundes de. **Conexões com a história**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016. v. 2.

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **História: passado e presente**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

BERUTTI, Flavio Costa; MARQUES, Adhemar. **Caminhos do homem: da Era das Revoluções ao Brasil no século XIX**. 2º ano, Ensino Médio. 3. ed. Curitiba: Base Editorial, 2016.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História: sociedade & cidadania**, 2º ano. 2. ed. São Paulo: FTD. 2016.

BRAICK, Patrícia Ramos, MOTA, Myriam Brecho. **História: das cavernas ao terceiro milênio!** 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016. v. 2.

CAMPOS, Flavio de; PINTO, Júlio Pimentel; CLARO, Regina. **Oficina de história**. 2. ed. São Paulo: Leya, 2016. v. 2.

COTRIM, Gilberto. **História global**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 2.

GRANGEIRO, Cândido. **Cenas da história: Ensino Médio**. 1. ed. São Paulo: Palavras Projetos Editoriais, 2016a. v. 1.

_____. **Cenas da história: Ensino Médio**. 1. ed. São Paulo: Palavras Projetos Editoriais, 2016b. v. 2.

_____. **Cenas da história: Ensino Médio**. 1. ed. São Paulo: Palavras Projetos Editoriais, 2016c. v. 3.

MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. **História em debate**. 4. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2016. v. 1.

PELLEGRINI, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Contato # História**. 2º ano. 1. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016.

SANTIAGO, Pedro; CERQUEIRA, Célia; PONTES, Maria Aparecida. **Por dentro da História**. 4. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2016. v. 2.

VAINFAS, Ronaldo et al. História 2: Capitalismo em marcha: liberalismos, nacionalismos, imperialismos. Ensino Médio. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

Referências Bibliográficas

ABREU, Martha; MAGALHAES, Marcelo Souza; TERRA, Paulo Cruz; (Orgs.). **Os poderes municipais e a cidade: Império e República**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

AZEVEDO, Elciene et al. (Orgs.). **Trabalhadores na cidade: cotidiano e cultura no Rio de Janeiro e em São Paulo, séculos XIX e XX**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BASILE, Marcello. Revoltas regenciais na Corte: o movimento de 17 de abril de 1832. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 11, n.19-20, p. 259-298, jan./dez. 2004.

_____. Revolta e cidadania na Corte regencial. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 31-57, 2007.

BATALHA, Claudio H. M. Sociedades de trabalhadores no Rio de Janeiro do século XIX: algumas reflexões em torno da formação da classe operária. **Cadernos AEL**, Campinas, v. 6, n. 10/11, p. 42-68, 1999.

BATALHA, Claudio; MAC CORD, Marcelo. **Organizar e proteger: trabalhadores, associações e mutualismo no Brasil (séculos XIX e XX)**. Campinas: Editora Unicamp, 2015.

BETHELL, Leslie. **A Abolição do comércio brasileiro de escravos**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRITO, João Fernando Barreto de. **Colônia agrícola Sinimbu: entre a regularidade do espaço projetado e os violentos confrontos do espaço vivido (Rio Grande do Norte, 1850-1880)**. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

CÂNDIDO, Tyrone Apollo Pontes. Operários das secas: retirantes e trabalhadores de ofício em obras de socorro público (Ceará, 1877-1919). **Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 3, n. 6, p. 176-193, jul./dez. 2011.

CARVALHO, José Murilo. **A construção da ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CARVALHO, Marcus J. M. de. Os nomes da revolução: lideranças populares na Insurreição Praieira, Recife, 1848-1849. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 209-238, jul./2003.

_____. O outro lado da Independência: quilombolas, negros e pardos em Pernambuco (Brazil), 1817-1823. **Luso-Brazilian Review**, v. 43, n. 1, p. 1-30, 2006.

_____. Um exército de índios, quilombolas e senhores de engenho contra “jacubinos”: a Cabanada, 1832-1835. In: DANTAS, Monica D. (Org.). **Revoltas, motins, revoluções: homens livres pobres e libertos no Brasil do século XIX**. São Paulo: Alameda, 2011.

CASTELLUCCI, Aldrin. Muitos votantes e poucos eleitores: a difícil conquista da cidadania operária no Brasil Império (Salvador, 1850-1881). **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 30, n. 52, p.183-206, jan./abr. 2014.

CHALHOUB, Sidney. **A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CHALHOUB, Sidney; SILVA, Fernando Teixeira da. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. **Cadernos AEL**, Campinas, v. 14, n. 26, p. 11-50, 2009.

DIAS, Claudete Maria Miranda. **Balaio e Bem-te-vis: a guerrilha sertaneja**. Teresina: Instituto Dom Barreto, 2002.

_____. **O outro lado da Independência do Brasil**. Teresina: EDUFPI, 2015.

_____. Questão social no Brasil do pós-1980: notas para um debate. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 157-186, jul./dez. 2004.

GRAHAM, Sandra Lauderdale. O motim do Vintém e a cultura política do Rio de Janeiro, 1880. In: DANTAS, Monica D. (Org.). **Revoltas, motins, revoluções: homens livres pobres e libertos no Brasil do século XIX**. São Paulo: Alameda, 2011.

HOBSBAWM, Eric. Da história social à história da sociedade”. In: **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JOFFILY, Geraldo Irineo. O Quebra-Quilo. A revolta dos matutos contra os doutores (1874). **Revista de História**, São Paulo, v. 54, n. 107, p. 69-145, 1976.

KRAAY, Hendrik. Muralhas da independência e liberdade do Brasil: a participação popular nas lutas políticas (Bahia, 1820-25). In: MALERBA, Jurandir (Org.). **A Independência brasileira: novas dimensões**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

- LARA, Sílvia Hunold. Escravidão, cidadania e história do trabalho no Brasil. **Projeto História**, São Paulo, n. 16, p. 25-38, 1998.
- LECLERC, Gérard. **Sociologia dos intelectuais**. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2004.
- LIMA, André Nicácio. **Rusga**: participação política, debate público e mobilizações armadas na periferia do Império (Província de Mato Grosso, 1821-1834). Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- LIMA, Luciano M. de. Quebra-Quilos: uma revolta popular na periferia do Império. In: DANTAS, Monica D. (Org.). **Revo-Itas, motins, revoluções**: homens livres pobres e libertos no Brasil do século XIX. São Paulo: Alameda, 2011.
- MAIOR, Armando Souto. **Quebra-Quilos**. Lutas sociais no outono do Império. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.
- MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania e classe social**: leituras sobre cidadania. Senado Federal, MCT/CEE, Brasília, 2002.
- MATTOS, Hebe. **Ao sul da História**: lavradores pobres na crise do trabalho escravo. Rio de Janeiro: Ed. FGV, Faperj, 2009.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo Saquarema**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina. O livro didático de hoje: um panorama a partir do PNL. **Revista Brasileira de História**, v.4, n. 48, p. 123-144, 2004.
- MONTEIRO, Hamilton de Mattos. **Nordeste Insurgente (1850-1890)**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- MOTA, Carlos Guilherme. **1822**: dimensões. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- MOTTA, Márcia Maria Menendes. **Nas Fronteiras do Poder**: conflito e direito à terra no Brasil do século XIX. Rio de Janeiro: Vício de leitura, Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 1998.
- NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v.13, n. 25/26, p. 1453-162, set.1992/ ago.1993.
- NEGRO, Antonio Luigi. Imperfeita ou refeita? O debate sobre o fazer-se da classe trabalhadora inglesa. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, vol.16, n. 31/32, p. 40-61, 1996.
- NEVES, Frederico de Castro. **A multidão e a história**: saques e outras ações de massas no Ceará. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.) **História: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. v. 21. (Coleção Explorando o Ensino).

OLIVARES, Guillermo de J. Palacios. Revoltas camponesas no Brasil escravista: a ‘Guerra dos Marimbondos’ (Pernambuco, 1851-1852). **Almanack Braziliense**, São Paulo, n. 3, p. 9-39, 2006.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. A greve negra de 1857 na Bahia. **Revista USP**. São Paulo, n. 18, 1993.

REIS, João José; AGUIAR, Márcia Gabriela de. “Carne sem osso e farinha sem caroço”: o motim de 1858 contra a carestia na Bahia”. **Revista de História**, São Paulo, n. 135, p. 133-159, 1996.

RODRIGUES, Jaime. **O infame comércio: propostas e experiências no final do tráfico de africanos para o Brasil (1800-1850)**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2000.

RUDÉ, Georges. **A multidão na História: estudo dos movimentos populares na França e na Inglaterra (1730-1848)**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

SECRETO, María Verónica. **(Des)medidos. A revolta dos quebra-quilos (1874-1876)**. Rio de Janeiro: Mauad, Faperj, 2011.

SILVA, Luiz Geraldo. Negros patriotas, raça e identidade social na formação do Estado Nação (Pernambuco, 1770-1830). In: JANCSÓ, István (Org.). **Brasil: formação do estado e da nação**. São Paulo, Ijuí: Hucitec, Ed. UNIJUÍ, Fapesp, 2003.

SOUZA, Juliana Teixeira. As câmaras municipais e os trabalhadores no Brasil Império. **Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 5, n. 9, p. 11-30, 2013.

_____. **O governo da cidade. Poder local, cidadania e a polícia dos mercados na Corte imperial**. Natal: EDUFRRN, 2019.

THOMPSON, Edward P. **Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro; JESUS, Ronaldo Pereira de. A experiência mutualista e a formação da classe trabalhadora. In: FERREIRA, Jorge, REIS, Daniel Aarão. **As esquerdas no Brasil. A formação das tradições (1889-1945)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v.1.

VITORINO, Artur José Renda. Escravismo, proletários e a greve dos compositores tipográficos de 1858 no Rio de Janeiro. **Cadernos AEL**, Campinas, vol. 6, n. 10/11, p. 70-108, 1999.

História e Cultura dos Afrodescendentes. O que a historiografia pode nos contar?

Carlos Eduardo Moreira de Araújo¹

¹ Doutor em História Social pela UNICAMP. Professor de Ensino de História e Educação para as Relações Étnico Raciais da Universidade Federal de Uberlândia.

A data de 13 de maio não merece as comemorações que recebe, como dia da Abolição da Escravatura, ou dia da Raça, porque o negro não tem por que se ufanar dela. O verdadeiro dia nacional do negro é o 20 de novembro, aniversário da morte heroica do Zumbi dos Palmares, símbolo da capacidade criadora e orgulho da raça. (NEGRO..., 1973, p. 27)

Foi assim que no início da década de 1970 a imprensa nacional registrou a contestação do dia 13 de maio como o dia da liberdade do negro no Brasil. Em plena ditadura civil-militar, estudantes universitários e jovens graduados, todos negros, se reuniram no Grupo Palmares na cidade de Porto Alegre, em luta contra a discriminação racial no país. Fundado em 1971, os militantes tinham como finalidade:

levantar o patrimônio histórico e cultural do negro, para [que] se conhe[cesse] a verdadeira história do seu povo no Brasil, e, sacudindo seus complexos, passe a participar de outra maneira na sociedade brasileira, consciente do seu valor – o que [seria] diferente de uma integração à custa da sua alienação cultural. (NEGRO..., 1973, p. 27)

A matéria está numa página ocupando duas colunas inteiras e disputando espaço com um edital licitatório para a venda de uma usina de beneficiamento de minérios e uma enorme propaganda do “Festival de Copa e Cozinha” da Sears, uma importante loja de departamentos já extinta no país. Em destaque, a foto de quatro integrantes do grupo, três mulheres e um homem sentados à mesa com algumas xícaras e o que parece livros. Na legenda está registrado: “O Grupo Palmares propõe 20 de novembro como o verdadeiro dia nacional do negro”.

A década de 1970 foi fundamental para a formação dos chamados “movimentos negros contemporâneos” (PEREIRA, 2013). Homens e mulheres, jovens estudantes secundaristas e universitários, trabalhadores, alfabetizados ou não, que entendiam ser a educação e o conhecimento da verdadeira história de lutas dos negros o único caminho

possível para superar o racismo e estabelecer, de fato, uma democracia racial no país. A promulgação da lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatória a inclusão no currículo oficial das redes de ensino a História e Cultura Afro-brasileira foi o resultado dessa luta. Venceram muitas barreiras e “complexos” vivenciados pelos negros no Brasil. Por tais complexos, apontados pelos militantes, podemos entender como uma auto-inferiorização do negro, uma reação à discriminação racial.

Franz Fanon sugere que essa baixa estima estaria ligada a um sentimento de impotência social. O negro, não conseguindo sair do lugar de subalternidade imposto pela sociedade racista em que estava inserido, voltava-se para dentro, como que se escondendo – ou se protegendo – do mundo hostil que o cercava. Somente o rompimento das barreiras impostas pelo “outro” e pelos próprios negros é que a liberdade seria de fato algo concreto.

Queria simplesmente ser um homem entre outros homens. Gostaria de ter chegado puro e jovem em um mundo nosso, ajudando a edificá-lo conjuntamente. Mas rejeitava qualquer infecção afetiva. Queria ser homem, nada mais do que um homem. Alguns me associavam aos meus ancestrais escravizados, linchados: decidi assumir. Foi através do plano universal do intelecto que compreendi este parentesco interno – eu era neto de escravos do mesmo modo que o Presidente Lebrun o era de camponeses explorados e oprimidos pelos seus senhores. Na verdade, o alarme parava rapidamente. Na América, os pretos são mantidos à parte. Na América do Sul, chicoteiam nas ruas e metralham os grevistas pretos. Na África Ocidental, o preto é um animal. (FANON, 2008, p. 106)

A luta política de Fanon e sua obra, em especial *Pele negra, máscaras brancas* ([1952] 2008) e *Condenados na Terra* ([1961] 1968) influenciaram a luta dos movimentos negros mundo afora nas décadas de 1960 e 1970. Por aqui, o impacto de seus escritos se deu mais tardiamente, entre outros fatores, pela ausência de centros de pesquisa que

pensassem a temática do racismo e da identidade negra na perspectiva fanoniana. Conforme aponta Guimarães (2008), ainda que as relações raciais entre brancos e negros fossem objeto de análise de autores como Roger Bastide, Florestam Fernandes, Octávio Ianni, Clóvis Moura, entre outros, estes não fizeram nenhuma menção à obra de Fanon, então já amplamente discutido na Europa e nos Estados Unidos.

No Brasil dos anos 1950 e 1960, entretanto, esses dois eixos não se encontravam: liberais e marxistas, brancos e negros, igualmente, tinham o mesmo projeto antirracista de construção de uma nação mestiça brasileira e pós-europeia que ultrapassasse a polaridade entre brancos, de um lado, e negros e indígenas, de outro. O que os dividia era apenas a defesa da ordem burguesa ou a aposta na luta de classes. As raças desapareciam, assim, na superexposição conceitual e política das classes sociais. Passava-se o mesmo em toda a América Latina, inclusive na Cuba socialista (GUIMARÃES, 2008, p. 102).

A edição portuguesa de *Pele negra, máscaras brancas* (1963) e *Condenados na Terra* (1968) pode ter circulado pelas mãos dos estudantes brasileiros ainda na segunda metade da década de 1960. É provável que os militantes gaúchos do Grupo Palmares tenham tido contato com a obra de Fanon, ou lido de forma transversal através das obras de Jean-Paul Sartre ou mesmo Paulo Freire que trouxe em sua *Pedagogia do Oprimido* (1979) alguma influência das ideias do martinicano. (GUIMARÃES, 2008).

Longe de pregarem uma revolução política, num momento de grave recrudescência da ditadura civil-militar brasileira, os jovens do Grupo Palmares viveram um efervescente debate na área das Humanidades em geral, e na História em particular. A crise do socialismo político e dos partidos de esquerda a partir da década de 1950 fomentou o surgimento de novos grupos e escolas historiográficas também dentro do campo marxista, trazendo inúmeras contribuições aos debates daqueles tempos.

A questão da cultura para formação da classe operária, tão bem analisada pelo historiador inglês E. P. Thompson, desde a sua obra seminal *A Formação da Classe Operária Inglesa* ([1963] 1988), fez parte daquele quadro de disputas teóricas que o campo das esquerdas enfrentava naquele momento (FORTES *et. al.*, 2001). Voltaremos à Thompson mais adiante. Por ora, teremos como ponto de partida o cenário historiográfico em que os jovens militantes entrevistados pelo *Jornal do Brasil* estavam inseridos.

A historiografia no Brasil era dominada pelas teorias marxistas nas suas mais variadas vertentes. Tais análises, grosso modo, estariam alicerçadas na ideia de passividade das camadas populares, em especial dos escravos, que não teriam tido condições de *reagir* à dominação do branco (BARREIRO, 1995). Neste contexto, o “13 de maio” poderia ser considerado mais uma vitória do branco sobre os homens e mulheres negros escravizados por mais de três séculos no país. A luta em torno do “20 de novembro” visava destacar a *agência* de Zumbi contra a dominação branca e sua “morte heroica” como um “símbolo da capacidade criadora e orgulho da raça [negra]” (NEGRO..., 1973, p. 27).

A atuação do Grupo Palmares e de outros grupos que constituíram o movimento negro contemporâneo vai marcar uma virada na atuação de tais movimentos no século XX. Se a historiografia insistia em deslocar o negro da condição de escravo para condição de marginalizado – e em alguns casos, passivos – as organizações negras da época queriam destruir este estigma.

Devido às características e limitações impostas pela natureza deste texto, fizemos escolhas na construção do percurso analítico e dividimos em três temporalidades nomeadas como: “No Cativeiro”, “Na Liberdade” e “O negro no processo de redemocratização”. Na primeira parte resgataremos, de forma panorâmica, a produção nas Ciências Sociais ao longo do século XX e como ela foi fundamental para alimentar a luta dos movimentos negros contemporâneos a partir da década de 1970.

NO CATIVEIRO

A presença africana no Brasil contou com inúmeras pesquisas ao longo de todo o século XX. No período entre guerras (1918 – 1939) ainda vigorava no país a ideia de que as relações entre senhores e escravizados foram baseadas no paternalismo e na benevolência dos primeiros. A partir dos estudos de Gilberto Freyre, com destaque para o livro *Casa-Grande & Senzala* (1992), a suposta suavidade da escravidão brasileira tornou-se interpretação predominante na historiografia nacional, internacional e no imaginário popular. Publicado em 1933, a obra serviu, entre outros propósitos, a construção da identidade nacional levada a termo pelo governo de Getúlio Vargas (1930 – 1945), onde ser brasileiro significava a junção cultural das três raças que compunham o país, o branco, o negro e o índio, num amálgama social liderado pelos homens brancos (KOIFMAN, 2012). Aos indígenas e negros o lugar de destaque nos aspectos culturais, entretanto de subalternos em termos sociais, econômicos e políticos. E assim, a invasão do território pelos portugueses e a escravização de nativos e africanos importados à força – apesar de violenta – trouxe a miscigenação racial e cultural num clima de suposta harmonia, um trunfo brasileiro, se comparado com a situação de diversos países, em especial, dos Estados Unidos.

Do final do século XIX aos anos 1930, nenhum conflito étnico foi considerado com tal, nenhuma lei teria sido promulgada no sentido de segregar racialmente os negros brasileiros. Entretanto, o “conflito passa[va] para o terreno do não dito, fica[ndo] cada vez mais difícil ver no tema, um problema” (SCHWARCZ, 2012, p. 44). Antonio Guimarães sintetiza muito bem esse período:

Vargas, na política; Freyre, nas ciências sociais; os artistas e literatos modernistas e regionalistas, nas artes; esses serão os principais responsáveis pela “solução” da questão racial, diluída na

matriz luso-brasileira e mestiça de base popular, formada por séculos de colonização e de mestiçagem biológica e cultural, em que o predomínio demográfico e civilizatório dos europeus nunca fora completo a ponto de imporem a segregação dos negros e mestiços. Ao contrário, a estratégia dominante sempre fora de “transformismo” e de “embranquecimento”, ou seja, de incorporação dos mestiços socialmente bem-sucedidos ao grupo dominante “branco”. (GUIMARÃES, 2001, p. 124)

No início da década de 1950, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) financiou diversas pesquisas sobre as relações raciais no país. O objetivo principal do projeto foi analisar como se deu a experiência brasileira reconhecida internacionalmente até então como vitoriosa neste quesito. Os resultados não confirmaram o mito (NOGUEIRA, 1985). Fernando Henrique Cardoso (1962), vinculado ao grupo que ficou conhecido como Escola Sociológica Paulista, sob a liderança de Florestan Fernandes (1955), ainda que buscassem denunciar o racismo em detrimento da suposta democracia racial brasileira, reforçaram que a situação precária a que os negros estavam submetidos no século XX devia-se, em última análise, a uma inadaptação do próprio negro e não uma consequência da falta de políticas públicas para minorarem os séculos de escravização e os desafios enfrentados pelos negros no Pós-abolição, principalmente na Primeira República.

Fernandes (1978) reconstruiu, com base em dados empíricos, o drama que o negro vivera na difícil adaptação ao trabalho livre no Pós-abolição, fruto de um passado degradado social, cultural e moralmente. Concluiu que essa situação criou um “déficit negro”, um desajustamento social dos ex-cativos na sociedade capitalista e que esse fator impediria a criação da suposta democracia racial tão impregnada nos estudos históricos e sociológicos desenvolvidos até então.

A tese de Fernandes tornou-se hegemônica naquele contexto político de ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985) e de perseguição

à ideologia marxista. Os estudos posteriores reafirmaram a incompatibilidade entre escravidão e capitalismo e se dedicaram às relações de produção no período colonial e imperial, em especial, à sociedade cafeeira do século XIX e à rebeldia escrava. Essa corrente historiográfica da escravidão pautada na violência e crueldade, não deixava espaço para os diversos processos sociais vividos pelos cativos, em outras palavras, o escravo continuava passivo, alheio à sua própria história.

Segundo essa corrente, para sair da sua condição de passividade frente à exploração a que estava submetido, o cativo deveria participar de um quilombo ou de um confronto direto com o sistema (únicos eventos considerados resistência), o que reduziria a sua ação a uma simples reação à condição imposta pelos senhores. A resistência escrava era encarada como a forma extrema de negação ao sistema escravista. Um dos pontos favoráveis a esse tipo de análise foi o levantamento minucioso das revoltas e das formações quilombolas dos séculos XVII ao XIX. Contudo, nesses estudos o escravo ainda estava preso a uma análise circular, como em um enigma. Que a escravidão era cruel não se discutia mais, agora a questão era outra: a escravidão era cruel, e por isso o escravo “reagia” ou os cativos “reagiam” por que ela era cruel? Saía de cena o escravo “passivo” e entrava o “rebelde” (CARDOSO, 1962; IANNI, 1962 e 1978; COSTA, 1966; CHALHOUB, 1990).

A expansão dos programas de pós-graduação no país a partir década de 1970 ampliaram as pesquisas sobre o fenômeno escravista em vários pontos do território brasileiro. Houve expansão no campo dos estudos históricos e novos temas e regiões foram incorporados às análises: tráfico negreiro, família escrava, processo de abolição, produção de gêneros para o mercado interno, resistência escrava, entre outros. Esses novos estudos questionaram as posições teóricas e as linhas explicativas que defendiam a “anomia social” dos ex-cativos e seus descendentes. Desta forma, os escravizados, além de vítimas da opressão cruel de seus senhores, tornam-se também agentes de sua própria História.

Por muito tempo, as relações de dominação que se estabeleceram na sociedade escravista no Brasil foram pensadas exclusivamente dentro de um quadro marcado pelo binômio submissão-resistência. Em outras palavras, a imagem dos escravos mais difundida pela historiografia era a de um conjunto de homens e mulheres inteiramente subjugados por sua própria condição, anômicos, impedidos de pensar a si mesmos de outro modo que não como coisas. Partindo da definição estritamente legal que considerava o escravo como mercadoria, isto é, objeto de transação e dos desígnios de seu proprietário, concluía-se que ele vivia esta alienação integralmente, como se, uma vez reduzido à condição de objeto, fosse anulado como sujeito, incapaz de qualquer ação autônoma, com exceção da reação “espontânea” da violência e da fuga (SLENES, 1999). A ênfase na submissão brutal dos escravos e na sua impossibilidade de combater a partir de dentro as consequências do cativeiro ajudou a demolir o mito da “democracia racial” no Brasil entre as décadas de 1950 e 1960 (COSTA, 1979), mas esta perspectiva sobre a escravidão também deixou em aberto muitos problemas que foram enfrentados nas décadas seguintes pelos historiadores.

Se contrapondo ao quadro que considerava a ação escrava como pouco relevante para as transformações que ocorreram na sociedade escravista – incluindo aí a própria abolição da escravidão – surgiu uma contestação sistemática, em especial a partir da década de 1980 (MATTOSO, 1982; REIS, 1986). Combatia-se, fundamentalmente, a imagem do “escravo-coisa”, a partir de um conjunto expressivo de estudos empíricos. Assim, por exemplo, Sidney Chalhoub (1990, p. 35), estudando as últimas décadas da escravidão através dos processos civis e criminais que envolviam escravos e senhores na cidade do Rio de Janeiro, demonstrou como os cativos exploravam ativamente, em seu proveito, as brechas legais que a sociedade escravista deixava em aberto, lhes permitindo lutar pela conquista de

direitos. Ao abordar o período inaugurado pela lei de 28 de setembro de 1871, ele discute como as contradições contidas nos novos dispositivos legais – que rearticulavam e tornavam, de certo modo, mais ambíguas as relações entre o Estado, a classe senhorial e os escravos – eram percebidas e manipuladas pelos cativos.

Assim, os escravos articulavam suas próprias concepções de liberdade, daquilo que poderiam considerar como um cativo justo ou pelo menos tolerável, os limites dos seus próprios deveres e seus “direitos” frente aos senhores e se voltavam para a Justiça constituída, impetrando processos contra seus algozes, recorrendo à lei para conseguir sua liberdade ou para negociar – mesmo que dentro de limites bem precisos – as condições de seu cativo.

Disposta a refutar as teses que desconsideravam a cultura política expressa cotidianamente por africanos e seus descendentes no Brasil, a historiografia social da escravidão, sob influência da obra de E. P. Thompson, articulou experiências individuais e coletivas aos valores e normas sociais, aos costumes e tradições africanas. Os casos de resistência ao regime escravista – diretos ou não – deixam de ser interpretados como atos extremos e passam a fazer parte de um mosaico ampliado de relações de dominação que também estavam inseridas em contextos de violência, conflitos, mas também de negociação (REIS, 1986, 1989; LARA, 1988; REIS; GOMES, 1996).

As grandes interpretações do processo social e os debates sobre os modos de produção deram lugar ao interesse pelo ponto de vista dos cativos, seus modos de viver, agir e sentir, suas práticas cotidianas, conflitos e solidariedades, revelando novas dimensões da experiência negra sob a escravidão. Esta historiografia mostrou como os cativos mantinham – apesar da escravidão – seus valores e projetos próprios, lutando por eles das mais variadas formas: pelo confronto direto, por negociações, nem sempre tão óbvias, pelo estabelecimento de relações

familiares e comunitárias. Essas ações individuais ou coletivas ao longo do tempo transformaram as relações de dominação escravista desde o período colonial (REIS, 1986).

Os estudos atuais sobre a escravidão no Brasil em todas as regiões e ambientes (rurais e urbanos) descortinam a amplitude das fontes documentais, imagéticas e até mesmo arqueológicas proporcionando a pulverização do conhecimento sobre a presença negra nos mais recônditos lugares do país, demonstrando ser possível acompanhar a trajetória de livres e libertos, aproximando-se de suas práticas culturais, econômicas, religiosas e sociais construídas, muitas vezes, desde o período em cativeiro e preservadas na liberdade (REIS, 2008; REIS *et. al.*, 2010; SAMPAIO, 2009). Da mesma forma, os significados da liberdade têm sido matizados em pesquisas que apontam outras possibilidades para além do “paradigma paulista” de substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre imigrante no período pós-abolição (CHALHOUB, 1990; MATTOS, 1998).

Nas duas primeiras décadas do século XXI, a historiografia da escravidão no Brasil avançou na multiplicidade de temas, períodos e regiões analisadas. A produção, principalmente nos programas de pós-graduação país afora é vasta e com grande potencial de circulação devido aos recursos tecnológicos disponíveis atualmente e que proporcionam a qualquer um de nós acesso a pesquisas desenvolvidas não apenas aqui como no exterior. Dar conta dessa produção não é nossa intenção e não caberia nos limites propostos em textos dessa natureza. O mais importante a se destacar é que as linhas mestras, os caminhos analíticos que se encontram consolidados estão aqui apontados. São facilmente encontrados nos livros didáticos que a cada Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) se mostram mais atualizados com as obras aqui apontadas. O percurso historiográfico de análise do negro na escravidão já foi minimamente cumprido nestas primeiras páginas. Agora avançaremos em direção à liberdade.

NA LIBERDADE

Após a abolição da escravidão em 1888, os ex-cativos e livres afrodescendentes praticamente desaparecem dos livros didáticos, seja no ensino fundamental, seja no ensino médio. Há pouco espaço para o negro em liberdade, principalmente no século XX. Nesta seção apontaremos como o pós-abolição está amplamente contemplado na historiografia há mais de duas décadas.

Como podemos verificar numa rápida conferência nos materiais pedagógicos editados, a narrativa sobre a Abolição ocorrida em 1888 já incorporou a agência dos escravizados e libertos nas lutas contra a escravidão (MACHADO, 1994). Ainda que se mantenha o destaque da imprensa (CAPELATO, 1988; PINTO, 2010) e da atuação dos profissionais liberais nos movimentos abolicionistas, as fugas em massa, a formação de quilombos urbanos como o do Jabaquara e do Leblon (MACHADO, 1994; SILVA, 2003), e a atuação firme de negros livres como Luiz Gama (AZEVEDO, 1999), André Rebouças (ALONSO, 2002, 2015) e José do Patrocínio (PINTO, 2018) estão contemplados. As fronteiras entre trabalhadores livres e escravizados foram matizadas por essa historiografia fossem nas suas condições civis (livres ou escravos), étnicas (africanos, europeus ou brasileiros) ou de ocupação (operários, carregadores, comerciantes).

O fim da escravidão é arrolado pela historiografia como um dos motivos que teria levado ao golpe de estado que derrubou a monarquia no país e consideramos que essa tese também está incorporada aos livros didáticos. Igualmente contemplados estão as questões políticas que envolviam a sucessão do trono, o movimento republicano e a ausência de qualquer indenização para os antigos senhores. Encerrava-se o período imperial e saía de cena o negro como trabalhador escravo (COSTA, 1979; CARVALHO, 1987, 1990).

Na Primeira República (1889 – 1930) as questões de imigração, racialização e embranquecimento do brasileiro se misturam e marcam as relações étnico-raciais num processo que tem início ainda na década de 1870 (SCHWARCZ, 1993). No final do século XIX, já sob o regime republicano, a questão racial desaparece dos livros didáticos retornando apenas na Revolta da Chibata de 1910 (Nascimento, 2008). Apesar da grande participação negra na Revolta da Vacina de 1904, o que foi incorporado pelos livros didáticos gira em torno da moralidade da população pobre e seu deslocamento do centro da capital federal, o “bota abaixo” do prefeito Pereira Passos e suas consequências, retirando o fator raça das análises (SEVCENKO, 1984; CARVALHO, 1987; BENCHIMOL, 1992). Mesmo que a pesquisa de Chalhoub (1996) tenha trazido a questão racial ao processo, os livros didáticos ainda não incorporaram tal presença da mesma forma com que outros eventos ocorridos durante o cativo negro já foram. O que mais se destacou na Revolta da Vacina foi a organização dos operários das diversas fábricas que participaram do movimento e sua mobilização meses antes do conflito em torno de uma greve que afetou a capital federal. Os operários em questão não tinham cor, embora as lideranças fossem jocosamente identificadas nos periódicos em caricaturas que realçavam as marcas raciais desses participantes, construindo sua imagem como desordeiros e criminosos contumazes (CARVALHO, 1987).

Em torno desse movimento popular e político diversos grupos organizados ou não, tiveram participação ativa nos protestos e nos confrontos com as autoridades policiais. Ao longo da revolta, seus participantes foram variando segundo a imprensa da época. Se no início os envolvidos eram estudantes, comerciantes, militares, operários e “pivetes”, passada a tentativa de controle da revolta pelos militares, os operários das grandes empresas e as “classes perigosas” lideraram as principais ações que marcaram historicamente o movimento. O local onde se de-

senrolaram as principais ações do levante popular, na zona portuária do Rio de Janeiro, conhecida como “Pequena África”, lugar de Tia Ciata e das rodas de samba (LOPES, 2008) e dos estivadores, em sua maioria negros, de comerciantes, em grande parte imigrantes portugueses, e de todas as categorias de trabalhadores que vivenciaram a passagem do século XIX para o século XX, o momento em que as classes dominantes impunham uma inversão da ideia de trabalho. Antes associado à escravidão, o trabalho seria encarado como dignificador da existência humana (CHALHOUB, 1986; AZEVEDO *et. al.*, 2009).

Não apenas nas capitais do Rio de Janeiro e São Paulo os afrodescendentes enfrentaram grandes desafios. Em várias partes do país, famílias inteiras que haviam passado pela experiência do cativeiro se reorganizaram para viver em liberdade. Uma liberdade hostil à sua cultura, ao seu tom de pele e à sua presença. A cidade de Salvador, por exemplo, também foi palco dessa disputa entre o “antigo”, “ultrapassado”, “monárquico”, e o “moderno”, “civilizado” e “republicano” daqueles tempos. Mesmo que as elites soteropolitanas tentassem, nos momentos de festa as classes populares tomavam às ruas e atribuíam significados étnicos próprios e concorrentes aos novos padrões “civilizados”. Era o caso do “Dois de Julho”, de festa cívica em comemoração à independência da Bahia à exaltação de elementos étnicos que estavam longe da forma como as elites baianas se reconheciam e gostariam de ser reconhecidas nacionalmente (ALBUQUERQUE, 1999).

O Pós-abolição foi marcado como um tempo em que os alícerces legais da dominação dos negros pelos brancos foram solapados de vez com a lei Áurea. O mundo agora precisava ser reconstruído para que se mantivessem os atores em seus antigos papéis de dominadores e dominados. A racialização e a conseqüente inferiorização dos afrodescendentes fazia parte de um projeto maior de manutenção do *status quo* senhorial, num mundo já sem escravos

(ALBUQUERQUE, 2009). Os papéis hierárquicos precisavam ser mantidos intactos. Ocorria nas cidades, mas também em áreas rurais como o Recôncavo Baiano.

No final do século XIX a região do recôncavo era ocupada por engenhos de produção de açúcar e densamente povoada de trabalhadores escravizados que, com a crise açucareira do período, foram negociados no tráfico interprovincial e vendidos para as regiões cafeeiras do Sudeste (MATTOS, 1998). O clima de tensão gerado por esse deslocamento forçado criou tamanho desequilíbrio nas relações de trabalho então estabelecidas entre senhores e escravos remanescentes que os conflitos eram constantes, principalmente pelo retrocesso dos ganhos já conquistados nas negociações de folgas e de acesso à terra para produção de subsistência. A abolição foi seguida de festa e contestação. Segundo os antigos proprietários de gente, a liberdade teria trazido “entusiasmo” em demasia, “deslumbramento” e a recusa veemente das condições de trabalho oferecidas, o que provaria estarem os negros “despreparados para a liberdade” (FRAGA FILHO, 2006).

A defesa do suposto despreparo nada mais era do que a tentativa de manter a hierarquia e o comando dos tempos do cativo. Trabalhadores agora livres não toleravam mais a dominação nos termos escravistas. Rejeitavam a tudo que lembrava o passado recente. As novas relações de trabalho foram arduamente negociadas, fossem nas antigas lavouras canavieiras do Nordeste, fossem nas lavouras de café do Sudeste (MATTOS, 2009) ou no litoral rio-grandense (WEIMER, 2015). Migrar para os grandes centros urbanos foi uma das alternativas seguida por diversos afrodescendentes, independente de terem vivenciado ou não o cativo. Ao chegarem aos grandes centros urbanos da Primeira República, homens e mulheres negros, nascidos no cativo ou na liberdade enfrentaram grandes disputas por postos de trabalho, lugares de moradia e por educação formal.

Os desafios daqueles tempos impuseram a reativação dos laços associativos do passado. Desde o período colonial era comum irmandades religiosas católicas fazerem parte da vida de toda a sociedade, da classe senhorial aos escravos, passando pelos “pardos” e livres pobres. Tais instituições ofereciam auxílio espiritual e também material, garantindo aos irmãos uma ajuda financeira em casos de extrema necessidade, espaço de sociabilidades, um enterramento digno e, para muitos cativos, a sua alforria. (SCARANO, 1976; BOSCHI, 1986; ABREU, 1999).

Avançando no tempo e chegando às primeiras décadas do século XX, temos alguns estudos mostrando a importância das mais variadas associações negras constituídas em diversas partes do país, com destaque para o estado de São Paulo. Fosse organizando festas beneficentes, clubes, times de futebol ou grêmios literários, homens e mulheres negros construíram poderosas redes de apoio mútuo para se recolocarem socialmente, destruindo assim qualquer estigma que a história do cativo os tenha legado (ANDREWS, 1998).

Motivados por arregimentar o maior número possível de adeptos, esses “homens de cor” intensificaram a divulgação de seus projetos e interpretações do mundo a partir da imprensa negra. Também tributária do final do século XIX, nascida nas lutas pela abolição (PINTO, 2010), a imprensa negra no século XX ocupou lugar de destaque no modelo de luta contra o racismo e a “discriminação de cor”. São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná e Minas Gerais contaram com inúmeros jornais ao longo da Primeira República dedicados à causa negra, geralmente porta-vozes das associações ou lideranças que os mantinham (DOMINGUES, 2004).

Em 1930 inaugura-se uma nova República após a derrubada do último representante das oligarquias que assumiram o poder ainda no final do século XIX. Getúlio Vargas e sua revolução prometeram uma mudança radical, estabelecendo um projeto nacionalista que poderia

contemplar os interesses das lideranças negras da época. Surge em São Paulo no ano de 1931 a Frente Negra Brasileira (FNB) e em 1933 o seu veículo de comunicação, o jornal “A Voz da Raça”. Em seu primeiro número, logo abaixo do título, os dizeres de um dos fundadores, Isaltino Veiga dos Santos: “O preconceito de cor no Brasil só nós os negros o podemos sentir” e o lema da FNB: “Deus, Pátria, Raça e Família”.

A expansão da Frente Negra país afora foi um fenômeno. Surgida num período de crise econômica e severas transformações políticas, a instituição soube captar os anseios da população negra e entendeu que a questão racial deveria ser politizada. Foram fundadas sedes em diversas cidades brasileiras e as estimativas mais otimistas apontam para o número de aproximadamente cem mil filiados em todo o país. Muito do que se sabe sobre a FNB está registrado nas páginas de seu periódico. Em seus editoriais e matérias é possível perceber que não era apenas a denúncia do racismo o seu objetivo, mas também “aproximar os setores da população negra em uma organização que manifestava desejos, intenções e expectativas mais amplas de cidadania e participação”. (GOMES, 2005, p. 53).

As disputas entre os grupos políticos do país e no interior da FNB ao longo da década de 1930 são fascinantes para entendermos com a vida da população negra e suas lutas ganharam novas dimensões naquele momento. Algumas de suas lideranças, inspirando-se em movimentos associados à direita do espectro político, passaram pelo integralismo brasileiro e o apoio ao nazifascismo europeu. Ainda tiveram forças para se organizarem em um partido político, porém, sem muito êxito nas urnas. Com a decretação do Estado Novo em 1937 tiveram seu registro cassados e a organização extinta.

Na década seguinte, com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e associado ao momento democrático vivido no país depois da queda de Vargas surge um novo movimento no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro (TEN). O grupo foi fundado por Abdias

Nascimento, Sebastião Rodrigues Alves e Agnaldo Camargo como um protesto contra o uso de atores brancos pintados de preto para encenarem personagens negros nos palcos. Mas não apenas isso. Seus fundadores constataram que atores e atrizes negros não tinham as mesmas oportunidades cênicas que os brancos, não encontrando espaço para exercerem o seu ofício e mostrarem os seus talentos. Como todo o movimento racial e político da época, o TEN sofreu diversas críticas de parte da opinião pública, contrários ao seu posicionamento intransigente contra a discriminação e o racismo (MARTINS, 1995).

Nascido em defesa da arte, não demorou muito para o TEM espalhar a sua atuação em diversas áreas. Como outras organizações negras anteriores, fundaram um jornal para a divulgação de suas ideias. Intitulado “Quilombo” (1948), em seus editoriais ou matérias escritas por membros e convidados, a defesa da educação dos negros e a obrigação do Estado em garantir seu acesso aos diversos níveis de formação eram temas recorrentes. A discriminação racial também era sempre denunciada em suas páginas. O grupo teve grande projeção artística, social e política. Na área da cultura encenou inúmeras peças com atores e atrizes negros como personagens principais, promoveu concurso de artes plásticas; organizou concursos de beleza negra em resposta aos concursos de misses que na época não davam espaço para as mulheres negras. Seus membros ajudaram a fundar o Instituto Nacional do Negro, liderado pelo importante sociólogo Guerreiro Ramos, participou efetivamente ou ajudou a organizar eventos acadêmicos com a temática das relações raciais no Brasil e, através de Abdias Nascimento, mantiveram contato com diversas lideranças negras e intelectuais estrangeiros da África, dos Estados Unidos e Europa. Para Domingues:

Apesar de ser um agrupamento inserido no movimento negro, o TEN teve a perspicácia de entender que a luta antirracista é uma tarefa de caráter democrático, tendo que ser travada pelo

conjunto da sociedade brasileira. Daí a estratégia de capitalizar o apoio dos setores mais democráticos e comprometidos com as causas sociais. Com esse espírito o agrupamento selou uma política de aliança com alguns artistas e intelectuais brancos, [...]. A aliança ou solidariedade ativa de artistas e intelectuais brancos fez com que o projeto de combate ao racismo do TEN: primeiro não caísse no sectarismo; segundo, tivesse maior representatividade; e terceiro, adquirisse visibilidade para a sociedade mais abrangente (DOMINGUES, 2006, p. 153).

A ditadura civil-militar instalada no Brasil em 1964 dificultou muito a atuação do grupo, acusado de pregar o conflito racial no país. Às vésperas do recrudescimento do regime de exceção decretado pelo Ato Institucional Nº 5 (AI-5), Abdias Nascimento segue para os Estados Unidos em autoexílio, desarticulando o TEN. Na década seguinte os movimentos negros brasileiros ressurgem no contexto repressivo da época. Em 1971 é fundado o Grupo Palmares, cuja reportagem abre este capítulo. Chegamos à terceira e última parte do nosso percurso, o negro no processo de redemocratização e na defesa de antigas e novas bandeiras de luta.

O NEGRO NO PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO

Após o golpe de estado de 1964 e ao longo de todo o período de recrudescimento do regime de exceção instalado no Brasil, a organização e atuação dos movimentos sociais foram dificultadas ou mesmo interditas com perseguições, prisões, torturas e morte de suas lideranças e membros (FICO, 2001). Lideranças negras como Abdias Nascimento e Guerreiro Ramos foram forçados a saírem do país. Novas formas de luta foram construídas para aqueles sombrios novos tempos.

O Grupo Palmares foi constituído em um momento de reelaboração da identidade negra frente ao Brasil da década de 1970 e os desdobramentos dos diversos movimentos raciais ocorridos pelo

mundo na década anterior (CAMPOS, 2006). Naquele momento fazia sentido o resgate de uma tradição de resistência do negro contra as opressões de uma sociedade dominada pelos brancos. Para isso era necessário reinterpretar um passado recente que havia tentado construir uma “aliança” ou uma “solidariedade ativa” com os não negros, indo mais longe, ao passado colonial e resgatando a figura do líder quilombola Zumbi dos Palmares.

Ao longo dos primeiros anos de fundação, o Grupo intensificou suas atividades de pesquisa histórica, produziu materiais de divulgação, fórum de discussões com temáticas negras, e procurou sempre a imprensa para divulgar suas ações. As dificuldades de contato com instituições congêneres em outras regiões do país foram contornadas a partir do momento que passaram a figurar na imprensa nacional. O empenho em celebrar figuras negras contrapondo-se ao 13 de maio e construindo o 20 de novembro como o verdadeiro dia de celebração da liberdade e da importância do negro para a formação do país trouxe importantes resultados. Diversas organizações do movimento negro aderiram às ideias do Grupo Palmares que, em 1976, lançou um pequeno livro intitulado “Mini história do negro brasileiro”. Segundo Campos (2006, p. 64), “a adesão ao 20 [de novembro] configura[va]-se na elaboração do grupo, como uma exaltação dessa resistência em seu exemplo maior que foi o quilombo de Palmares”.

Em várias cidades o movimento negro se reorganizava com os jovens estudantes universitários, sindicalistas e simpatizantes que entenderam ser importante lutar por uma “autêntica democracia racial” num período nada democrático vivido no país (GONZALEZ; HASENBALG, 1982). Em julho de 1978 em frente ao Teatro Municipal de São Paulo diversos grupos e associações negras protestaram contra a morte de Robson Silveira da Luz que havia sido preso, torturado e morto numa delegacia na cidade de São Paulo e também pela discriminação sofrida por

quatro jovens negros no Clube de Regatas Tietê, onde foram barrados ao tentarem participar de um jogo naquele espaço (PEREIRA, 2013).

Esse ato deu origem ao movimento negro contemporâneo e só foi possível devido ao processo de abertura política que então ocorria no Brasil. Nos meses anteriores, as greves no ABC paulista e a atuação de diversos grupos políticos davam o tom efervescente da época. A manifestação nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo marcou o início da atuação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). No ano seguinte o grupo passou a se intitular Movimento Negro Unificado (MNU), e “sua formação parece ter sido responsável pela difusão da noção de ‘movimento negro’ como designação genérica para diversas organizações e ações construídas a partir daquele momento” (PEREIRA, 2012, p. 112).

O Grupo Palmares durante quase uma década fomentou atividades e manifestações em torno da história do negro no Brasil, resgatando personalidades negras importantes e fazendo da luta contra o 13 de maio e a favor do 20 de novembro a bandeira mais importante do movimento gaúcho. As matérias nos jornais, o clima de redemocratização do final dos anos 1970 e as diversas mobilizações negras pelo país, culminando com a fundação do MNU em 1979, ajudou na construção de uma rede de luta contra o racismo e o mito de uma democracia racial.

Os jovens negros gaúchos, que apareceram na reportagem da edição nacional do Jornal do Brasil em 1973, articulados com os movimentos negros de outros estados propuseram o 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. Proposta aprovada ainda em 1978, as comemorações em torno de Zumbi dos Palmares tornaram-se institucionalizadas pelo movimento negro – agora sim – nacional.

A década de 1980 foi marcada pela consolidação do movimento negro contemporâneo. Com o retorno do pluripartidarismo e a fundação de diversas legendas ocorreu a distribuição de alguns

militantes em diversas agremiações políticas. As eleições diretas para governadores de estado, a campanha das Diretas Já e a eleição dos membros da Assembleia Constituinte de 1986 também impactaram de várias formas o movimento negro. Foi nesta década que ocorreram as primeiras iniciativas estatais em defesa das lutas do movimento negro com a criação de secretarias e órgãos de estado em prol da causa. Um novo problema se colocava. Parte da militância via com desconfiança a entrada de seus membros em partidos políticos ou assumindo postos nos governos, principalmente do Rio de Janeiro e São Paulo, capitais que elegeram opositores ao regime militar nas eleições de 1982 (CAMPOS, 2006; PEREIRA, 2013).

A atuação burocrática de diversas lideranças criou tensões políticas entre os militantes. O movimento negro contemporâneo não só se espalhou pelo Brasil como se consolidou pautando a luta política nos tempos de retorno da democracia, das discussões e lutas na Constituição de 1988 e, como ponto alto, o centenário da abolição da escravidão. As pesquisas historiográficas que ajudariam a construir a mudança interpretativa da experiência dos negros no processo histórico brasileiro foram publicadas neste período. A denúncia do movimento negro contra “a farsa da abolição” daria o tom das ações empreendidas nos anos seguintes.

CONCLUSÃO

A promulgação da lei 10.639/2003 foi resultado de uma árdua luta de décadas do movimento negro brasileiro para incluir nos currículos escolares a história dos africanos e seus descendentes no Brasil. Desde a década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e a inclusão da História no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1997, os livros e demais materiais didáticos têm procurado atender aos dispositi-

vos legais e incluir temas e abordagens mais condizentes com os avanços historiográficos. É neste ano também que a responsabilidade sobre o PNLD passa ser integralmente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o que amplia as disciplinas (alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia) para todos os alunos da então 1ª a 8ª séries (atuais 1º ao 9º do ensino fundamental). Recentemente, nova mudança no programa. O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, uniu as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários em um único programa com nova nomenclatura – Programa Nacional do Livro e do Material Didático – o que possibilitou a inclusão de outros materiais didáticos além dos livros, no apoio à prática educativa (BRASIL, 2020).

A cada edital do PNLD, os livros didáticos foram ampliando a sua abordagem sobre a história e a cultura dos africanos e seus descendentes e hoje, quase duas décadas depois da lei nº 10.639/2003, consideramos que o período colonial e imperial da história do Brasil esteja privilegiado a contento. O problema ainda reside no Pós-abolição, na presença do negro na Primeira República, na Era Vargas, no período democrático de 1945 a 1964 e além. É flagrante a ausência das lutas negras e de personalidades negras no conteúdo. Pelo menos até o período década de 1990, consideramos que a historiografia acadêmica tem produção suficientemente sólida para oferecer aos autores e editores de materiais didáticos subsídios para continuarem a inclusão do negro do século XX ao abordarem os assuntos políticos, sociais e culturais da história brasileira.

A promulgação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em 2017 para o ensino fundamental e em 2018 para o ensino médio trouxe novos desafios. Os estados e municípios ainda estão se adequando ao documento, fazendo as adaptações que considerarem necessárias. Os avanços tecnológicos também estão chegando às escolas. Aplicativos

de mensagens, canais de conteúdo na internet e até jogos com temáticas históricas estão sendo utilizados, em grande medida, por escolas das classes médias e altas. Para grande parte das escolas públicas, que atendem a maioria dos jovens brasileiros, ainda teremos por muito tempo a presença dos livros didáticos. Aí reside a necessidade de continuarmos com a luta pela inclusão das histórias dos agentes que durante séculos estiveram à margem: negros, mulheres, indígenas, gays e todos aqueles que foram silenciados por tanto tempo.

POST SCRIPTUM

Como textos dessa natureza, este nasceu de um recorte específico de análise: o que a historiografia produziu sobre a história e cultura dos afrodescendentes no Brasil, mas que ainda não chegou aos livros didáticos. Do convite à produção, as etapas de revisão e publicação do texto, muitos assuntos importantes e que têm ligação direta com a temática aconteceram numa proporção que nunca havíamos vivenciado nessas duas décadas de atuação profissional na educação.

As eleições de 2018 levaram ao poder um grupo político que não tem outro compromisso a não ser retroceder nas conquistas políticas, sociais, econômicas, dos direitos humanos, do meio ambiente e, principalmente das conquistas raciais de várias gerações, como procuramos demonstrar ao longo deste capítulo.

A pandemia do COVID – 19 que já matou milhares de pessoas pelo mundo, tornou evidente a discriminação racial em meio à maior crise sanitária em mais de um século. Negros morrendo mais do que não negros. No campo internacional, a violência policial – tão conhecida dos jovens negros das periferias de todas as cidades do país – atingiu um homem negro que se tornou símbolo da mais recente onda de protestos raciais que teve início nos Estados Unidos e se espalhou por todos os continentes.

De volta à realidade brasileira, crianças negras continuam sendo mortas por balas “perdidas”. Patroas exigem que suas empregadas domésticas quase todas negras, trabalhem em plena pandemia mesmo indevidamente acompanhadas de seus filhos pequenos; mesmo que a negligência leve à morte do menino negro, e que isso corresponda a um valor irrisório de fiança. E por fim, porém, não menos importante, a exclusão de grande parte dos alunos que, impedidos pela doença de estarem nas escolas, não conseguem ter acesso ao ensino remoto por não possuírem internet de banda larga ou um lugar apropriado para estudarem.

Sabemos que a historiografia ainda não tem uma interpretação mais consistente para os fatos da história mais recente. Entretanto, todos os acontecimentos narrados neste *post scriptum* reforçam o que significou para as gerações passadas as lutas raciais e o quanto a nossa geração tem um compromisso, não com o passado, mas com o futuro. Um futuro em que a cor da pele, o gênero ou a classe social não sirva de justificativa para nos matar. Precisamos conseguir respirar.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha. **O império do divino**: festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1900. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- ABREU, Martha et. al (Orgs.). **Histórias do Pós Abolição no mundo Atlântico**. Niterói: EdUFF, 2013. v. 1-3.
- ALBERTI, Verena. PEREIRA, Amílcar. **Histórias do movimento negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra. **O jogo da dissimulação**: abolição e cidadania negra no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ANDREWS, George R. **Negros e brancos em São Paulo (1888 – 1988)**. Bauru/ SP: Edusc, 1998.
- ALONSO, Angela. **Ideias em movimento**. A geração 1870 na crise do Brasil-Império. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Flores, votos e balas:** o movimento abolicionista brasileiro (1868 – 88). São Paulo: Cia das Letras, 2015.

AZEVEDO, Elciene. **Orfeu de carapinha.** A trajetória de Luís Gama na Imperial cidade de São Paulo. Campinas/SP: Ed. da Unicamp, 1999.

AZEVEDO, Elciene et al (Orgs). **Trabalhadores na cidade:** cotidiano e cultura no Rio de Janeiro e em São Paulo, séculos XIX e XX. Campinas/SP: Ed. da Unicamp, 2009.

BARREIRO, José Carlos. “E. P. Thompson e a historiografia brasileira: revisões críticas e projeções”. **Projeto História**, São Paulo, n. 12, p. 57-75, out. 1995.

BENCHIMOL, Jaime L. **Pereira Passos:** um Haussmann tropical. A renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes: Biblioteca Carioca, 1992.

BOSCHI, Caio César. **Os leigos e o poder.** Irmandades leigas e política colonizadora em Minas Gerais. São Paulo: Ática, 198 São Paulo: Ática, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 24 de set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

CAMPOS, Deivison Moacir Cezar de. **O grupo Palmares (1971-1978):** um movimento negro de subversão e resistência pela construção de um novo espaço social e simbólico. 2006. 196 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **A imprensa na História do Brasil.** São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional.** São Paulo: Paz e Terra, 1962.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados.** O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

_____. **A formação das almas:** o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

CHALHOUB, Sidney. **Lar, trabalho e botequim:** o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro na Belle Epoque. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Visões da liberdade.** Uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **Cidade Febril:** cortiços e epidemias na corte imperial. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

COSTA, Emília Viotti da. **Da senzala à colônia.** São Paulo: UNESP, 1966.

_____. **Da Monarquia à República:** momentos decisivos. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da; e GOMES, Flávio dos Santos. **Quase cidadão:** Histórias e antropologias do pós-emancipação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada:** negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: SENAC, 2004.

_____. “Os descendentes de africanos vão à luta em terra Brasilis. Frente Negra Brasileira (1931 – 37) e Teatro Experimental do Negro (1944 – 68)”. **Projeto História**, São Paulo, n. 33, p. 131 – 158, dez. 2006.

_____. **A nova abolição.** São Paulo: Selo Negro, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra,** máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes.** 3. ed. [1ª edição 1955] São Paulo: Ática, 1978.

_____. **O negro no mundo dos brancos.** 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

FICO, Carlos. Como eles agiam. **Os subterrâneos da ditadura militar:** espionagem e polícia política. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

FORTES, Alexandre; NEGRO, Antonio Luigi; FONTES, Paulo. “Peculiaridades de E.P. Thompson” In: THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sérgio (Orgs.). Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2001. p. 21-57.

FRAGA FILHO, Walter. **Encruzilhadas da liberdade.** História de escravos e libertos na Bahia (1870 – 1910). Campinas: Ed. Unicamp, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala.** A Formação da família Brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal. Rio de Janeiro: Record, 1992.

GOMES, Ângela de Castro. Questão social no Brasil do pós-1980: notas para um debate. **Estudos Históricos.** Rio de Janeiro: FGV, n. 34, jul.-dez. 2004.

- GOMES, Flávio dos Santos. **Negros e política (1888 – 1937)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, v. 13, n. 2, p. 121-142, nov. 2001.
- _____. A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra. In: **Novos Estudos**, CEBRAP, n. 81, p. 99-114, jul. 2008.
- IANNI, Octávio. **As metamorfoses do escravo**. Apogeu e crise da escravatura no Brasil meridional. São Paulo: Hucitec, 1962.
- _____. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978.
- LARA, Silvia H. **Campos da violência: escravos e senhores na Capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- LOPES, Nei. **História e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Barsa-Planeta, 2008.
- KOIFMAN, Fábio. **Imigrante Ideal: o Ministério da Justiça e a entrada de estrangeiros no Brasil (1941-1945)**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2012.
- MACHADO, Maria Helena P. T. **O plano e o pânico**. Os movimentos sociais na década da Abolição. São Paulo: Ed. UFRJ/EDUSP, 1994.
- MARTINS, I. M., **A cena em sombras**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.
- MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista - Brasil, século XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- MATTOS, Hebe Maria. **Ao sul da história: lavradores pobres na crise do trabalho escravo**. 2. edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Editora FGV, Faperj, 2009.
- MATTOSO, Kátia Q. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. **Cidadania, cor e disciplina na Revolta dos Marinheiros de 1910**. Rio de Janeiro: FAPERJ / Mauad X, 2008.
- NEGRO no Sul não quer mais Abolição como data da raça. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 13 de maio de 1973. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=030015_09&pagfis=83798>. Acesso em: 24 de set. 2021.
- NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.). **História: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. v. 21. (Coleção Explorando o Ensino).

PEREIRA, Amílcar Araújo. Por uma autêntica democracia racial!: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história”. In: **Revista História Hoje**, v.1, n. 1, p. 111-128, 2012.

_____. **O mundo negro**. Relações Raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro, Pallas/Faperj, 2013.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **A imprensa negra no Brasil do século XIX**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

_____. **Escritos de liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista**. Campinas/SP: Ed. Unicamp, 2018.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, J. J; GOMES, Flávio dos Santos; CARVALHO, Marcus J. M. **O alufá Rufino. Tráfico, escravidão e liberdade no Atlântico Negro (c.1822-c.1853)**. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

SAMPAIO, Gabriela dos Reis. **Juca Rosa: um pai-de-santo na Corte Imperial**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2009.

SCARANO, Julita. **Devoção e escravidão: a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos no distrito Diamantino no século XVIII**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1976.

SCHWARCZ, Lilia M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870 – 1930**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

_____. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SEVCENKO, Nicolau. **A revolta da vacina: mentes insanas em corpos rebeldes**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SILVA, Eduardo. **As camélias do Leblon e a abolição da escravatura: uma investigação de história cultural**. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

SLENES, Robert W. **Na senzala uma flor**: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

THOMPSON, E.P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. v. 1.

WEIMER, Rodrigo A. **Felisberta e sua gente**: consciência histórica e racialização em uma família negra no pós-emancipação rio-grandense. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

Visualidades e racializações: o PNL D e as imagens nos livros de História do Ensino Médio (2008-2018)

Maria Telvira da Conceição¹

Túlio Henrique Pereira²

¹ Doutora em História Social pela PUC-SP. Professora do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA) e do programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História com pós-Doutorado em História Social pela Universidade Federal do Ceará/UFC.

² Doutor em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com Pós-Doutorado em História do Brasil pelo Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da Universidade Federal do Piauí (PPGHB/UFPI). Professor do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA) e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/URCA).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A relação entre o Estado brasileiro e os materiais didáticos iniciada no final dos anos 1930 ultrapassou mais de oito décadas. Nessa conjuntura o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com a chancela de Programa de Estado, constituiu um marco indiscutível não apenas para as políticas de aquisição e distribuição desses materiais nas escolas públicas do território nacional, mas também no que diz respeito à obrigatoriedade da avaliação pedagógica, iniciada em 1996.

A política de avaliação pedagógica, cujo marco se encontra no final dos anos 1990, dispõe de uma significativa cobertura em relação a quantidade de áreas, disciplinas e níveis de ensino em toda essa trajetória. De modo que, ao se tratar dos livros didáticos de história do Ensino Médio, o ano de 2008 constitui o ponto de partida da inclusão deste componente curricular como objeto de avaliação nos marcos dessa política estatal.

A construção, portanto, das políticas de avaliação pedagógica para os livros didáticos de história do Ensino Médio no Brasil tem se dado no confronto com demandas históricas e políticas de grupos e forças sociais, as mais diversas e constantes, as quais disputam representações e o direito às suas narrativas nesse artefato. Nesse sentido, as demandas da população negra e indígena amparadas nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008³, constituem uma problemática de suma relevância como

³ Embora a Lei 1.390, de 03 de julho de 1951, conhecida como Lei Afonso Arinos, tenha incluído a prática de preconceitos de cor e raça como contravenção penal, a única menção feita ao mundo da escola estava no artigo 5º, com a seguinte redação: Art. 5º - "Recusar inscrição de aluno em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau, por preconceito de raça ou de cor. Pena: prisão simples de três meses a um ano ou multa de Cr\$500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr\$5.000,00 (cinco mil cruzeiros). Parágrafo único. Se tratar de estabelecimento oficial de ensino, a pena será a perda do cargo para o agente, desde que apurada em inquérito regular". Em 1985, como se sabe, a Lei Afonso Arinos foi alterada pela Lei nº 7.437, de 20 de dezembro de 1985, conhecida como Lei Caó. No texto desta lei que referencia a lei anterior, em relação ao universo escolar, não houve alteração do teor. Há apenas uma reprodução do artigo 5º no conteúdo do artigo 7º, com a seguinte redação: "Recusar a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, por preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil. Pena prisão simples, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, e

plataforma e parâmetro para mensurar os materiais didáticos destinados ao Ensino Médio avaliados pelo PNLD ao longo desses dez anos.

Compreendemos que entre as demandas postuladas pela lei 10.639/2003 para a construção de um projeto antirracista no Brasil está a tarefa de repensar os materiais didáticos, conforme texto “divulgação de bibliografias e materiais sobre a história e a cultura afro-brasileira nas escolas de todo país” (Parecer 003/2004, p. 23-24). Nessa perspectiva, entendemos que problematizar a narrativa visual sobre a população negra nesses materiais implica questionar uma tradição longa e cristalizada, tanto do ponto de vista epistemológico quanto racializante, responsáveis por auxiliarem na estruturação das tradicionais bases do currículo escolar. Em que medida o PNLD apontou perspectivas para vislumbrarmos mudanças que interessam as demandas da população negra no âmbito dos materiais didáticos ao longo dos últimos dez anos?

É considerável pontuarmos a dificuldade em sintetizar em um texto todas as dinâmicas que impulsionaram dez anos de mudanças estruturais, textuais, visuais e teóricas na editoração de livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) destinados aos docentes e discentes de escolas públicas do Ensino Médio no Brasil. Desse modo optamos por selecionar quatro coleções de livros de história de três editoras diferentes, a ver: *História*, Volume Único, Ed. Ática, PENLEM (2009); *Ser Protagonista História*, volumes 1, 2 e 3, Ensino Médio, Edições SM (2013); *História das cavernas ao terceiro milênio*, volumes 1, 2 e 3, Ensino Médio, Ed. Moderna (2016); e *Olhares da História, Brasil e mundo*, volumes 1, 2 e 3, Ensino Médio, Ed. Scipione (2017).

Esta seleção foi realizada com o objetivo de analisar em que me-

multa de 1 (uma) a 3 (três) vezes o maior valor de referência (MVR). Parágrafo único - Se se tratar de estabelecimento oficial de ensino, a pena será a perda do cargo para o agente, desde que apurada em inquérito regular”. Fora isto, em 1968, o Brasil ratificou a Conferência da UNESCO, intitulada *Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino*, através do Decreto nº 63.223 de 6 de setembro de 1968. A Convenção havia sido realizada em 1960; portanto, apenas oito anos depois, o Brasil ratificou-a. Importante frisar que o conteúdo da Convenção tem como teor principal a questão da prevenção da discriminação, no sistema de ensino, e não se constituiu como uma lei. CONCEIÇÃO, 2015, p. 29.

didática o PNLD apontou perspectivas para vislumbrarmos mudanças que interessam as demandas da população negra no âmbito dos materiais didáticos ao longo dos últimos dez anos, no tocante as narrativas visuais. Nesse sentido, teremos como foco a riqueza dos conteúdos visuais inseridos nos referidos livros didáticos e, também, a preocupação das editoras e de seus autores, produtores de conteúdo em se adequarem a proposta do PNLD para a consolidação da Educação Étnico-racial no Brasil.

O PNLD E A RACIALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS PEDAGÓGICOS E VISUAIS

Embora seja uma das políticas mais antigas de distribuição de livros no país, desde 1937, o PNLD se configurou por diversas nomenclaturas e sofreu adequações em suas diretrizes. Porém, ao longo dos 80 anos de sua vigência a proposta de inclusão de conteúdos voltados para a Educação Étnico-Racial ocorre somente a partir do início dos anos 2000⁴, com a aprovação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais, em

⁴ Criado, através do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, em substituição ao antigo Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental/PLIDEF, o PNLD, a partir de 1996, assume nacionalmente a prerrogativa da avaliação pedagógica dos livros escolares a serem adotados, no sistema nacional de ensino básico no país. No tocante a questão dos afro-brasileiros, essa política de avaliação, sobretudo a partir de 2003, vem, a cada edital, alargando seus critérios e exigências em relação à questão. Em linhas gerais, os critérios de avaliação pedagógica do programa, para mensurar as formas de tratamento e abordagem das questões pertinentes ao ensino da História da África e afro-brasileira, constam como critérios comuns a todas as disciplinas e nos específicos da área de História. No primeiro momento, a avaliação desse aspecto constituía apenas critério qualificador, e o foco era a questão em torno dos estereótipos. Com a aprovação da Lei 10.639/2003, esses critérios vêm, de certo modo, sendo ampliados. Portanto, a partir do edital de 2003, a avaliação do tema passa a ser considerado como critério eliminatório. E, a partir de 2007, a própria legislação (no caso, a Lei 10.639/2003 e o parecer 003/2004), passou a constituir critério sumário de eliminação, caso a obra não tenha atendido. Atualmente, a inserção da temática está dimensionada em três principais aspectos a serem tomados em consideração, nos critérios de avaliação: na abordagem da temática; na dinâmica do conteúdo; na observância da legislação; e nas questões específicas sobre a Representação. Essas três dimensões estão articuladas, tanto nos critérios comuns a todas as disciplinas, incluindo a disciplina história, como também nos critérios específicos para a disciplina história. Com isto, não significa dizer que esse conjunto de mecanismos possa garantir mudanças significativas e capazes de reconfigurar o tema, e principalmente seus pressupostos, no contexto dessa nova produção. Mas talvez possamos, a partir daí, dispor de um panorama maior, em termos de dados, e, também, de construções a este respeito, como também de fortalecimento das indagações que deverão continuar sendo postas sobre esse tema. Fontes: Editais do PNLD dos anos de 2004, 2005, 2007. Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3014-editais-antiores> Acesso em: set. 2012. Cf. CONCEIÇÃO, 2015, p. 29.

2004. Esse fato, portanto, levou editores, pesquisadores, autores, historiadores, fotógrafos e gráficas a adequarem seus livros às diretrizes das ações afirmativas nas quais foram postulados, como objetivos, fortalecer as políticas de equidade e a diminuição dos déficits educacionais da população não-branca no espaço escolar.

No processo de luta antirracista o Movimento Negro Unificado (MNU), profissionais da educação, docentes de história em todos os níveis de ensino, e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento perceberam que, antes da leitura e interpretação dos textos, as imagens são os primeiros elementos a serem percebidos e lidos pelo corpo discente (SILVA FILHO, 2005; BRANCO, 2005; CARVALHO, 2006; OLIVEIRA, 2009; SILVA, 2008; PASSOS, 2010; MÜLLER, 2013, 2015; PEREIRA; SANTOS, 2018; PEREIRA; SOUZA, 2019), e essas são responsáveis por educar o olhar, permitindo integração ou afastamentos e negação ao conteúdo visual apresentado.

As imagens são lidas mais rapidamente que os textos, elas atingem maior número de estudantes, despertam atenção e produzem efeitos de realidade, identificações e distanciamentos. Os livros didáticos da disciplina História são tomados por imagens de múltiplas origens, culturas e temporalidades. Muitas dessas imagens são produzidas na atualidade, mas em diálogo com o passado, elas nos revelam as referências, e sensibilidades de seus autores nos contextos de suas produções. A partir da leitura e interpretação dos conteúdos visuais somos capazes de perceber, nos vestígios e nos símbolos, as articulações sociopolíticas e culturais nas quais esses documentos visuais se constituíram referência.

A proposta do nosso capítulo, apesar da pequena amostragem, tem um caráter de balanço e, também, de investigação na busca de compreendermos de que modo o PNLD apontou perspectivas para vislumbrarmos mudanças que interessam as demandas da população negra no âmbito dos materiais didáticos ao longo dos últi-

mos dez anos. Essa investigação foi amparada na descrição e análise das questões relacionadas aos movimentos da experiência do vivido e suas identificações com a corporeidade, as identidades e às memórias reificadas de personagens brancos e negros retratados nas histórias apresentadas por esses livros didáticos.

Autores, pesquisadores, literatas e estudiosos da diáspora africana transformaram ao longo de gerações o modo de pensar, escrever, editar, distribuir e publicar pesquisas sobre a população negra ao redor do globo. Essas obras e suas potências político-ideológicas provocaram rupturas e estabeleceram deslocamentos nos modos de narrar a história sobre o colonialismo, introduzindo as histórias anteriores a ele e mudando a utilização de termos considerados pejorativos. Destacamos alguns nomes de africanistas que inspiraram e outros nomes que sistematizaram a ideologia do pan-africanismo, sendo eles o historiador e antropólogo senegalês Cheikh Anta Diop (1923-1986), o sociólogo afro-americano Edward Burghardt Du Bois (1868-1963), o filósofo jamaicano Marcus Mosiah Garvey (1887-1940), o escritor e político senegalês Léopold Sédar Senghor (1906-2001), o sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall (1932-2014).

Esses nomes juntamente com pesquisadoras e literatas de África e da diáspora africana, tais como a escritora maranhense, Maria Firmina dos Reis (1822-1917), a escritora mineira Maria Carolina de Jesus (1914-1977), a antropóloga mineira Lélia Gonzalez (1935-1994), a historiadora sergipana Maria Beatriz do Nascimento (1942-1995), a professora e ativista do movimento feminista negro, a afro-americana, Gloria Jean Watkins “bell hooks”, a escritora mineira Maria Conceição Evaristo, a pesquisadora dos estudos feministas negros, afro-americana Tracy Deneah Sharpley-Whiting, a escritora e historiadora afro-americana Kim Butler, a britânica Catherine Ugwu, diretora artística de performances visuais, a autora e pesquisadora afro-americana Michelle

Wallace, a pesquisadora e artista afro-portuguesa Grada Kilomba, a escritora tutsi ruandesa Scholastique Mukasonga, e a escritora e feminista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, representam no seu conjunto epistêmico a emergência de mudanças contínuas na forma dos negros escreverem, e de quem escreve sobre os negros.

Desse modo, ao lançarmos nossos olhares sobre essas quatro coleções de livros didáticos mencionadas acima, não o faremos com o objetivo de qualificar essas imagens como boas ou ruins, mas de observar, descrever e analisar a composição visual e os sentidos alegóricos que essas imagens provocam no pensamento referencial inerente aos nossos valores de um universo social, na busca por identificar os sentidos intencionais ou não do uso de determinadas imagens em uma página, seja ela ilustrativa ou parte do conteúdo teórico apresentado no livro.

Ao nos questionarmos reiteradamente, a maneira com que o PNLD apontou perspectivas para vislumbrarmos mudanças que interessem as demandas da população negra no âmbito dos materiais didáticos ao longo dos últimos dez anos, nos indagamos qual a função de imagens alegóricas em livros didáticos da História do Ensino Médio, em face de uma nova proposta de conteúdos para reconhecimento, integração e identificação multicultural do alunado do sistema de educação pública básica no Brasil.

SOBRE A METODOLOGIA E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO REPERTÓRIO VISUAL NAS COLEÇÕES SELECIONADAS

É importante enfatizarmos que trabalhar com quatro coleções de livros didáticos de história do Ensino Médio é um amplo material para se analisar em apenas um capítulo de livro. Para tanto optamos por contemplar apenas os conteúdos que abordem as questões do continen-

te africano, indígena e afro-diaspórico. Essa seleção não foi realizada considerando somente títulos em que seções e subseções mencionassem palavras-chave como: raça, África, negro, escravidão, escravagismo, colonialismo, pós-colonialismo, indigenismo, indígenas, abolição etc. Tivemos o cuidado de observarmos em cada página se havia o uso de imagens relacionadas a questões étnico-raciais mesmo que o texto principal não tenha tido qualquer relação com as palavras-chave mencionadas.

Nosso texto reconhece a leitura de textos e imagens em conjunto, percebendo o acúmulo de referências, de modo que possamos observar rupturas e permanências na abordagem dos conteúdos tanto textuais quanto visuais. Para tanto, as abordagens teórico-metodológicas adotadas seguem aos modos de Simon Schama (1996; 2012), que nos ensina a descrever os usos, as apropriações e as representações simbólicas das paisagens, de modo que o nosso olhar seja lançado para além das técnicas de leituras, mas de maneira que consigam estabelecer-se por entre a técnica e a estética, e desse modo fazendo observar as formas e os conteúdos.

Quando lançamos nossos olhares sobre a diversidade de textos e imagens presentes nessas quatro coleções, um conjunto com dez livros didáticos muito ricos em imagens, notamos haver uma dificuldade técnica em selecionarmos uma pequena amostra para a produção de um capítulo, sendo assim, optamos por apresentarmos e analisarmos quatro imagens, sendo três delas correspondentes a temática da origem ou evolução da espécie humana, utilizada para colaborar intertextualmente com o conteúdo estudado na seção do livro didático, e uma imagem ilustrativa de introdução aos conteúdos teórico-metodológicos de uma unidade temática.

Mas, como é possível a seleção de quatro imagens apenas – sendo três delas correspondentes ao mesmo tema: a origem da espécie humana e o evolucionismo, e uma delas basicamente alegórica –, e, de que modo elas podem abarcar ou dialogar com as dezenas de informa-

ções e imagens presentes nesse conjunto de livros?

Entendemos que, ao considerarmos o pensamento do historiador alemão Aby Warburg (1866-1929) e sua leitura dos movimentos para a percepção, apreensão e interpretação das imagens para a escrita da história, é possível estabelecermos um modo de ler as imagens a partir da análise proposta por esse autor acerca do movimento vivo presente nas referências da pintura *O nascimento de Vênus* de Sandro Botticelli, estabelecendo comparação com as múltiplas referências da Antiguidade (WARBURG, 2012). A análise de Warburg nos auxilia a estabelecermos comparações com fontes heterogêneas e de múltiplas temporalidades, de modo que não se caracteriza erro de extemporaneidade, haja vista que a busca comparativa de Warburg se centra nas referências que representam os detalhes do movimento impressos nas pinturas e nos textos. Todavia, não objetivamos criar uma análise exatamente ao modelo warburguiano nesse capítulo, mas sim, justificarmos os nossos usos, a partir da compreensão daquilo que nos interessa: o residual.

Poderíamos chamar o residual de outra maneira “aquilo que resta” em uma imagem, esse exercício foi concebido por outro teórico das imagens, o também alemão Philippe-Alain Michaud, que nos reforça a ideia de que Warburg “se volta para a Antiguidade a ponto de se identificar com ela, não é para encontrar ali um repertório de imagens, mas para injetar nela as fórmulas expressivas que representarão a vida” (MICHAUD, 2013, p. 79). Desse modo, temos quatro imagens que, em diálogo com um repertório de outras dezenas de textos e imagens, observados das coleções didáticas selecionadas por nós, será capaz de nos dar evidências de como seus usos podem ser contraproducentes ou problemáticos no que se refere ao ensino de história.

A partir dessas quatro imagens visuais em diálogo, perceberemos o caráter de reprodutibilidade técnica, os símbolos mnemônicos a compor cada uma dessas imagens, sua autoria, sua disposição nas pági-

nas, os capítulos onde elas se apresentam e a intenção dos organizadores dos livros ao utilizarem determinada imagem para compor o capítulo, ou seja, sua função pedagógica na escrita escolar da história. Em seguida questionamos o que nos dizem as referências dessas imagens, os caminhos de sua autoria até a sua reprodução na página imprensa de um livro didático de História do Ensino Médio, o que essa imagem nos fala, como ela estabelece o saber histórico relacionado aos conteúdos textuais do livro, e de que maneira os autores do livro fazem os direcionamentos para a apreensão dessas imagens. Também relacionamos essas imagens com seus textos e com outros documentos de temporalidades, formas e materialidades diferentes delas, observando especialmente os conteúdos sobreviventes que restam nelas.

UM BREVE PANORAMA SOBRE A NARRATIVA ICONOGRÁFICA DA ESCRITA DIDÁTICA⁵ DA HISTÓRIA NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS (2008-2018)

A literatura oficial ou anedótica criou tantas histórias de pretos, que não podemos mais ignorá-las. Porém, ao reuni-las, não se avança na verdadeira tarefa, que é mostrar seu mecanismo. O essencial para nós não é acumular fatos, comportamentos, mas encontrar o seu sentido. (FANON, 2008, p. 145).

O processo de inteligibilidade da História do Brasil ensinada nas escolas desde o século XIX, nasceu de uma exitosa confluência entre o “ícone e o logos”, cujo principal suporte foi sem dúvida os livros didáticos⁶. O gosto e o apreço pelas imagens na narrativa da História do Brasil e

⁵ A expressão “escrita didática da História” (FREITAS, 2006, p. 2009), e “escrita escolar da História” (GATTI JR., 2004), tem sido utilizada, com certa recorrência, na produção acadêmica recente, ainda que em estudos com diferentes preocupações. De todo, sobressaem naqueles trabalhos, cujo enfoque são os materiais didáticos de História, para acentuar as peculiaridades do conhecimento histórico que tomam forma e são mobilizadas, na construção de uma escrita escolar. Neste trabalho, o termo é utilizado para demarcar as singularidades do conhecimento histórico escolar, de forma geral, e, por sua vez, o entendimento desta escrita, em particular. CONCEIÇÃO, 2015, p. 40.

⁶ Os primeiros manuais escolares, destinados ao ensino de História no Brasil, são do século XIX e, naquele

do mundo ocidental, portanto calcificou, sem dúvida, aquilo que foi possível nos diferentes modelos de ensino de História no Brasil até o presente. O que coube nessa narrativa teve uma ancoragem iconográfica. O que não coube, ficou de fora dessa narrativa. Ainda que pareça categórica demais a afirmação, ela constitui no caso da história ensinada no Brasil, uma das características de maior relevo na memória da nossa disciplina.

No caso especificamente da inclusão das histórias da população afro-brasileira e indígena na narrativa iconográfica – que por vezes ancorou os textos canônicos da história ensinada –, costuma ser uma disputa, às vezes teórica, noutras vezes acadêmica, e sobretudo política, porém todas resultado de reivindicações históricas⁷ dos que ficaram de fora. Nessa perspectiva é que se apresentou as postulações legais das duas primeiras leis aprovadas no Brasil até o presente momento, cuja reivindicação recaiu sobre a história da população negra e indígena, como obrigação de inclusão e abordagem no mundo escolar e por vezes, na escrita escolar da História.

Porém, ao adentrar o mundo icônico, imagético ou visual enfim, que amparou essa longa narrativa da História do Brasil, assim como da História Ocidental, apresentamos duas questões norteadoras, que é: em

contexto, objeto de lei do então Império. O Decreto 9.397 de 7 de março de 1885, Rio de Janeiro, é um exemplo da anuência do governo imperial. No caso do mencionado decreto, estabelecia-se que “nenhum livro, mapa ou objeto de ensino seria adotado, nas escolas públicas do Império, sem prévia aprovação do ministro do Império, ouvido o Conselho diretor, que dava parecer fundamentado; a adoção dos livros ou compêndios que continham matéria de ensino religioso, precisava também da aprovação do bispo diocesano” (BITTENCOURT, 1993, p. 15). Os debates que cercaram o contexto da produção desses primeiros manuais, segundo evidencia o estudo de Bittencourt (1993), teriam se desenrolado em dois momentos distintos: na primeira metade do século XIX, corresponderam às propostas das autoridades políticas e educacionais, de reprodução e/ou adaptações de compêndios estrangeiros, nesse caso, franceses e alemães. E a segunda fase, que a autora denomina de nacionalização da literatura escolar, só ocorreu na segunda metade do referido século. É importante chamar a atenção, conforme o mencionado estudo, de que os debates em torno dos manuais escolares, no Brasil oitocentista, têm base nas concepções iluministas, sobre as quais assentaram não só os debates, mas a própria produção. Nesse sentido, recupero uma citação do referido debate que considero expressiva dessa relação tão premente e dos argumentos quanto à adaptação de manuais europeus: “mesmo traduzir-se alguns, que há nas outras nações cultas, particularmente a alemã, que mais tem assinalado nesta espécie de instrução, apropriando-os ao sistema estabelecido neste plano”. BITTENCOURT, 1993, p. 18.

⁷ Exclusivamente sobre as reivindicações políticas do movimento negro acerca da estereotipação e da ausência da história da população negra nos livros didáticos brasileiros. Cf. GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 134-158.

que medida a questão em torno da racialização fortemente impregnada na constituição da sociedade brasileira, alcançou a narrativa visual que ancorou a história ensinada no Brasil, em particular nos últimos dez anos? Quais foram as mudanças que a referida escrita escolar apresentou no período em questão, no tocante as imagens étnico-raciais?

O primeiro aspecto que nos exige a questão acima é não perder de vista nesse exercício, a centralidade da iconografia, cujo campo de maior interseção se dá em torno da visualidade –, na escrita didática da história, nesse sentido, chamamos atenção para minha pontuação anterior:

Quando colocamos em discussão, no caso da escrita escolar, os usos de uma determinada visualidade, distinta nos recortes temporais e conjunturas em que foi produzida e nos universos e objetos por ela representados, somos inevitavelmente obrigados a transcender o próprio uso e levar em conta as conexões que atravessam seus contextos e historicidades. Ou seja, antes de ser pensada numa função didática - no caso em questão -, a visualidade presente nessas escritas participa da construção de um pensamento e de uma narrativa ocidental, norteadas pelo pressuposto de uma visão centrada unicamente neste universo. Ou, como bem discute Macedo (2014), um ocularcentrismo que foi gestado no Ocidente e dele se “impregnou”, como infere o autor. (CONCEIÇÃO, 2015, p. 86).

Para Macedo, o ocularcentrismo “diz respeito ao ato de atribuir um valor afetivo e absoluto a um olhar sobre o mundo e, ao mesmo tempo, negar que esse olhar era fruto de uma experiência cultural, local e historicamente constituída” (MACEDO, 2014, p. 13). Recuperar o visual, sob este parâmetro, pressupõe considerar e levar em conta as historicidades sobre as quais se fundamenta a imagética alusiva a povos africanos e afro-brasileiros, e obriga-nos a deslocar as questões para imaginários, discursos, cognições e leituras de mundo que os suporta, enquanto signos. (CONCEIÇÃO, 2005, p. 86).

O segundo aspecto a partir do qual queremos nortear o nosso olhar

para os materiais didáticos dos últimos dez anos diz respeito à compreensão acerca da relação de imbricamento entre as imagens e os discursos racializantes que puderam chegar nas nossas salas de aula através dos livros didáticos de História. Ou seja, qual é a relação entre íconografia e racialização?

Talvez possamos começar esse diálogo retomando Gilroy. Para esse autor, a história da escrita científica sobre as raças foi construída sob a “morfologia física” (GILROY, 2007, p. 56) e, ao mesmo tempo, como elemento de construção cognitiva. Assim, para o autor, o processo de racialização do negro não foi um “processo exclusivamente linguístico, envolvendo, desde o princípio, um distintivo imaginário, óptico e visual (CONCEIÇÃO, 2015, p. 87).

A plenitude total dos ícones e imagens racializadas transmite algo profundo sobre as formas de diferença engendradas por esses discursos” (GILROY, 2007, p. 57), afirma o autor. Portanto, para ele, há uma convergência entre ícone e logos que, como tal, serviu de esteio à produção da ideia de ‘raça’, conforme afirma: a atividade de produção de ‘raça’ exigiu uma síntese do logos com o ícone, da racionalidade científica formal com algo mais – algo visual e estético, em ambos os sentidos desta palavra escoregadia. Eles resultaram conjuntamente numa relação específica com o corpo e num mundo de observação do corpo (GILROY, 2007, p. 57).

Na interseção desses entendimentos, a imagética alusiva a povos africanos e afrobrasileiros na escrita escolar da História analisada interpela, por certo, um ângulo talvez indissociável das tessituras da questão racial, na interseção dessas duas dimensões – do escrito e do visual, do “ícone e do logos”. Nesse sentido, é importante não perder de vista outro aspecto em relação à problemática da visualidade, como suscitada por Gilroy: os imbricamentos entre imagética, cognição e racialização (CONCEIÇÃO, 2015, p. 87).

No caso especificamente da escrita didática dos últimos dez anos, algumas problemáticas constitutivas de um panorama geral acer-

ca da base iconográfica sobre os afro-brasileiros, que gostaríamos de assinalar: a manutenção dos recortes temporais clássicos da História Ocidental, cuja permanência marca todas as coleções analisadas, com alguns poucos adendos, como é o caso da coleção *Olhares da História: Brasil e mundo* que traz no v. 2 um capítulo dedicado ao tema “A diáspora africana”. No seu conjunto, as cinco coleções abordam o conteúdo historiográfico ancorado no que Trouillot denomina de “narrativa da dominação global” cuja singularidade é a relação entre a narrativa e os discursos da História e o poder, conforme afirma: “A história é fruto do poder, mas o próprio poder nunca é transparente a ponto de sua análise ser supérflua. A marca infalível do poder pode bem ser sua invisibilidade; o desafio inescapável será expor suas raízes” (TROUILLOT, 2016, p. 18.). Desse ponto de vista, é importante afirmar que o conjunto de registros imagéticos disponibilizados pelas cinco coleções ocupa um espaço técnico-pedagógico e, também, narrativo de destaque tanto na arquitetura da organização dos conteúdos historiográficos quanto na sua abordagem pedagógica, marcadamente atravessado por uma perspectiva do que Trouillot chama de “historicidade em um só lugar”.

Do ponto de vista da narrativa visual, todas as coleções apresentam um rico acervo imagético marcado pela diversidade de técnicas e diálogos temporais: esculturas, pinturas, litografias, ilustrações, cartazes, estampas, representações iconográficas, afrescos, manuscritos, desenho, aquarelas, murais, propagandas, com a prevalência de registros em forma de gravuras e fotografias. Ou seja, as imagens que configuram o que denominamos nesse texto de imagens racializadas e/ou que potencializam esse discurso, são estruturantes da escrita escolar da história produzidas nos últimos dez anos, dão conta de articular uma narrativa conectada e coesa em relação às singularidades da permanência da perspectiva da História local da Europa em seus marcos cronológicos clássicos, com pitadas da História dos

outros continentes (África, América).

Outro aspecto que configura o discurso racial no aporte imagético da escrita escolar que vai de 2008 a 2018, diz respeito ao enquadramento temporal ao qual esses registros imagéticos se remetem: em sua imensa maioria à chamada época moderna e contemporânea, com predominâncias dos séculos XVI ao XIX. E, por último, o século XX. São nesses três marcos temporais delimitados pelos acontecimentos e processos da História do Ocidente, os quais se localiza as narrativas raciais de cunho imagético nessa produção. Da constatação desse aspecto, emerge um dado importantíssimo para entendermos a problemática da racialização ancorada na escrita escolar da história: a intrínseca relação entre a manutenção de uma narrativa histórica eurocêntrica, atrelada a seleção sistemática dos marcos temporais europeus e do respaldo de um conjunto de registros visuais centralizados na modernidade europeia. Compreender a construção desse discurso é sem dúvida uma chave de leitura fundamental para compreender a permanência dessa narrativa, conforme chama atenção Trouillot:

O mais importante é o processo e são as condições de produção dessas narrativas. Somente focalizando esse processo será possível desvelar as formas em que se entrelaçam num dado contexto os dois lados da historicidade. Somente através dessa sobreposição poderemos descobrir o exercício diferencial de poder que viabiliza certas narrativas e silencia outras. (TROUILLOT, 2016, p. 55).

Desse ponto de vista, percorrer a literatura didática da História no Brasil, além de ser um elemento importante para acompanhar suas permanências e mudanças no que se refere a manutenção desse discurso de silenciamento sobre os povos africano e afro-brasileiro, igualmente nos possibilita ampliar a compreensão que vai além de constatar se essa literatura é exígua – o que não é analisado nessa amostra –, em relação ao quantitativo de recursos visuais alusivos à história desses coletivos, e mais

o peso da episteme que alimenta a historiografia que praticamos:

Combater o consenso de que os livros didáticos, na condição de artefatos, são por si só conspiradores de uma repulsa a histórias e universos afro-indígenas, por exemplo, constitui entendimento que atrasa e enquadra nossas sentenças. Substanciar uma crítica aos fundamentos epistemológicos da ideia de história, que garante as abordagens de livros didáticos/da literatura escolar, constitui um dos principais desafios, se não uma interpelação, para continuar pautando a problemática da racialização, no âmbito dos livros didáticos de História, tanto no Brasil (CONCEIÇÃO, 2015, p. 240).

No caso das coleções selecionadas, gostaríamos de explorar especificamente essa relação a partir dos conceitos que permeiam a ideia de evolução explicitadas em um conjunto de quatro imagens: (Figura 1, Figura 2, Figura 3, Figura 4), sendo a primeira delas, Figura 1. *A construção do saber histórico*, uma fotografia a parte dos aspectos evolucionistas, mas que nos aponta o elemento indígena do sexo masculino a ocupar um lugar de instrução, reconhecido tanto pelos seus fenótipos indígenas quanto por adornos relacionados à sua nação. A imagem nos despertou interesse por trazer um homem não-branco a ilustrar a capa de um capítulo cujo conteúdo a ser abordado não é inerente às questões étnico-raciais de forma direta.

No capítulo introdutório denominado “A construção do saber histórico”, somos convidados enquanto leitores a conhecer como se deu a sistematização de um saber teórico. E quem nos convida é o homem indígena a manusear um computador de mesa, num espaço com vários computadores e estantes contendo livros.

As três imagens seguintes: Figura 2. *A evolução do ser humano*, Figura 3. *A evolução da espécie humana*, e Figura 4. *A origem da humanidade*, sintetizam um passado discursivo acerca das alegorias criadas para representar a ideia de evolução, colocando a África e os africanos

em um lugar de atraso perdido no passado pré-histórico, além de confundir nos leitores em processo de aprendizagem, a ideia de que o grau máximo da evolução tenha atingido apenas as pessoas brancas, conforme nos é sugerido por essas imagens ao trazerem um homem caucasoi-de para representar o *Homo sapiens sapiens*.

SÍNTESES DE UM PASSADO PRESENTIFICADO: O RACISMO E A ESTRUTURAÇÃO DE SUAS REPRESENTAÇÕES VISUAIS E DISCURSIVAS

A primeira imagem selecionada por nós diz respeito a Figura 1. *A construção do saber histórico*. O capítulo de apresentação da coleção *Olhares da História: Brasil e mundo*, aborda conteúdos teóricos e metodológicos acerca do surgimento da História enquanto um saber científico, seus usos, as compreensões sobre fontes históricas e relação entre tempo e espaço.

A imagem, uma fotografia colorida traz um homem indígena da nação Pataxó vestido com camiseta de malha na cor rosa e calça colorida. Nos punhos o homem traz pulseiras coloridas, certamente produzidas por sua nação, penacho de penas adornando a cabeça e colares pataxós revestindo o pescoço. O homem se concentra no computador que apresenta fotografias ou frames na tela de um computador de mesa preto. O ambiente em que o homem habita pode ser um laboratório de informática pelo número de computadores disponíveis, ou até mesmo uma biblioteca em razão das estantes cheias de livros no plano de fundo da imagem.



A construção do saber histórico

Renato Soares/Pulsar Imagens



Cada vez mais os indígenas procuram ter voz em nossa sociedade, expondo seus relatos e suas interpretações a respeito da própria história e da história do Brasil, construindo, assim, versões diferentes da tradicional. Indígena da comunidade Pataxó da Aldeia Velha, Porto Seguro (BA). Foto de 2014.

11

Na fotografia encontramos ainda a seguinte legenda:

cada vez mais os indígenas procuram ter voz em nossa sociedade, expondo seus relatos e suas interpretações a respeito da própria história e da história do Brasil, construindo, assim, versões diferentes da tradicional. Indígena da comunidade Pataxó da Aldeia Velha, Porto Seguro (BA). Foto de 2014.

(VICENTINO, 2016. p. 11).

Despertou-nos atenção o fato de o autor do livro didático fazer uso de uma imagem fotográfica de um indígena em um lugar de instrução na abertura de um capítulo a discorrer sobre questões teóricas, comumente defendidas pelo senso comum como sendo assuntos não atravessados pelo racismo, haja vista que não aprendemos a racializar os brancos, a ponto de compreendermos que a ideia de universalismo e neutralidade seriam uma verdade inquestionável. Discutir esses aspectos acerca da branquitude requer um debate aprofundado e específico, que infelizmente não contemplaremos aqui.

A imagem retrata uma ruptura com a estereotipia quando representa um indígena no interior de uma sala ou laboratório destinado à produção do saber, na folha introdutória de um capítulo voltado para estudos teóricos e metodológicos da disciplina história. A mesma fotografia também faz uso da estereotipia ao trazer os adornos Pataxó para identificarmos com facilidade que se trata de um indígena no ambiente de instrução. Desse modo, compreendemos que a estereotipia nos auxilia na produção da catarse e que nem sempre ela é utilizada para enfatizar o negativo.

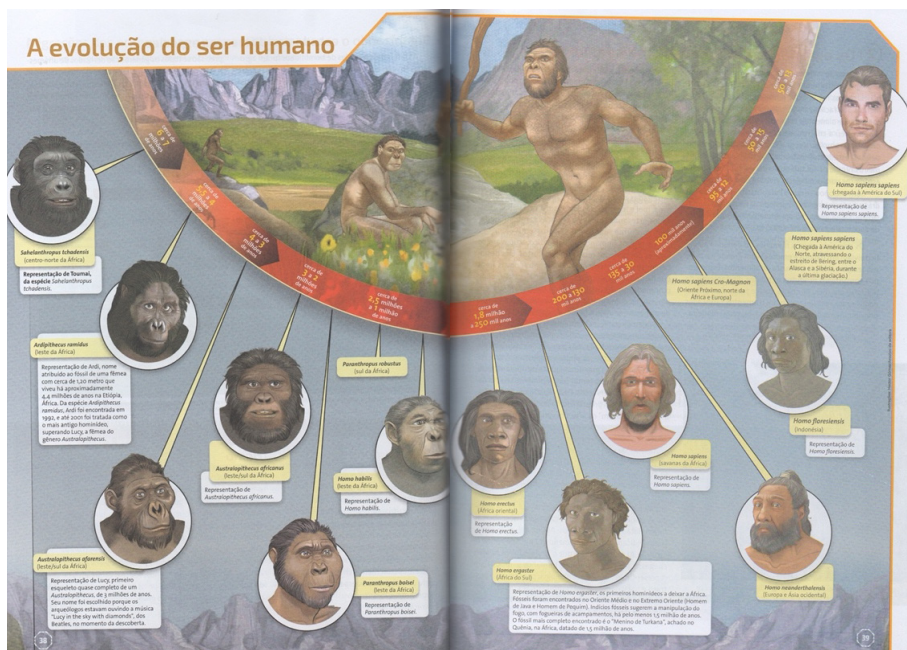
Os corpos dos indígenas e as representações síntese sobre eles seguirão explorados ao longo do capítulo nos mesmos moldes em que livros didáticos antigos os traziam como os “selvagens” a

tratar com os portugueses no princípio do século XVI. Percebemos isso ao observarmos o desenho gráfico de Theo Szczepanski, a imagem d'*A Primeira Missa no Brasil* [entre 1859 e 1861] de Victor Meireles, e a figura com a representação de dança de mulheres indígenas de Camanacami, do livro *Le costume ancien et modern* [entre 1817 e 1834], as figuras 1 e 2.

O uso dos costumes indígenas, seja ameríndios ou africanos, geralmente são tomados em discussões teóricas que discorrem sobre o conceito de memória e história, momento em que pesquisadores costumam comparar as ideias do presentismo e também da dualidade proposta na discussão do tempo, comparando o presente-passado a partir de uma perspectiva evolucionista do tempo, cunhando, muitas vezes, a ideia do atraso vinculado aos grupos humanos que viveram o passado em África e Américas, enquanto interpretam como avançadas e evoluídas as populações pertencentes ao Ocidente, quase independente do tempo de suas vivências.

Apesar de fazer uso de imagens que possam nos remeter a essa ideia obsoleta, o livro didático nos traz as considerações textuais, em destaque, de Edward Adamson Hoebel, Everett Frost, e François Laplantine, com o intuito de demonstrar que é preciso cuidado ao pensarmos o passado de alguns grupos enquanto primitivos, haja vista que, é consenso entre etnólogos que todas as sociedades diferentes são humanas e, portanto, diferentes, mas nunca inferiores ou superiores, portanto, as ideias de certo e errado são valores correspondentes a cada grupo humano e suas especificidades e costumes.

A Figura 2. *A evolução do ser humano* pertence ao mesmo livro da Figura 1. E nela temos as representações de 12 cabeças a retratarem as espécies de homínídeos e humanos, e demarcar o período de sua existência na terra. Além de outras três representações de corpos de homínídeos em um vale, no plano superior da imagem.



Fonte: VICENTINO, 2016, p. 38-39

Das 12 cabeças observamos que apenas três delas correspondem à personagens não-negras, ou menos retintas, sendo elas pertencentes às espécies do *Homo sapiens*, surgido nas savanas da África entre 200 e 130 mil anos atrás; do *Homo neanderthalensis*, que teria surgido na região da Europa e Ásia ocidental entre 135 a 30 mil anos; e, finalmente, do *Homo sapiens sapiens*, cuja origem não é demarcada na legenda da foto, mas sim a sua chegada à América do Sul, entre 50 e 13 mil anos.

Essas figuras permitiram com que eu, Túlio Henrique Pereira, me lembrasse de uma ocasião em que indiquei para meus alunos que assistissem a uma entrevista do doutor Cheik Anta Diop. Essa experiência na docência ocorreu em 2019 no ensino superior de uma universidade pública federal, em que eu ministrava a disciplina de História da África.

Na ocasião, uma turma noturna de maioria jovem, um aluno branco questionou as ideias trazidas por Diop sobre a origem dos povos egípcios. O aluno em questão queria saber mais detalhes sobre o surgimento dos homens brancos, ele não acreditava por nada nesse mundo que a África foi o berço de nascimento de todas as espécies de homínídeos, até mesmo do *Homo sapiens sapiens*, e que esses possuíam em sua ancestralidade aspectos negroides e não caucasoides. O aluno então ponderou o fato de que, sendo assim, os homens brancos representariam o grau máximo da evolução da espécie humana e que, por conseguinte, a cor da pele branca poderia ser lida como a cor da evolução.

O que esse aluno não conseguiu assimilar mesmo com o auxílio das explicações, é que a ideia evolucionista decorre sobre adaptação, condicionantes climáticos, alimentares e geográficos que ocasionarão a perda da pigmentação da pele, por exemplo, e que essa perda de pigmentação não pode ser considerada como um fenômeno de superioridade, mas de condicionamento, assim como a abertura das pálpebras, afunilamento do nariz e encrespamento capilar. A aula, portanto, não era sobre genética, e faltou-me subsídios para tratar a coisa em seus aspectos biológicos mais exatos, respeitando linguagem e leituras específicas. Creio que o aluno se frustrou ou não concordou, ele desistiu da disciplina para cursar outra que considerava melhor.

Esse tipo de pensamento é constantemente trazido em nossas experiências docentes, reforçados pela ausência desse debate no Ensino Médio e até mesmo nas universidades. Nossos alunos e alunas se veem confusos ao terem contato com uma disciplina de 60 horas/aulas acerca do conteúdo de História da África pela primeira vez. E professores se veem compartimentados ao precisar selecionar uma perspectiva de abordagem que corresponda ou à política, fatores históricos, antigos, contemporâneos, arqueológicos, biológicos ou econômicos sobre África.

As quatro coleções de livros didáticos aqui selecionadas pos-

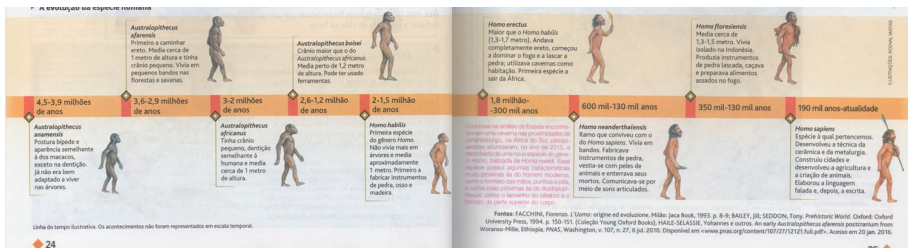
suem conteúdos correspondentes aos três anos do Ensino Médio. Os saberes relacionados ao evolucionismo da espécie humana são trabalhados nos primeiros volumes de cada uma, com exceção da coleção de volume único, em que o conteúdo sobre as origens humanas foi dedicado à primeira unidade.

Importante se faz entender que essa ideia de raça biológica foi uma construção dos ocidentais europeus no século XIX. Ela advém de teses produzidas na Europa neste período e diz respeito aos seres humanos em suas diferenças. Sendo os humanos parte integral da natureza, pensadores, biólogos e médicos europeus recorreram a critérios físicos-naturais para medir as diferenças entre os povos (HOFBAUER, 2000, p. 9). Essa ideia de raça se transformou ao longo da história, através dos estudos da sociologia, antropologia e medicina, passando de uma categoria biológica inerente aos fatores de determinação climáticos e geográficos, e, também, independente destes, até se configurar em uma concepção que legitimaria a compreensão dos indivíduos enquanto raças superiores (evoluídas) e raças inferiores (primitivas), fortalecendo o propósito da dominação humana por meio da escravização. Foi ao final do século XVIII que filósofos europeus começaram a desenvolver teorias que classificaram humanos em cinco posições hierárquicas, favorecendo os brancos europeus na primeira posição no grau de evolução, seguidos por asiáticos, ameríndios, negros e aborígenes. (PEREIRA, 2016).⁸

A Figura 3. *A evolução da espécie humana* (subsequente) e Figura 4. *A origem da humanidade* corroboram com a representação trazida na Figura 2. *A evolução do ser humano*, exceto pelo fato de a terceira figura não trazer rostos com peles pretas ou brancas, mas sim crânios.

⁸ Em 1757, o filósofo anglo-irlandês Edmund Burke (1729-1795), lançou o livro *Investigação filosófica sobre a origem de nossas ideias do Sublime e do Belo*, ensaio no qual se tem as primeiras ideias sobre a cor enquanto uma qualidade inerente aos valores positivos e negativos na natureza humana e selvagem. Na perspectiva do ensaio de Burke, a cor preta e/ou o negro estaria relacionada ao medo, ao terror e a fealdade. O filósofo prussiano Immanuel Kant corroborou com as concepções burkeanas e deu sequência às suas ideias, oferecendo teorizações, inclusive, favoráveis à escravização, entendida como uma ação socialmente natural. PEREIRA, 2016, p. 20.

Poderíamos considerar que, neste caso, a associação da evolução inerente à branquitude se vê cerceada. Nessas duas gravuras também não se vê tópicos textuais que deem conta da origem de cada um desses hominídeos até o protótipo do homem moderno. O que percebemos como positivo, todavia, na Figura 3. *A evolução da espécie humana*, é que os quatro primeiros protótipos concentram coloração escura em decorrência da pelagem simiesca dos primos australopitecos, enquanto o restante apresenta entintagem clara.



Fonte: BRAICK, 2016, p. 24-25.

Na figura acima também aparece na legenda, em tamanho menor, os seguintes dizeres: “linha do tempo ilustrativa. Os acontecimentos não foram representados em escala temporal”. E traz no rodapé da gravura referências de onde a imagem e os textos foram retirados, como Fiorenzo Facchini, Jill Bailey, Tony Seddon e Yohannes Heile-Selassie. As duas figuras exploram as evidências que dão os anos 6 a 7 milhões de anos, como sendo os responsáveis pelo surgimento dos primeiros primos hominídeos, Sahelantropus. Mergulham numa jornada de sínteses e reificações que inundam o nosso imaginário.

Não há considerações que deem conta da discussão acerca do nascimento da ideia das diferenças e do discurso sobre raças, haja vista que essa discussão se concentra ao final do século XVIII e se consolida no XIX.

O conceito de raça, por conseguinte, parte da percepção darwi-

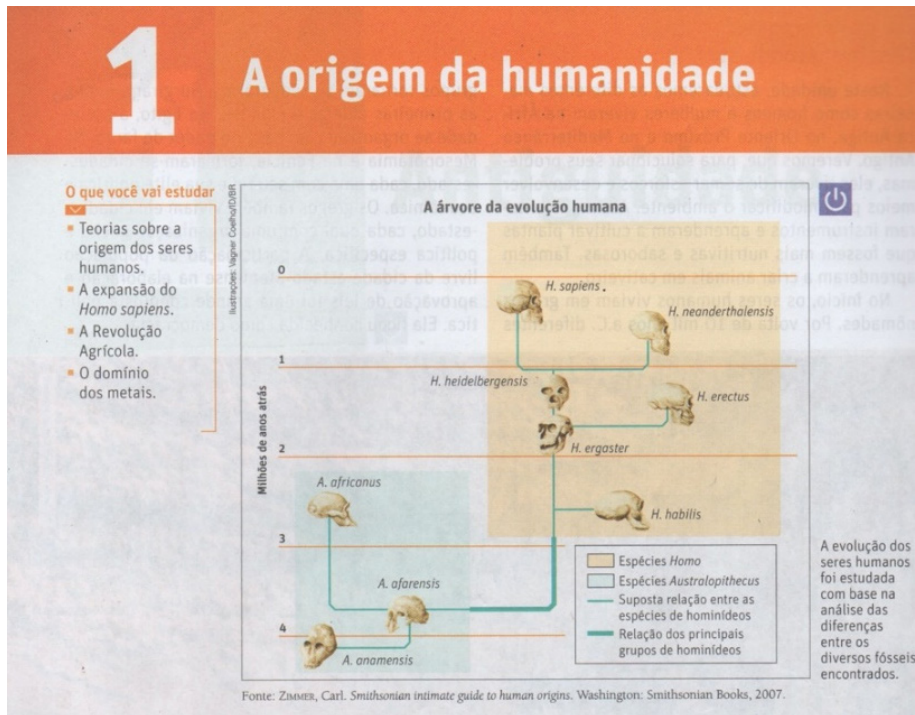
nista relacionada à classificação de plantas e animais, e com o advento da modernidade e a descoberta do novo mundo, passou a ser utilizado na classificação de pessoas. As sociedades escravistas entre os séculos VII, destacando-se os árabes e os ibéricos, se amparavam em interpretações do sagrado, como os mitos de Cam e Caim, para reforçarem a ideia de que africanos eram amaldiçoados e condenados ao escravagismo. Desse modo, houve a transformação compulsória de africanos das regiões norte e nordeste do continente em escravos (M'BOKOLO, 2009).

Dos séculos XVI ao XIX com a expansão transatlântica, a pseudociência antropométrica, a sociologia, a medicina e a biologia protagonizaram nomes como dos médicos franceses François Bernier (1625-1688), Peter Paul Broca (1824-1880), responsáveis por desenvolverem estudos que justificassem a diferença entre os humanos, estabelecendo classificações raciais no sentido biológico. O antropologista Francis Galton (1822-1911), primo de Charles Darwin, se encarregou de equiparar a ideia da seleção natural das espécies animais à espécie humana. Esses estudos foram utilizados para justificar o que a interpretação sagrada dos mitos de Cam e Caim não conseguiam mais, a ideia da inferioridade entre humanos, segundo critérios biológicos. Eles reforçaram as ideias racialistas e preconceituosas acerca dos não-brancos (M'BOKOLO, 2009; HOFBAUER, 2006; PEREIRA, 2016).

Do final do século XIX ao começo do século XX a sociologia, a antropologia e a medicina reconheceram a partir de estudos, incluindo a decodificação do DNA humano, que a raça humana é apenas uma. Percebeu-se que não existem diferentes raças humanas no sentido biológico, mas sim sociológico, haja vista que, a partir de toda a exploração compulsória do escravagismo desde o século I, foi definido um lugar social para os negros na sociedade, modos de tratá-los e padrões de interação.

A definição do negro como raça pôs em xeque as identidades e as culturas das populações negras, que passaram a ser consideradas

como algo não-humano. O arquétipo de humanidade era voltado para o indivíduo da raça branca, de forma que essa delimitação fez com que a humanidade dos negros nunca fosse reconhecida, e suas individualidades e características físicas fossem tidas como algo “a ser superado”, domesticado ou extinguido (FANON, 2008). Nesse sentido, introjetou-se no negro o sentimento de não ser socialmente igual ao branco, de ser uma existência faltante e incompleta, pois a sociedade não o enxergava como indivíduo. Essa estrutura era sustentada pela sociedade colonial, que como forma de dominação, imprimia o branco como superior (MACHEREY, 2014).



Fonte: VAZ, 2013, p. 26.

Esse processo acaba por ocasionar uma violenta fragmentação

na formação da identidade do negro, pois o branco nunca era o não-negro, somente o negro era o não-branco, legitimando socialmente o status do branco como superior (FUSS, 1999). A presença negra é então entendida como ausência, e a presença branca é associada a presença, confrontando o corpo negro, entendido como faltante, e impondo um caráter social enviesado para os indivíduos por conta de sua cor, fazendo com que regras aplicadas aos indivíduos brancos sejam diferentes ao serem aplicadas a indivíduos negros (STREVA, 2015).

Essa inferiorização faz parte da extinção da originalidade do negro, pois o processo de exploração contou com a desvalorização de seus costumes para elevar a cultura europeia (FANON, 2008). Segundo Neusa Santos Sousa, “o negro tomou o branco como modelo de identificação, como uma possibilidade de tornar-se gente” (SOUZA, 1983, p. 16). Temos então, como afirma a autora, o sujeito negro deslocado, vivendo em uma sociedade de estética, expectativas, exigências e comportamentos brancos.

Todas essas considerações acerca da raça e da construção de lugares sociais para negros e brancos, são sintetizadas nas imagens sobre o evolucionismo da espécie humana, demarcando um lugar de atraso para corpos retintos, perdidos no passado remoto do atraso, e um lugar de evolucionismos para os corpos brancos, representados como o topo da linha imaginária do tempo. Desse modo, mesmo quando as imagens não trazem entintagem retinta ou pelagem simiesca para representar os primeiros hominídeos, é comum a associação dos crânios com testas mais ou menos fungidas, grandes arcadas supraciliares, mandíbulas maciças e ausência de queixo (KI-ZERBO, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tentarmos responder a pergunta sobre em que medida o

PNLD apontou perspectivas para vislumbrarmos mudanças que interessam as demandas da população negra no âmbito dos materiais didáticos ao longo dos últimos dez anos, encontramos respostas consideráveis a serem trazidas à tona, como o ponto de junção entre rupturas e permanências para a produção e uso de novas imagens e inserção de visualidades e textualidades a corroborar com um discurso antirracista na formação dos estudantes do Ensino Médio. Não há perfeição em se tratando de currículos escolares, nem mesmo dos materiais utilizados como suporte teórico, conteudístico e pedagógico para aplicação das aulas, como no caso dos livros didáticos de história.

Percebemos com muita dificuldade a sintetização dos últimos dez anos de mudanças estruturais, textuais, visuais e teóricas na edição de livros didáticos aprovados pelo PNLD. Mas observamos que, é perceptível a produção e uso de novas linguagens, tanto visuais quanto textuais na composição desses livros. Entendemos que mudanças mais urgentes virão apenas com a reformulação estrutural do pensamento acerca da teoria, que precisa ser compreendida também como uma perspectiva racial, assim como as metodologias nas ciências, especificamente a história. A inserção de mão de obra negra, de homens e mulheres de realidades distintas na confecção de imagens e no desenvolvimento de novas metodologias para produção visual também foi percebida como um caminho propositivo para o aceleração de rupturas com o racismo estrutural presente em nossos livros didáticos.

Todas as coleções aqui analisadas apresentam rico acervo visual marcado pela diversidade de técnicas e diálogos temporais: esculturas, pinturas, litografias, ilustrações, cartazes, estampas, representações iconográficas, afrescos, manuscritos, desenho, aquarelas, murais, propagandas, com a prevalência de registros em forma de gravuras e fotografias. Essas imagens que configuram o que denominamos nesse texto de imagens racializadas e/ou que potencializam esse discurso, são estru-

turantes da escrita escolar da história produzidas nos últimos dez anos, e dão conta de articular uma narrativa conectada e coesa em relação as singularidades da permanência da perspectiva da História local da Europa em seus marcos cronológicos clássicos, com pitadas da História dos outros continentes (África, América).

Pensar a História na literatura didática a partir do seu conjunto de textos e imagens, é imprescindível porque pudemos observar as permanências, assim como as mudanças no que se refere a manutenção dos discursos em favor dos silenciamentos que soterraram as histórias das civilizações simples e complexas do continente africano e da difusão e historicidade dos afro-brasileiros. Observar, selecionar e analisar essas imagens nos permitiu ampliar o olhar para além da constatação do quanto esses materiais didáticos poderiam ser pobres ou não. Não nos amparamos por essa possibilidade quantitativa dos recursos visuais, mas sim pelo qualitativo epistemológico que esses conteúdos oferecem para continuar a alimentar a historiografia praticada até o tempo presente.

REFERÊNCIAS

Fontes

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016. 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 24 de set. 2021.

BRASIL. Senado. **Lei 1.390 de 03 de julho de 1951**. Lei Afonso Arinos. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de côr. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/543053/publicacao/15638639>>. Acesso em: 27 de set. 2021.

BRASIL. Senado. **Lei nº 7.437 de 20 de dezembro de 1985**. Lei Caó. Inclui, entre as contravenções

penais, a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951 - Lei Afonso Arinos. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/549313/publicacao/15716020>>. Acesso em: 27 de set. 2021.

SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo. **História**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2005.

VAZ, Valéria et al (Orgs.) **Ser protagonista: História**, 1º ano. Ensino médio/obra coletiva concebida. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2013. (Coleção ser protagonista 1)

_____. **Ser protagonista: História**, 1º ano. Ensino médio/obra coletiva concebida. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2013. (Coleção ser protagonista 2)

_____. **Ser protagonista: História**, 1º ano. Ensino médio/obra coletiva concebida. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2013. (Coleção ser protagonista 3)

VICENTINO, Claudio; DORIGO, Gianpaolo. **História para o ensino médio: história geral e do Brasil**. São Paulo: Spicione, 2001. (Série Parâmetros)

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Olhares da história: Brasil e mundo**. 1º ano: ensino médio. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2016. 3 v.

Referências Bibliográficas

BARRETO, M. A. et al. P. Estudos sobre imagem do negro no livro didático. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2015.

BRANCO, R. C. **O negro no livro didático de História do Brasil para o Ensino Fundamental II da rede pública estadual de ensino, no Recife**. 2005. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

CARVALHO, A. A. de M. C. de. **As imagens dos negros em livros didáticos de História**. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira. **Interrogando discursos raciais em livros didáticos de História: entre Brasil e Moçambique – 1950-1995**. 2015. 271 f. Tese (Doutorado em História Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC, São Paulo, 2015.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador:

EDUFBA, 2008.

FUSS, D. Interior Colonies: Frantz Fanon and the Politics of Identification. In: GIBSON, Nigel C. (Org.). **Rethinking Fanon** – The Continuing Dialogue. New York: Humanity Books, 1999.

GASPARELLO, A. M. **Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

GILROY, Paul. **Entre campos: nações, cultura e fascínio da raça**. Tradução de Célia Maria Marinho de Azevedo et al. São Paulo: Annablume, 2007.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, set.-dez. 2000.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

KI-ZERBO, Joseph. **História da África Negra**. 4. ed. Mem Martins: Portugal, 2009.

M'BOKOLO, Elikia. **África negra: história e civilizações**. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.

MACEDO, Rafael Gonzaga de. **Paulo Harro-Harring: visualidade melancólica da escravidão no Rio de Janeiro – 1840**. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MACHEREY, P. Figures de l'assujettissement: "Tiens, un nègre!": être (un) noir (Fanon). In: _____. **Le sujet des normes**. Paris: Éditions Amsterdam, 2014.

MICHAUD, Philippe-Alain. **Aby Warburg e a imagem em movimento**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

MÜLLER, T. M. P. O Negro no Livro Didático: o que nos contam as imagens? In: BARRETO, M. A. et al. **Africanidade(s) e Afrodescendência(s): perspectivas para a formação de professores**. Vitória: EDUFES, p. 57-70, 2013.

OLIVEIRA, M. S. **A representação dos negros em livros didáticos de história: mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10.639/03**. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PASSOS, M. C.; CHAMPLIAU, R. B. S. **O colonizado vai à escola do colonizador: reflexões sobre as imagens em um livro didático da escola colonial francesa na Argélia**. Revista Teias, v.

11, n. 21, p. 89-106, 2010.

PEREIRA, Túlio Henrique. **Que coisa é essa, Yôyô?:** cor e raça na imprensa ilustrada da Bahia (1897-1904). 2016. 370 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

PEREIRA, Túlio Henrique; SANTOS, Vanessa Nunes dos. O que pode nos falar uma imagem? Uma representação racial no livro didático de história. **Vozes, Pretérito & Devir** – Dossiê temático: História e Ensino, v. VIII, n. 1, p. 89-106, jan.-jun. 2018.

PEREIRA, Túlio Henrique; SOUZA, Ramon Queiroz. Memórias da (des)territorialização indígena: A colonização como centro irradiador das vilas. **Cadernos do Lepaarq**, v. XVI, n. 31., p. 79-93, jan.-jun. 2019.

SCHAMA, Simon. **O desconforto da riqueza:** a cultura holandesa na época de ouro. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **Paisagem e memória.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SILVA FILHO, J. B. da. **Os discursos verbais e iconográficos sobre os negros em livros didáticos de história.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SILVA, P. V. B. da. **Racismo em livros didáticos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascenso social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

STREVA, J. M. Teoria Descolonial de Frantz Fanon: anti-racismo, novo humanismo e luta. **Conversações:** Política, Teoria e Direito, PUC-Rio, p. 120-150, 2015.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado:** o poder e a produção da História. Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, 2016.

WARBURG, Aby. **O nascimento de Vênus e a primavera: Sandro Botticelli.** Lisboa: KKYM, 2012.

Representações dos africanos escravizados no Brasil em livros didáticos de História (1980-2010)

Zenaide Inês Schmitz¹

¹ Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo. É professora da Educação Básica em Santa Catarina e atua em cursos de Pedagogia em instituições privadas de ensino.

INTRODUÇÃO

Neste texto queremos analisar as relações estabelecidas entre a historiografia e o livro didático de História (LDH), ou seja, compreender os dispositivos pelos quais são apropriados os saberes produzidos pela historiografia, que resultam na escrita de LDH destinados aos estudantes e professores da educação básica, no que diz respeito às representações construídas em torno da temática dos africanos escravizados no Brasil, considerando que o livro didático é o principal material voltado para a escolarização formal e, possivelmente, o principal artefato que promove o acercamento entre a academia e a escola. A escolha do livro didático como fonte se deu, sobretudo, por ser ele o material impresso que está mais próximo das práticas escolares, de maneira a influenciá-las diretamente.

Enquanto parte de políticas oficiais do Estado brasileiro, os livros didáticos se constituem num suporte de interlocução que veiculam valores e ideologias e, por isso, não estão deslocados do contexto político e cultural da época em que foram produzidos. Logo, como mediadores de representações políticas e culturais de uma determinada sociedade e, como fonte de pesquisa, permitem conhecer o modo como determinada sociedade estabelece relações com sua história e seu passado.

Nessa perspectiva, a análise dos LDH não pode ser reduzida meramente ao estudo do texto, mas como fonte/objeto material produzido em diálogo com as dimensões sociais, políticas e culturais de uma determinada época/ contexto. Com esse entendimento, parece possível encontrar estratégias metodológicas dedicadas à análise dos mecanismos de produção, circulação e apropriação, expressos nas representações, na materialidade do texto, no domínio das práticas sociais de apropriação.

O *corpus* documental desta pesquisa se constituiu de LDH do Brasil compreendidos entre o período de 1980 a 2010, sendo composto

pelos livros: *Brasil colônia* de Elza Nadai e Joana Neves (1988), *História do Brasil: da Pré-história do Brasil à Nova República* de Nelson Piletti (1989), *História e Consciência do Brasil* de Gilberto Cotrim (1994), *História do Brasil: colônia* de Alfredo Boulos Júnior (1997), *História* de Divalte Garcia Figueira (2003) e *Nova História Crítica* de Mario Furley Schmidt (2008). Os LDH, aqui tomados como objeto e fonte, foram analisados de forma qualitativa segundo cinco categorias: Diáspora Africana, Resistência, Cotidiano dos Escravizados, Abolição da Escravatura e o Contexto Pós-abolição.

O suporte teórico-metodológico adotado contempla abordagens da História Cultural, principalmente a contribuição de Roger Chartier (1990, 1991, 2010), que, ao debruçar-se sobre este campo, opera com os conceitos de representações e apropriações. O aporte teórico da História Cultural traz, em seu bojo, a perspectiva de ampliação dos objetos, das abordagens e das fontes de pesquisa, bem como o tratamento dessas fontes, oferecendo a possibilidade de múltiplos olhares sobre os aspectos constituintes das práticas educativas, explicitando sua dinâmica e sua complexidade. A abordagem metodológica aqui adotada busca estabelecer um elo epistemológico entre os LDH e a Historiografia.

MODOS DE VER E NARRAR OS AFRICANOS ESCRAVIZADOS: DEBATES HISTORIOGRÁFICOS BRASILEIROS

A escravidão é tema consagrado da historiografia, amplamente revisitado e carregado de interpretações. Nesse sentido, existem perspectivas distintas de escrita da História do Brasil sobre a escravidão. A proposta é analisar as diversas narrativas na tentativa de diferenciá-las no tempo e no espaço, de maneira a compreender as possíveis influências na composição de seus desígnios narrativos,

seus métodos e seus assuntos privilegiados. Para tal intuito são destacados alguns autores como sendo os representantes das principais perspectivas que a temática da escravidão tem assumido nas abordagens historiográficas contemporâneas.

Nos debates historiográficos brasileiros apresentamos três perspectivas temáticas: a perspectiva clássica, a perspectiva revisionista e a perspectiva dos escravos como sujeitos de transformações (Quadro 1). Os autores que compõem essas perspectivas – aqui consideradas cenários historiográficos da nossa pesquisa – revelam posições divergentes que se sustentam em distintas concepções teórico-metodológicas.

Quadro 1 - Perspectivas historiográficas sobre o tema dos africanos escravizados no Brasil

Denominação	Período	Características	Principais autores
Perspectiva clássica: a amenidade da escravidão	Final do séc. XIX até meados de 1950	Inferioridade do negro culturalmente e biologicamente	Nina Rodrigues Oliveira Viana
		Harmonia e democracia racial	Gilberto Freyre
Perspectiva revisionista: coisificação do escravo e resistência	Décadas de 1960 e 1970	Coisificação do escravo: escola paulista	Florestan Fernandes Emília Viotti da Costa Octávio Ianni Fernando Henrique Cardoso
		Resistência e heroísmo dos cativos	Clóvis Moura Luís Luna José Alipio Goulart Décio Freitas
Perspectiva dos escravos como sujeitos de transformações	Década de 1980 até os dias atuais	Cativos como sujeitos de transformações históricas	João José Reis Flávio dos Santos Gomes Sidney Chalhoub Silvia Hunol Lara Robert Slenes Leila Mezan Algranti

Fonte: Sistematização da autora a partir de Proença (2006).

A Perspectiva clássica: a amenidade da escravidão, esteve muito alicerçada em explicar as diferenças sociais pelas diferenças biológicas. Os debates do final do século XIX até a metade do século XX o negro, enquanto objeto de estudo, vai estar baseada às discussões sobre identidade nacional, alicerçada principalmente no interesse de definir os fundamentos histórico-sociais capazes de fornecer os elementos da identidade, por isso o interesse inicial em definir a procedência, as características físicas e culturais das raças presentes no país.

No final do século XIX o negro era o ex-escravo e para pensar a desigualdade entre os brancos e os ex-escravos buscava-se elementos da biologia. Estudiosos, como Oliveira Viana e Nina Rodrigues, são exemplos de difusores de estudos que conferiam à inferioridade do negro o motivo de sua contribuição negativa para a formação do povo brasileiro.

Para superar preconceitos a respeito da inferioridade racial dos negros, procurando lembrar a mestiçagem e a influência africana na formação cultural brasileira, foi de suma importância a obra *Casa-Grande e Senzala* (2003) de Gilberto Freyre, que elaborou um quadro idealizado para a escravidão brasileira instituindo a ideia de que, no Brasil, a escravidão teria se constituído como uma boa escravidão, com relação paternal dos senhores para com seus escravos fiéis e amigos. No entanto, tal obra pode ser considerada o marco inicial da tendência patriarcalista na historiografia brasileira sobre a escravidão. Colocando visibilidade à sociedade patriarcal, Freyre apresenta a ideia de empatia entre as raças e amenidade na relação entre senhor-escravo, características estas que explicariam a miscigenação e seriam peculiares no quadro geral do escravismo. As práticas escravistas em sua obra são idealizadas e os castigos justificados como necessidade para a educação e a disciplinarização do escravo (QUEIROZ, 2014).

A partir dos anos de 1960 e 1970 na denominada **Perspectiva Revisionista: coisificação do escravo e resistência/heroísmo** a produ-

ção historiográfica voltou-se para estudos com ênfase na história social e na ação dos escravizados e libertos. Nessa perspectiva, dois enfoques são evidenciados. De um lado, a ideia de “coisificação do escravo” destacada pela chamada escola paulista representada por Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni, Emília Viotti da Costa; do outro lado, na perspectiva da “resistência e heroísmo dos escravos” estão Clóvis Moura, Luís Luna, José Alípio Goulart e Décio Freitas. A inclinação predominante dessa historiografia era “definir a resistência negra nos quilombos como negação do regime de cativo por meio da criação de uma sociedade alternativa livre” (REIS; GOMES, 2012, p. 14).

A teoria da “coisificação do escravo”, difundida na produção historiográfica, estava ligada à visão do cativo como um ser coisificado, incapaz de pensar e agir por conta própria. Vítimas de um sistema que os priva de tudo, impossibilitando-os inclusive de ter laços familiares e comunitários, sendo desta forma, incapazes de lutar pela liberdade, assim como de exercê-la. Além disso, os escravizados apareciam como sujeitos incapazes de definir projetos e práticas independentes do Estado.

Na perspectiva da resistência, as visões de cativo “brando” passaram a ser contestadas. O protesto dos cativos passou a ter novas interpretações, ao mesmo tempo em que as imagens de submissão e passividade foram também desmascaradas. Nessas novas interpretações, a escravidão brasileira passou a ser analisada como essencialmente cruel e violenta. De uma visão de escravo-coisa, surge o escravo-rebelde. Surge uma narrativa que descreve os escravizados com seus atos de bravura. Assim, muitos estudiosos passaram a analisar a questão quilombola no Brasil a partir de uma nova corrente, a corrente materialista.

Porém, a partir dos anos de 1980 a historiografia sobre a escravidão brasileira sofreu um deslocamento na **Perspectiva dos Escravos como sujeitos de transformações**. Se, antes, os escravizados apareciam como sujeitos subordinados, sem dinâmica própria que emergisse de

suas práticas, agora floresceu uma variada produção acadêmica empenhada em captar nas experiências dos escravizados a clareza de suas práticas, havendo a incorporação historiográfica do escravizado como sujeito histórico. Os novos estudos passaram a investigar e a compreender a escravidão sob outras perspectivas, valorizando as ações e experiências cativas, reafirmando o protagonismo e reconhecendo o impacto das ações dos escravizados, sejam elas individuais ou coletivas.

A partir de novas perspectivas da historiografia, outros olhares são dirigidos sobre as fontes, no intuito de perceber os escravizados enquanto sujeitos das transformações históricas ao longo da escravidão. Autores como João José Reis (1992), Flávio dos Santos Gomes (1997), Sidney Chalhoub (1990), Sílvia Hunold Lara (1998a), Robert Slenes (1999) e Leila Mezan Algranti (1993) passam a enfatizar a relevância dos escravizados como agentes históricos manifestados no plano da resistência social da cultura.

REPRESENTAÇÕES DOS AFRICANOS ESCRAVIZADOS EM LDH DE 1980 A 2010

Analisar as representações criadas sobre a temática dos africanos escravizados nos LDH no período compreendido entre 1980 e 2010, tributários das apropriações realizadas a partir da historiografia, nos faz recorrer à História Cultural.

A História Cultural, na perspectiva de Chartier (1990, p. 16-17), tem como objeto “identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler”. Uma tarefa que, segundo o autor, supõe vários caminhos. Num primeiro momento, se reportaria às classificações, delimitações e divisões que realizaram um levantamento do mundo social enquanto categorias essenciais de uma nova apreensão e análise do real. As variáveis, conforme as classes sociais ou os meios intelectuais, produzem-se a partir

de disposições estáveis e partilhadas de determinado grupo. São estes esquemas intelectuais que, incorporados, são capazes de criar figuras ou representações que possibilitam conferir um sentido ao presente, uma inteligibilidade ao outro, bem como a decifração de um espaço.

Entendida nessa perspectiva, a História Cultural busca o estudo dos objetos com os quais os sujeitos constroem sentidos sobre suas ações. Entender as significações das práticas cotidianas de uma época, ou seja, a maneira como as pessoas liam o mundo, requer estudar o passado por meio das representações criadas para exprimir a visão, os valores e os códigos criados e utilizados pelos homens e mulheres de uma determinada época. Essas práticas são transcritas em textos através de representações que foram acessadas pelo historiador por meio dos documentos e das fontes que, por sua vez, também se constituem como representações, já que se colocam no lugar do acontecido.

Ao referir-se à noção de “representação”, Chartier recorre ao Antigo regime articulando três modalidades da relação com o mundo social:

em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através dos quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas² graças às quais uns ‘representantes’ marcam de forma visível e perturbada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 1990, p. 23).

Ao trabalhar com o conceito de representação, analisa o livro como um objeto cultural e o que representa aos seus leitores. Neste processo analítico, significa atentar para dispositivos textuais que dão sentido à realidade construída e expressa no impresso, buscando apreender o universo sociocultural retratado pelo autor.

² Durante todo o trabalho optamos por deixar o texto sempre na escrita original.

Assim, evidenciar as representações sobre os africanos escravizados presentes na historiografia e perceber a forma como estas representações foram apropriadas por autores de LDH é utilizar-se das possibilidades que a Nova História Cultural oferece. É possibilitar um deslocamento do foco de análise, do campo da produção para recepção (apropriação).

O conceito de apropriação adotado por Chartier (1990) está baseado nos estudos de Michel de Certeau (1994), que o define como o consumo cultural pelas maneiras de se utilizar os produtos que lhe são impostos. A apropriação proposta por Chartier (1990) distancia-se da apropriação social dos discursos de Foucault e da formulação proposta pela Hermenêutica. A proposta de Chartier parte de uma história cultural do social, no sentido de que “a apropriação tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas ao viés social, institucional e cultural, e inscrito nas práticas que as produzem” (CHARTIER, 1990, p. 26).

A ideia de apropriação para Chartier não é tarefa fácil de se conseguir, pois cada sujeito “a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos partilhado” (CHARTIER, 1996, p. 20) aos textos de que se apropria. Cada sujeito atribui uma intencionalidade na produção de sentidos e reconhece-se desta forma a apropriação como sendo a possibilidade de formas variadas de interpretação onde o receptor ganha autonomia na elaboração de sentidos.

Se até aqui procuramos tecer algumas aproximações entre os conceitos oferecidos pelo historiador francês Roger Chartier numa perspectiva ancorada no horizonte teórico oferecido pela Nova História Cultural, a meta a partir de agora consiste em colocar em discussão as representações presentes sobre a temática dos africanos em LDH do período compreendido entre 1980 a 2010, tendo como referência de análise as categorias: Diáspora Africana, Resistência, Cotidiano dos Escravizados, Abolição da Escravatura e o Contexto Pós-abolição.

Dentre os debates atuais da historiografia encontra-se, a diáspora africana, ou seja, o comércio atlântico de africanos escravizados no Brasil. Ao estudar as origens dos africanos escravizados no Brasil, decerto, depara-se com um tema bastante amplo e complexo que ao longo de décadas vem suscitando inúmeras discussões. Os primeiros estudos sobre a formação étnica do Brasil consideravam a influência de dois grupos específicos de origem africana na composição étnica do Brasil. De um lado, os Sudaneses que teriam ocupado a Bahia e para as demais áreas do país, foram os Bantos.

No *corpus* documental desta pesquisa, os livros de Nadai e Neves, 1988; Piletti, 1989; Cotrim, 1994 e Boulos Júnior, 1997 quando mencionam a origem dos africanos escravizados no Brasil, citam os grupos: Sudaneses e Bantos.

Vários são os autores (NADAI; NEVES, 1988; PILETTI, 1989; COTRIM, 1994; BOULOS JÚNIOR, 1997; SCHMIDT, 2008) que trazem em seus livros a imagem do mapa que indica as rotas da diáspora africana. Assim, além de situar a posição geográfica dos locais de origem, apresentam o destino dos africanos que foram escravizados no Brasil.

De fato, os africanos provenientes das etnias Bantos e Sudaneses, foram deslocados para o Brasil em larga escala, porém, várias outras etnias africanas aqui desembarcavam dos navios negreiros, como aparece no LDH de Figueira (2003, p. 157) “os escravos eram originários de várias partes da África. Pertenciam a diversas etnias, com formas de organização social e manifestações culturais diferentes”.

No século XVII, os escravos que chegaram no Brasil vieram principalmente do Congo e da Angola. No século XVIII, os escravos que vieram ao Brasil eram originários da Costa do Ouro, mais ou menos onde hoje estão Gana e Togo, Benin e Nigéria. Especialmente a Bahia recebeu escravos que vinham de Benin. No século XIX, a tendência era trazer os escravos para o Brasil diretamente das colônias portuguesas em Angola e Moçambique (SCHMIDT, 2008, p. 197).

Desta forma, observa-se que a maioria dos LDH afirmam que a origem dos escravizados estaria ligada aos grupos Sudaneses e Bantos. No entanto, como destacam Figueira (2003) e Schmidt (2008), muitos outros povos africanos foram forçadamente trazidos ao Brasil. Munanga (2012) comenta que todos os africanos levados ao Brasil passaram pela rota transatlântica. Sendo desta maneira envolvidos povos de três regiões geográficas:

África ocidental, de onde foram trazidos homens e mulheres dos atuais Senegal, Mali, Níger, Nigéria, Gana, Togo, Benim, Costa do Marfim, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné e Camarões; África centro-ocidental, envolvendo povos do Gabão, Angola, República do Congo, República Democrática do Congo (ex-Zaire) e República Centro-africana e África austral, envolvendo povos de Moçambique, da África do Sul e da Namíbia (MUNANGA, 2012, p. 87).

Azevedo, alerta para a necessidade de se observar as várias redes de relações comerciais, econômicas, militares e políticas que reiteram sobre uma pluralidade de “memórias e vivências” que tecem a história do Atlântico Sul como um espaço aberto, descontínuo, de múltiplas tensões e disputas, de diferentes saberes e com dinâmicas temporais específicas de africanos, europeus, brasileiros-indígenas (2013, p. 367-368). Este autor cita as mudanças que vêm ocorrendo na historiografia, e que atualmente procuram evidenciar a contribuição que a África Central tem sobre o Mundo Atlântico. Nesse sentido, destaca que quase metade dos escravizados que saíram da África para as Américas eram pertencentes aos reinos dessa região.

A respeito da justificativa presente nos LDH sobre a questão do comércio atlântico de africanos escravizados no Brasil, por muito tempo se perpetuou como explicação a inadaptabilidade do índio frente ao trabalho agrícola e a adaptabilidade do africano. A perspectiva clássica da historiografia perpetuou a ideia de que os indígenas

eram inaptos ao trabalho e por isso não aceitaram a escravidão. Essa posição distancia-se dos conhecimentos históricos produzidos mais recentemente. Além disso, passou a imagem da suposta adaptação do africano à condição de mão de obra escrava.

Cotrim (1994, p. 56), critica essa visão e acaba mencionando que a historiografia tradicional aponta várias causas para explicar o desinteresse pela escravização dos indígenas em contraposição ao interesse pela escravidão negra. Nesse sentido, cita os argumentos usados, como a “inadaptação do índio para o trabalho agrícola”, além do argumento de que “os negros eram tecnicamente mais avançados do que os ameríndios brasileiros” e “os indígenas eram mais “selvagens” e inconformados com a escravidão, enquanto os negros revelavam um temperamento mais passivo e subserviente”.

E, por fim, apresenta suas conclusões sobre a preferência pelo trabalho escravizado do africano. Recorre ao historiador Fernando Novais para argumentar que a preferência tinha relação com os lucros de tal atividade e que essa preferência só poderia ser compreendida como “mais um componente dentro da engrenagem do sistema de exploração colonial”. Isso porque o tráfico negreiro abria um novo e importante setor do comércio colonial, enquanto o apresamento de indígenas era um negócio interno da colônia” (COTRIM, 1994, p. 56).

Assim, o argumento para a escravização dos africanos, no Brasil, nos LDH analisados, se explica em função dos interesses comerciais portugueses no comércio de cativos, ou seja, o escravizado foi conduzido da África para o Brasil porque os mercados portugueses lucravam com este comércio que, por sua vez, possibilitou uma acumulação virtuosa de capital na metrópole. Nesse sentido, “o tráfico negreiro, isto é, o comércio que tinha por objetivo comprar o africano nos portos de origem e revendê-lo nos portos brasileiros, era uma atividade bastante lucrativa” (NADAI; NEVES, 1988, p. 60). “A explora-

ção da costa africana em busca de caminho para as Índias permitiu aos portugueses a captura, em 1441, de um pequeno grupo de negros. Nos anos seguintes, o tráfico negreiro tornou-se uma atividade sistemática e lucrativa” (PILETTI, 1989, p. 63).

Por sua vez, Schmidt (2008)³ faz questão de salientar que “os índios não eram preguiçosos” e enfatiza os “motivos reais” da substituição do escravo índio pelo africano, quais sejam “o primeiro motivo foi o fato de que muitos índios morreram”. Morreram porque foram “expulsos de suas terras e massacrados pelos homens brancos, por causa das doenças que os europeus trouxeram da Europa e porque foram escravizados” (SCHMIDT, 2008, p. 196).

Para Schmidt (2008, p. 197), o emprego do trabalho escravo africano ocorreu em virtude dos “latifundiários, que precisavam da mão-de-obra e os traficantes que lucravam um bocado”, ficando evidente desta maneira que o viés econômico se sobressai.

As justificativas apresentadas para a escravização dos africanos revelam o lado mais perverso de um ser humano, o fator de privar um outro ser de sua liberdade, do direito de escolher onde queira viver, constituir uma família e praticar sua cultura. Na maioria das vezes a escravidão é inclusive apresentada como mero recurso técnico para prover a falta de mão-de-obra e, como tal, ela é, supostamente, neutra, parecendo, até, que a escravidão seria culpa dos próprios negros que não possuíam um nível de civilização comparável ao europeu.

Com relação aos aspectos que revelam a dinâmica do deslocamento de africanos escravizados pelo Oceano Atlântico, desde sua saída da África até o dissabor de chegar ao Brasil, observa-se que as condições vividas pelos africanos durante a travessia eram desumanas. Como se

³ O autor e a obra receberam várias críticas do jornalista Ali Kamel que, em um artigo intitulado *O que Ensinam às Nossas Crianças*, publicado no jornal O Globo de 18 de setembro de 2007, deu início a uma série de discussões na imprensa brasileira sobre a qualidade do livro didático de História. As críticas do jornalista se dirigiam à abordagem dada ao sistema capitalista e ao modelo socialista, a forma como foram tratados os ideais marxistas, as revoluções culturais chinesa e cubana, o título de grande estadista atribuído a Mao Tse-tung e os motivos apontados para a derrocada da URSS no livro didático de História.

tratava de uma comercialização, os africanos eram tratados como mercadoria. Piletti (1989) ressalta que inicialmente era realizada uma “caçada” em busca de africanos para serem escravizados e somente mais tarde se envolveu a questão de compra e venda com o viés de lucro.

Boulos Júnior (1997, p. 79), enfatiza que no começo eram os próprios portugueses que desembarcavam no litoral africano e, com a utilização de armas de fogo, acabavam apavorando, perseguindo e capturando os negros para vendê-los. Com o crescimento desse negócio “essa tarefa passou a ser feita pelos azenegues, homens de diversas cores e origens que se especializaram em capturar negros no interior da África para vendê-los aos comerciantes”.

Além disso, cita que com o tempo esses traficantes de escravos passaram a incentivar os africanos a lutarem entre si e que depois, “compravam os prisioneiros de guerra, conseguindo assim muitos escravos de uma só vez” (BOULOS JÚNIOR, 1997, p. 80). Na mesma linha, Cotrim (1994) cita uma outra prática adotada para conseguir africanos, além de se aproveitar da rivalidade entre as tribos africanas. Nesse sentido, menciona que muitos traficantes “obtinham a colaboração dos chefes e feiticeiros para a captura das aldeias inimigas inteiras e, muitas vezes, de seus próprios súditos e seguidores; com a colaboração de nativos, arquitetaram a sedução de homens inocentes por muitas mulheres” (COTRIM, 1994, p. 58).

Tal ideia também é compartilhada no LDH de Schmidt (2008, p. 198) quando aborda que a maneira mais comum de obter trabalhadores escravizados era quando “os povos africanos faziam guerras uns com os outros e os vencidos eram vendidos como escravos para os europeus. O tráfico escravista enriqueceu muitos reinos africanos”.

Não se faz muitas especificações em relação ao cotidiano da viagem, uma vez que os textos observados nos LDH ficam limitados às descrições dos africanos nos porões dos navios negreiros, descrevendo,

na maioria das vezes, um africano que não resiste, como um sujeito totalmente passivo que se sujeita a condições insalubres de viagem.

As viagens realizadas nos “navios negreiros”, são descritas como uma “viagem para o inferno” (COTRIM, 1994, p. 76) e que, antes do embarque havia a necessidade de se passar pelo ritual de batismo. O ritual do batismo significava a libertação do pecado original, segundo a crença cristã.

Após a chegada ao Brasil seguia-se um ritual de humilhação e maus tratos. Como uma mercadoria, o africano era colocado à venda em mercados e examinado por possíveis compradores. Piletti (1989, p. 63), inclusive, utiliza o título “caçados como bichos e vendidos como coisas”, para descrever o tratamento que recebiam.

Expressões como “carga” utilizado por Cotrim (1994) no LDH, podem ser compreendidas dentro de um contexto de naturalização que se instalou por muito tempo na escrita da história da escravidão, ao se referir ao deslocamento de africanos escravizados ao Brasil. No entanto, precisamos nos atentar para a expressão, uma vez que o autor está se referindo ao deslocamento forçado de seres humanos e não ao transporte de uma mercadoria, de uma coisa e muito menos de animais. O autor reverbera uma concepção de “cativo” como coisa.

Sobre o **cotidiano dos africanos escravizados** no Brasil, há uma representação do cativo nos LDH sempre condicionado ao desenvolvimento de atividades ligadas aos engenhos de açúcar, aos trabalhos na mineração, nas fazendas de café, nas atividades domésticas, em trabalhos desenvolvidos nas cidades, e comenta-se sobre as condições de vida às quais os cativos eram sujeitados. Comumente, os LDH mencionam que a sociedade colonial era caracterizada como latifundiária, escravocrata e patriarcal.

Observou-se que o trabalho estava sempre relacionado a situações de angústia e sofrimento quando direcionado ao cativo. O traba-

lho sempre é apresentado como um tormento aos negros, como a única atividade que lhes era permitida fazer e à qual estavam submetidos em qualquer lugar que estivessem ressaltando, assim, sua limitada condição de mão de obra. Nessa perspectiva, o trabalho era entendido como algo a ser desempenhado por pessoas pertencentes às classes inferiores.

Diante dos livros didáticos analisados, observa-se um discurso sobre cativos que os considerou como mercadorias, apenas como instrumentos de trabalho. Essa condição reforça a hipótese da ausência de uma história de mulheres e homens, crianças e jovens negros. O binômio senhor/escravo permeou historiografia brasileira e está contida nos LDH.

Muitos autores, em seus LDH, adotam a célebre afirmação do religioso jesuíta André João Antonil, autor da obra *Cultura e Opulência do Brasil* (1982) de que os escravos se tornaram “as mãos e os pés dos senhores de engenho” (NADAI; NEVES, 1988; COTRIM, 1994; SCHMIDT, 2008), figurando como os verdadeiros responsáveis pelo progresso produtivo durante os séculos de escravidão. Também há uma grande ênfase na agricultura de exportação, baseada na monocultura, que inicialmente consistia na atividade açucareira e no trabalho escravocrata.

O trabalho nos engenhos era desenvolvido sempre pelos africanos escravizados e o engenho colonial é descrito em vários LDH, representado como “um núcleo de vida econômico e social do Brasil por mais de 300 anos” (NADAI; NEVES, 1988, p. 52), ou como o “centro das atividades de uma grande propriedade rural” (PILETTI, 1989, p. 42) composto pela casa-grande e pela senzala.

A senzala é descrita por vários autores como um local com condições degradantes, enfatizando o que entendem como uma certa “promiscuidade” dos cativos nas senzalas, como a habitação dos escravos: “em geral uma única peça onde se amontoavam todos, sem distinção de idade ou sexo” (NADAI; NEVES, 1988, p. 53). Piletti (1989, p. 64), por sua vez, ressalta que essas “habitações tinham um único compartimen-

to, abafado, quase sem janelas, para facilitar a vigilância dos guardas. Nessas condições a promiscuidade era inevitável”.

Além disso, perpassa nos LDH uma representação do cotidiano do escravizado sempre condicionado a “uma vida muito dura” com o desenvolvimento de diversas atividades (COTRIM, 1994, p. 72), numa rotina exaustiva que iniciava ainda de madrugada e se estendia até ao anoitecer (BOULOS JÚNIOR, 1997).

Figueira (2003), cita em seu LDH que as péssimas condições de trabalho provocavam doenças frequentes, o que fazia com que a vida produtiva de um escravo fosse muito curta, e enfatiza que “por isso, a importação de escravos cresceu muito no século XVIII. Considerando as características da atividade, os mineradores davam preferência aos escravos do sexo masculino, o que provocou forte desequilíbrio entre homens e mulheres na região das minas” (FIGUEIRA, 2003, p. 184).

O termo “importação” utilizado por Figueira de maneira natural em seu texto, pode ser analisado à luz do conceito de representação de Chartier (1990). Segundo Chartier (1990), a representação num primeiro sentido, nos permite ver o “objeto ausente” (coisa, conceito ou pessoa), substituindo-o por uma “imagem” capaz de representá-lo adequadamente ou não. Nesse sentido, representar, portanto, é fazer conhecer as coisas imediatamente “pelas palavras e gestos”. Ao utilizar, o termo “importação”, Figueira (2003) representa o africano como uma simples mercadoria, como definida inclusive na legislação do século XIX, onde o escravo não poderia ter nenhuma atuação que não fosse a “força de trabalho”. O africano como um ser humano, um sujeito histórico, é substituído por uma imagem de algo que pode ser comercializado, transportado. Privado de sua condição humana, em razão de sua condição de cativo, o escravizado foi representado como coisa.

No contexto de uma sociedade escravista, Schmidt (2008), interessado em compreender os escravizados enquanto sujeitos

históricos, menciona outras formas de trabalho que podiam desenvolver e não necessariamente estavam vinculadas às atividades realizadas para seus donos.

A maior parte dos escravos trabalhavam nas lavouras dos grandes proprietários de terras. Mas existiam outras formas de trabalho escravo, igualmente importantes. Para começar era muito comum o latifundiário ceder um pedacinho de terra para os escravos. Nos poucos momentos de descanso (por exemplo no domingo um dia em que a igreja exigia que os escravos tivessem folga) os escravos e suas famílias podiam usar aquela terrinha para plantar alguma coisa (milho, feijão, mamão, abóbora, mandioca) e criar alguns animais (porcos, galinhas, cabras) com isso melhoraram a alimentação. Também podiam, acredite nisso, vender o que tinham produzido e obter uma pequena fonte de renda (SCHMIDT, 2008, p. 201).

Com isso, quer mostrar que, apesar de toda essa estrutura que estabelecia uma desigualdade social entre brancos e negros, os escravizados lutavam para serem sujeitos de sua própria história e procuravam superar várias barreiras, utilizando-se de diversos mecanismos para melhorar suas condições de vida e de trabalho para garantir sua sobrevivência perante o sistema social escravagista.

O autor também refere os diversos trabalhos desenvolvidos pelos escravizados nas cidades. Nesse sentido, cita aqueles que se dedicavam ao serviço doméstico, como limpar a casa, cozinhar, tratar os cavalos, trazer água da rua (dos chafarizes); bem como aqueles que eram utilizados pelo governo nas obras públicas, para construir prédios, calçar as ruas com pedra, colocar óleo nos lâmpões dos postes, e levar os barris cheios de excrementos humanos para jogá-los no mar. Também trabalhavam no ofício de ferreiros, carpinteiros, açougueiros, alfaiates etc. Schmidt (2008), ainda registra que os escravizados urbanos tinham uma vida “um pouco menos presa” do que no campo.

No que tange à questão dos castigos, no *corpus* documental analisado, os textos que tratam sobre os castigos dispensados aos negros contém praticamente as mesmas palavras, logo, as mesmas ideias. Assim, após descreverem o árduo cotidiano dos escravizados na lida diária, os autores apresentam um rol dos principais tipos de castigos aplicados aos cativos considerados “indisciplinados” pelos seus senhores.

Os escravos estavam sob permanente vigilância dos capatazes. Qualquer deslize era castigado com o máximo de severidade. Alguns dos castigos mais conhecidos foram o tronco, em que os negros eram presos pelas canelas para serem açoitados com o bacalhau, espécie de chicote que abria fendas profundas em seus corpos, onde muitas vezes se colocava sal; o viramundo, instrumento de ferro que prendia mãos e pés; a gargalheira, colar de ferro com vários braços em forma de gancho. A castração, a amputação dos seios, a quebra dos dentes com martelo e o emparedamento vivo também eram empregados para castigar as faltas consideradas graves (PILETTI, 1989, p. 64).

No *corpus* documental analisado, a justificativa usada para explicar os castigos que aparecem, está diretamente ligada a erros cometidos durante as exaustivas horas de trabalho. A estas faltas cometidas, vinham os castigos e punições que eram, por exemplo, o uso de um chicote de couro “cru” chamado bacalhau, a máscara de flandres, o tronco, a gargalheira e aquele que fugia era marcado na testa com um F (fujão), inscrito com ferro em brasa. Quando o escravo marcado tentava nova fuga, sua orelha era cortada (BOULOS JÚNIOR, 1997).

Bem, você sabe que, se o escravo se empenhasse pouco no trabalho, o capataz homem livre que vigiava o escravo dava logo uma surra no infeliz. Esse era o primeiro recurso para dominar os escravos: a violência física. A escravidão foi uma história de brutalidades. Um dos castigos mais comuns era o tronco. O escravo ficava amarrado nele, de costas, totalmente nu. Com um chicote de cinco pontas de couro molhadas, o bacalhau, o feitor (empregado que fiscalizavam os escravos) surrava as costas e as

nádegas até a carne rasgar e sangrar. Sobre a carne viva passavam coquetel de sal pimenta e urina (SCHMIDT, 2008, p. 199).

Depois de apresentadas as crueldades cometidas com os cativos, cabe fazer uma reflexão de como se sentem os estudantes negros em escolas ao lerem essas situações a que seus antepassados eram submetidos, uma vez que já se observou a ausência e/ou limitação de abordagem de uma imagem do negro associada a outras condições que não sejam as relacionadas à escravidão. No cotidiano da sala de aula, tais leituras podem gerar situações de constrangimento ou produzir entre os estudantes negros sentimentos de não pertencimento à sociedade brasileira.

A ênfase em mostrar sempre os diversos castigos a que eram submetidos os africanos escravizados e a ausência de referenciais positivos voltados aos negros nos materiais didáticos pode causar consequências bastante negativas, tanto aos alunos negros quanto aos alunos brancos. Aos alunos negros, os danos podem ser sentidos na baixa da sua autoestima, ao se sentirem inferiorizados e podendo levá-los inclusive ao abandono da escola, como evidenciado na pesquisa de Meinerz (2019); aos alunos brancos, a partir do momento em que estes somente têm contato com materiais didáticos que mostram o negro na escravidão, não tem possibilidade de re(criar) outras imagens, referenciais e valores que propiciem o devido re(conhecimento) e respeito aos negros.

Essas informações fortalecem nossa hipótese sobre o predomínio de um discurso que atua exclusivamente na lógica da dramatização, envolvendo estruturas simplificadas, mas impactantes e de fácil apreensão pelo senso comum, pouco voltado, para a reconstrução da vida dos negros. Lara (1988, p. 20), aponta para um fato importante, “ao insistirem na afirmação da violência [...] transformavam o escravo (ou ex-escravo) num ser incapaz e amorfo, anômalo e patológico no mundo dos homens livres, e impediram sua plena integração na sociedade de classes”.

Desta maneira, os açoites, a tortura, a violência sexual e outros tantos aspectos negativos ligados aos negros faziam parte de um conjunto de instrumentos e “técnicas” de tortura e castigo para subjugar os cativos. E além, da dominação, o castigo cumpria a função de fazer com que os escravizados absorvessem uma ideia negativa de si mesmo e de sua raça. Alguns autores da historiografia, como Florestan Fernandes (1978), Emília Viotti da Costa (1989), Fernando Henrique Cardoso (1962) e Octavio Ianni (1978), interpretam como passividade esse complexo de inferioridade incorporado ao negro.

Todos nós sabemos sobre as atrocidades cometidas com os africanos escravizados. Em algum momento de nossas vidas tivemos informações sobre os diversos castigos sofridos por eles. Não se pode rescindir essas informações porque os fatos realmente aconteceram e estão registrados na história brasileira. Entretanto, não podemos tornar essas histórias as mais importantes desses indivíduos. É preciso evidenciar o esforço e a capacidade desses seres humanos em criar e recriar condições e estratégias para sobreviverem em meio à bárbara vida que levavam. É interessante fazer prevalecer muitas outras passagens no cotidiano dessas pessoas como dignidade, honra, persistência e, acima de tudo, a luta por dias mais amenos, menos sofridos, em prol da liberdade tão almejada.

Tomemos como exemplo o cotidiano dos escravizados, cuja historiografia tem evidenciado as várias maneiras que eles encontraram para criar e recriar o seu dia a dia, como os laços de solidariedade, as negociações, as estratégias de sobrevivência, dentre outras formas de viver, estar e ser um trabalhador escravizado no Brasil. O único LDH do *corpus* documental analisado que ressalta as contribuições culturais e étnicas dos africanos escravizados na constituição do povo brasileiro e na sua diversidade e pluralidade cultural é a obra de Schmidt (2008). O autor mostra os elementos da cultura africana presentes ao longo

da História do Brasil, contribuindo decisivamente para a formação da identidade nacional: na culinária, na música, na religiosidade, na língua portuguesa falada no país.

As representações dos africanos escravizados nos LDH analisados fora de um contexto escravista são mínimas. Representações dos aspectos culturais ligados ao cativo aparecem sempre de forma secundária e restrita a mencionar as contribuições desses povos para a cultura brasileira.

Para Chartier (1990), as representações não são discursos neutros, pois tendem a impor uma autoridade. O sistema social escravista, na medida em que coloca sobre os africanos escravizados suas convicções, impunha seus métodos de trabalho e a igreja católica impunha a religião, por exemplo, mostra as diferentes formas utilizadas para se criar um sentimento comum em torno de um projeto colonizador.

Segundo Chartier, a representação está intimamente ligada à posição social ocupada pelos indivíduos, sendo, nesse sentido, histórica, visto que são construídas ao longo do tempo. A representação funciona, na prática, como uma disputa e nessa lógica, a identidade é uma representação construída pela disputa dos grupos que têm interesses em impor sua visão, e esta precisa se tornar universal dentro do contexto que está inserida para que seja legitimada.

Com relação às práticas de **resistência** no *corpus* documental analisado, observou-se que os autores se enquadram numa perspectiva dos escravos como sujeitos de transformações, que está baseada na Nova História Cultural, onde o conceito de resistência é revisitado. Qualquer estratégia empregada pelo escravizado para tornar sua vida menos sofrida e melhorar sua condição, é entendida como resistência. Dentro dessa perspectiva, até mesmo o estabelecimento de vínculos afetivos e o sincretismo religioso podem ser consideradas formas de resistência.

Os autores mostram que por intermédio de várias práticas, inclusive por meio de negociação em um sistema caracterizado, sobretudo, pela violência e opressão, os cativos buscavam estratégias de resistência. Citam também a formação de quilombos, rejeitando a ideia de quilombos como um suposto isolamento dessas comunidades. O quilombo, nessa perspectiva, surge do fato histórico da fuga, a partir do momento em que o homem não se reconhece mais como propriedade do outro e é o lugar onde os africanos que foram escravizados procuram reviver a sua origem, a sua cultura, fortalecer sua identidade. Desta forma, o quilombo passa a ser o núcleo, o ego do negro.

Tais constatações aparecem em Piletti (1989), quando menciona que o quilombo não foi um fenômeno isolado na História do Brasil, estando presente em todas as regiões brasileiras. Para respaldar essa afirmação, cita que tal levantamento foi feito por Clóvis Moura, que identificou quase uma centena de quilombos.

Além disso, novas orientações historiográficas fizeram com que os escravizados passassem a ser retratados como seres sociais ativos e sujeitos históricos e “ao contrário do que dizem alguns livros antigos de História do Brasil, o negro lutou muito, reagindo de diversas formas contra sua condição de escravo” (BOULOS JÚNIOR, 1997, p. 85). “A escravidão negra é uma história cheia de violência do senhor de escravos. Cheia de revoltas e lutas do negro, que procurava a libertação” (COTRIM, 1994, p. 74).

Os escravizados eram pessoas que, dentro de suas condições e limitações, controlavam suas vidas, seja por meio da resistência ou da acomodação, capazes de elaborar e se apropriarem de estratégias dos mais variados tipos para a aquisição de algumas vantagens ou mesmo para a conquista de sua alforria. Constatou-se tais ideias no LDH de Schmidt (2008, p. 195), quando menciona que “o escravo fazia corpo mole, para trabalhar o menos possível, roubava

uma comidinha na cozinha, fingia-se de doente. Algumas escravas grávidas preferiam abortar (de propósito, impediam o nascimento da criança) a ter um filho sem liberdade”.

A historiografia contemporânea tem mostrado vários níveis de autonomia dos escravizados e suas possibilidades de negociação. Pesquisas recentes (CHALHOUB, 1990; REIS; GOMES, 2012) têm mostrado a existência de laços familiares, estratégias de resistência e sobrevivência entre escravizados e libertos, acordos envolvendo senhores e escravizados para obtenção de alforrias, acordos entre antigos senhores e seus ex-escravos para permanência em suas terras, dentre outros.

Schmidt (2008) expressa uma tendência alinhada com os recentes trabalhos sobre escravidão produzidos pela historiografia desde os anos 1980. Este autor cita os historiadores João José Reis e Flávio dos Santos Gomes (2012) para dizer que “hoje não se aceita mais a tese de que os quilombos eram forma de reproduzir o modo original da África. Afinal, os quilombos abrigaram diversas etnias africanas e a própria cultura colonial” (SCHMIDT, 2008, p. 195).

Mesmo citando o “controle pela violência” dos escravizados, o autor aborda também as “formas sutis de controle”, diz que o medo dos castigos não era a única forma de convencer o escravizado a aceitar a sua condição. Também argumenta sobre a existência de certo “consenso em torno da escravidão”, dentro das circunstâncias sociais e mentais da época e que os cativos souberam “produzir mais brechas, mais espaços de resistência do que pensamos” (SCHMIDT, 2008, p. 201).

Para Schmidt (2008, p. 201), é possível compreender as negociações entre senhores e escravizados como forma de resistência escrava, e ele cita que a “alforria poderia ser o resultado de uma negociação entre o senhor e o cativo”. Aos cativos, havia a possibilidade de constituírem família. Ponto inovador apresentado pela historiografia da escravidão, que passou a enxergar e dar visibilidade para as relações familiares e que foi apropriado pelo autor em seu livro didático.

Ao entendermos os africanos escravizados como sujeitos históricos, nos alinhamos com a perspectiva historiográfica dos escravos como sujeitos de transformações. À luz da perspectiva dos escravos como sujeitos de transformações, as pesquisas são feitas sob o prisma dos escravizados em suas múltiplas experiências cotidianas e formas de resistência, bem como das ações pela liberdade. As ações e as lógicas construídas pelos escravizados tornam-se mais importantes que as perspectivas dos senhores escravistas. Os africanos escravizados são os personagens centrais.

Mostrar aos alunos que houve resistência por parte dos cativos é uma transformação didática pertinente e positiva. Os alunos precisam compreender que resistir não é apenas fugir ou agir com violência, e sim, que existem outras formas de resistência praticadas.

Com relação a **abolição da escravatura**, constatou-se que não incorporam o assunto em suas narrativas os livros de Nadai e Neves (1988) e Boulos Júnior (1997). Os LDH de Nadai e Neves (1988) e Boulos Júnior (1997) trazem a história do Brasil contada de maneira cronológica linear. Os livros narram a história do Brasil colônia, a partir da chegada dos portugueses ao Brasil (1500), até o processo de independência brasileira (1822), por isso, acreditamos que o assunto abolição da escravidão (1888) não esteja contido nesses livros, por ser de um período posterior.

Notadamente, alguns LDH do *corpus* documental atribuem os fatores externos como os que mais contribuíram para deflagrar a abolição da escravidão, podendo-se citar “as pressões internacionais para a supressão do trabalho escravo, sobretudo da Inglaterra, se intensificaram [...] os ingleses alegavam que o trabalho escravo era uma vergonha para a humanidade” (FIGUEIRA, 2003, p. 277-278). Schmidt (2008) salienta que os ingleses pressionaram muito o governo brasileiro para que acabassem com a escravidão.

Lima (2017, p. 207) afirma que muitos LDH problematizam de forma insuficiente o impacto das leis no processo abolicionista. Nesse sentido, cita o reducionismo dado à “Lei Feijó” de novembro de 1831 a denominada “lei para inglês ver”, como se tivessem sido inócuas todas as suas determinações. A autora chama a atenção para as consequências dessa lei, na medida em que “faz desviar para outras áreas o desembarque de cativos, produz uma reordenação dos espaços urbanos das cidades portuárias que antes recebiam embarcações trazendo gente e mercadorias”. Com isso, houve o aumento do tráfico interno e o surgimento de novos locais de desembarque em regiões portuárias, bem como alterando rotas e caminhos de entrada de escravizados, propiciando inclusive focos de resistência à escravidão.

A afirmação de Lima (2017) pode ser constatada em análise no *corpus* documental desta pesquisa. A lei de 1831 citada, é, geralmente uma afirmação de que foi somente realizada para os ingleses verem, uma vez que ficou no papel. Ainda, conforme destacado por Lima (2017), as consequências dessa lei não são citadas pelos autores em suas narrativas. Tal constatação, pode ser observada no *corpus* documental analisado, também em relação a Lei Eusébio de Queirós.

Com relação a forma de abordagem da abolição, encontramos diversas versões no *corpus* documental analisado. Autores como Piletti (1989), colocam que a abolição teria resultado da conjugação de vários fatores:

a rebeldia negra que, desde o início da escravidão, nunca deixou de se manifestar, tanto através de fugas quanto de movimentos organizados, como a Guerra dos Palmares (1635-1695); os fatores socioeconômicos, como a escassez de escravos a partir do fim do tráfico e sua consequência lógica, o aumento do preço do escravo [...] as campanhas abolicionistas, em meio às quais se distinguiram duas correntes: de um lado a chamada corrente moderada, que pretendia a libertação dos escravos sem riscos de uma participação mais ativa do povo, [...] de outro a corrente radical, que chegou a pregar claramente a violência justa, a vio-

lência do escravo contra o senhor, a insurreição aberta contra o sistema escravista (PILETTI, 1989, p. 117).

Já para Cotrim (1994), a abolição seria o resultado de uma campanha abolicionista de muitos intelectuais, como Joaquim Nabuco, José do Patrocínio, Raul Pompéia, Luís Gama, Castro Alves etc. No entanto, salienta ainda, que a abolição não foi obra somente dessa elite de intelectuais, segundo o autor “o fim da escravidão era uma exigência do capitalismo industrial e do desenvolvimento econômico do país. Na prática do dia a dia, ninguém mais lutou e resistiu à escravidão do que os próprios negros escravos” (COTRIM, 1994, p. 214-215).

Figueira (2003) também menciona em seu texto o “clamor popular” contra a escravidão, cita a importância das províncias do Ceará e da Amazonas em abolir a escravidão em seus territórios e isso também contribuiu de certa forma para o declínio do regime imperial. Também ressalta que a Igreja Católica passou a apoiar o fim da escravidão e que em meio a esse clima de desintegração do sistema escravista é que foi assinada a Lei Áurea.

Em sua narrativa, Schmidt (2008) cita a participação das mulheres e diferentes classes sociais na luta pela abolição da escravatura. Segundo o autor, “o abolicionismo contou com as mulheres. Desde as que preparavam doces e arranjos de flores para levantar grana para o movimento, até as que escreviam artigos em jornais antiescravistas” (SCHMIDT, 2008, p. 450). Ainda destaca que:

O movimento abolicionista atingiu quase todas as classes sociais e empolgou milhares de pessoas no país inteiro. [...] Comícios, panfletos, chás, debates, jornais, encontros em bares, quermesses, festas e bailes, discussões entre estudantes, livros, palestras, tudo valia a pena difundir o ideal do fim da escravatura. [...] Era o nascimento de uma força extraordinária: a da opinião pública (SCHMIDT, 2008, p. 450).

Reitera, ainda, que o abolicionismo foi um movimento tipicamente urbano, embora reconhecesse que a porcentagem da população urbana era baixa. Usa as ideias do historiador José Murilo de Carvalho para justificar o processo de abolição, ou seja, associa a escravidão a um obstáculo que o Brasil precisaria superar para se tornar uma nação desenvolvida. O fim da escravidão abriria o caminho para o capitalismo e, com ele, a indústria, a cidade, o progresso (SCHMIDT, 2008).

Na perspectiva dos escravizados como sujeitos de transformação, constata-se que o processo de abolição é resultante de movimentos sociais plurais e que o “discurso abolicionista unificou os grupos mais diversos e deu expressão aos interesses mais variados. A convivência de amplos setores da sociedade permitiu às camadas populares e aos escravos se mobilizarem na luta contra a escravidão. Foi essa mobilização que levou à aprovação da Lei Áurea” (COSTA, 2010, p.129). Assim, a lei teria apenas corroborado o que na prática já ocorria, a derrocada do sistema social escravagista.

Sobre as representações do negro no **contexto pós-abolição**, observou-se a ausência dessa temática nos LDH de Nadai e Neves (1988), Boulos Júnior (1997). Como o negro desapareceu do texto histórico didático, poderíamos pensar que ele embranqueceu.

No *corpus* documental analisado, os caminhos percorridos pelos ex-cativos após a abolição da escravidão é um tema que apresenta diferentes graus de complexidade em sua abordagem. No entanto, ainda lhe é reservado pouco espaço, uma vez que, o assunto é narrado nos LDH em poucos parágrafos. As narrativas nos LDH abordam temáticas relacionadas aos afrodescendentes, que vão além dos aspectos econômicos e políticos. Nesse sentido, temos autores que abordam o preconceito racial e social, a discriminação e o racismo, bem como aqueles que citam a luta desses povos pela ampliação de direitos.

Piletti (1989), com o subtítulo: “O despertar da consciência negra”, denunciou o preconceito baseando-se na produção marxista

da Escola de Sociologia de São Paulo. Procura mostrar a existência do racismo, da discriminação e do preconceito e, também, comenta sobre as condições de vida dos negros na atualidade. Nesse sentido, recorre ao sociólogo Florestan Fernandes para demonstrar que, “ao contrário das proclamações oficiais, o Brasil não constitui uma democracia racial. O preconceito existe. A discriminação existe. [...] ‘Negro não nasce, aparece’; ‘Negro não almoça, come’; ‘Negro na casa, ajunta’; ‘Negro não dorme, cochila’” (PILETTI, 1989, p. 66).

O autor menciona ainda que “a marginalização do negro só terminará quando existir uma efetiva igualdade social, política e econômica para todos os participantes da sociedade” (PILETTI, 1989, p. 66), mas que isso efetivamente não vem acontecendo no país, uma vez que, os melhores cargos políticos são sempre ocupados por brancos.

No entanto, como mencionado no subtítulo, estaria havendo um despertar da consciência negra no Brasil que estaria lutando contra a marginalização, pela valorização do negro em todos os campos da vida social e pessoal, e ainda, o reconhecimento de sua dignidade como ser humano. Cita o Movimento Negro Unificado como uma organização de luta.

Encerra o capítulo com um texto de análise para os estudantes que traz como título “A questão negra no Brasil”, onde escreve sobre todas as dificuldades enfrentadas pelos negros ao longo da história. Finaliza o texto com um trecho escrito por Décio Freitas, publicado na *Folha de São Paulo*, em 1980.

Observa-se que o protagonismo negro empreendido por ações como a organização de Movimentos Negros é mencionado na referida obra didática. Neste sentido, a interpretação construída ao dar visibilidade ao processo de “contestar essas relações e a impulsionar a luta contra o preconceito”, capitaneado por alguns afro-brasileiros, destacando ações de associativismo como a organização de diferentes grupos afro-descendentes, propõe caminho interpretativo em que o protagonismo

negro torna-se um dos aspectos que compõem a teia histórica do imediato pós-abolição, conferindo, assim, a esses protagonistas afro-descendentes, um lugar como sujeitos históricos.

Cotrim (1994, p. 215) procura desenvolver o espírito crítico dos estudantes ao apresentar um texto que busca fazer a reflexão do leitor sobre a efetivação ou não da liberdade dos ex-escravizados. Refletir sobre isso requer uma análise profunda sobre ser livre numa sociedade do início do século XX. Para aqueles que tinham dinheiro, a liberdade remonta às possibilidades que o dinheiro pode comprar, desde os diversos bens, o direito irrestrito ao voto e participação na vida política do país, ou até mesmo o acesso aos melhores empregos. No entanto, para os ex-escravizados, a visão de liberdade era outra:

A liberdade pode ter representado para os escravos, em primeiro lugar, a esperança da autonomia de movimento e de maior segurança na constituição das relações afetivas. Não a liberdade de ir e vir de acordo com a oferta de empregos e o valor de salários, porém a possibilidade de escolher a quem servir ou de escolher a quem não servir. [...] havia modos radicalmente distintos de conceber a vida em liberdade. Para os negros, não podia significar a necessidade de existir só para produzir dentro de determinadas condições (CHALHOUB, 1990, p. 80).

Observa-se que Cotrim deixou de perceber a discrepância do que é ser livre para indivíduos tão diferentes, em sua narrativa. Deixou isso vago ou para ser realizado pelos professores em sala de aula. Além disso, o autor apontou que existiram dificuldades vivenciadas pelos ex-escravizados, que não tiveram garantidos meios para melhorar sua existência, mas não expressou ideias sobre como essas dificuldades foram sendo vivenciadas por esses sujeitos.

Além do mais, não trouxe as diversas organizações que os próprios grupos formaram pelos laços de solidariedade, agremiações ou redes de amizade e a própria mobilização dos Movimentos Negros, des-

de sua origem até as organizações atuais, possibilitando aos estudantes reflexões positivas relacionadas às populações negras.

Sobre o contexto pós-abolição, Schmidt⁴ (2008, p. 453) assim se manifesta:

Pronto. Tinha acabado a escravidão. Na corte, deram um baile comemorativo. Os negros só puderam entrar como criados. Depois da abolição, a data era comemorada ostensivamente pelas elites, com banquetes para senhores e senhoras bem-vestidas, sem um único ex-escravo para discursar. A liberdade da fala ainda espera sua lei Áurea... A lei não previa nenhuma proteção social. Não houve reforma agrária, não indenizaram os ex-cativos, e o governo sequer se preocupou em construir escolas. De escravos os negros se tornaram trabalhadores muito pobres [...] instalados numa sociedade cheia de preconceitos.

Como observado pelo autor, não houve realmente nenhuma indenização ou reparação aos ex-cativos, e o autor também menciona as inúmeras adversidades que o ex-cativo teve que passar logo após a sua libertação.

Outra questão importante de ser analisada na abordagem de Schmidt, é quando menciona que “de escravos os negros se tornaram trabalhadores muito pobres”. Lara (1998, p. 27) afirma que a teoria da substituição da mão-de-obra escrava para a imigrante silenciou a trajetória dos negros dentro da historiografia brasileira:

Assim, a abundante historiografia sobre a “transição”, apesar de sua diversidade, efetua um procedimento comum: pretende estabelecer uma teoria explicativa para a “passagem” do mundo da escravidão [...] para o universo do trabalho livre, assalariado [...]. Em sua modalidade mais radical, a historiografia da transição postula a tese da “substituição” do escravo pelo trabalho livre; com o negro escravo desaparecendo da história, sendo substituído pelo imigrante europeu.

⁴ Atentamos ao longo da análise ao fato de o autor estar em constante atualização com a historiografia. Acreditamos que sua visão de mundo tenha sido um dos fatores que influenciou em suas escolhas historiográficas.

Em Schmidt (2008, p. 205) há um breve comentário sobre as condições dos negros na contemporaneidade:

A escravidão marcou a sociedade brasileira. Os negros e os mulatos de hoje, que descendem dos antigos escravos, são a maioria dos pobres. São também a maioria dos que moram nas favelas, dos que não puderam ir à escola, dos que ocupam pavilhões carcerários (...). Os sentimentos raciais e a discriminação contra a população negra continuam existindo no Brasil. Sem dúvida, são uma cruel herança do tempo da escravatura e mostra que o passado morto ainda pode ser um pesadelo para os vivos do presente.

Com relação às imagens referentes ao período pós-abolição, escolhemos imagens do LDH de Cotrim (2003) e Schmidt (2008), pois são as únicas encontradas que mostram os negros fora do contexto da escravidão. As demais imagens dos negros que perpassam os LDH analisados se referem ao sistema social escravagista.

Schmidt (2008) traz a mulher negra, que foi tão pouco representada nos LDH. As imagens no livro didático de Cotrim representam as crianças negras em situações de pobreza. Na primeira imagem, o autor traz um texto relativo ao cotidiano na história, onde pondera-se que o Brasil, no limiar do século XXI, vive uma democracia na aparência em virtude das desigualdades historicamente construídas e que o problema no Brasil não é racial, mas um grande “Apartheid Social”. A segunda imagem está vinculada a um texto que trata do governo Itamar Franco e dos graves problemas socioeconômicos que recebeu como herança. A imagem vem acompanhada da legenda: “a miséria social atingindo as crianças brasileiras” (SCHMIDT, 2008).

Nessa categoria é importante refletirmos sobre a nomeação dada a ler nos LDH aos sujeitos históricos recém-saídos da condição de escravizados. Com isso, vamos selecionar alguns trechos do *corpus* documental analisado, evidenciando os conceitos nominativos construídos:

“Confinados nos porões da sociedade brasileira, econômica e socialmente discriminados e excluídos, quais párias modernos, os negros na realidade passaram a ser tratados como **cidadãos de segunda classe**” (PILETTI, 1989, p. 68, grifos nossos). Cotrim (1994, p. 333, grifos nossos), logo abaixo da imagem (figura 18) descreve-os como “**famintos urbanos**”. “Para os **ex-escravos**, a abolição sem dúvida representou uma conquista. [...] Eram **trabalhadores livres**, mas não dispunham de terras para cultivar [...] a nova situação acabou se mostrando extremamente perversa com os **escravos libertos**, que não conseguiram competir em igualdade de condições” (FIGUEIRA, 2003, p. 279, grifos nossos). “Não houve reforma agrária, não indenizaram os **ex-cativos**, e o governo sequer se preocupou em construir escolas. De escravos, os negros tornaram-se **trabalhadores muito pobres**” (SCHMIDT, 2008, p. 453, grifos nossos).

Marginalizados, desempregados, cidadãos de segunda classe, famintos urbanos, ex-escravos, trabalhadores livres, escravos libertos, ex-cativos, trabalhadores muito pobres. Como pode ser constatado, são várias as denominações nos LDH direcionados para o ensino-aprendizagem da História escolar. São várias as representações em torno da conceituação de tais personagens históricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo nos propusemos a analisar as relações estabelecidas entre a historiografia e o LDH, ou seja, compreender como as diferentes formas de produção e circulação de abordagens historiográficas sobre a temática dos africanos escravizados foram sendo apropriadas pelos LDH no período compreendido entre 1980 e 2010. Para tanto, o *corpus* documental desta pesquisa passou a ser composto por dois livros de cada década, formando assim um conjunto de 6 livros didáticos.

Operando com os conceitos de Chartier (1990), temos o LDH como o lugar de representação e ao mesmo tempo de apropriação. Aliás, melhor falar em apropriações, no plural, do que em apropriação, no singular, na medida em que admitimos que o material didático advém de várias leituras anteriormente realizadas pelos seus autores e, destas leituras, advêm as diversas apropriações.

Quando analisamos a **diáspora africana**, observamos que os LDH (Nadai; Neves, 1988; Piletti, 1989; Cotrim, 1994; Boulos Júnior, 1997) ainda dão ênfase sobre a origem dos africanos escravizados aos povos Bantos e Sudaneses, esquecendo todos os demais povos que foram forçadamente trazidos ao Brasil. Tais povos são destacados nos LDH de Figueira (2003) e Schmidt (2008).

Com relação às justificativas adotadas para a imposição da escravidão africana no Brasil, os autores dos LDH analisados se enquadram na perspectiva dos escravizados como sujeitos de transformações, uma vez que se argumenta que a escravização de africanos se deu fortemente marcada pelo discurso da ordem econômica, sob a perspectiva de lucro, tanto pelo comércio de seres humanos, como pela exploração de seu trabalho.

Sobre o cotidiano que se desenhava a bordo dos navios que faziam o traslado forçado de africanos ao Brasil, não se faz muitas especificações. Todos os LDH ficam amarrados à perspectiva clássica e à perspectiva revisionista, ancorando-se na ideia da coisificação do escravo, uma vez que ficam limitados às descrições dos africanos nos porões dos chamados “navios negreiros”, descrevendo, na maioria das vezes, um africano que não resiste, como um indivíduo totalmente passivo, que se sujeita a condições insalubres e degradantes de viagem. Termos como “carga” (COTRIM, 1994) aparecem no texto para se referir ao deslocamento de africanos escravizados ao Brasil, evidenciando-se a reverberação de uma concepção do cativo como coisa, um objeto e/ou mercadoria.

Com relação ao **cotidiano dos africanos escravizados** durante a vigência do sistema social escravagista, a maioria dos LDH analisados estão amparados, predominantemente, em uma narrativa histórica que apresenta uma sociedade latifundiária, escravocrata e patriarcal, onde o trabalho sempre esteve associado ao cativo de forma angustiante e de sofrimento. Aparece uma visão binária de sociedade colonial (senhores do engenho e escravizados) que ausenta outras composições sociais que integravam o contexto daquela sociedade. Somente o LDH de Schmidt (2008) insere em sua narrativa a perspectivas da historiografia dos escravizados como sujeitos de transformações ao retratar as contribuições culturais e étnicas dos africanos escravizados na constituição do povo brasileiro, reconhecendo as positivities presentes na sua diversidade e pluralidade cultural. Tal obra mostra os elementos da cultura africana presentes ao longo da história do Brasil, contribuindo para a formação de identidades plurais que ensejam noções de pertencimento a diferentes culturas étnicas, linguísticas, religiosas, por meio da culinária, da música, da religiosidade, da língua portuguesa falada no país.

A partir do levantamento realizado sobre a temática da **resistência** encontrada no *corpus* documental analisado, todos os autores mostram que, por intermédio de várias práticas, inclusive por meio de negociação em um sistema caracterizado, sobretudo, pela violência e opressão, os cativos buscavam estratégias de resistência dentro do sistema social escravagista.

Sobre o processo de **abolição da escravidão**, observou-se que os LDH trazem a valorização da atuação dos cativos na pressão social que contribuiu para o fim da escravidão, bem como uma abordagem que se insere na análise histórica sob a perspectiva de que o ato da abolição faz parte de um processo. Porém, tal menção comparece timidamente na narrativa didática, sem um aprofundamento nesse quesito, mostrando, por exemplo, as diferentes estratégias utilizadas pelos cativos para tal importante conquista.

Sobre o contexto **pós-abolição** no *corpus* documental analisado, constatou-se que os autores tratam das consequências do processo de libertação dos escravizados além das questões econômicas e políticas e trazem questões sociais, culturais, relativas aos ex-cativos e aos afro-descendentes. Nesse grupo os autores destacam o processo de exclusão racial e social do ex-cativo como um dos grandes males que o atinge profundamente, além de impactar toda a sociedade.

Observou-se que, em grande medida, a história dos cativos nessas obras didáticas está associada ao contexto da escravidão, mas a presença desses sujeitos históricos nos LDH mais recentes é abordada quando se trabalham as questões associadas à pobreza, miséria e fome.

As diferentes formas de interpretar o passado estão ligadas pelas diferentes possibilidades de compreendê-lo, assim como as modalidades de representação acerca dos sujeitos, fatos, contextos e relações travadas em um tempo passado. A dimensão a respeito das formas pelas quais os sujeitos históricos são nomeados traz indícios para a compreensão de como tais personagens do passado são apropriados e dados a ler em diferentes momentos da história. Diante disso, é preciso refletirmos sobre a nomeação atribuída aos sujeitos históricos nos LDH, dentro do nosso período de análise.

Ao longo da pesquisa, chamou-nos atenção os termos utilizados para definir e caracterizar os africanos escravizados. Foi possível perceber que, muitas vezes, a denominação adotada expõe o modo como os esses sujeitos eram percebidos pelos autores dos LDH na perspectiva da situação de subserviência em que se encontravam.

Em linhas gerais, podemos perceber, através das nomeações exemplificadas no Quadro 1, que a incidência de nomeações negativas relacionadas aos afro-brasileiros nos LDH. Nomeações negativas se sobrepõem a nomeações positivas.

Quadro 1 - Representações dos africanos escravizados em LDH de 1980 a 2010

Autores de LDH	Denominações
Piletti (1989)	Cidadãos de segunda classe
Cotrim (1994)	Famintos urbanos
Figueira (2003)	Negros, ex-escravos, trabalhadores livres, escravos libertos
Schmidt (2008)	Negros, cativos, ex-escravos, ex-cativos, trabalhadores muito pobres

Fonte: Sistematização da autora

Desta maneira, precisamos evidenciar que o livro didático sofre influências advindas da historiografia, porém, também recebe intervenções da cultura histórica e das práticas sociais vigentes. Aliás, estas também incidem sobre a historiografia.

REFERÊNCIAS

ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e devotas, mulheres na colônia**: condição feminina nos conventos e recolhimentos do sudeste do Brasil, 1750-1822 1993. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1993.

ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia: Edusp, 1982. (Coleção Reconquista do Brasil)

AZEVEDO, Amailton Magno. Imagens da África: entre a violência discursiva e a produção da memória. **Boletim do Tempo Presente**, n. 06, p. 1-10. set. 2013.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História do Brasil**: colônia. Edição Renovada. São Paulo: FTD, 1997. v.1.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Lei de 7 de novembro de 1831**. Lei Feijó. Declara livres todos os escravos vindos de fora do Império, e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-37659-7-novembro-1831-564776-publicacaooriginal-88704-pl.html>. Acesso em: 27 de set. 2021.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional**. São Paulo: Paz e Terra, 1962.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHALHOUB, Sidney. **Visões de Liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

CHARTIER, Roger. **História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v.11, n. 5, p. 172-191, abr. 1991.

_____. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos Avançados**, v. 24, n., 69, p. 7-30, jan. 2010.

COSTA, Emília Viotti da. **A abolição**. 8. ed. [1. ed. 1989]. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

COTRIM, Gilberto. **História e Consciência do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 3. ed. [1. edição 1955]. São Paulo: Ática, 1978.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História**: série novo ensino médio. São Paulo: Ática, 2003

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. rev. São Paulo: Global, 2003

GOMES, Flávio dos Santos. **A Hidra e os pântanos**: quilombos e mocambos no Brasil (sécs. XVII-XIX). 1997. 773 f. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

KAMEL, Ali. O que ensinam às nossas crianças. **O Globo**, Rio de Janeiro, p. 7, 18 set. 2007.

IANNI, Octávio. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

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

_____. Escravidão, cidadania e história do trabalho social no Brasil. **Projeto História**, São Paulo, n.16, fev. 1998b.

LIMA, Mônica. Negra é a raiz da liberdade. Narrativas sobre a escravidão no Brasil em livros didáticos de história. In: ROCHA, Helenice; REZNICK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros Didáticos de História**: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

MEINERZ, Carla Beatriz (Org.). **Um equívoco bem-intencionado**: possibilidades para pensar o uso do livro didático de história e a educação antirracista. Porto Alegre: Diadorim Editora, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. 3. ed. São Paulo: Gaudi Editorial, 2012.

NADAI, Elza; NEVES, Joana. **História do Brasil**. 1 Brasil Colônia: 1º grau. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

PILETTI, Nelson. **História do Brasil**: da Pré-História do Brasil à Nova República. 9. ed. São Paulo: Ática, 1989.

PROENÇA, Wander de Lara. Escravidão no Brasil: debates historiográficos contemporâneos. In: XXIV SEMANA DE HISTÓRIA: "Pensando o Brasil no Centenário de Caio Prado Júnior", 2006. **Anais ...**, Unesp, São Paulo, 2006.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **Historiografia Brasileira em perspectiva**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

REIS, João José. **A morte é uma festa**: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). **Liberdade por um fio**. História dos quilombos no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova História Crítica**. 1. ed. São Paulo: Nova Geração, 2008

SLENS, Robert. **Na senzala uma Flor**: Esperanças na Formação da Família Escrava. Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

Mulheres negras em lugares visíveis: contribuições da pintura para a segunda escrita da África

Susana Guerra¹

¹ Doutora em História pela Universidade do Porto. Professora de História da África do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Todas essas histórias fazem de mim quem eu sou. Mas insistir somente nessas histórias negativas é superficializar minha experiência e negligenciar as muitas outras histórias que me formaram. A “única história” cria estereótipos. E o problema com os estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história.

Chimamanda Adichie (2009)

Achille Mbembe chama de *consciência ocidental do negro* a primeira versão do conjunto de representações intelectuais articuladas em torno da ideia de raça (MARCUSI, 2018, p. 185), aquela que, produzida pela ciência colonial, consiste num “sistema pretensamente erudito de narrativas e discursos [...] cujo objeto são a coisa ou as pessoas ‘de origem africana’” (MBEMBE, 2018, p. 60-61). Com gênese na Antiguidade, reelaborada na Era Moderna e consolidada no contexto da dominação europeia, a constituição dessa razão e da sua autoridade assumiu múltiplas manifestações por via da ciência colonial e propagou-se por diversos meios, dando lugar a histórias e imagens sobre o outro com as quais capturou e inscreveu a figura do negro como o diferente². Não sendo uma estrutura imutável, opera todavia permanentemente. Constitui o que Mbembe chama de “delírio do pensamento ocidental”: a fantasia paranoica da supremacia do branco sobre o ser humano reduzido à cor da pele.

Delirante, porém eficaz, a primeira escrita do negro compreende “um trabalho cotidiano que *consiste* em inventar, contar, repetir e promover a variação de fórmulas, textos e rituais” (MBEMBE, 2018, p. 61), que tem como resultado, entre outras coisas, uma série de representações presentes em todas as sociedades. Representações que propiciam atos de opressão constantes, como a violência cultural

² Com relação aos documentos e às instituições (narrativas de viajantes, exploradores, soldados e aventureiros, mercadores, missionários e colonos; sociedades eruditas, exposições universais, museus, coleções amadoras de “arte primitiva”), Cf. MBEMBE, 2018, p. 61.

produtora de estereótipos, para a qual o cinema, a mídia, a publicidade, a arte, a academia e a educação contribuíram grandemente, criando, consentindo e estimulando tanto as desigualdades como a discriminação³. Representações que, por outro lado, secundam a violência estrutural própria das nossas sociedades, pela subordinação de uma parte em benefício da outra. Representações, por fim, que subjazem outras tantas violências, mais visíveis, como a física e a sexual, cujas manifestações dão conta do vivo desprezo para com o corpo negro, materializando de forma inexorável aquilo que até poderia passar (como tantas vezes passa) dissimulado⁴.

A situação extrema de confronto diário gerada pela discriminação racial configura uma opressão constante sobre a população negra – uma opressão que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, psíquica e social, física e espiritual. Em uma entrevista de 1968, James Baldwin já denunciava não apenas a violência física exercida sobre os negros mas também a simbólica, a redução da sua realidade a uma “versão insultuosa” que “violentava todo o seu ser” (BALDWIN, 2017). As eminentes manifestações de racismo – potenciadas pelo machismo, no caso das mulheres negras – carregam em si uma destruição moral, de tal forma interferem na autoestima e na percepção da identidade. No seu ensaio *Olho no olho*, de 1984, Audre Lorde, por exemplo, dá conta do modo em que essa experiência, ao mesmo tempo traumática e ordinária, marcou a sua vida, assim como marca a das suas irmãs negras pelo mundo⁵.

³ Sobre a discriminação no cinema e na televisão, Cf. ARAÚJO, 2000.

⁴ Testemunhadas pelos altos índices que nos revelam as estatísticas, com as quais se contabilizam os estupro e o sexismo, os crimes de ódio e mesmo as mortes ocasionadas por negligência na saúde pública e pela violência policial, estas formas de repressão (frequentemente endossadas pelo Estado) são o cenário visível da angústia que, diariamente, a população negra se vê obrigada a administrar. Sobre as taxas de homicídio como reveladoras da magnitude da desigualdade, o Atlas da Violência no Brasil observava, em 2018, que a disparidade da violência letal entre negros e não negros fazia com que parecesse que viviam em países completamente distintos. Com metade da sua população convertida em objeto de abusos e violências de todos os tipos, podemos encontrar-nos testemunhando uma limpeza étnica no contexto semelhante ao de uma guerra civil. Cf. CERQUEIRA, 2018, p. 40.

⁵ Cf. LORDE, 2018.

Tudo isto se reflete ao nível das estruturas e superestruturas das sociedades em que vivemos, na cultura e nas instituições. A falta de referências, seja pela ausência de figuras de identificação ao nível *do poder, da inteligência e da beleza* (VEIGA; BERNARDO, 2019) – calcadas sobre o ideal vazio do padrão maioritário branco –, coloca limites rígidos à capacidade de imaginar-se, bem como à potência de projetar-se no mundo.

A segregação também se inscreve nos livros didáticos, inclusive quando abordam a história da África ou dos negros⁶. Com efeito, os livros didáticos perpetuam, muitas vezes, essa primeira escrita do negro - branca e ocidental - assinalada por Mbembe, contribuindo para que a escola continue a ser um transmissor de estereótipos e desigualdade, de forma mais ou menos explícita, no quadro de uma educação que privilegia invariavelmente o papel das elites brancas e masculinas.

O modo desigual em que brancos e negros se incorporam na vida escolar comporta diversas formas⁷ e encontra-se largamente estudado, à semelhança dos estudos sobre a estruturação do conteúdo dos livros didáticos e a sua influência na difusão de imagens que remetam para os papéis que a sociedade reserva para negros e brancos. Os livros didáticos, de fato, não apenas negligenciam a inclusão do negro, ignorado, ocultado, evitado ou excluído, mas quando o representam, pontualmente, o fazem de maneiras redutoras, que oferecem imagens empobrecidas da sua realidade humana: muitas vezes trazido à luz apenas na figura do escravizado, em geral é considerado como parte de uma história que ignora as individualidades (um personagem negro raramente é considerado como sujeito, nunca é visto na sua singularidade, senão como parte de um gru-

⁶ Dezassete anos após a promulgação da lei 10.631, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no Brasil, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, pode observar-se que a institucionalização da lei, no âmbito das iniciativas relacionadas à educação das relações étnico-raciais na educação brasileira se encontra incompleta e de implantação lenta. Apesar de tudo, não deixa de verificar-se, por parte das escolas que aderiram às diretrizes, uma preocupação com a reestruturação dos currículos escolares. Para indicadores Cf. FONSECA; ROCHA, 2019.

⁷ Desde as relações pessoais até aos materiais didático-pedagógicos.

po – dos escravizados, da força de trabalho etc.)⁸. Ao mesmo tempo, o negro também não é verdadeiramente tematizado como povo autônomo ou coletividade diferenciada, mas sempre em relação à história branca na qual se inscreve. No fundo, a negação do negro é tanto individual como coletiva, e a sua representação sempre se oferece como suplemento da representação do branco (da mesma forma em que, nas histórias da literatura ou do cinema, a existência das mulheres aparece na esmagadora parte das vezes indexada à existência dos homens). Esta situação relega o protagonismo negro a uma posição subalterna, parte secundária e silenciosa de uma narrativa que concentra todo o seu valor, por oposição, na experiência e nas contribuições da classe dominante. Não deixa de ser, e isto não deve ser esquecido, uma história escrita, maioritariamente, por homens brancos, que conta aquilo que estes consideram válido, e ganha forma em função dos silêncios sobre os quais se constitui.

Podemos encontrar um grande número de reflexões, feitas logo após a promulgação da Lei Nº 10.639, e na esteira do que vinha sendo pensado anteriormente, que confirmam esse diagnóstico acerca da dimensão inexplicável (e da casualidade discutível) do apagamento do protagonismo negro nos manuais de História – tanto pela via da sua inserção na História do Brasil como pelo tratamento dado à História da África, para não falar da sua completa ausência em outros componentes curriculares (na filosofia, nas disciplinas artísticas ou técnicas etc.), ou até mesmo na própria investigação académica. Ana Célia da Silva, por exemplo, concluía as suas observações sobre a escassa presença de negros nos livros didáticos, colocando o acento nas consequências de uma abordagem fundada, essencialmente, na ideia de desigualdade e na demonstração de poder:

⁸ No que diz respeito aos negros, a sua inclusão nos manuais didáticos não é recente, mas data do século XIX, como afirma Hebe Mattos: Menções positivas a personagens históricos afrodescendentes já podem ser localizadas no primeiro livro didático de história do Brasil, o *Compêndio de história do Brasil* (1843), de José Inácio de Abreu e Lima. [...] Essa presença descortina uma faceta antiescravista e antirracista, mas não abolicionista, do pensamento historiográfico do período. (MATTOS *apud* SILVA, 2016, p. 251).

O livro didático, de modo geral omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o negro, o índio, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem, em grande parte para o recalque de sua identidade e autoestima. (SILVA, 2004, p. 51)

Por outro lado, ao avaliar a produção da literatura didática no que respeita ao ensino da História da África no Brasil, Anderson Oliva afirmava que, durante muito tempo “os livros didáticos *incorporaram* a tradição racista e preconceituosa de estudos sobre o continente e a discriminação à qual são submetidos os afrodescendentes” (OLIVA, 2003). A reprodução acrítica dessas imagens negativas pelo material didático – *em que pessoas brancas apareciam exclusivamente como referências positivas, por oposição às pessoas negras, que surgiam para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social* – configurava a anuência a um modelo de abordagem *branco-eurocêntrico e etnocêntrico, que historicamente enaltece apenas imagens de indivíduos brancos* (CAVALLEIRO, 2005, p. 13). Essas imagens são vetores racistas de um dispositivo escolar que, como verificou Eliane Cavalleiro, provocam no aluno negro

auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. (CAVALLEIRO, 2005, p. 12).

A importância do reconhecimento positivo de pertença racial levou Baldwin a denunciar, em 1979, os limites impostos pelo racismo, presentes também na relação com o professor:

Uma criança não pode ser ensinada por alguém que a despreza [...]. Uma criança não pode ser ensinada por alguém cuja exi-

gência é que a criança repudie a sua experiência, e tudo o que lhe dá sustento, e entre num limbo no qual ela não será mais negra, e no qual ela sabe que nunca poderá tornar-se branca. (BALDWIN, 1979)

Uma vez que, por força da repetição destas representações, a mensagem final implícita nos livros didáticos pode conter a reafirmação da superioridade branca (tendo como contraponto a ameaça de um lugar subalterno reservado ao negro), a necessidade da reescrita dos seus conteúdos assegurada por valores inclusivos e igualitários volta a afirmar-se hoje como crucial, também no que respeita à urgência da descolonização da história. Como recordava na década de 80 o historiador guineense⁹ Djibril Tamsir Niane, se não procedermos a desmontar o conjunto das “falsas teorias e todos os preconceitos criados pelo colonialismo para melhor assentar o seu sistema de dominação e exploração [...] [e] a presença das teorias pseudo-científicas que ainda são veiculadas nas publicações didáticas utilizadas nas escolas” (NIANE, 2010, p. 15), implicando também uma visão renovada que inclua o fim da justificação da violência que tem origem no racismo, de nada servirão as sucessivas revisões dos livros didáticos.

Embora a inclusão da história da África nos livros didáticos brasileiros tenha começado em meados dos anos 90¹⁰, é a partir da edição da Lei n. 10.639 que começa um lento processo de mudanças. Essa transformação não significou de imediato a revisão total dos conteúdos racistas ou redutores, muito menos a assunção por parte dos professores e intelectuais negros da edição dos conteúdos de história da África nos manuais escolares. Mas a inclusão gradual de um novo paradigma veio

⁹ Da República da Guiné.

¹⁰ Segundo Anderson Oliva: “Se a presença da História da África nos currículos e nos livros escolares brasileiros, até meados dos anos 1990, pode ser considerada insignificante, já que o continente africano aparecia sempre retratado de forma secundária, associado ao périplo marítimo dos séculos XV e XVI, ao tráfico de escravos e aos processos históricos do Imperialismo, Colonialismo e das Independências na África, esse quadro passou a sofrer uma evidente modificação a partir de 1996. (...) Antes daquele ano não localizamos nenhuma coleção de livros didáticos com essa característica.” (OLIVA, 2009, p.144-145).

abrir uma possibilidade real de questionar as representações da teoria da inferioridade africana, no marco do que Mbembe chamou de “a segunda escrita do negro” (MBEMBE, 2018, p. 62).

A segunda escrita do negro é uma resposta à consciência ocidental do negro, e, segundo Mbembe, tem início no final do século XVIII, “desenvolvendo uma linguagem própria, [com os negros] reivindicando o estatuto de sujeitos plenos do mundo vivo” (MBEMBE, 2018, p. 14). Testemunhos dessa escrita são todas as formas de resistência assumidas pelos negros “desde as revoltas de escravos às lutas pela independência do Haiti em 1804, [passando] pelos combates pela abolição do tráfico, pelas descolonizações africanas e pelas lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos” (MBEMBE, 2018, p. 14). De um modo mais geral, a segunda escrita é a consciência negra do negro, isto é, “gesto de autodeterminação, modo de presença perante si mesmo, olhar interior e utopia crítica”; compreende uma *declaração de identidade* que procura *fundar um arquivo que restitua os negros à sua história* e dar lugar a *uma comunidade forjada a partir de restos dispersos por todos os cantos do mundo*. A importância desta consciência negra está na possibilidade de *escrever uma história que reabra para os descendentes de escravos a possibilidade de voltarem a ser agentes da história propriamente dita e da participação plena e integral na história empírica da liberdade* (MBEMBE, 2018, p. 62-65).

Atualmente, na produção dos livros didáticos, as imagens subser-vientes e normalizadas dos negros vão, cada vez mais, perdendo espaço, dando lugar a imagens afirmativas; porém, muitas vezes são limitadas por novos estereótipos, que apenas reforçam lugares-comuns, insistindo na ideia de que existem lugares próprios: a imagem do desporto, a da riqueza ou a da cultura pop; imagens que, em última análise, apagam a violência presente nas relações inter-raciais¹¹, perpetuando-as sob formas renovadas.

¹¹ Citando Nilma Gomes (2005), Liliane Santos afirma que “essa relação bastante frequente com trabalhos e alguns esportes está ligada à ideia de que o negro possui força física e agilidade, necessárias para sua realização. Esse discurso minimiza a sua competência para realizar atividades que requerem maiores habilidades e conhecimento aprimorado para a sua realização. (SOUSA, 2016, p. 58). Tânia Pacífico e Rozana Teixeira

Por outro lado, a autoria das imagens e dos textos dos livros didáticos ainda não pertence, majoritariamente, a artistas e intelectuais negros¹². Pelo contrário, o que encontramos é a reprodução, reiterada em conteúdo e limitada em número, de imagens elaboradas por brancos, que ora remetem a épocas distantes, ora aos lugares que parecem estar reservados aos negros nas nossas sociedades¹³.

A importância das imagens produzidas por artistas negras contemporâneas para uma aproximação à História da África e da Diáspora, portanto, se justifica por várias razões: 1) as imagens que temos dos negros foram, historicamente, produzidas por outros (brancos e, sobretudo, homens); 2) a experiência das mulheres foi historicamente silenciada e ocultada; 3) o desempenho dos negros em áreas conectadas ao trabalho intelectual é, em geral, negado ou negligenciado.

Assim, as obras das artistas negras contemporâneas podem vir a permitir, por um lado, reconhecer a presença da mulher negra no con-

apresentam a mesma conclusão: “Os espaços sociais permitidos para o sucesso da população negra, que são as artes, música e esporte são enfatizados. Aos homens negros foi dado o direito de ocupar a posição de jogador de futebol, com altos salários, pela desenvoltura física e habilidade ao desempenhar esta função. Mas a capoeira dificilmente é estudada com maior aprofundamento teórico, sendo por vezes folclorizada.” (PACÍFICO; TEIXEIRA, 2014, p. 18).

¹² Em um artigo sobre o perfil dos autores dos livros didáticos, Maria Aparecida Castro e Antonieta Miguel trazem uma reflexão importante no que toca ao número de autores negros presentes na concepção dos textos para os conteúdos da história e cultura dos povos africanos, de quatro coleções de manuais do Ensino Fundamental: “Acredita-se que um livro que pretende valorizar a diversidade, deve primar em trazê-la no seu processo de composição. Nesse sentido, outro aspecto que precisa passar pelo crivo da análise diz respeito à plêiade de autores, cujas vozes são ecoadas nesses artefatos culturais. Identificar o fenótipo dos autores dos textos literários inseridos e ou sugeridos nos livros didáticos analisados, pode contribuir para ampliar a percepção sobre as razões da negligência na inserção da literatura negra neles.” (CASTRO; MIGUEL, 2019, p. 212). Por outro lado, é digno de nota a “quase completa exclusão de autores pertencentes a regiões consideradas subdesenvolvidas, em particular a África”, bem como “um padrão na escolha dos lugares de onde se originam os autores com textos sugeridos ou inseridos nos livros. Portanto, configura-se mais como uma operacionalização do racismo geográfico e particularmente sutil a se manifestar [...] “que pode configurar uma ação de invisibilização de autores negros nos livros didáticos para além de uma simples predisposição do mercado que não dar voz à alteridade. (CASTRO; MIGUEL, 2019, p. 214-216)

¹³ Como afirma Fernanda França: “Em alguns materiais didáticos ainda permanecem representações estereotipadas e reduzidas sobre este grupo social [as mulheres negras]. Algumas imagens presentes nos materiais foram utilizadas para apresentar e ilustrar o tema, sem questionamentos e reflexões. [...] A seleção das imagens que compõem os materiais didáticos é afetada por questões mercadológicas, onde em grande parte das vezes, são selecionadas aquelas que foram produzidas há mais de cem anos, uma vez que já podem ser utilizadas pelas editoras de maneira gratuita. É importante salientar que os referidos materiais apresentam imagens mais recentes, mas em número reduzido. Muitas delas não são escolhas dos autores e não estão ali por uma convicção histórica. Muitas vezes, os autores não usam determinadas imagens que poderiam ser interessantes, porque nem todas são de domínio público.” (FRANÇOZO, 2017, p.164)

texto artístico contemporâneo, e por outro, colocar em causa a proliferação e repetição de uma visão do mundo que exclui as mulheres – e, muito especialmente, as mulheres negras. As suas obras, com efeito, respondem à necessidade de desconstruir essas imagens hegemônicas herdadas, que continuam a reproduzir-se até hoje, sob a forma redutora do estereótipo¹⁴. Nesse sentido, a nossa proposta visa somar, ao trabalho historiográfico, o estudo de algumas obras produzidas por mulheres negras que contestam, desafiam e desconstroem as representações dominantes, e redutoras, da diversidade feminina negra.

De um modo geral, as imagens produzidas por artistas negras abrem uma perspectiva imponderável que relança a questão da identidade negra e problematiza as figuras de identificação propostas, ora pela ciência colonial e suas continuações, ora pelo mercado e a propaganda. Referimo-nos, por um lado, a artistas que 1) se afirmam cada vez mais em espaços que tradicionalmente segregaram, e ainda segregam, as mulheres; 2) produzem imagem problemáticas, que não se reduzem à mera representação de um ideal identitário; 3) exigem a colaboração ativa daqueles a quem as imagens estão dirigidas para ganhar sentido e valor; 4) abrem autênticos horizontes de reflexão sobre a identidade negra, a emancipação etc.

Em resumo, acreditamos que a experiência a partir das suas obras permite colocar em variação as imagens normalizadas, dando lugar a uma segunda escrita das mulheres negras e pelas mulheres negras. Vejamos então como as imagens que as mulheres negras propõem da

¹⁴ O estudo feito por Fernanda Françoso, em 2017, sobre os lugares que as mulheres negras ocupavam nos materiais didáticos de História didáticos da SEE/SP e do PNLD, conclui que, apesar de registrado “um perceptível avanço [n]o modo como os livros focalizam a história das mulheres negras, se comparados a livros didáticos mais antigos [...]” “Tradicionalmente e em acordo com o próprio andamento teórico historiográfico e curricular, as mulheres foram mencionadas de maneira reduzida em tais materiais. No caso das mulheres negras, temos a mesma situação demarcada por especificidades raciais, étnicas e de gênero. Elas são minimamente aparentes em relação à presença do homem negro e ambos em relação às mulheres brancas e aos homens brancos, seguindo esta ordem no destaque dado. Na maior parte das vezes, quando se fizeram presentes, foram representadas, notadamente, em condições subalternas e/ou como vítimas, ocultando a história de suas ações e participação na vida social brasileira.” (FRANÇOSO, 2017, p.166, 160)

experiência negra, mas também da experiência específica das mulheres negras, desconstruem ou deslocam as representações que, historicamente, herdamos da tradição. Imagens plurais e singulares que, ao por em causa o cânone, abrem a uma visão do negro, e sobretudo, das mulheres negras, como seres plenos, livres, abertos ao mundo e à história.

ROSANA PAULINO: A LUZ E A SOMBRA

Em 2018, Rosana Paulino dizia que, ao pensar como artista, tinha sempre uma questão primeira, um “nó na garganta”, feito de coisas não ditas, coisas que não se discutem no Brasil como gênero e identidade negra (PAULINO, 2018, p. 150). Demasiadas representações de negros feitas por brancos, demasiadas representações de mulheres feitas por homens, sufocam qualquer um, pela clausura que impõem. Mas isso não a impediu nunca de expressar-se. Desde 1990 que não parou de tecer, costurar, esculpir e pintar imagens singulares que reclamam uma forma alternativa de aparecer e manifestar-se como negra, como mulher, como artista. Familiares, estas imagens são, contudo, inquietantes, porque procuram dar visibilidade a experiências silenciadas, que ainda hoje exigem justiça.

Costurar, tal como bordar, é um procedimento familiar para as artistas do século 20, e também para boa parte das mulheres, mas para Rosana Paulino, é mais que isso: é uma ferramenta para unir pedaços que se encontram desmembrados – e nesse sentido é algo violento, pois o que os separou provém de uma agressão. A sua costura comporta formas diversas: oculta bocas, prende movimentos, mas também cria carapaças, e origina o mundo. Por vezes, inclusive, a costura deixa a superfície dos tecidos e ganha o espaço, como na obra *Ainda a lamentar*, onde uma mulher, enlaçada por cordas que a sujeitam pela cintura, parece prestes a quebrar-se pelo meio. Estas linhas, ainda que continuem a jun-

tar duas partes, não as unem, pois a tensão que armam sugere uma ruptura, ainda não consumada, porém iminente. Esta mulher, que caminha presa aos objetos, ela arrasta-os, ou ela foge deles? As cordas, ajudam a união ou impedem a separação? Ela deseja ambas as situações, por isso está presa pela metade do seu corpo? Ela pode abdicar de uma metade em prol da outra e ainda assim sobreviver inteira? Ela pode viver amputada, como amputados já estão os braços? Como num pesadelo, sentimos vívida a dificuldade da caminhada que se empreende para fugir de algo, que não sabemos bem o que é, enquanto lutamos com um peso que aumenta e que nos faz afundar. No final, nada se revela – lutamos, não perdemos, contudo, não saímos do lugar.

A representação das mulheres negras e a sua desconstrução e ressignificação pelas imagens atravessam toda a obra de Paulino. Ainda que não se reconheça como tal quando instada a inscrever-se na particularidade de ser artista mulher e negra, Paulino tece com a sua arte uma visão particular das mulheres negras, em imagens que se contrapõem às representações historicamente dominantes.

Podemos identificar, nas suas obras, o modo em que, paralelamente ao avanço dos europeus em África, foi construída uma narrativa infame, ao mesmo tempo imagética e discursiva. Houve um momento em que a cor negra passou a ser relacionada com o mal, a tragédia e o perverso. Por outro lado, a associação destas características à cor da pele projetou sobre a pessoa negra uma condição de inferioridade que lhe retirava a sua dignidade humana, tornando-a um ser privado de toda a forma de inteligibilidade. Estavam fundadas as bases para a discriminação. A fantasia da hierarquia das raças atribuiu ao branco a legitimidade para impor ao negro o lugar da servidão. Séculos depois, quando a escravidão foi finalmente abolida no Brasil, as imagens da segregação estavam já profundamente enraizadas no imaginário e nas práticas, e os danos por elas gerados

se revelariam duradouros. Foi assim que homens e mulheres negras, uma vez livres, nem por isso deixaram de carregar o estigma visível da subalternidade, brutalmente inscrito na sua pele.

Numa sociedade hostil à sua presença fora das senzalas, estas pessoas antes escravizadas se tornaram peças sem função, como vestígios obsoletos e incompreensíveis de uma ordem desmoralizada. Como um legado cruel, viam as suas existências negadas, e, apesar do fim formal do sistema escravista, continuavam (e continuam a enfrentar hoje) um desprezo que implica a renovação diária, permanente, sem fim à vista, dessa violência original. Nessa medida, parece não haver espaço para outra existência possível, que não seja aquela que as representações consolidaram ao longo do tempo, aquela que assignava e continua a determinar um lugar servil para o negro.

Outra violência associada à negligência com que se encaram as demandas por uma existência plena da pessoa negra é aquela que, por outro lado, consolida a posição favorecida da população branca, uma outra face desta recuperação permanentemente do imaginário colonial nas relações sociais. Os privilégios da população branca são evidentes. Neste cenário, a existência da população negra afigura-se, nas palavras de Paulino, a uma sombra, a uma falta de nitidez das formas, a tudo aquilo que não é visto, não é notado, que não chegamos sequer a ter em conta (PAULINO, 2018, p. 151). É uma não-existência, é a invisibilidade de um corpo excessivo e desnecessário. Duzentos anos não foram suficientes para que o Estado brasileiro adotasse medidas que assegurassem à sua população negra uma inclusão social total e definitiva. Como pode ser que o racismo ainda seja a matriz das relações sociais de um país de duzentos milhões de pessoas?

O fato é que, à mercê do excesso ou da força das representações que temos do negro e que compõem o onipresente arquivo co-

lonial¹⁵, a informação que retiramos das pessoas que vemos, aquilo que nos chega daquelas pessoas nessas imagens é escasso, simplifica abusivamente quem está representado. E constatamos, como Paulino, que fora dessas representações, *não conhecemos nada daquelas pessoas* (PAULINO, 2019, p. 25).

Assaltada por estas questões, Paulino procura uma forma para entender a sua própria contribuição à arte. Isto porque, para Paulino, a arte é uma manifestação das suas inquietações (PAULINO, 2017, p. 233). Desde que começou a sua carreira tem vindo a pesquisar no sentido de levantar rastros, de destapar qualquer vestígio que abra a existência dessas imagens a algo distinto. É por isso que recorre à *presença das sombras nos seus trabalhos*, para se referir a essa grande perturbação que a acompanha sempre e, como não podia deixar de ser, se reflete no seu trabalho: é assim quando tenta entender a razão pela qual a população negra não é vista como sendo composta por pessoas, mas por sombras de pessoas.

Uma obra do século 19, de Agostino Brunias, pode servir para entendermos esta diferença no tratamento das imagens; nela, os indivíduos negros retratados se encontram imersos nas sombras, por oposição às figuras centrais, brancas, banhadas pela luz. Em *Um mercado de linho*¹⁶, luz e sombras determinam o lugar de cada um: ao centro, duas mulheres brancas, vestidas de branco, parecem comentar sobre os têxteis expostos; ao redor, pessoas negras estão entregues às tarefas mais variadas; ao fundo, dois rapazes lutam, observados pelos demais. O nosso olhar é capturado pelas figuras das duas mulheres brancas, que condensam toda a

¹⁵ Nas palavras de Paulino: “Essas imagens do século 19 continuam nos afetando; toda essa produção das fotografias, pinturas continua moldando quem nós somos. [...] O campo da imagem é poderoso, e estamos perdendo para essa ingenuidade de que a imagem não possui poder. A imagem possuiu e muito, elas nos moldam.” (PAULINO, 2019, p. 38).

¹⁶ De Agostino Brunias, *Um mercado de linho com uma barraca de linho e vendedor de legumes nas Índias ocidentais*, c. 1780. Disponível: <[https://www.theglobeandmail.com/resizer/ZqZ5L6PZJtsD_pzLPAk8UM-pGfbM=/1200x0/filters:quality\(80\)/arc-anglerfish-tgam-prod-tgam.s3.amazonaws.com/public/KBYLUJ-FR7NH37B5WDUTHJX5264.jpg](https://www.theglobeandmail.com/resizer/ZqZ5L6PZJtsD_pzLPAk8UM-pGfbM=/1200x0/filters:quality(80)/arc-anglerfish-tgam-prod-tgam.s3.amazonaws.com/public/KBYLUJ-FR7NH37B5WDUTHJX5264.jpg)>. Acesso em: 28 set. 2021.

claridade do quadro, e dir-se-ia que delas (da brancura da sua pele e das suas roupas) emana o brilho que vemos estender-se pelo chão, como um reflexo dessa poderosa fonte de luz. Por outro lado, nos extremos da tela (pois entre as duas mulheres brancas e os demais retratados há um amplo espaço vazio, que os separa), predomina uma penumbra tão escura como as figuras com que se mistura, e que quase as faz desaparecer¹⁷.

De que maneira a obra de Paulino quebra com a exibição dessas pessoas negras, que costumam aparecer representadas nas funções que lhes foram tradicionalmente assignadas? Como as arranca da sombra desses lugares onde contribuiu para colocá-las a história da arte? De fato, as sombras marcam a obra de Rosana Paulino. Em *Parede da memória*, as sombras encarnam sob a forma de dezenas de rostos de homens e mulheres negras, oriundos de pequenos retratos do álbum de família de Paulino, estampados numa impressão quase translúcida, em pequenas bolsas como patuás¹⁸. Contudo, os olhos destes rostos desvanecidos na cor e nos contornos são encontrados pelos nossos em algum momento. O resultado desta experiência dá lugar a um constrangimento inexplicável mas efetivo. Sobre *Parede da memória*, Paulino diz:

Pensei na imagem que é banalizada, em como a população negra não é vista; nós não somos vistos, não somos percebidos. Podemos ignorar um par de olhos sobre você, mas você não ignora mil e quinhentos pares de olhos. Então estamos aqui, não seremos mais ignorados, impomo-nos pelo volume. (PAULINO; 2019, p. 17)

Esta obra, que de longe se assemelha a uma grande mancha, só necessita que ultrapassemos essa primeira impressão e nos acerquemos para conhece-la melhor; então damo-nos conta das particularidades de

¹⁷ O recurso à sombra para representar o negro pode ser encontrado, à semelhança de Brunias, na obra *Festa-ritual escrava em uma plantação de açúcar no Suriname*, de Dirk Valkenburg (Países Baixos, 1706-1708), e *Grupo familiar numa paisagem*, de Frans Hals (1645-1648).

¹⁸ “Tecnicamente, iria perder a nitidez. Mas conceitualmente era isso que eu queria, gerar a dúvida de quem foi essa mulher, de onde ela veio, qual língua ela falava. Não podia ser nítido. Muitas pessoas você trabalha pelo avesso.” (PAULINO, 2019, p. 24).

cada um destes rostos negros, que deixaram as margens para ocupar o centro da cena, declinando simultaneamente as tarefas às que habitualmente encontram-se associados, prescindindo dos lugares e funções que historicamente lhes foram assignadas, para manifestar-se sem objeto, simples retratos, singulares, únicos.

Representações assim ainda são invulgares no mundo da arte – as coisas continuam sendo difíceis¹⁹. A própria Paulino, tendo começado a sua carreira nas artes visuais nos anos 90, apenas teve a sua primeira exposição individual em 2007²⁰. Como artista mulher e negra, sabe que *a arte brasileira é excludente e parte de pontos de vista que não representam a maioria da população* (PAULINO, 2018, p. 156).

Nas suas obras, aborda de forma marcante a representação histórica da mulher negra. Numa série de 1997, recorre a uma prática tradicionalmente associada ao feminino e com uma linha preta sobre os rostos impressos de mulheres negras, encerradas em armações de bordar, fecha olhos e bocas. Em *Bastidores*, Paulino revê, a partir de uma ressignificação do próprio material de costura, uma violência esquecida: entendemos que estas mulheres negras foram, metaforicamente, silenciadas pela cozedura grosseira. Não nos faltam imagens que reproduzam os castigos aplicados aos escravos, muitos deles feitos para impedir que falassem, mas neste caso, além da imagem explícita e ilustrativa, o que amplia o significado dessa sutura²¹ é que agora tapa a boca de mulheres livres, sobre fotografias recentes. É que, se bem sabemos que essas mulheres não carecem de voz, o certo é que raramente lhes é reconhecida a palavra. E disso não se fala. Mas as imagens de Paulino falam, sobretudo do desprezo votado àqueles que antes foram

¹⁹ “Só estar dentro do espaço em que você não deveria estar muitas vezes já é o suficiente para levantar questionamentos, levantar discussões, e que são absolutamente necessárias num país que nunca se olhou, nunca se viu, um país que não se enxerga, que trabalha com nichos em que pessoas são colocadas. Só a presença do corpo no nicho “errado” já traz questionamentos nunca feitos. (PAULINO, 2019, p. 10).

²⁰ Paulino foi, também, a primeira mulher negra com uma retrospectiva na Pinacoteca.

²¹ Como prefere chamar à costura. (PAULINO, 2018, p. 154).

privados da voz, e cuja palavra hoje continua a ser ignorada, como se o espaço da sua existência fosse reiteradamente sequestrado.

Uma perspectiva desconstrucionista faz-se não só pela enumeração simples do que está representado, mas também do que nos dá a pensar. No caso de Paulino, a representatividade das mulheres negras no contexto do colonialismo e do patriarcado. O que representam ou podem chegar representar essas imagens, enquanto elementos resignificados, sobre o horizonte de emancipação da mulher negra? Da mesma forma que em *Bastidores*, em *Ama de leite* e *Babel* encontramos imagens que questionam a situação destas mulheres, e as representações que a sociedade faz delas, menos no sentido de resolver o seu destino que no de problematizar o que sabemos e não sabemos, o que dizemos e calam, o que lembramos e sonhamos.

Ama de leite é uma instalação de 2008. Nos tecidos, novamente unidos por pontos de linha preta, estão estampadas sombras de antigas representações de mulheres negras, recuperando formas esquecidas ou deturpadas de antigas fotografias etnográficas do século 19. Nos marcos pictóricos da ciência colonial – uma luz que produz sombras –, as mulheres negras sequer são vistas (não verdadeiramente). Ao torná-las literalmente sombras, paradoxalmente, Rosana Paulino as torna finalmente visíveis: a silhueta da anciã escravizada montada pela criança branca, a jovem escravizada despojada das suas roupas, as mães escravizadas que carregam os seus filhos nas costas. Das sombras a negro, cintas brancas de tecido ligam o peito das mulheres escravizadas às garrafas. Privadas da liberdade até na disposição do alimento que produzem para os seus filhos, estas mulheres são dispostas como sempre, sem nome, sem alusão de outra espécie que a da sua função. São amas de leite, cuja força vital lhes é apropriada para benefício dos que as escravizam.

Em *Babel*, de 2010, vemos novamente a identificação das mulheres negras como uma sombra. A forma como Paulino sobrepõe estas

mulheres, em diversas escalas de negro, põe em destaque algo naturalizado, ressaltando os estereótipos que determinam as funções e os lugares que estas mulheres deveriam ocupar. Vemos estes estereótipos numa sucessão de silhuetas de mulheres escravas, faxineiras, prostitutas, sem rostos. Mas a sombra agora é o objeto, ocupa o centro, é o tema principal da obra: não é sombra de nada, fora da sombra que constitui em si mesma. Dispostas desta forma, estas mulheres deixam as margens para tornar-se um tema em si mesmo: levantam questões, colocam problemas, nos fazem pensar – se dirigem, não apenas à cabeça, mas também, e de forma direta, ao coração.

ELLEN GALLAGHER: A BELEZA E A CRÍTICA

Ellen Gallagher nasceu em Providence, nos EUA, em 1965, e, segundo a própria, era criança quando tomou consciência da sua cor, de ter uma cor que a determinava. Desde 1996 que expõe individualmente. Pouco antes de ser reconhecida como artista, aos trinta anos, trabalhava como pescadora e dedicava-se a enfrentar o mar navegando orientada pelas estrelas (MCGEE, 1996). Hoje, vem traçando o seu itinerário na arte, entre a pintura e a multimídia, por caminhos mais sinuosos: mergulha profundamente nas raízes históricas do racismo norte-americano, e trás à superfície os estereótipos comumente atribuídos ao negro pela cultura popular.

A obra de Gallagher é uma forma de repetir estereótipos, e repetindo-os, revelar o absurdo destas representações. Para isso, faz uso recorrente das formas com que a comédia do *Minstrel* se apoderou da imagem do negro²². Nos rostos transformados pela “cara-preta”, usada

²² O *Minstrel* foi um espetáculo teatral popular nos EUA, com origem em 1830 e que se consagrou após o período da Guerra Civil, em 1830, tendo decaído de popularidade gradualmente até se extinguir com a emergência dos movimentos antirracistas. Era composto por situações cômicas, protagonizadas por artistas brancos com recurso ao rosto pintado de preto, que exageravam os seus rasgos faciais e ridicularizavam as suas origens e condições de vida. (BOSKIN, 1986, p.198, 199).

pelos atores brancos, olhos e bocas eram ressaltados com tinta branca, para provocar o riso. Ellen Gallagher constrói as suas obras a partir dessa caricatura grotesca, que resultava ao mesmo tempo redutora e ofensiva aos afro-americanos.

Anfitrião, de 1996, é uma obra de Gallagher onde essa repetição assume um papel singular. Trata-se de uma tela de grandes dimensões, que combina formas ovais e alongadas, semelhantes a bananas. O objeto nesta e em outras obras de Gallagher remete para os olhos espantados e os esgares das bocas desses comediantes, recortados de antigas fotografias.

Ao mesmo tempo, se tomamos distância e observamos a pintura como um todo, vemos uma abstração, algo semelhante a uma tapeçaria (uma grande mancha amarela, como dizia Paulino referindo-se à sua *Parede da Memória*), que inclusive nos recorda algumas obras de referência da pintura contemporânea ocidental. Pensamos em Paul Klee e nas formas geométricas que fazia derivar em composições abstratas, como é o caso de *Estradas e Caminhos*; ou mesmo nas cores ocre e dourado e nas composições em degraus de Gustave Klimt, como o pormenor do vestido em *Retrato de Adele Bloch-Bauer*. Isto significa que, para aproximar o espectador da crítica, Gallagher se vale da beleza, propondo uma pintura perante a qual é fácil deter-se, sem que para isso seja necessário estar engajado.

O mesmo se pode dizer, também, de *Sem Título*, de 2000, onde pequenos círculos de cores pastel sobre a tela dão origem a um misterioso padrão minimalista que prende o olhar. Porque a aproximação aos problemas levantados pela representação dos negros não é simples, porque pressupõe um incômodo e pode ser constrangedora, tanto para negros como para brancos, Gallagher coloca todos os recursos da pintura contemporânea como pontes para conduzir a esse momento. Do mesmo modo procede Paulino, cuja *Parede* facilita a aproximação à obra, para depois derrubar a simples aparência

da beleza, dando lugar ao encontro com o que compõe essa mancha, que mais não é que milhares de olhos - uma vez capturados, não temos como não reconhecer aqueles rostos²³.

Os monumentos da cultura, como dizia Walter Benjamin, foram sempre formas de justificar e ocultar a barbárie. Invertendo esse funcionamento tradicional como Rosana Paulino, Ellen Gallagher utiliza os monumentos da cultura para revelar e denunciar a barbárie. Deste modo, o lúdico e o visual servem de conduto para o questionamento e a crítica: em *Anfitrião*, pequenos símbolos como olhos e bocas repetem-se desordenados, desagregando-se das formas iniciais dos rostos distorcidos, para em seguida restarem somente os olhos, que passam a dominar a tela e se alternam em padrões maiores e menores, uma teia exaltada que conduz o nosso olhar numa torrente que desagua próxima do chão. Na base da tela, por fim, nada: as pequenas formas desaparecem, a pintura aniquilou o estereótipo, não restando nenhuma imagem minimamente identificável, a não ser nas linhas do papel que serve de suporte à obra. Nesse sentido, como afirma Gallagher, experimentamos a transformação de algo sem importância em uma coisa muito importante (GROSENICK, 2002, p. 146).

Gallagher vai da representação redutora e estereotipada à negação da representação. No caso de Paulino, a sua obra parte da sombra (da não-representação) em direção a uma representação mais adequada, colocando a pintura ao serviço da resignificação da imagem das mulheres negras. Gallagher, por outro lado, amplia o problema: nega nas suas telas qualquer valor à representação – do negro, assim como de qualquer pessoa, não é possível representação alguma sem redução – nem mesmo por meio da pintura. Ninguém merece ser reduzido a uma representação, e quiçá por isso Gallagher escolhe a abstração.

²³ Na pintura *Sem Título* (1999) de Ellen Gallagher, o que se vê é já algo diferente: uma mancha de borracha derretida sugere a silhueta de um corpo e de um rosto negros. Esta obra encontra-se assim diretamente indexada à representação do negro, esboçado no borrão preto de borracha, como algo que se dilui ou deforma. Disponível em: <<https://www.moma.org/collection/works/38703>>. Acesso em: 29 set. 2021.

LUBAINA HIMID: O BANAL E O EXTRAORDINÁRIO

Lubaina Himid, nascida em 1954, no Zanzibar, relata que o fascínio pelas cores e padrões presentes nos tecidos trabalhados pela mãe, fizeram-na decidir-se por uma carreira nas artes (BISWAS, 2019). Não tardou a ser confrontada com a hostilidade que suscitava a sua presença nas galerias e recorda-se do dia em que lhe disseram que pessoas negras não faziam arte²⁴. Mais tarde, como curadora, procuraria lutar contra a marginalização das artistas negras, privilegiando o seu trabalho. Como artista, por outro lado, explora as possibilidades de operar mudanças que contribuam para a construção de uma sociedade inclusiva, que reconheça as contribuições culturais da diáspora negra (HIMID, 2020).

A sua obra suscita uma aproximação às questões relacionadas com o poder e o controlo intrínsecos ao ato de representar o negro. Himid identifica, para em seguida denunciar, a relação estabelecida entre aquele que, ao deter o poder de representar o outro, captura a sua imagem e associa-a sistematicamente a ideias degradantes e ofensivas, despojando-o da sua individualidade.

Para quebrar esse dispositivo, por um lado, de produção e reprodução (tanto pela arte como pela mídia e o cinema), Himid oferece, através da pintura, o que está ao seu alcance – a transfiguração dessas imagens, redefinindo o seu sentido e abrindo-as ao que permanecia ocultado²⁵. Diz: “Eu não sinto que vá chegar a lugar

²⁴ Himid deixa entrever o mesmo tom de decepção quando se refere ao Prémio Turner de Arte Contemporânea, que ganhou em 2017, e que classifica como um evento agrídoce, pelo fato de ter sido não só tardio (aos 62 anos, tornou-se a artista mais velha a recebê-lo) como raro (foi a primeira e, até hoje, única artista negra contemplada). (HIMID, 2019).

²⁵ Para tentar perceber como se encontrava a população negra representada na imprensa britânica (e de que forma as decisões das redações afetariam negativamente a imagem dos negros), Lubaina Himid recortou diariamente, e guardou, ao longo de vários anos, as imagens de negros publicadas no jornal britânico *The Guardian*. Himid detetou um padrão de disposição da presença do negro no jornal (mais além da ausência evidente), que fazia com que as imagens das pessoas negras noticiadas (tão pouco numerosas como cerca de uma por dia), fossem acompanhadas de legendas depreciativas (como o uso de metáforas de caráter animal

nenhum tentando pintar o argumento [...] eu preciso pintar a pessoa de volta à sua dignidade” (ARMITSTEAD, 2018).

Assim, por exemplo, Himid devolve as cabeças e os rostos a dois atletas negros, cujas fotografias haviam sido publicadas por um jornal deixando ver apenas os seus corpos, pintando-as sobre reproduções da página da notícia. Por outro lado, Himid propõe uma outra forma para as narrativas do Atlântico negro, descobrindo histórias não contadas sobre o tráfico e o colonialismo, protagonizadas por quem foi sistematicamente ignorado.

Parte do seu projeto de dar a ver a população negra centra-se na figura feminina. Das mulheres negras presentes na sua obra, Himid diz que pinta as partes das suas vidas que nunca foram objeto da arte – as emoções da sua existência cotidiana, trespassada regularmente pelo trauma e pela tragédia, sem que isso signifique um obstáculo para que as mulheres, consideradas como um todo, tenham continuado, historicamente, a seguir adiante (NEWBOLD, 2018). A importância desse gesto na pintura, essencialmente relacionado com as questões levantadas pela omissão e a sub-representação das mulheres ao longo da história, está na rutura que exerce sobre as narrativas tradicionais.

Em *Seremos*, de 1983, Himid preenche o contorno de uma figura feminina, recortada em um material que se assemelha a madeira. Sobre o seu corpo robusto, semelhante a um tronco, inscreve-se um rosto altivo e desafiante, alinhado com a determinação dos seus braços cruzados. Sobre o tecido que compõe a saia, estão dispostas fotografias dos principais protagonistas dos movimentos de libertação, bem como de artistas

para os atletas), ou de notícias de catástrofes e violência (até mesmo com o recurso à dupla folha que une a primeira página à página final, e que aberto o jornal, permite a quem está à frente perceber-las como uma única página), o que concorria para alterar o significado original da imagem publicada. Lubaina Himid faria mais tarde, em 2018, uma exposição alusiva com o título *Coincidência Aleatória (Random Coincidence)*, cujo sentido explica: confrontando a direção do *The Guardian* com a sua suspeita, Himid é desconsiderada e recebe explicações sobre como a redação funciona, como se confrontando a artista com especificidades técnicas próprias do jornalismo, fosse possível dissimular o viés racista da imprensa. Diz Himid, sobre a exposição: “Porque todos continuam a dizer-me que é uma coincidência. É aleatório. E eu tenho a certeza que acreditam nisso.” (ARMITSTEAD, 2018).

da diáspora. Podemos observar igualmente algumas mulheres - e aqui, mais uma vez, somos obrigados a acercar-nos à obra para poder ver e tentar reconhecer estes rostos. Mas reconhecemos todos? Quem são estas mulheres e qual o seu lugar nesta narrativa anti-colonial? Ao lado, cartas coloridas mostram pratos com comida sobre as quais se pode ler *Não, obrigada*. Do outro, oposto, podemos ver um grande leque, objeto com dupla função (em tempos serviu uma linguagem própria), apoiado num Espelho de Vénus, de onde parecem sair as palavras de ordem inscritas no tecido que envolve a figura. Também a *kanga*²⁶, peça de vestuário feminino tradicional, é capaz de assumir diversas funções, inclusive a da comunicação, e esta mulher ostenta, na sua, uma mensagem clara: o destino das mulheres somente a elas pertence.

A justaposição de imagens é uma forma de atuar sobre o sentido geral da representação, para provocar uma revisitação dessas imagens que, retiradas do contexto, encontram-se agora dentro de um corpo feminino negro. A nova urdidura desses símbolos já não é, agora, o relato de carácter nacional que evoca os heróis, mas o tecido que envolve essa mulher e que acaba por carregar-se de um duplo sentido: são, para Himid, parte da história da industrialização, do trabalho feminino e da migração, que oferece detalhes sobre a vida que leva a gente (FIGES, 2019).

Identificar os silêncios, regatá-los e partilhá-los, são movimentos com os quais podemos fazer proliferar as histórias até aqui não escutadas. Daí a importância fundamental da circulação de ideias e de conhecimento entre as mulheres negras, tão cara a Himid, para quem o segredo da mudança está em que as mulheres invistam num relacionamento mais próximo entre si (SHERLOCK, 2018). Mulheres devem conversar mais, diz, sobre as suas experiências, as suas estratégias, os erros e as soluções alcançadas, transpor a divisão histórica suscitada pela

²⁶ Mensagens que podem incluir desejos de prosperidade, declarações de amor ou preces religiosas, entre outras.

concorrência e assumir a potência com a qual se construirá uma saída. Nas suas palavras: “Contar histórias sobre a experiência negra que sejam ao mesmo tempo banais e extraordinárias” (WHITLEY, 2018) .

A HISTÓRIA, O MUNDO, AS IMAGENS

Estas artistas não esgotam, nem muito menos, a extensa lista de mulheres negras que assumiram por conta e cargo a revisitação e ressignificação da sua imagem e da imagem do negro. As performances de Priscila Rezende e Valérie Oka, as colagens e instalações de Renée Green ou as pinturas de Virginia Chihota também permitiriam leituras produtivas da subjetividade das mulheres negras e a crítica das representações que, em geral, delas oferecem os livros didáticos. Todas, sem dúvida, nos convidam a um exercício crítico e criativo do olhar e, nesse sentido, deviam ocupar o espaço das gastas ilustrações escolares. Não apenas porque assim renovariam a sensibilidade e o ideário que durante anos pesou sobre as suas imagens, mas também porque, fazendo espaço para aqueles que até aqui não tiveram voz na história, não apenas dão a ouvir novas histórias, como toda a história é relançada a partir de novas bases – mais largas, mais inclusivas, mais igualitárias. Uma história assim não apenas deve contar a história de todos e todas – deve também ser contada por todos e todas. As imagens coloniais, que muitas vezes ainda são reproduzidas acriticamente nos livros didáticos, estão redobradas pelo branqueamento dos autores e ilustradores dos próprios livros.

Numa entrevista de 1998, Kara Walker falava sobre o incômodo que sentia ao constatar a presença constante e a consequente naturalização dos estereótipos racistas e sexistas na vida cotidiana, e comparava o esforço investido para mudar os comportamentos raciais à dificuldade de agarrar uma enguia molhada (OBRIST, 1998). O racismo é sinuoso, não-assumido, e por isso resiste a ser fixado. Assim,

quando identificado, tem a capacidade de esvair-se, para depois renovar-se em outro lugar. E, como a hidra, regenera as cabeças que lhe cortamos duplicando-as, lembrando-nos que é preciso mudar de tática, para que o golpe não seja superficial, para que o corte seja cauterizado, destruindo o tecido de que é feito.

Se as imagens subalternas dos negros continuarem a ser reproduzidas pelos livros escolares, continuará a perpetuar-se também a naturalização dos lugares e das funções que são assinados aos negros na sociedade. Se, em lugar de sermos educados a partir dessas imagens redutoras ou gastas fossemos educados a partir das imagens extraordinárias e singulares produzidas por artistas mulheres negras, ver a reprodução de uma imagem estereotipada ou redutora, na mídia ou na publicidade, nos chocaria com uma força difícil de imaginar (tal é a medida em que as imagens estereotipadas nos determinam).

As imagens artísticas, ao contrário das ilustrações, requerem a colaboração ativa daqueles que as observam, que aceitam o desafio que estas compreendem. O seu sentido depende das experiências individuais e coletivas que suscitam. Não ilustram apenas, por exemplo, o que a mulher negra é ou poderia ser, mas nos convidam a participar da construção desse devir tornado evidente – porque a mulher negra não é algo estabelecido ao nível do lugar que ocupa, ou da função para a qual está vocacionada, ou da capacidade que a sociedade lhe reconhece. Pelo contrário, estas imagens são imagens da desmistificação, que apelam à singularidade de cada um para ganhar sentido e significação. De alguma forma, em cada uma delas ecoa a resistência à redução ao sistema da representação que Audre Lorde denunciava: “Porque sou negra, porque sou mulher, porque não sou negra o suficiente, porque não sou uma fantasia particular de mulher, porque eu SOU.” (LORDE, 2018, p. 57). Como ela, essas imagens tentam romper o silêncio desde sempre imposto às mulheres negras, duplamente

imposto pelo racismo e pelo machismo. Não apenas não se colocam como representações ou figuras de identificação; elas interrompem o funcionamento das imagens que circulam. E não apenas abrem uma margem nas representações dominantes como são a manifestação efetiva de um avanço significativo na luta por lugares até aqui negados às mulheres, aos negros, e em maior medida, às mulheres negras.

Estas e outras mulheres assumem assim, por conta própria, as interrogações que Mbembe afirma darem consistência à consciência negra do negro: “Quem sou eu?”; “Serei eu, de verdade, quem dizem que sou? Será verdade que não sou nada além disto - minha aparência, aquilo que se diz e se vê de mim?”; “Qual o meu verdadeiro estado civil e histórico?” (MBEMBE, 2018, p. 62).

O trabalho da segunda escrita é algo fundamental e indeterminado, que não diz tanto ao ser negro como ao devir negro, uma vez que não se trata apenas de alargar o leque de figuras alternativas para a identificação, mas de dar lugar a uma experiência não determinada da existência como projeto subjetivo e abertura aos outros. As obras de todas estas artistas nos colocam a todos, negros ou não, homens ou mulheres, perante a experiência de ser barrado por proibições e vetos e, ao mesmo tempo, encarar a tarefa de viver seguindo a própria razão, guiando-se pela própria sensibilidade, negando o mundo para alargá-lo.

As suas imagens nos provocam e convidam a tomar distância de todo e qualquer estereótipo negativo ou positivo, e encarar a humanidade como ideal que, mesmo colocada em causa por tantas violências, desigualdades e injustiças, sobrevive na imaginação dessas artistas e, através delas, em todos nós - isto é, como um convite a ver e rever o mundo em que vivemos, a história que fazemos, as vidas que levamos. É um convite estendido não apenas aos negros, mas a todos aqueles com um mínimo de boa vontade para tornar este mundo menos desigual.

A multiplicidade das experiências negras condensadas nestas imagens subvertem as relações de saber e de poder, e obrigam a rever o que até aqui se encontrava subordinado à estrutura de sentido herdeira da ciência colonial. Uma multiplicidade incomensurável de corpos e ideias, rostos e vozes, gestos e palavras necessita ser então reorganizada, repensada, resignificada. Não se trata, portanto, apenas de uma perspectiva feminista negra sobre a história. Trata-se de uma perspectiva aberta pelas mulheres negras na luta pela emancipação que força a refazer a história como um todo. E isso a partir de imagens singelas nas quais se espreitam os contornos de um outro mundo possível.

REFERÊNCIAS

Fontes

ADICHIE, Chimamanda. **Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história**. Palestra da Conferência Anual – TED Global 2009 – 21 a 24 de jul. 2009. Oxford, Reino Unido. Trad. Erika Barbosa. Revisão Belucio Haibara. Portal Geledés, 16 de fevereiro de 2010. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRUNIAS, Agostino. **Um mercado de linho com uma barraca de linho e vendedor de legumes nas Índias ocidentais, c. 1780**. The Globe and mail. Disponível: <[https://www.theglobeandmail.com/resizer/ZqZ5L6PZJtsD_pzLPAk8UMpGfbM=/1200x0/filters:quality\(80\)/arc-anglerfish-tgam-prod-tgam.s3.amazonaws.com/public/KBYLUJFR7NH37B5WDUTHJX5264.jpg](https://www.theglobeandmail.com/resizer/ZqZ5L6PZJtsD_pzLPAk8UMpGfbM=/1200x0/filters:quality(80)/arc-anglerfish-tgam-prod-tgam.s3.amazonaws.com/public/KBYLUJFR7NH37B5WDUTHJX5264.jpg)>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 24 de set. 2021.

GALLAGHER Ellen. **Anfitrião, Host (1996)**. Disponível em: <https://wordsinspace.net/shan-non-archive-2017/wpcontent/uploads/2013/06/97.6_01c.jpg>. Acesso em: 29 set. 2021.

_____. **Untitled (1999)**. Disponível em: <<https://www.moma.org/collection/works/38703>>. Acesso em: 29 set. 2021.

HALS, Frans. **Grupo familiar numa paisagem (1645-1648)**. Disponível em: <http://www.spainisculture.com/export/sites/cultura/multimedia/galerias/obras_excelencia/grupo_familiar_hals_thyssen_mu179x1934.8x.jpg_1306973099.jpg>. Acesso em: 29 set. 2021.

HIMID, Lubaina. **We Will Be - Black Woman Time Now (1983)**. Disponível em: <https://i2.wp.com/lubainahimid.uk/wp-content/uploads/LH_We_Will_Be_-_Black_Woman_Time_Now_-_Battersea_arts_centre_1983_ed_2.303103145_large.jpg?w=750>. Acesso em: 29 set. 2021.

KLEE, Paul. **Estradas e Caminhos, Hauptweg und Nebenwege (1929)**. Disponível em: <<https://www.wikiart.org/en/paul-kee/highway-and-byways-1929>>. Acesso em: 29 set. 2021.

KLIMT, Gustave. **Retrato de Adele Bloch-Bauer, Adele Bloch-Bauer I, (1907)**. Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/84/Gustav_Klimt_046.jpg>. Acesso em: 29 set. 2021.

PAULINO, Rosana. Ainda a lamentar. **Blog da Criticamarginal**, São Paulo, 22 de outubro de 2011. Disponível: <<https://criticamarginal.files.wordpress.com/2011/10/foto0366.jpg?w=1524>>. Acesso em: 28 de set. 2021.

_____. Ama de leite (2008). Disponível em: <<http://www.rosanapaulino.com.br/blog/wp-content/uploads/2018/09/ama-de-leite-visao-frontal-da-obra-2007.jpg>>. Acesso em: 29 set. 2021.

_____. **Babel (2010)**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/babel.jpg>>. Acesso em: 29 set. 2021.

_____. **Bastidores (1997)**. Disponível em: <<https://static.todamateria.com.br/upload/ba/st/bastidores-cke.jpg>>. Acesso em: 29 set. 2021.

_____. **Parede da Memória (1994-2015)**. Disponível em: <<https://www.buala.org/sites/default/files/imagetocache/full/2017/10/parede.jpg>>. Acesso em: 29 set. 2021.

VALKENBURG, Dirk. **Festa-ritual escrava em uma plantação de açúcar no Suriname, 1706-1708**. Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/be/Dirk_Valkenburg_-_Ritual_Slave_Party_on_a_Sugar_Plantation_in_Surinam_-_KMS376_-_Statens_Museum_for_Kunst.jpg>. Acesso em: 29 set. 2021.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, J. Z. **A negação do Brasil** - o negro na telenovela brasileira. São Paulo: Editora Senac, 2000.

ARMITSTEAD, Claire. You keep telling me it's a coincidence: Lubaina Himid's week at The Guardian. **The Guardian**, 3 de dezembro de 2018. <https://www.theguardian.com/artanddesign/2018/dec/03/lubaina-himid-guardian>. Acesso em: set. 2019.

BALDWIN, James. How to cool it. **Esquire Magazine**, agosto de 2017. Originalmente publicada em Julho de 1968. Disponível em: <<https://www.esquire.com/news-politics/a23960/james-baldwin-cool-it/>>. Acesso em: dez. 2019.

_____. If black english isn't a language, then tell me what is?. **New York Times**, julho de 1979. Disponível em: <<https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/books/98/03/29/specials/baldwin-english.html?mcubz=1>>. Acesso em: dez. 2019.

BENNETT, Sophia. **Getting to know Lubaina Himid** - Tate Art and Artists- (26 Mar 2019). Disponível em: <<https://www.tate.org.uk/art/artists/lubaina-himid-2356/getting-know-lubaina-himid>>. Acesso em: setembro 2019.

BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva et al. **Rosana Paulino: a costura da memória**. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2018.

BISWAS, Allie. Lubaina Himid – Interview: ‘It is my intention to create artworks that examine ideas about how to invent new rules by which to live’. **Studio International**, 25 de junho de 2019. Disponível em: <<https://www.studiointernational.com/index.php/lubaina-himid-interview-it-is-my-intention-to-create-artworks-that-examine-ideas-new-rules-by-which-to-live>>. Acesso em: set. 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria. Livros e materiais didáticos de História. In: _____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOSKIN, Joseph. **Sambo: The rise and demise of an american jester**. Nova York: Oxford University Press:1986.

CASTRO, Maria Aparecida Dias; MIGUEL, Antonieta. Índícios de uma falta: sutilezas na ausência negra nos livros didáticos. **ODEERE**, v. 4, n. 7, p. 199-220, jun. 2019. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/5099>>. Acesso em: dez. 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. **Introdução**. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CERQUEIRA, Daniel et al (Orgs.). **Atlas da violência de 2018**. Brasília: IPEM: FBSP, 2018.

FIGES, Lydia. **Lubaina Himid**: celebrating the history of black creativity. Disponível em: <<https://artuk.org/discover/stories/lubaina-himid-celebrating-the-history-of-black-creativity>>. Acesso em: set. 2019.

FONSECA, Marcus Vinícius; ROCHA, Laura Rodrigues da. O processo de institucionalização da lei nº. 10.639/2003 na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-19, out.-abr. 2019.

FRANÇOSO, Fernanda Gomes. **Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de História da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

GARCIA, Cynthia. Artist of the Suture: How Rosana Paulino became the first woman of color with a retrospective at the Pinacoteca. **NewCityBrasil** - Visual Art Culture of São Paulo and Beyond, 15 de janeiro de 2019. Disponível em: <<https://www.newcitybrazil.com/2019/01/15/artist-of-the-suture-how-rosana-paulino-became-the-first-woman-of-color-with-a-retrospective-at-the-pinacoteca/>>. Acesso em: jun. 2019.

GROSENICK, Uta (Org.). **Mulheres artistas nos séculos XX e XXI**. Koln: Lisboa: Taschen, 2002.

HIMID, Lubaina. **Lubaina MBE**. Disponível em: <<https://lubainahimid.uk/about/>>. Acesso em: set. 2019.

_____. Turner Prize: Lubaina Himid told 'black people don't make art'. **BBC News**, 2 de junho de 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/news/entertainment-arts-48485172>>. Acesso em: Set. 2019.

LORDE, Audre. Olho no olho: Mulheres negras, ódio e raiva. Trad. Stephanie Borges. **Serrote**, São Paulo, n. 29, p. 48-83, jul. 2018.

MARCUSSI, Alexandre Almeida. A raça como fantasma no século XXI. **AbeÁfrica**: Revista da Associação Brasileira de Estudos Africanos. Rio de Janeiro, v.01, n.01, p. 181-186, out. 2018/mar. 2019.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NEWBOLD, Alice. Lubaina Himid: "I am painting parts of black women's lives that nobody paints". **Vogue**, 6 de março de 2018. Disponível: <<https://www.vogue.co.uk/article/lubaina-himid-interview>>. Acesso em: set. 2018.

NIANE. Djibril Tamsir. Introdução. In: _____ (Org.) **História geral da África**: África do século XII ao XVI. Brasília: UNESCO, p. 15, 2010 (1984). v. 4.

OBRIST, Hans Ulrich. All cut from black paper, by the able hand of Kara Elisabeth Walker... **Art Orbit**. n. 4, 1998. Disponível em: <http://www.artnode.se/artorbit/issue4/i_walker/i_walker.html>. Acesso em: Jun. 2019.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, 2003.

_____. A história africana nas escolas brasileiras: Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **HISTÓRIA**, São Paulo, v. 28, n. 2, 2009.

PACÍFICO, Tânia Mara; TEIXEIRA, Rozana. Relações entre gênero e raça: negritude e branquidade em livros didáticos de história, língua portuguesa e educação física. In: X ANPED SUL, 2014. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014, p. 1-22.

PAULINO, Rosana. A propósito da passagem de Rosana Paulino pela Unicamp - entrevista com a artista. **Resgate** - Revista Interdisciplinar de Cultura, Campinas, v. 26, n. 2, jul./dez. 2018.

_____. Entrevista a Rosana Paulino. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação do SESCSP**, São Paulo, set. 2017. Entrevista concedida a Revista do Centro de Pesquisa e Formação. Disponível em: <<https://www.sescsp.org.br/files/artigo/0494111c/c343/4429/b5b7/c902f89bee30.pdf>>. Acesso em: jun. 2019.

_____. Você não passa por um objeto, por dez anos, sem ser tocada por ele, sem pensar sobre o que será que tem lá. **Arte & Ensaios**: Revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n.37, mar. 2019. Entrevista concedida a Rafa Éis et al.. Disponível em:<<https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/24597/15027>>. Acesso em: jun. 2019.

SHERLOCK, Amy. Women in the arts: Lubaina Himid on the long road to winning the 2017 Turner Prize. **Frieze**, 17 de setembro de 2018. Disponível em: <<https://frieze.com/article/women-arts-lubaina-himid-long-road-winning-2017-turner-prize>>. Acesso em: set. 2019.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Humberto de Andrade. Como o negro aparece? Formulações gerais sobre a presença do negro nos livros didáticos de história do Ensino Médio. **História Unicap**, Recife, v. 3, n. 5, jan./jun. 2016.

SOUSA, Liliane Pereira. A representação do negro nos livros didáticos do componente curricular - História - Fundamental I. **Revista de História Bilros**. Fortaleza, v. 4, n. 7, p. 36-63, jul.- dez. 2016.

VEIGA, Lucas. **A Psicologia Preta e a saúde mental dos negros no Brasil**. **Veja Saúde – Blog Saúde é pop**, 25 de novembro de 2019. Entrevista concedida a André Bernardo. Disponível em:<<https://saude.abril.com.br/blog/saude-e-pop/a-psicologia-preta-e-a-saude-mental-dos-negros-no-brasil/>>. Acesso em: jan. 2020.

WHITLEY, Zoe. Lubaina Himid: Telling stories of the black experience that are both everyday and extraordinary is what I'm here to do. **ArtBasel**, 15 de maio de 2018. Disponível em: <<https://www.artbasel.com/news/lubaina-himid---telling-stories-of-the-black-experience-that-are-both-everyday-and-extraordinary-is-what-i-m-here-to-do->>. Acesso em: set. 2019.

A cultura das histórias negras na busca de uma narração

Francisco das Chagas F. Santiago Júnior¹

¹ Doutor em História pela UFF. Professor do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, do Programa de Pós-Graduação em História e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

É com alegria que agradeço o convite de Margarida Oliveira e Juliana Souza para participar deste livro, ainda mais buscando tratar das “Relações étnico-raciais – ensino e escrita da história”. Os temas das relações étnico-raciais me chamam a atenção desde que ingressei no candomblé de tradição congo-angola, em uma Casa de Santo de Hangolo, conhecido como Oxumaré, na tradição ioruba, e acabei por engrenar numa pesquisa de doutorado sobre a apropriação dessa religião de matriz africana no cinema brasileiro. Desde então tenho tentado sensibilizar meu olhar, minha escuta e meu trabalho num processo que sei que é interminável, uma vez que forte e irrevogável é minha branquitude compulsória, bem como sem fim são as possibilidades de escuta das experiências sociais das populações negras brasileiras. Minhas grandes guias intelectuais têm sido a poesia negra de pessoas como Oliveira Silveira e a obra de Maria Beatriz Nascimento, além dos grandes autores negros brasileiros e estrangeiros como William Du Bois, Aimee Cesaire, Achille Mbembe, Paul Gilroy, Muniz Sodré, Toni Morrison, Franz Fanon, entre tantos.

A leitura dos textos de Juliana Teixeira Souza, Maria Telvira da Conceição e Túlio Henrique Pereira, de Carlos Augusto de Araújo, Zenaide Schmitz e Susana Guerra tocaram profundamente em questões pertinentes que me são caros. Contudo, escolhi fazer um comentário a partir de diagnósticos gerais e encaminhamentos do que uma apreciação das falas em si mesmas. Entendo que os autores não precisam de minha baliza ou reconhecimento. Trago para o debate algumas impressões que me inquietam e ao mesmo tempo incorporam um pouco a minha experiência como avaliador do PNLD². Entendo em especial que os textos tocaram em pontos fulcrais do processo de interrogação, *de uma perspectiva racial*, da historiografia *didática* em diálogo com a historiografia *acadêmica*, considerando duas novas pedras-de-toque, a

² Trabalhei como parecerista do PNLD em muitos anos seguidos, desde o ano de 2011.

historiografia e as artes e histórias negras (as quais explico adiante). Pretendo ao final, acrescentar algo relativo ao espaço escolar.

Estou imaginando meu comentário a partir das perspectivas que assumidos quando pensamos o aluno como protagonista do aprendizado, em diálogo com a sociedade na elaboração do conhecimento histórico. Isso significa que uma pessoa (o/a/e aluno/a/e) ocupa uma posição central no aprendizado histórico no qual o LDH é um dos agentes, um dos suportes, bem como a historiografia acadêmica é outro agente – este mais ligado aos professores – e as diversas culturas de histórias (ABREU, 2019) mais amplas sendo o terceiro componente deste campo de trabalho. A posição do professor neste quadro é sempre a de *mediador*, como sugere Paulo Freire – expressão consolidada dos estudos de educação e de ensino de história, e, que, atualmente, tem tido seus sentidos angariados pelo termo “curador”, expressão de Valdeci Araújo Lopes (2017) – entre as várias narrativas que emergem na historiografia didática, da historiografia acadêmica, mas também das histórias de outras procedências, elaboradas por comunidades, movimentos sociais e agentes individuais, como escritores, cineastas e pintores e os próprios alunos.

No que se refere ao tema das relações étnico-raciais, chama atenção a necessidade de pensar a partir das grandezas que foram mobilizadas pelas seis autoras e autores. Eu diria que elas são duas: primeiro uma indagação do papel das imagens nas narrativas dos LDH em suas dimensões raciais; a segunda, o diálogo entre historiografia acadêmica e historiografia didática. No primeiro quesito, Telvira Conceição, Túlio Pereira e Suzana Guerra indagam sobre o uso de imagens nos LDH e todas invocam uma perspectiva pan-africanista e pós-colonial. Conceição e Pereira chamam atenção ao fato de que as narrativas visuais se apresentam também como tradição cristalizada e funcionam como formas de identificação de “corporeidade, as identidades e às memórias reificadas de personagens brancos e negros retratados nas histórias” (página 91). As

imagens nos LDH funcionam como alegorias de condições raciais, reite-ram não apenas estereótipos, *mas condensam sínteses históricas e são mar- cadas frequentemente por uma iconografia repetitiva* numa dialética entre *logos e ícone*. Caso prestemos atenção às inúmeras aparições das aquare- las de Jean-Baptiste Debret, às pinturas de Pedro Américo, as fotografias de Martin Luther King, ou as ilustrações de antepassados pré-históricos, percebemos uma certa iconografia básica didática que tende a funcionar como sintetizadoras do saber histórico.

No caso específico do livro didático tratando com história bra- sileira, as imagens são formas de narrar e construir o tempo que fun- cionam como alegorias da racialidade e negritude que compõe a so- ciedade brasileira. Neste sentido, Susana Guerra chama atenção a uma peculiaridade: a maioria das imagens apresentadas pelos LDH, aquelas que funcionam como “ilustrações”³ e fontes, são de autoria não-negra. Guerra lança o questionamento da autoria das imagens e dos textos dos livros didáticos, as quais ainda não pertencem, majoritariamente, aos sujeitos negros. A autora recorda que ocorre a reprodução reiterada das “imagens elaboradas por brancos, que ora remetem a épocas distantes, ora aos lugares que parecem estar reservados aos negros nas nossas so- ciedades” (página 165). Se Telvira da Conceição e Túlio Pereira questio- nam as maneiras de alegorizar a historicidade dos negros na historio- grafia didática, Guerra pede que estes tragam “imagens produzidas por artistas negras contemporâneas para uma aproximação à História da África e da Diáspora” (página 165), enfatizando a incorporação de pro- duções femininas transatlânticas. O confronto dos textos destes autores evidencia a necessidade de reconhecer (ainda) um problema na forma como as populações africanas e afro-descendentes são alegorizados e *abrir a historiografia didática para o não-mostrado*. Trata-se de temati- zar a representação e a auto-representação na historiografia didática.

³ No final das contas essa dicotomia *ilustração/fonte* é uma armadilha conceitual mal resolvido nos estudos da historiografia didática.

Guerra pede pela incorporação dos sujeitos negros em sua própria autorrepresentação, deslocando o eixo de análise do LDH para a produção de imagens e discursos do passado usados como ilustrações/ fontes históricas ou como gesto capaz de gerar conhecimento. Em outras palavras: reconhecer que a *imagem é conhecimento* na historiografia didática, e que, ela, por vezes, entra em contraste com o texto histórico (SANTIAGO JR., 2019); bem como reconhecer que para a compreensão do LDH, o uso e papel das imagens no ensino de história é fulcral. Isso nos leva a própria análise da historiografia didática em diferentes níveis. Dos mais silenciosos (os sujeitos negros não identificados) aos mais explícitos (as obras e ações de negros identificados), ampliando os horizontes da *cultura visual por meio da negritude na produção e na (auto) representação*. Isso revela que estamos lidando com níveis de produção racial que contempla negros e mulheres negras em condições igualmente subalternas, acrescentando que estas sejam mais agressivas, quando, em dimensão interseccional, abordamos a mulher negra.

Isso nos leva a segunda pauta desenvolvida pelos autores: a historiografia didática face a historiografia acadêmica. Juliana Teixeira Souza explora a tão conhecida exigência de atualização da historiografia didática a partir dos avanços da historiografia acadêmica. A autora busca “elaborar uma pauta de temas e saberes que podem ser tomados como referência” (página 19), tanto por produtores de materiais didáticos como por professores do Ensino Básico, entendendo que mais do que incorporar temas da historiografia acadêmica como fim em si mesmo, se “atualiza” para promover a formação cidadã de crianças e jovens que são majoritariamente afro-indígenas. Souza analisa coleções aprovadas no PNLD 2019 e evidencia como estas não só não incorporaram os temas cadentes produzidos pela historiografia social do trabalho para o século XIX, como ainda focam nas narrativas da opressão e violências das ações populares. Ou seja, os livros até abordam estas experiências,

mas frequentemente desvalorizam o legado histórico de luta dos trabalhadores por direitos sociais, de comunidades por direitos civis e sujeitos individuais/coletivos por direitos políticos que se estenderam por todo o século XIX. Tais temas são mais do que conteúdos substantivos: Souza demonstra que se trata de tradições de lutas de sujeitos histórico afro-indígenas que atuaram na produção de suas experiências e que permitem dimensionar melhor as lutas atuais por cidadania.

O ponto fulcral a tomar da reflexão de Juliana Souza incide na compreensão de que nem todos os temas e todas as experiências históricas que foram catalogadas na historiografia recente precisam migrar para o espaço escolar. Antes de tudo, importa compreender para serve o ensino de história na escola, como componente da formação do cidadão. O aluno que pode ser compreendido como sujeito de direito cuja vida tem por legado os desejos e ações reais do passado de reivindicações e conquistas para além da derrota e da violência narrados nos LDHs sentido. Atualizar seria assim incorporar o que dialoga diretamente com as demandas do ensino. Trata-se de levar ao LDH e à sala de aula os temas que dialogam diretamente com as demandas do presente, o que implica, não apenas, repensar o livro didático ou o ensino na escola, mas a própria formação de professores historiadores.

Zenaide Schmitz, por sua vez, ajuda a compreender os LDH como dispositivos “pelos quais são apropriados os saberes produzidos pela historiografia” (página 119). Ela parte do que chama de história das representações para abordar como seis coleções, em 3 décadas, representaram processos históricos: Diáspora Africana, Resistência, Cotidiano dos Escravizados, Abolição da Escravatura e o Contexto Pós-abolição. Pessoalmente chamaria isso de uma história de conceitos históricos, os quais Zenaide encontra formulados a partir de 3 matrizes historiográficas. A primeira é a “perspectiva clássica” da amenidade da escravidão, advinda dos debates do final do século

XIX, até a metade do século XX, e, que marcou os ideais modernistas de mestiçagem e as democracias raciais. A segunda é a “perspectiva Revisionista”, que refuta a anterior ao realizar a “coisificação do escravo e acento da resistência/heroísmo”. Por fim, a “Perspectiva dos Escravos como sujeitos de transformações” que corresponde a uma historiografia renovada dos anos 1980 em diante. Destaque-se, os dois primeiros se confundem com o que já foi chamado de “pensamento social brasileiro”, cuja tradição era marcadamente ensaísta; enquanto a terceira é engendrada essencialmente como historiografia acadêmica, especialização historiográfica que emergiu do sistema de produção de pós-graduação dos anos 1980 em diante (GOMES, 2004). Esta é também a produção explorada nos estudos da história social do trabalho para o período imperial, abordados acima por Juliana Teixeira Souza.

As coleções abordadas por Schmitz caem ainda no débito que os LDH teriam com os avanços propostos. Em coleções recentes ela identifica ainda os usos de palavras como “Marginalizados, desempregados, cidadãos de segunda classe, famintos urbanos, ex-escravizados, trabalhadores livres, escravos libertos, ex-cativos, trabalhadores muito pobres” (página 150) que ainda permeiam a caracterização do passado que não passa para populações afro-brasileiras, uma vez que a manutenção de tais termos não permite superação dos estereótipos. Ela enfatiza ainda que o livro didático é etnicamente redutor, pois não reconhece as diferenças das tradições culturais afrodescendentes e que boa parte da história dos negros está ligada e associada ainda ao contexto da escravidão.

Carlos Eduardo Araújo chega em conclusão parecida. Mas este faz um outro acento. Realizando uma mediação entre as tradições tratadas por Schmitz, mas usando como referência e ponto de partida os avanços dos movimentos negros, o autor assevera que os LDH conseguiram incorporar muitas das inovações historiográficas dos anos 1980 em diante, no que se refere às vivências de sujeitos

afro-brasileiros. Ainda que ocupando uma posição de mediação com a historiografia acadêmica, principalmente, após a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, os LDH melhoraram tematicamente no que se refere ao tratamento dos processos históricos até a abolição, mas ainda estão longe de incorporar o que fora desenvolvido na historiografia sobre o contexto do pós-abolição.

O que mais me chama atenção na contribuição de Araújo, porém, é outra coisa. Como em Schmitz se percebe a importância do chamado “pensamento social brasileiro” na formulação da síntese da história racial brasileira, sobre o qual ainda precisaremos refletir muito sobre qual o impacto no ensino de história. Ou seja, grande parte da síntese elaborada nos mitos modernistas (miscigenação, o mito das e raças etc.) no pensamento social, com a raça como subsumida por outras instâncias sociais (classe, cultura, etc.), informa as sínteses históricas contidas nos LDH e esta síntese é *brancocêntrica* embora não seja facilmente percebida como racializada. Como chamam atenção Conceição e Pereira, a branquitude tenta apagar as marcas de sua racialização. Nas partes finais de seu texto, contudo, Araújo convoca as perspectivas elaboradas pelo movimento negro brasileiro, bem como sua prática e historiografia como produtora de *outra* síntese da história do negro no Brasil ainda que não aprofunde este tema cadente.

Quero chamar aqui de historiografia negra ou cultura de história (NICOLAZZI, 2019) – ou cultura de passado (ABREU, 2019) ou cultura histórica dos movimentos negros – como o conjunto de versões do passado elaboradas por memorialistas, historiadores, artistas e intelectuais negros sobre as trajetórias de populações africanas e afro-descendentes que vão desde ensaios seminais como *Por uma história do homem negro*, de Maria Beatriz Nascimento (2007), publicado em 1974, a livros como *Mini história do negro no Brasil*, de Oliveira Silveira, de 1976, e, *Genocídio do negro Brasileiro*, de Abdias do Nascimento, de

1978, bem como a denúncia e a campanha do MNU ampla da “Farsa da Abolição” no decorrer da década de 1980, iniciativas que resultaram em filmes como *Abolição* (1987), de Zózimo Bulbul, ou na exposição *A Mão Afro-brasileira* de Emanuel Araújo (1987), no Museu de Arte Moderna de São Paulo, para citar alguns exemplos.

Ressalta-se, portanto, a tensão que se instaura entre essas culturas históricas: a historiografia *tout court* e a historiografia negra, a qual, parece ter ocupado uma posição lateral em relação aos debates com a historiografia didática em tantos trabalhos, embora os movimentos negros tenham historicamente pautado questões relativas à educação, ao livro didático em geral, e ao de história em particular, sendo a própria Lei 10.639 um dos efeitos de sua iniciativa. A alternativa frequentemente arrolada na tentativa da versão negra da história tem sido a escrita de novos textos didáticos, que é um fenômeno particular do livro didático, com a história das populações afro-brasileiras. Lembro aqui, rapidamente, do livro Wlamyra Albuquerque e Walter Fraga Junior, de 2006, *Uma história do negro no Brasil*, voltado ao ensino médio⁴. A título de exemplo, dos 12 capítulos deste livro, 1 é dedicado à África e 5 são dedicados ao pós-abolição. Trata-se de outra síntese histórica, cujas unidades não são territoriais (Brasil, África, Europa), cronológica-linear ou política (colônia, império, república) e o enfoque em unidades de factualidade histórica são montadas a partir dos sujeitos-processos históricos: escravização, família, resistência e revoltas explícitas, cotidianidade e cultural de escravizados, cultura negra e nacionalidade, desigualdades e lutas antirracistas, etc. A maioria destes trabalhos, até alguns anos atrás, sequer figurava como referências fundamentais da renovação historiográfica que se dizem que ocorreram no Brasil com os avanços dos cursos de pós-graduação. Estes textos tentam romper com a organização eurocentrista, a narrativa cronológica, linear, política,

⁴ Poderíamos citar ainda os livros de Leila Hernandez *A África na sala de aula* (2008) ou de Marina de Mello e Souza *África e Brasil Africano* (2007).

evolucionista e que privilegia temas e recortes espaço-temporais historicamente comprometidos com o saber/poder dos grupos dominantes, justamente o que pedia acima também Juliana Souza.

Ressalte-se, evidentemente, que o livro didático de história na educação básica precisaria ser mais abrangente, ou seja, não basta que ele seja apenas sobre a história de populações afro-brasileiras, mas contemplar múltiplos sujeitos históricos de várias perspectivas. A síntese didática do LDH ainda repete quadros históricos consolidados, citadas pela professora Juliana Souza, os quais, ainda que críticas, afirmam a matriz nacionalista *pretensamente não-racial* da experiência histórica brasileira. Desta perspectiva, se a denúncia da “farsa da abolição” foi a primeira vitória histórica do MNU, e, esta foi, em alguma medida, incorporada ao LDH, este parece ainda não ter desenvolvido uma perspectiva racial capaz de desmontar o dispositivo branco-cêntrico.

O diagnóstico é o de sempre: o LDH precisa mudar! Mas o que se fazer com essa informação já que inclusive ela não guarda novidades? Isso quer dizer que falhamos como historiadores na educação antirracista? Absolutamente é o contrário. Não podemos cair nos hábitos de antigas análises do LDH a partir de lugares comuns tais como: o livro didático como inútil, ruim, sem possibilidades de uso, como suporte limitado, não contemplando os temas pertinentes, etc. Precisamos sair do problema da perspectiva “da falta”, como chamou atenção Margarida Oliveira (2017). Juliana Souza, Carlos Araújo, Zenaide Schmitz, Túlio Pereira e Maria Telvira Conceição, em alguma medida, mostram que algo “falta” ao livro didático de história, mas também permitem observar, o que eles têm como temas, bem como as demandas que se abrem dali.

Uma importante questão é entender o que as histórias que foram mobilizadas – ou para ser mais preciso, requisitadas e exigidas – nos textos abordados nos colocam em posição de atentar para o grande poder que tem o LDH como dispositivo para onde ele deveria funcionar: a sala

de aula. Na educação antirracista, as orientações empreendidas não podem confundir os problemas: o LDH como o dispositivo racial mal resolvido, do ponto de vista de uma narrativa racialmente informada, descolonizada, não inviabiliza o ensino como construção de uma sociedade antirracista. Assume-se que a educação antirracista só se faz na sala de aula, e, o papel do professor é articular o espaço escolar mediando seu funcionamento em outra direção. Se o LDH fosse suficiente, não haveria necessidade do professor de história, profissional que consegue inserir a historiografia didática no diálogo com a comunidade escolar, a historiografia acadêmica e o conjunto de histórias e memórias que circulam no espaço público (aquilo que hoje se chama hoje, por vezes, de história pública). O LDH é um suporte de trabalho que não se confunde com a totalidade da cultura de história elaborada na sala de aula. O professor de história como mediador das várias tradições de passado que foram mencionadas move o aprendizado antirracista em um dado ambiente escolar usando o LDH e outros recursos como suportes para trabalho.

Os LDHs precisam mudar redesenhando os antigos e desenvolvendo novos discursos. No mínimo, tornar as sínteses históricas apresentadas racialmente expressivas e conscientes além de investirem mais na incorporação das experiências das populações afro-brasileiras como material para a sala de aula. Como chamaram atenção Túlio Pereira e Telvira Conceição, a historiografia didática apresenta uma abordagem (s) racialmente montada que não reconhece a perspectiva da branquitude eurocêntrica que a embasa. Sabemos que no espectro racial, pessoas brancas e a branquitude têm sua racialidade invisibilizada, enquanto os grupos excluídos, subalternizados e assediados pela estrutura racial são imediatamente reconhecidos como tal. *Racializar*, neste sentido, é uma operação de opressão que engloba populações negras e não-negras, mas que apaga o polo do olhar branco que a embasa (MBEMBE, 2014), operação que precisa ser *deslocada*.

É ponto pacífico que a historiografia didática está mudando e ainda precisa mudar. O LDH é um dispositivo⁵ que diz e faz ver as raças. Ou seja, ele continua eurocêntrico e brancocêntrico, sendo que precisamos *racializar mais ainda* o debate e *provincializar* (CHAKRABARTY, 2020) o eurocentrismo da própria ideia de uma síntese histórica pertinente. A *provincialização* se tornou hoje tão famosa via os estudos pós-coloniais de Chakrabarty ou a decolonialidade de autores como Walter Mignolo. Contudo, *racializar* e *provincializar* o que se ensina e o que se aprende em história é uma demanda antiga da construção do saber brasileiro: Lélia Gonzalez (1988), Maria Beatriz do Nascimento (2007) e tantos outros intelectuais e historiadores negros já falavam disso em outros termos. Compreender – e por consequência, aprender – a partir da *amefricanidade*, para usar o termo de Gonzalez, ou seja, incorporar as memória e vivências afro-brasileiras como foco da própria reconstrução da perspectiva da história do Brasil; questão pela qual também clamava Beatriz Nascimento, são alternativas viáveis e antigas de escuta e indagação sobre as experiências raciais de nossos alunos colocando-os inclusive para falar de suas posições nos meios escolares.

Racializar e *provincializar* são atitudes docentes e políticas de atuação públicas, com foco mais no aprendizado antirracista do que nos temas em si mesmos. Cumpre-se como agenda apenas na medida em que realiza a escuta das necessidades dos grupos e populações afro-brasileiras, de suas memórias e tradições, de suas perspectivas de mundo e do tratamento de suas impressões e relações com a realidade.

Não basta apenas incorporar novos temas afro-brasileiros e indígenas. A despeito das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ainda sobrevive no currículo reconhecível, inclusive na BNCC, a predominância de ob-

⁵ Dispositivo é uma relação na qual algo “tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (Agamben, 2009, p. 40). Numa perspectiva de uma arqueologia das mídias (Santiago Jr., 2019) o LDH é uma mídia histórica, uma tecnologia que articula um leitor/espectador (alunxs e professorxs leem e veem textos e imagens) a partir de padrões culturais como raça, gênero, região, nacionalidade, orientação sexual, etc..

jetos do conhecimento euro-ocidentais. Não se trata de termos “mais” África ou “mais” comunidades indígenas. Precisamos de novas autorias nos LDHs, não apenas na escrita, mas na divulgação dos patrimônios materiais-imateriais e trajetórias de sujeitos e comunidade afro-brasileiros. Mas se essas questões são alguns dos elementos, as demandas do espaço escolar decidem o que de fato precisaria ser feito, sendo que tais necessidades são identificadas *pela e na escola*, pelo professor e seus saberes práticos, que realiza uma escuta do seu alunado e da comunidade e realiza a mediação com as narrativas cujo princípio é a experiência social dos sujeitos do aprendizado, usando o LDH como um dos muitos instrumentos para construir a cidadania.

Aqui a relativização dos instrumentos didáticos – inclusive o LDH – e o investimento do professor como *mediador* dos saberes mobilizados em sala de aula e a *apropriação* dos conhecimentos dos estudantes como agentes e proprietários de saberes fundantes do próprio aprendizado são centrais. Acima de tudo, *racializar* e *provincializar* são atitudes docentes e políticas de atuação públicas, com foco na prática antirracista. A escuta das necessidades dos grupos e populações afro-indígenas, de suas memórias e tradições, de suas perspectivas de mundo e do tratamento de suas impressões e relações com a realidade permite apropriar as lutas e temas históricos da construção da cidadania, esta que é talvez a mais importante função da escola.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marcelo. Cultura de história, história pública e ensino de história: a investigação e formação de professores de história. **História Hoje**, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 111-134, 2019.
- AGAMBEN, Giorgio; AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 24 de set. 2021.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-norma-pl.html>>. Acesso em: 29 set. 2021.
- CHKRABARTY, Dipesh. A pós-colonialidade e o artifício da história. **Práticas da História**, n. 11, p. 247-277, 2020.
- GOMES, Ângela de Castro. Questão social e historiografia no Brasil do pós-1980. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 34, p. 157-186, jul.-dez. 2004.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, ns. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.
- HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Ed. Selo Negro, 2008.
- LOPES, Valdeci Araújo. O Direito à História: o(a) historiador(a) como curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída". In: GUIMARÃES, Géssica; BRUNO, Leonardo; PEREZ, Rodrigo (Orgs.). **Conversas sobre o Brasil: ensaios de crítica histórica**. Rio de Janeiro: Autografia, 2017, p. 191-216.
- SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2006.
- NASCIMENTO, Maria Beatriz. Por uma história do negro no Brasil. In: RATTS, Alex. **Eu sou atlântica**. São Paulo: Imprensa oficial, p. 93-98, 2007.
- NICOLAZZI, Fernando. Culturas de passado e eurocentrismo: o périplo de Tláloc. In: AVILA, Arthur Lima de; NICOLAZZI, Fernando; TURIN, Rodrigo. (Orgs.). **A história (in)disciplinada**. Teoria, ensino e difusão do conhecimento histórico. 1. ed. Vitória: Milfontes, p. 211-244, 2019. v. 1.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; FREITAS, Itamar de. **A qualidade do livro didático de história no Brasil, na França e nos Estados Unidos da América**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

SANTIAGO JR., Francisco das C. F. Dimensões historiográficas da virada visual ou o que pode fazer o historiador quando faz histórias com imagens? **Revista Tempo & Argumento**, Florianópolis, n. 11, v. 28, p. 402-444, set.-dez. 2019.

Entre soadas e silêncios: desafios ao tratamento da História das Mulheres em livros didáticos no âmbito do PNLD

Flávia Eloisa Caimi¹

Letícia Mistura²

¹ Doutora em Educação (UFRGS) e Pós-Doutora em Educação (Flacso-Argentina). Professora titular aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS.

² Mestre em Educação. Professora da rede pública estadual de ensino de Passo Fundo/RS.

Nas últimas cinco décadas visualizamos importantes mudanças, que se traduziram em conquistas das mulheres no acesso ao mundo do trabalho e à educação, no exercício de direitos, respeito às diferenças e equalização de oportunidades. Entretanto, a despeito do muito que se avançou, persistem acentuadas desigualdades entre homens e mulheres em variadas instâncias e sob distintas dimensões de análise. Os indicadores sociais de gênero³ no Brasil têm apontado características estruturais para explicar tais desigualdades, como raça/etnia, idade, escolaridade, deficiência, residência em áreas urbanas ou rurais, regiões geográficas, lugar social de nascimento, dentre outros.

Segundo dados disponibilizados no documento *Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres*⁴ (BRASIL, 2018), quanto ao tempo dedicado aos afazeres domésticos e/ou cuidado de pessoas, em 2016 as mulheres brasileiras cumpriram cerca de 73% de horas a mais do que os homens (18,1 horas contra 10,5 horas). O recorte por cor ou raça indica que as mulheres pretas ou pardas (assim nominado pelo IBGE) são as que mais se dedicam a esses afazeres, com o registro de 18,6 horas semanais em 2016.

Os índices concernentes ao acesso à escola no ano de 2016 revelam que não há significativas discrepâncias entre homens e mulheres. A frequência à escola das pessoas de 15 a 17 anos independentemente do nível de ensino, apresenta valores muito próximos para mulheres e homens, de 87,1% e 87,4%, respectivamente. Para a faixa etária de 18 a 24 anos, o percentual de mulheres na escola é 2,5 pontos superior ao dos homens. O mesmo ocorre em relação à taxa de frequência escolar líquida no ensino médio, que era de 63,2% entre homens de 15 a 17 anos e de 73,5% entre as mulheres da mesma idade. Todavia, a diferença

³ Não obstante a crescente relevância e a ampliação conceitual do tema “gênero”, enfoques concernentes à orientação sexual, à diversidade e às novas identidades de gênero circunscritas para além dos binômios mulher/homem e feminino/masculino, não serão tratados no escopo deste trabalho.

⁴ Todos os dados apresentados nos parágrafos subsequentes foram extraídos da seguinte fonte: BRASIL, 2018.

percentual mais expressiva ocorre no nível superior completo, evidenciando que entre pessoas de 25 a 44 anos de idade, 15,6% dos homens completaram a graduação frente a 21,5% de mulheres, o que corresponde a um indicador de 37,9% superior ao dos homens.

Não obstante as mulheres apresentarem a melhor média nos resultados educacionais, ainda não alcançamos resultados compatíveis no mercado de trabalho e na administração pública. No item relativo ao rendimento médio do trabalho, as mulheres seguem recebendo salários cerca de 25% menores do que os homens. Quanto à participação das mulheres em cargos gerenciais, ainda que constituam a maior parcela da população, em 2016, no Brasil, 60,9% desses cargos eram ocupados por homens e 39,1% pelas mulheres. Se tomamos o indicador que monitora a participação das mulheres na vida política do país, especialmente sua presença na alta administração do governo, os dados mostram que em 07/03/2020, das 22 pastas ministeriais, apenas duas eram ocupadas por mulheres – o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento –, o que substancia um percentual de 9,1%.

Dados relativos à violência contra a mulher e feminicídio são extremamente alarmantes, a despeito da lei de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher (Lei n. 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha). Em 2014, apenas 7,9% dos municípios brasileiros contavam com delegacia especializada no atendimento à mulher, por exemplo.

Essa breve sinopse estatística anuncia que há muito por fazer no esforço de criar um cenário de maior igualdade de gênero no Brasil, de modo que homens e mulheres logrem direitos e oportunidades iguais. Consideramos que as leis e políticas afirmativas são extremamente necessárias, mas que devem ser acompanhadas por processos educativos escolares que promovam conhecimento, reflexão e conscientização so-

bre as lutas por igualdade de gênero e representação social das mulheres no passado e na contemporaneidade. Como afirma Louro (2014, p. 62), “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”. Por outro lado, sendo um espaço que agrega as mais diversas vozes sociais, a escola é um locus privilegiado de debates, de conflitos, de controvérsias, que são elementos essenciais à formação cidadã.

O estudo que ora propomos circunscreve-se nos debates acerca da história das mulheres, situando a temática na análise do livro didático de História (LDH) disponibilizado no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD. Adentramos um universo extremamente complexo ao tratarmos do livro didático de História, um objeto de cultura multifacetado, impossível de ser vislumbrado por um único enfoque. Embora o recorte deste estudo não se enverede por esses caminhos, ressaltamos que as temáticas das políticas públicas para a educação, do currículo, do ensino-aprendizagem, da avaliação e do uso do LDH em sala de aula inevitavelmente transversalizam as discussões sobre o livro didático. Nessa oportunidade, nos detemos a compreender o LDH como um documento, fonte de evidência da articulação entre os critérios de uma política de Estado, o PNLD, e a produção de uma narrativa histórica “didatizada”, julgada “ensinável”.

Assim, importa-nos conhecer os alcances e restrições da abordagem dessa temática nos livros didáticos de História e explorar as presenças e/ou ausências das discussões acerca das relações de gênero e da história das mulheres. Para a consecução de tais propósitos, debruçamo-nos sobre três conjuntos de fontes documentais, a saber: (1) três editais do PNLD Ensino Médio, correspondentes aos anos de 2012, 2015 e 2018; (2) o Guia Nacional do Livro Didático do Ensino Médio, nas respectivas edições de 2012, 2015 e 2018 do PNLD; (3) dis-

sertações e teses que focalizam a história das mulheres no livro didático, produzidas no âmbito da pós-graduação brasileira, entre 2005 e 2018.

Ainda, faz-se necessário travar um diálogo com o campo historiográfico dedicado à pesquisa acerca dos temas que aqui agregamos sob o termo “história das mulheres” no Brasil. Nas seções a seguir, nos dedicaremos a essas tarefas, buscando avançar para uma sistematização do atual posicionamento do tema na articulação PNLD/LDH e tecer reflexões que levem a assinalar caminhos para uma continuidade ao tratamento da história das mulheres nos livros didáticos de História.

LOCALIZANDO O TOM: A HISTÓRIA DAS MULHERES NO BRASIL

Pode-se dizer que o campo historiográfico que tem se dedicado à pesquisa relativa à história das mulheres, deriva-se de, ao menos, duas principais perspectivas teóricas, que participaram da construção do tema no mundo ocidental. A história das mulheres constituiu uma vertente de estudo da História Social, que encontrou propulsão e voz na academia, na relação entre dois processos a partir da década 1960 e das subsequentes décadas: (a) o movimento ideológico-feminista, especialmente nos Estados Unidos e (b) o desejo das mulheres presentes nas universidades por uma nova história, construída no bojo da crise epistemológica e paradigmática da História, que ampliou as concepções de objeto e sujeito de estudo, no sentido de reconhecer as mulheres como agentes históricos legítimos. No entanto, a história “das mulheres” produzida na progressão destes dois grandes contextos encontrou outras restrições, na medida em que foi relegada a um (ou mais) domínio separado da história-narrativa. A “história das mulheres” pertenceria à outra natureza que não à “história dos homens” – esta, sim, a narrativa histórica dominante. Esses problemas inspiraram a busca por um termo

que não condicionasse a história das mulheres a um núcleo igualmente normativo e exclusivo de presença na narrativa histórica.

Segundo a historiadora Michelle Perrot, autodesignada “testemunha e atriz” (PERROT, 2007, p. 13) do movimento de desenvolvimento da história das mulheres na França, nos anos 1970, a expectativa por uma história “das mulheres” tornou-se uma demanda real mediante a tomada de consciência da dimensão sexuada da sociedade ou da história, ou seja, da diferença entre os lugares dos sexos e das relações entre eles no relato histórico. O “silenciamento” das mulheres pela narrativa histórica escrita não era apenas um espaço vazio, mas uma opção legitimada pela definição do que era a história, protagonizada por homens, pelo espaço público a que pertenciam e pelas representações que construíram, como personagens ou escritores, do que valia como “história” – a história de viés político e econômico, orientada apenas pelos espaços públicos. As relações entre os sexos, no relato histórico e na sociedade, ditaram o que era possível conhecer sobre as mulheres, ao longo do tempo. Era preciso achar uma forma de historicizar a experiência das mulheres no tempo, coletivamente. A historiadora estadunidense Joan Scott propôs, para esse problema, o uso do termo “gênero”.

Scott (1995, 1998), desde a perspectiva de estudos antropológicos e culturais, defendeu a utilização do termo “gênero” como categoria de análise que permitiria alçar os estudos históricos sobre as mulheres ao interior da narrativa histórica, já que gênero diz respeito às formas históricas e sociais de construção, representação e relação entre muitos “femininos” e “masculinos” em multitemporalidades e multiespacialidades. Tratava-se também de uma forma legítima de combate ao formato descompromissado de dar sentido ao passado das mulheres incluindo-as pontualmente como personagens na narrativa histórica, excepcional e arquetipicamente, já que não podiam aparecer na cena pública “a não ser como figurantes mudas, penetrando por arrombamento ou a título de exceção – as mulhe-

res ‘excepcionais’, heroicas, santas ou escandalosas – relegando à sombra a massa das outras mulheres” (PERROT, 2009, p. 112).

O termo “gênero”, portanto, encontra relevância dentro do caminho percorrido pela história das mulheres: trata-se de (re)conhecer a história das mulheres, como coletivo, como *gênero*, em sua formação política, psicológica, social, cultural, sexual, ao longo da história da humanidade, e não *de* (certas) mulheres. Desde a tomada de consciência e da consequente demanda por uma história das mulheres nas décadas de 1960 e 1970 e a proposição do termo “gênero”, muitos esforços se acumularam no sentido de dar continuidade e visibilidade para estudos multidisciplinares envolvendo essa premissa no âmbito da academia, motivada e acompanhada pelos movimentos sociais. Estudos de gênero envolvem a investigação de diferentes experiências de representações, disseminações, concepções e simbolismos acerca dos gêneros, em dimensão histórica e atual, abarcando a compreensão sobre como impactam e informam instituições, políticas públicas, movimentos sociais etc. A escola, como instituição, também atua, mais ou menos diretamente, na operacionalização e na validação ou manutenção das representações e relações de gênero, por meio dos processos de ensino e aprendizagem – e de toda a experiência social que nela se desenrola, incluindo atores (professores, estudantes, gestores, famílias), currículo e práticas da cultura escolar. Portanto, a escola pode se constituir em um espaço tanto de afirmação de normativas de gênero – expectativas, papéis homogeneizantes – quanto de problematização e de construção de relações mais saudáveis entre identidades de gênero e sociedade.

É nesse patamar que inserimos este estudo acerca do livro didático de História, ferramenta e, não raro, protagonista do conhecimento presente majoritariamente nas salas de aula brasileiras. Se há uma história das mulheres como gênero na formação do Brasil, é preciso que esteja na educação básica, tal como está nos ambientes acadêmicos e nos movimentos sociais.

EXPLORANDO OS RUÍDOS E OS SILÊNCIOS: A HISTÓRIA DAS MULHERES E O LDH NOS DOCUMENTOS DO PNLD E NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Nesta seção, nos dedicaremos à análise da documentação – editais de lançamento e Guias Nacionais do Livro Didático – das edições do PNLD Ensino Médio, de 2012, 2015 e 2018, e também incursionaremos sobre a produção acadêmica dedicada ao tema ao longo das últimas duas décadas. Selecionou-se, para esse último conjunto documental, a produção acadêmica elaborada em formato de dissertações e teses em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Reservamos, a cada um dos conjuntos documentais, uma seção própria, a seguir, de onde nos debruçamos a reconhecê-los em suas características formais e em seu conteúdo acerca da temática proposta.

OS EDITAIS DO PNLD ENSINO MÉDIO (2012-2018)

Os editais do PNLD mantêm, nas últimas três edições referentes ao Ensino Médio, um formato consistente. Seu objetivo central é reger o processo de seleção e estabelecer os critérios de avaliação das coleções de livros didáticos inscritas no programa. Nos interessou, no exercício de leitura dos documentos, localizar menções à história das mulheres e aos estudos de gênero pelos editais, perscrutando se neles há critérios claros a respeito do tema e que domínios cumprem no processo de avaliação e seleção dos LDH.

Nosso escopo de análise recai, notadamente, na seção do edital dedicada à especificação dos critérios de avaliação – invariavelmente, para as três edições, no Anexo III, intitulado “Princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas destinadas ao Ensino Médio”.

O texto introdutório dos três editais em análise tem a mesma estrutura: trata-se de um texto que focaliza os objetivos do Ensino Médio e da função da escola nesta etapa de escolarização. Nesta seção do texto, não há menção a relações de gênero, a temáticas alusivas à história ou aos direitos das mulheres nos editais das edições de 2012 e 2015 do PNLD. Na edição de 2018, o edital traz, no item (1.1) os requisitos gerais de qualificação das obras⁵, indicando que devem “contribuir efetivamente para a construção de conceitos, posturas frente ao mundo e à realidade, favorecendo, em todos os sentidos, a compreensão de processos sociais, científicos, culturais e ambientais” (BRASIL, 2015, p. 32), acompanhado de oito subitens. Os três subitens iniciais mencionam pela primeira vez o tema nesse conjunto documental. Os livros didáticos deveriam, portanto,

1.1.1. promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;

1.1.2. abordar a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia;

1.1.3. proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher. (BRASIL, 2015, p. 32).

Vemos reconhecido, nessa seção, o princípio da promoção, pelos materiais didáticos veiculados pelo PNLD, da imagem da mulher como grupo social coletivo, da abordagem de gênero e do combate

⁵ Embora apareça pela primeira vez, em nosso conjunto documental, nos editais do PNLD (Ensino Médio) de 2018, esta mesma formulação ocorre nas introduções dos editais referentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 2007 e 2010 e dos Anos Finais do Ensino Fundamental de 2008 e 2010, documentos situados em período anterior ao de nosso recorte, sob diferentes denominações.

à homofobia e à transfobia e, em especial, da necessidade de debate acerca da violência contra a mulher.

A seção dedicada aos critérios universais de exclusão das obras é a próxima a explicitar, no edital, posicionamento claro em relação à temática. Nas três edições do PNLD – 2012, 2015 e 2018 –, não há alteração no texto dessa seção, permanecendo a seguinte formulação:

Serão excluídas do PNLD 2018 as coleções que:

- veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos;
- fizerem doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;
- utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais. (BRASIL, 2015, p. 33-34).

Novamente, nessa seção, vemos legitimados os princípios antes anunciados, aqui explicitados em forma de combate aos estereótipos e preconceitos de gênero. A próxima seção em análise, no edital, diz respeito à especificação dos critérios de avaliação à disciplina de História. Não há, nesses, nenhuma menção específica ou explícita à inclusão da temática de gênero e da história das mulheres nos materiais didáticos para o ensino de História. É possível dizer, portanto, que, apesar de vermos claramente menções – especialmente na última edição do PNLD Ensino Médio, de 2018 – à necessidade de promover ações, por meio dos livros didáticos, de representação e valorização da mulher e da temática de gênero, esse princípio não encontra semelhante direcionamento nos cri-

térios específicos de avaliação para a disciplina de História, nos limites dos editais do PNLD Ensino Médio de 2012 e 2015 e 2018.

Não obstante a ausência desses critérios nos editais de 2012 e 2015, observamos que nas Fichas de Avaliação das coleções, publicadas junto aos respectivos Guias do componente curricular História, todas essas questões são contempladas. No Guia de Livros Didáticos referente ao PNLD 2012, por exemplo, no item que avalia se a coleção contribui para o desenvolvimento de ações positivas à cidadania, consta a questão 45, redigida nestes termos: “Promove positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder. Aborda a temática de gênero e da não violência visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia” (BRASIL, 2011, p. 134). Esta situação se repete na Ficha de Avaliação dos Guias subsequentes.

OS GUIAS DE LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO (2012-2018)

O Guia de Livros Didáticos resulta do processo de avaliação das coleções no âmbito do PNLD e nele são expostas as características, potencialidades e limitações das coleções avaliadas, para subsidiar a escolha dos professores a cada edição do programa. Na geração de dados para este estudo, debruçamo-nos sobre os guias das três últimas edições do PNLD Ensino Médio – História, correspondentes aos anos de 2012, 2015 e 2018, buscando localizar informações acerca do tema da história das mulheres, com base nos seguintes termos descritores: mulher, gênero, feminino, homem, masculino, homofobia, transfobia, LGBT.

Num primeiro movimento, bem singelo, voltamo-nos para a imagem das capas do livro do 1º ano do Ensino Médio das obras aprovadas em cada edição, constatando que a presença de figuras femininas vai

crescendo ao longo das três edições. Em 2012, foram aprovadas 19 coleções, com duas capas estampadas por mulheres; em 2015 foram aprovadas 19 coleções, com seis capas e em 2018 foram aprovadas 13 coleções, com 5 capas ilustradas por mulheres. Parece não se tratar de coincidência, mas de um tímido esforço editorial em observar o debate social e as ações afirmativas no âmbito das políticas públicas vigentes no período.

Interessante observar também o movimento na ausência/presença de termos referentes à diversidade de gênero. No guia de 2012 há diversos livros que se referem à história da humanidade como sendo a história do homem, adotando expressões como a identidade do homem americano; a origem do homem; a nova medida do homem; das origens do homem ao neolítico. Nos guias de 2015 e 2018 já não se encontra essa forma de nomear conteúdos no sumário dos livros, optando-se por expressões mais inclusivas da diversidade humana. Por fim, no guia de 2018, cujo edital é bem mais enfático em relação ao tema da diversidade de gênero, há quatro menções à homofobia, três à transfobia e três referências aos termos LGBT e LGBTI. No guia de 2012 essas expressões estiveram completamente ausentes, ao passo que no guia de 2015 aparecem timidamente na avaliação de duas coleções. Ainda que mereçam destaque, essas alusões são iniciativas demasiadamente acanhadas para o enfrentamento das questões de gênero nos livros didáticos. Vejamos o que mais é possível encontrar nos guias.

No que diz respeito à incorporação da história das mulheres no conjunto da produção didática, os guias ressaltam, de modo geral, que as coleções manifestam diferentes graus de aderência, de acordo com cada projeto editorial. A maioria das coleções apenas cumpre os requisitos mínimos do edital, de modo a garantir a aprovação no processo avaliativo. Nestes casos, o movimento é no sentido de inserir imagens esparsas de mulheres em diferentes atividades profissionais; de acrescentar boxes com algum destaque feminino, do presente ou do passado, como, por exemplo, o papel da Princesa Isabel no fim da escravidão;

o sucesso das atletas Marta e Hortência no esporte; a atuação de Joana d'Arc na Guerra dos Cem Anos; a visibilidade de Carlota Pereira de Queiroz, primeira mulher a se eleger deputada federal no Brasil, ou de Dilma Rousseff, a primeira mulher a se tornar presidente da República, dentre outros. Também se vê a incorporação de seções especiais que mostram as mulheres na Revolução Francesa, na Revolução Industrial, na Segunda Guerra Mundial, na Revolta Constitucionalista de 1932, etc. Nos exemplos relatados, a abordagem acerca da presença das mulheres na história nunca aparece como eixo central da narrativa, e sim em boxes, seções, atividades, ou seja, em situações esparsas e pontuais. Ademais, como não transversaliza a proposta da coleção, invariavelmente a abordagem fica mais localizada em um dos três volumes.

Há um pequeno conjunto de coleções, todavia, que demonstra um esforço mais vital de renovação historiográfica, expresso no movimento de destacar a presença orgânica das mulheres no processo histórico, realçando-as como agentes e sujeitos atuantes na conquista de direitos políticos, sociais e culturais. Em tais casos, não se trata de inserções avulsas e casuais para cumprir o edital, mas de um projeto pedagógico e historiográfico que se espraia para outros elementos que compõem a proposta de formação para a cidadania. À pauta das relações de gênero juntam-se temas contemporâneos, de natureza ética e social, que também dizem respeito à aprendizagem histórica, tais como manipulação genética, aquecimento global, inteligência artificial, extremismos políticos, fundamentalismos religiosos, usos das redes sociais, novos arranjos familiares, fobias de diversas naturezas, aborto, dentre outros (BRASIL, 2017). Também se distingue, nestes casos, um expressivo investimento em temas relacionados à educação e cultura em direitos humanos, afirmando-se os direitos de crianças, adolescentes e idosos, e à educação para as relações étnico-raciais com vistas à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.

Outro aspecto a ser destacado, quando a renovação historiográfica está efetivamente integrada ao plano global da proposta pedagógica da coleção, é a presença de orientações específicas e materiais complementares no Manual do Professor, que subsidiem o trabalho com essas temáticas sensíveis, contribuindo para a formação docente. Nesse sentido, o professor é amparado com indicações teóricas, historiográficas, metodológicas e didáticas que possibilitam o aprofundamento dos temas e a condução qualificada dos trabalhos em sala de aula.

A despeito do pouco que se tenha avançado no tratamento deste tema, há que se registrar a crescente superação de abordagens estereotipadas das representações femininas e masculinas nos livros de didáticos de História. Invariavelmente, as mulheres eram retratadas em posições sociais e profissionais claramente subalternas, em seus atributos de beleza e docilidade, vocacionadas aos afazeres domésticos. Era muito comum, por exemplo, encontrarmos nos LDH situações de estereótipo a respeito de Carlota Joaquina, tida como uma mulher geniosa, propensa a intrigas e ambiciosa, ou abordagens que conferiam a D. Maria I, Rainha do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, o título de “rainha louca”. Em muitos casos, o tratamento das mulheres é identificado com o inusitado, o anedótico, o que se distancia dos padrões de normalidade.

Cada vez mais, os livros didáticos vêm abandonando abordagens dessa natureza e ampliando a visibilidade das mulheres nos espaços públicos, em eventos culturais, na atuação política, na guerra, no trabalho, na universidade etc. São mulheres de diversas etnias, grupos sociais, tempos e espaços históricos, retratadas em diferentes profissões e espaços de poder. Vê-se, portanto, contornos de um avanço na tarefa de ampliar o potencial de representatividade e a inclusão da narrativa histórica das relações de gênero no âmbito do LDH.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A HISTÓRIA DAS MULHERES NO LDH

No que diz respeito ao campo do Ensino de História, são recentes os estudos dedicados sistematicamente a investigar as relações entre o livro didático de História e a história das mulheres, no âmbito das pesquisas produzidas em programas brasileiros de pós-graduação *stricto sensu*. Com o propósito de constituir um estado do conhecimento sobre as temáticas mencionadas, efetuamos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT). O resultado permitiu reunir seis trabalhos, todos oriundos de dissertações de mestrado.

Na busca, os termos descritores “livro didático de História” e “história das mulheres” foram combinados, em todas as flexões possíveis, aos termos “manuais didáticos de história”, “manual didático de história”, “livros escolares”, “manuais didáticos”, “material didático”, para ampliar as possibilidades de procura. No Catálogo da CAPES, dentre 285 ocorrências foram refinados seis trabalhos. Na BDTD/IBICT, foram selecionados dois dos três resultados provenientes das buscas. Ao *corpus* de oito trabalhos, refinamos uma última vez, segundo o critério de envolver análises de livros didáticos pertinentes ao PNLD, excluindo assim mais duas ocorrências, trabalhos que situavam seu foco de análise em materiais didáticos de outras naturezas. Finalizamos, portanto, com seis (6) dissertações selecionadas. Trata-se dos trabalhos de Ângela Ribeiro Ferreira (UEPG, 2005), Rayssa Andrade Carvalho (UFPB, 2015), Paolla Ungaretti Monteiro (PUCRS, 2016), Larissa Klosowski de Paula (UFPR, 2017), Fernanda Gomes Françoso (Unesp Presidente Prudente, 2017) e Cristiane da Silva Lima Martins (UEFS, 2018).

O *corpus* total cumpre um recorte temporal de 13 anos de produção (2005-2018), que revela uma atividade de pesquisa esparsa, já que consta menos de uma produção acadêmica por ano de recorte e a ausência de uma década, entre 2005 e 2015, de produção sobre o tema. Ademais, o recorte caracteriza-se como compreensivo acerca dos livros didáticos pertencentes às edições do PNLD que selecionamos para este estudo, já que abarca todos os anos elencados.⁶

Observando o *corpus*, pudemos apontar algumas regularidades que permitem circunscrever esse interesse de pesquisa: (a) todas as pesquisas foram produzidas por pesquisadoras do sexo feminino – mesmo que aparente obviedade, acreditamos que essa autoria coesa denota sensibilidade e consciência das pesquisadoras acerca da temática e do campo de estudo; (b) todas as investigações têm como objeto a *presença* ou não da história das mulheres e das relações de gênero nos livros ou materiais didáticos de História, em diversas articulações, tanto em recortes metodológicos (texto principal do livro, palavras, imagens, etc.) quanto temáticos (mulheres negras, mulheres brasileiras); (c) a presença/ausência da história das mulheres e das relações de gênero nos livros ou materiais didáticos de História é perscrutada desde o *lugar* ou as *formas* que ocupam na construção (narrativa e diagramação) dos livros e materiais, por meio de categorias conceituais como *significado*, *tratamento*, *leitura*, *retrato e representações*; (d) todos os trabalhos são dissertações de mestrado, o que pode significar um interesse ainda pouco explorado em projetos de pesquisa mais longos ou sistemáticos, no caso, de teses de doutorado; ou a evidência de um interesse marcadamente pessoal, da trajetória individual das pesquisadoras, que ainda não adentra grupos ou projetos de pesquisa de maior porte.

⁶ A título de ressalva, é preciso dizer que, das seis dissertações do *corpus*, apenas duas contemplam livros didáticos pertencentes às edições do PNLD Ensino Médio cotejadas para este estudo. Como nossa proposta ao construir o *corpus* está circunscrita sob um critério temático, a história das mulheres e de sua presença no LDH, de forma geral, considerou-se a pertinência de um estado do conhecimento de maior amplitude.

Observando esses dados iniciais, avançamos para conhecer sistematicamente os trabalhos, visualizando-os em suas *problemáticas e objetos, operacionalização de análise de dados e principais resultados e discussões*.

No que diz respeito à *construção de problemática e dos recortes dos objetos de pesquisa*, os trabalhos dividem-se em recortes metodológicos – os que buscam a história das mulheres, de forma geral, em um recorte intencional do suporte-livro – e recortes temáticos – os orientados a procurar um tipo de representação específica do sujeito histórico mulher. No primeiro grupo, cuja construção objeto-problemática se dá em parâmetros metodológicos, temos os trabalhos de Ferreira (2005), Paula (2017) e Martins (2018).

O trabalho de Ferreira (2005), intitulado “Representações das mulheres no Brasil em livros didáticos de História”, elegeu os capítulos ou momentos da narrativa dedicados à história do Brasil, nas coleções selecionadas. O estudo compreende o LDH como objeto-vetor de uma mediação possível entre o saber histórico da ciência de referência e o saber escolar que, desde a educação, pode oferecer subsídios para o avanço na percepção de legitimidade e generalização da igualdade social e civil entre os sexos, na medida em que é o objeto que, dentro da escola, estabelece de forma normativa (legítima) as relações e mediações entre as duas dimensões de saberes. Elege como objeto, portanto, as representações sociais da mulher da história do Brasil elaborada pelos livros didáticos do PNLD do Ensino Fundamental. A autora concentrou sua análise em 7 (sete) das doze coleções aprovadas no PNLD 2002 e reinscritas e aprovadas no PNLD 2005 para a disciplina de História.

Paula (2017) centra sua análise articulando o aparecimento e a abordagem da história das mulheres no LDH aos critérios do filósofo da História Jörn Rüsen para a construção da consciência histórica por meio da aprendizagem e do que o autor considera o “livro didático ideal”, a sa-

ber, experiência, interpretação e orientação. Em sua dissertação intitulada “Consciência histórica e temática das mulheres nos livros didáticos de História”, a autora analisa três coleções de livros didáticos do PNLD 2015 - Ensino Médio, pelo critério de consistirem nas três coleções de maior distribuição no Brasil, naquela ocasião, segundo os relatórios do FNDE. A problemática localiza-se, portanto, em averiguar em que medida as aparições da história da mulher no LDH são capazes de cumprir os critérios de Rüsen e assim contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes acerca da temática em foco.

Martins (2018), na dissertação “Entre textos e imagens: representações femininas em livros didáticos de história (2008-2014)”, problematiza as representações sobre as mulheres nos LDH, dando ênfase à análise de textos e imagens de três coleções de livros didáticos para o Ensino Fundamental e procurando perseguir possíveis mudanças de abordagem da história das mulheres ao longo das diferentes edições do PNLD. O recorte da autora perfaz três edições do PNLD – 2008, 2011 e 2014 -, focalizando nos livros dos dois últimos anos do Ensino Fundamental, portanto, 8º e 9º anos.

O segundo grupo que compõe o *corpus* orienta seu objeto por meio de um recorte temático dentro da história das mulheres: são as dissertações de Carvalho (2015), Monteiro (2016) e Françoso (2017).

Os trabalhos de Carvalho (2015), “Leituras sobre representações imagéticas femininas negras em livros didáticos de história (1997-2014)” e Françoso (2017), “Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de História da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo” concentram seus esforços de análise na presença da história da mulher negra nos livros didáticos de História. Carvalho (2015) problematiza as representações das mulheres negras no LDH, especialmente nas imagens visuais, perscrutando que espaços ocupam e em que contextos estão as imagens. O recorte documental diz respeito a duas coleções para

o Ensino Fundamental no âmbito das edições de 1999, 2011 e 2014 do PNLD. França (2017), por sua vez, operou uma comparação entre os livros didáticos de maior distribuição no estado de São Paulo pelo PNLD 2014 (Ensino Fundamental - Anos Finais) com os Cadernos do Professor e do Aluno, materiais fornecidos pelo estado de São Paulo. A autora focalizou sua análise das representações raciais e de gênero associadas às mulheres negras nos contextos históricos de escravidão na história do Brasil.

Monteiro (2016), em seu trabalho “(In)Visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de História do Ensino Médio (PNLD, 2015)”, direciona o olhar para representações de mulheres brasileiras nos LDH do PNLD 2015 – Ensino Médio, em um recorte de 5 coleções, selecionadas entre as de maior distribuição no território nacional. A ênfase da abordagem recai nos séculos XX e XXI, observando o posicionamento da temática da história das mulheres na distribuição de conteúdo e de imagens nos livros.

No que diz respeito à *operacionalização de análise de dados*, todos os trabalhos percorrem um caminho metodológico semelhante, orientando-se pela análise de conteúdo (BARDIN, 2007) e por diferentes conceitos de representação, baseados em Roger Chartier e na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. O único trabalho que foge a essa articulação é o de Paula (2017) que, como já vimos, utiliza-se metodologicamente dos conceitos de Jörn Rüsen.

Ao direcionarmos o olhar para os *principais resultados e discussões*, consegue-se perceber quatro pontos centrais de consenso entre os trabalhos:

a) a narrativa dos livros didáticos de História não integra a história das mulheres em seu curso, relegando-a majoritariamente às margens – de forma literal, em boxes explicativos ou seções pontuais, fora da narrativa principal do livro;

b) o problema de uso abrangente de imagens de domínio público (com fins de diminuir custos de produção), que não cumprem a necessidade de representatividade da história da mulher e são repetitivas;

c) no livro didático, as imagens frequentemente (1) não possuem ligação com os textos que as acompanham, (2) são utilizadas apenas como ilustração, (3) não são operadas como fonte histórica e carecem de problematização;

d) sobre os exercícios e atividades propostos nos livros, não há oportunidades de desenvolvimento de pensamento histórico acerca da história das mulheres e das relações de gênero no LDH. O contrário também é verdadeiro: quando há exercícios construídos envolvendo o trabalho com fontes e interpretação histórica, não há, no livro, respaldo de conteúdo para que os estudantes consigam resolver satisfatoriamente as questões propostas.

Como é possível perceber, os dois primeiros pontos de consenso surgem da temática central do *corpus*, a presença da história das mulheres no LDH, já os demais dizem respeito a ausências de diferentes naturezas, que se tornaram aparentes, para as pesquisadoras, no exercício do olhar para o conteúdo dos livros didáticos. Visualizamos essas ocorrências em diferentes formatações em todos os seis trabalhos do *corpus*.

Sobre a integração da história das mulheres no curso da narrativa histórica construída nos LDH, esse dado aparece, nas produções analisadas, essencialmente na análise de dados e na discussão dos resultados do processo. Os trabalhos são unânimes: não há integração da história das mulheres na narrativa dos livros didáticos de História, majoritariamente. As mulheres aparecem cristalizadas onde “sempre estiveram” – como membros da sociedade patriarcal (mães, esposas), no trabalho escravo doméstico, como operárias em fábricas. Esse cenário de inclusão pontual cria uma dinâmica de representação das “mulheres” em grupos que parecem figurar sepa-

rados dos acontecimentos históricos, em formações arquetípicas: as mulheres da nobreza, citadas assepticamente ou alegoricamente (as “loucas”, as santas), as escravas domésticas negras (as cuidadoras de gerações de crianças brancas), a negra “mulata” e a índia seduzida (erotização dos corpos femininos negros e indígenas), as mulheres imigrantes europeias (as virtuosas, as trabalhadeiras).

Os trabalhos de Ferreira (2005), Françaço (2017) e Martins (2018) sintetizam suas análises finais nesse sentido, avaliando a presença da história das mulheres no LDH na ótica de como e de que forma o livro didático acompanha (ou não) as renovações historiográficas:

Nos livros didáticos, a maior parte dos textos continua dando ênfase ao político e ao econômico; embora se reconheça a existência e importância da discussão historiográfica sobre as mulheres, esta aparece via de regra em textos complementares, separadas do corpo principal do texto. A análise dos livros didáticos de História utilizados nas escolas públicas do país, com base no conhecimento histórico sobre as mulheres e a teoria das representações sociais, deixa claro que as novas discussões historiográficas não fazem parte da escolha de conteúdos dos livros (FERREIRA, 2005, p. 120).

Com o estudo da história dos livros didáticos, verificamos que os seus conteúdos privilegiam acontecimentos consagrados pela historiografia, utilizando-se como referência a história europeia, a qual foi dividida no modelo explicativo quadripartite, que é tomado como modelo superior, único e universal a ser compreendido e seguido por todos os outros povos e civilizações. Nele quem faz a história é o homem branco, da elite, heterossexual e cristão (FRANÇOSO, 2017, p. 160).

Na investigação, constatamos que a história das mulheres narrada nos livros didáticos ainda ocupa um espaço secundário. Porém, os livros didáticos ainda hierarquizam os conteúdos, privilegiando uma sequência tradicional. Para dar conta das demandas colocadas pelos estudos de gênero e de-

mais “novidades” historiográficas, criaram como estratégia os boxes e textos complementares. O fato nos leva a perceber a ausência de uma transformação intrínseca ao modo de selecionar conteúdos, o que restringe o papel dos sujeitos na narrativa [...] (MARTINS, 2018, p. 157)

O trabalho de Paula (2017) busca avaliar a potencialidade dos conteúdos sobre história das mulheres, nos livros didáticos de História, para o desenvolvimento das competências de consciência histórica elencadas por Jörn Rüsen – experiência, interpretação e orientação. A realização desse objetivo foi, entretanto, dificultada pelos limites da própria abordagem do tema na narrativa do LDH. A autora detalha o processo:

Conforme fomos realizando as análises, buscamos identificar como essas competências se empreendem, de forma mais assídua, nos conteúdos relacionados à temática das mulheres, ou seja, se essa temática está orientada para a formação da consciência histórica ou não. No entanto, esse objetivo foi mais difícil [...] pois embora os conteúdos inerentes às mulheres sejam mais restritos, eles estão elencados de uma forma que não segue a perspectiva dos demais conteúdos abordados nas coleções e nem se elencam de maneira que fomente a construção da consciência histórica. Isso porque a simplicidade com que são tratados dificultam a identificação das competências, isso quando não ocorrem completamente dissociados delas (PAULA, 2017, p. 111).

Quando voltam o olhar à representatividade das mulheres negras na narrativa histórica, há outra natureza para o silenciamento em suas aparições: trata-se de especificidades das condições étnico-raciais, que marcam e inserem a mulher negra no contexto estreitado de escravização, não problematizando as diversas experiências sociais e de resistência das quais participam e participaram. Françoso (2017) direciona sua análise para essa questão:

No caso das mulheres negras, temos a mesma situação demarcada por especificidades raciais, étnicas e de gênero. Elas são minimamente aparentes em relação à presença do homem negro e ambos em relação às mulheres brancas e aos homens brancos, seguindo esta ordem no destaque dado. Na maior parte das vezes, quando se fizeram presentes, foram representadas, notadamente, em condições subalternas e/ou como vítimas, ocultando a história de suas ações e participação na vida social brasileira. (FRANÇOSO, 2017, p. 160).

O mesmo cenário não ocorre na análise das imagens representativas da mulher negra nos trabalhos de Françaço (2017) e Carvalho (2015), que trazem uma interessante perspectiva: a preponderância das imagens como veículo de representação da figura feminina negra. Como escreve Carvalho (2015, p. 134),

Se por um lado as mulheres encontram-se quase completamente ausentes dos conteúdos escritos nas coleções didáticas analisadas, por outro, conseguimos encontrar as figuras femininas negras em várias representações imagéticas, produzidas em diversas técnicas, como pinturas, gravuras, artes gráficas, charges, fotografias.

O trabalho de Françaço (2017) demonstra, ainda, como a representação imagética das mulheres negras nos livros expandiu-se em termos da escolha de representação e os espaços em que mulheres negras aparecem: em ambientes de trabalho que não os contextos de escravização e subjugação, em circunstâncias de resistência e de preservação de sua cultura de origem, fora de situações de passividade.

Constatamos ainda, nas imagens dos livros, sinais de outras vivências e ações realizadas em seu cotidiano, as quais não se restringiram aos momentos de opressão pela condição da escravidão. As mulheres negras encontraram formas diversas de sociabilidade e convívio em seus tempos livres: festaram, namoraram, constituíram suas próprias famílias. Organizaram e lideraram práticas religiosas, tornaram-se comerciantes, tanto

em situação de liberdade ou na de escravas, exerceram suas habilidades manuais na culinária e nas diversas artes do fazer. Elas estão presentes no processo de luta contra a escravidão e em demais práticas de subversão das formas de opressão a elas impingidas. Podemos discutir e inferir, com o apoio nos livros, que muitas destas personagens não foram passivas e não aceitaram as injustiças que lhes eram impostas, manifestando suas condições humanas, dotadas de sentimentos, dores e alegrias, protegendo e ajudando na reprodução da vida de brancos e negros, ricos e pobres. (FRANÇOSO, 2017, p. 121).

Embora os trabalhos mostrem uma esfera positiva e de avanço acerca da representação imagética das mulheres no LDH, é preciso lembrar que essa estratégia não resolve o padrão demonstrado até agora pelos estudos, ou seja, o silenciamento das mulheres como grupo social e como integrantes da narrativa histórica apresentada pelos livros didáticos de História. As autoras dos estudos do *corpus* formularam, pontualmente, algumas hipóteses a respeito da permanência de continuidade narrativa tradicional no LDH. Ferreira (2005), reflete sobre o aspecto comercial da construção do livro didático, que precisa permanecer atraente ou familiar a uma grande variedade de público, e que isso pode significar não se afastar dos conteúdos canônicos e não mudar substancialmente a narrativa. Para esta autora, também existe uma pressão política dos movimentos sociais a produzir noções de politicamente correto – no caso, sobre a história das mulheres – que não é bem digerida por quem produz os livros didáticos, resultando em uma apresentação falha.

a forma pela qual essa apresentação ocorre indicia que a constituição da sequência canônica de conteúdos, com raízes no século XIX, compõe um núcleo pouco permeável de informações/conhecimentos, sobre a (o) qual as modernizações acabam por gerar apêndices, e não uma transformação intrínseca ao modo de selecionar conteúdos e contar a História do Brasil (FERREIRA, 2005, p. 123).

Carvalho (2015) reflete sobre o aumento de representatividade da mulher negra nas imagens dos LDH, a localizando em um outro patamar, que não necessariamente diz respeito à inclusão da história das mulheres no livro didático, e sim um efeito da preocupação em relação à educação para as relações étnico-raciais. Embora ancorada em outro horizonte, ressaltamos que essa inferência não diminui a importância do aumento da representatividade da mulher negra. Na mesma direção, Ferreira (2005, p. 135) observa “a inclusão da educação para as relações étnico-raciais nas normativas educacionais do governo, sejam as leis ou os parâmetros, que trataram de forma contundente destas questões na educação brasileira, nas últimas décadas, agindo sobre os currículos e, conseguinte, sobre a produção didática”.

As autoras evidenciaram o problema do uso abrangente de imagens de domínio público, utilizadas repetitivamente com fins de reduzir custos de produção, que não necessariamente atendem à representatividade da história das mulheres, e também a má utilização das imagens, que frequentemente não possuem ligação com os textos que as acompanham e não são operadas como fonte histórica, figurando apenas como ilustração, de forma descontextualizada. Carvalho (2015) observa duas situações interessantes que fazem refletir sobre as representações da mulher negra e o uso de imagens clássicas no LDH. Inicialmente, a autora faz uma crítica à veiculação estereotipada que pode ser associada a imagens “clássicas” de mulheres negras, presentes na coleção mais antiga analisada, da década de 1990. Não obstante a permanência na reprodução de algumas imagens clássicas representando mulheres negras, a autora sinaliza mudanças na análise da coleção da década de 2010:

as fotografias apresentaram algumas mudanças quanto aos espaços ocupados pelas mulheres negras no contexto capturado (Imagens 17 e 21). Além disso, outras iconografias representaram-nas com destaque na composição do livro didático, pois foram colocadas nas páginas de abertura das unidades. Estas

modificações nas representações foram perceptíveis na análise comparativa das coleções didáticas e consideramos importante, uma vez que podem produzir leituras que colocam as mulheres negras em formas, papéis e espaços que desconstróem imagens tradicionais e arquitetam outras imagens, influenciando ou não no processo de desconstrução e construção das identidades dos leitores. (CARVALHO, 2015, p. 136).

A má utilização das imagens pelos livros didáticos é destacada, entre outras, por duas observações nos trabalhos de Carvalho (2015) e Monteiro (2016). Carvalho descreve a seguinte situação, ao analisar imagens de mulheres negras acompanhando um exercício proposto:

[os elementos textuais] não estabelecem relação consistente com as imagens, dessa forma, tanto o texto introdutório como as questões colocadas não provocam a leitura das imagens como documentos históricos, assim, a explicitação destas como representações, com contextos de produção específicos e o tratamento dos seus elementos simbólicos, fica a cargo do interesse e competência do/a professor/a para fazer tais leituras em sala de aula. (CARVALHO, 2015, p. 121).

Quanto à problematização e reflexão sobre a história das mulheres nos LDH, identifica-se duas situações: por um lado, não parecem existir oportunidades de problematização e inclusão da história das mulheres em exercícios que envolvam trabalho com fontes e interpretação histórica porque não há integração efetiva das mulheres de forma orgânica à narrativa do LDH. Por outro lado, quando existe algum esforço de problematização, há dificuldade justamente por essa razão: não há narrativa histórica, no livro, que sirva de repertório para que os exercícios se sustentem e possam ser respondidos pelos estudantes. Expõe Monteiro ao analisar semelhante questão:

O box sobre as revistas femininas merece elogios. Há, neste, uma problematização de estereótipos de gênero que permite uma reflexão sobre a historicidade da questão. Só se salienta

que não há muitos dados anteriores, no LD, para auxiliar na produção de conhecimentos históricos que possam ajudar nas questões propostas. Após este box, as mulheres desaparecem em números. Sendo apenas Ivete Vargas e Dilma Rousseff citadas. Se evoca as lutas das mulheres, mas não se mostra como esta luta continuou e quais foram os resultados de suas mudanças na sociedade brasileira. Como numa mágica, as mulheres chegaram à presidência. Não há fatos que permitam entender a continuidade e a formação desta possibilidade. (MONTEIRO, 2016, p. 204)

Ao articularmos as pistas que obtivemos dos primeiros conjuntos documentais analisados – os Editais do PNLD e os Guias de Livros Didáticos – aos consensos elaborados pelas pesquisadoras que se dedicaram sistematicamente a problematizar a questão da história das mulheres no LDH, nos deparamos com algumas mensagens conflitantes.

Inicialmente, percebemos que os Editais e os Guias de Livros Didáticos parecem andar diacronicamente no mesmo passo, aumentando a visibilidade para as questões de gênero e da história das mulheres ao longo das edições no PNLD, culminando em menções explícitas na edição de 2018.

Mediante sinalização dos Guias, a história das mulheres não figura como eixo central da maioria dos livros didáticos aprovados, porém, constatou-se a existência de um reduzido conjunto de coleções que parece ter encarado o desafio de integração das mulheres como proposta, assumindo uma reestruturação da narrativa histórico-historiográfica também em outros níveis. A evidência de livros didáticos que tenham feito tentativas concretas nesse sentido, entretanto, não aparece nos trabalhos do *corpus*. Assim, podemos inferir alguns cenários de explicação para esse descompasso.

Em primeiro lugar, é possível que nenhum trabalho acadêmico tenha, de fato, analisado documentalmente alguma coleção desse conjunto – nenhum dos trabalhos do *corpus* debruçou-se, por exemplo, sobre os

livros didáticos pertencentes ao PNLD 2018. Em segundo lugar, infere-se que o recorte das coleções que as dissertações do *corpus* tomaram para análise não tenha alcançado esse grupo menor de coleções. As coleções analisadas pela maior parte dos seis estudos que cotejamos foram selecionadas de acordo com o mapa de distribuição do LD no Brasil, sendo selecionadas as coleções de maior distribuição, um critério justificado, já que automaticamente são os livros didáticos mais presentes nas salas de aula brasileiras. É possível, nesse sentido, que as coleções mais compradas e distribuídas não façam parte do grupo diminuto de coleções que efetivamente integra temáticas de gênero e a história das mulheres.

Vemos, assim, a complexidade da questão: ainda que alcance os documentos normativos, esteja mencionada nos Guias do Livro Didático e, de fato, se faça presente em um determinado número de coleções, não há garantia de presença da história das mulheres e das temáticas de gênero via livro didático de História nas salas de aula e no ensino de História, no Brasil. Percebemos um caminho ainda tortuoso, especialmente se considerarmos que o principal avanço observado nas últimas duas décadas pela produção acadêmica, em torno da inclusão da história das mulheres no LDH, foi o aumento expressivo de representação imagética e a incorporação pontual do tema em boxes e seções especiais dos livros. Nos parece uma representatividade pouco condizente com a necessidade que está na base da história das mulheres e de gênero: a de uma nova concepção de história, afastada de narrativas unívocas, etnocêntricas, sexuadas.

CONSTRUINDO A MELODIA: POSSIBILIDADES PARA UMA NOVA HISTÓRIA ESCOLAR?

Como muito bem nos ensina Le Goff (1988, p. 72), “a mentalidade é aquilo que muda mais lentamente”. Nos últimos anos temos nos deparado com visões que acreditávamos já terem sido superadas no tecido social

brasileiro, quando, por exemplo, a ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, diz que “menino veste azul e menina veste rosa” (CERIONI, 2020); quando o bispo Edir Macedo afirma que não permitiu que suas filhas cursassem faculdade antes do casamento, pois neste caso ocupariam o lugar do homem, que é a “cabeça do casamento”⁷; ou quando o médico Ítalo Marsili, cujo nome foi especulado para assumir o Ministério da Saúde, declara em vídeo que o voto feminino faz mal à democracia, pois “é muito fácil você convencer uma mulher de votar. É só você seduzi-la” (CAETANO, 2020). Situações como essas mostram quão importante é o papel da escola na luta pelo respeito e valorização das mulheres, o que passa também pela inserção qualificada da história das mulheres nos programas curriculares e no livro didático de História.

Os silêncios de grande parte das coleções de livros didáticos e da nova Base Nacional Comum Curricular ao tratar dos temas de gênero são ocupados, na atualidade, por brados que deturpam décadas de estudo e luta, de um lado, da academia e da historiografia, de outro, dos movimentos sociais, pela legitimidade da história das mulheres, dos estudos de gênero e dos direitos das mulheres. Nas redes sociais e em determinados setores da sociedade, brotam expressões como “ideologia de gênero”, que esvaziam de sentido a história construída pelas mãos da diversidade humana ao denunciarem a suposta “doutrinação ideológica” em exercício nas escolas que assumem a discussão das temáticas de gênero.

Ao construir um estranhamento – por apatia, exclusão ou combate – à temática de gênero, perfaz-se um cenário temeroso, já que se nega uma importante estrutura de poder, que constrói e mantém a sociedade. Ao não permitir que tais discussões adentrem a escola de forma legítima, se recusa o reconhecimento da escola como instituição que produz expectativas, representações, limitações e desigualdades de gê-

⁷ EM VÍDEO, Edir Macedo diz que proibiu filhas de estudarem antes de casar. *Universa Uol*, 24 de setembro de 2019. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/09/24/edir-macedo-diz-que-so-deixou-filhas-fazerem-faculdade-apos-casamento.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em 20 mai. 2020.

nero. A garantia da presença da história das mulheres, por intermédio do livro didático de História, faz diferença nesse cenário.

Por fim, assinalamos que livro didático de História é um instrumento que ainda precisa de avanços. Se, por um lado, prosperamos nos esforços de eliminar os estereótipos de gênero mais evidentes, de maior visibilidade e impacto, por outro lado, permanece o desafio de identificar e enfrentar as sutilezas, como o sexismo velado, a misoginia disfarçada, o silêncio, a ausência ou a invisibilidade feminina em inúmeras conjunturas históricas. O caminho está lentamente sendo construído, mas carece de fortalecimento, a começar pelo enfrentamento maciço da narrativa feita de conteúdos canônicos, realidade ainda presente e cuja necessidade de superação há décadas vem sendo reiterada pelos pesquisadores do campo do Ensino de História. No entanto, precisa-se também reforçar a luta em permitir que os espaços políticos de discussão a respeito da temática de gênero permaneçam vivos, tarefa hoje envolvida por uma bruma cada vez mais difícil de ser dissipada. O LDH que queremos está em consonância com a sociedade que queremos e pela qual lutamos – é nessa direção que devemos aportar toda e qualquer possibilidade de avanço.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n. 11.340/2006**. Lei Maria da Penha. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11340-7-agosto-2006-545133-norma-actualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 38, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf>. Acesso em dez. 2018. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – Ensino Médio**. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital de convocação 01/2013 – CGPLI - **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2015**. Brasília, DF, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital de convocação 04/2015 – CGPLI - **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018**. Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD 2012 - História. Guia de Livros Didáticos – Ensino Médio**. Brasília, DF, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD 2015 - História. Guia de Livros Didáticos – Ensino Médio**. Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD 2018 – História. Guia de Livros Didáticos – Ensino Médio**. Brasília, DF, 2017.

CARVALHO, Rayssa Andrade. **Leituras sobre representações imagéticas femininas negras em livros didáticos de História**. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Universidade Federal da Paraíba, 2015.

CAETANO, Guilherme. Saiba quem é Ítalo Marsili, médico sugerido por bolsonaristas para assumir Ministério da Saúde. In: **O Globo**, 18 de maio de 2020. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/saiba-quem-italo-marsili-medico-sugerido-por-bolsonaristas-para-assumir-ministerio-da-saude-24432986>>. Acesso em 20 mai. 2020.

CERIONI, Clara. Menino veste azul e menina veste rosa, diz Damares em vídeo. In: **Revista Exame**, 3 de janeiro de 2019. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares-em-video/>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

EM VÍDEO, Edir Macedo diz que proibiu filhas de estudarem antes de casar. **Universa Uol**, 24 de setembro de 2019. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/09/24/edir-macedo-diz-que-so-deixou-filhas-fazerem-faculdade-apos-casamento.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em 20 mai. 2020.

FERREIRA, Angela Ribeiro. **Representações da história das mulheres no Brasil em livros didáticos de História**. 2005. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2005.

FRANÇOSO, Fernanda Gomes. **Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de história da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2017. 184 f. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

LE GOFF, Jacques. As mentalidades: uma história ambígua. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARTINS, Cristiane da Silva Lima. **Entre textos e imagens: representações femininas em livros didáticos de História (2008-2014)**. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em História) - Departamento de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

MONTEIRO, Paolla Ungaretti. **(In)Visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de História**. 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PAULA, Larissa Klosowski de. **Consciência histórica e temática das mulheres nos livros didáticos de História**. 2017. 247 f. Dissertação (Mestrado em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar). Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade Estadual do Paraná, Curitiba, 2017.

PERROT, Michelle. História (sexuação da). In: HIRATA, Helena (Org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 111-116.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: Unesp. 1998.

Direito à diferença: História e culturas indígenas

Lígio de Oliveira Maia¹

¹ Doutorado e Pós-Doutorado em História pela UFF. Professor do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, do Programa de Pós-Graduação em História e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

Portanto, o maior desafio que o historiador dos índios enfrenta não é a simples tarefa de preencher um vazio da historiografia, mas, antes, a necessidade de desconstruir as imagens e os pressupostos que se tornaram lugar-comum nas representações do passado brasileiro. John M. Monteiro. *Armas e armadilhas*, 1999.

Começo essa reflexão fazendo referência a uma das mais lúcidas narrativas sobre a diferença humana, ou melhor, sobre as diferentes humanidades existentes em nosso planeta. O texto foi escrito por Davi Kopenawa, líder e xamã Yanomami da aldeia de Watoriki, do estado do Amazonas. Instigante, seu título é *Descobrimo os Brancos* cujos tópicos “Dos espíritos canibais”, “Descobrir o descobrimento” e “O povo das mercadorias”, já nos dá uma ideia do ponto de vista de sua narrativa: trata-se da compreensão yanomami do encontro com os brancos, os não-índios, aqueles que não eram considerados gente. Dizia ele: “No começo das coisas, aqui só havia habitantes da floresta, seres humanos”. Isso porque a autodesignação *yanomae thëpë*, “seres humanos”, diz respeito apenas a eles e aos outros índios em oposição aos animais, aos seres sobrenaturais e, em certa medida, aos não-índios (*napëpë*) (KOPENAWA, 1999, p. 18, nota 6).

Narrando sua trajetória a partir de suas memórias, desde a infância, então tomou conhecimento dos brancos: “Eu nunca os vira, não sabia nada deles. Nem mesmo pensava que eles existissem. Quando os avistei, chorei de medo. Pensei que eram espíritos canibais e que iam nos devorar [...]. Eles eram tão diferentes que me aterrorizavam” (KOPENAWA, 1999, p. 16). Descobrir o Outro, aquela alteridade radical a partir de si, não foi nada fácil para aquele tenro garoto. Mas a questão mais premente para ele era saber, afinal, por que aqueles brancos não cuidavam de suas próprias terras e por que eles estavam então destruindo a sua:

Quando viajei para longe, vi a terra dos brancos, lá onde havia muito tempo viviam seus ancestrais. Visitei a terra que eles chamam *Eropa* [sic]. Era sua floresta, mas eles a desnudaram pouco

a pouco cortando suas árvores para construir suas casas [...]. Continuaram a destruir a floresta, dizendo-se: ‘Nós vamos nos tornar o povo das mercadorias! Vamos fabricar muitas delas e dinheiro também! Assim, quando fomos realmente muito numerosos, jamais seremos miseráveis!’. Foi com esse pensamento que eles acabaram com sua floresta e sujaram seus rios. Agora, só bebem água ‘embrulhada’, que precisam comprar (KOPENAWA, 1999, p. 19-20).

Para além da lógica mercantil dos povos da mercadoria, Davi Kopenawa segue dando outra explicação:

Quando conheci a terra dos brancos isso me deixou inquieto. Algumas cidades são belas, mas seu barulho não para nunca. Eles correm por elas com carros, nas ruas e mesmo com trens debaixo da terra. Há muito barulho e gente por toda parte. *O espírito se torna obscuro e emaranhado, não se pode mais pensar direito. É por isso que o pensamento dos brancos está cheio de vertigem e eles não compreendem nossas palavras [...].* O pensamento desses brancos está obstruído, é por isso que eles maltratam a terra, desbravando-a por toda parte, e a cavam até debaixo de suas casas (KOPENAWA, 1999, p. 19-20, grifos nossos).

Davi Kopenawa, agraciado com o prêmio Global 500 do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, depois de Chico Mendes, e condecorado pela outorga da Ordem de Rio Branco ao grau de cavaleiro, concluiu assim sua impressão dos brancos, aqueles que ainda não eram “seres humanos” (*napëpë*): “Os brancos nunca pensam nessas coisas que os xamãs conhecem, é por isso que eles não têm medo. Seu pensamento está cheio de esquecimento” (KOPENAWA, 1999, p. 21).

Ao apontar que os brancos estão com os pensamentos cheios de vertigem e de esquecimento é preciso apontar, afinal, qual o lugar da História para esses povos originários e, nesse processo, atentarmos para as suas distintas formas de apropriação pela historiografia também enquanto uso desse conhecimento para fins de uma História a ser en-

sinada, tanto no espaço escolar, quanto no mais conhecido e difundido suporte físico pedagógico, o livro didático. Com isso, espera-se não somente pensar as diferenças humanas, mas o reconhecimento do direito à diferença, da necessidade mesmo do direito à coexistência.

Não há dúvida que a Educação se transformou ao longo dos anos numa das prioridades na luta dos povos indígenas no Brasil pelos seus direitos constitucionais. Em pauta, o reconhecimento estatal de sua condição diferenciada que lhes garanta uma política educacional também diferenciada. Daí resulta uma diversidade de políticas públicas no âmbito de sua educação escolar e do tratamento das temáticas indígenas em escolas não indígenas ou convencionais. Entre esses dois aspectos, de uma educação escolar indígena e de uma educação da diversidade étnico-racial no Brasil através da obrigatoriedade do ensino da história e das culturas indígenas nos currículos escolares da Educação Básica no país (BRASIL, 2008), abre-se um imenso campo de reflexão acerca do efetivo alcance dessas políticas públicas para e sobre os índios.

A elaboração das leis e normas legais, contudo, não são garantias de sua efetiva consolidação, pois muito ainda resta por fazer, especialmente na promoção de políticas educacionais que garantam a formação continuada de professores, a produção de material didático específico e a luta constante contra o racismo institucional (SILVA, 2012; BANIWA, 2006).

Com a Lei 11.645/2008 que modificou o Art. 26-A da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) tornou-se obrigatória o ensino da História e Cultura Indígena em todos os estabelecimentos públicos e privados da Educação Básica no Brasil. Com isso, novas políticas foram e estão sendo formuladas para o cumprimento desse dispositivo legal, por exemplo, a inclusão desses preceitos nos seguidos editais de avaliação no Plano Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação (PNLD/MEC). Todas essas conquistas são frutos diretos

dos movimentos indígenas, apoiadores indigenistas e intelectuais que, antes mesmo da Constituição de 1988, estavam engajados numa luta mais ampla de garantia de direitos.

Hoje, a partir de uma produção acadêmica consolidada em que os índios não mais são vistos como meros agentes passivos, mas como protagonistas indispensáveis de sua própria história e tradição (ALMEIDA, 2010), há também uma inequívoca produção de diferentes especialistas que vêm se dedicando as múltiplas facetas dessa relação entre História indígena e Educação: desde o Ensino (d)e História indígena (WITTMANN, 2015) e a história indígena em espaços educacionais (BERGAMASCHI; ZEN; XAVIER, 2012) até à maneira como os próprios povos indígenas estão discutindo essas questões (BANIWA, 2006), passando pela cultura escolar e as políticas “culturais” do Estado brasileiro (CUNHA; CESARINO, 2016).

O objetivo deste texto não é a realização de uma discussão historiográfica dos povos indígenas no Brasil ou mesmo uma revisão bibliográfica do ensino da temática indígena no espaço escolar. Especialistas reconhecidos já se deram a esse trabalho, aliás, de maneira bastante consistente (SILVA; SOUZA, 2016). O objetivo aqui é fazer uma reflexão da temática indígena a partir dos enunciados da Lei 11.645/2008 com o pretexto de apresentar e discutir alguns parâmetros gerais ou perspectivas de abordagens que possam servir como desdobramentos ampliados de noções e/ou conceitos pertinentes à história dos índios no Brasil em sua dimensão no ensino nos livros didáticos, sem qualquer pretensão a exaustão ou apresentação de fórmulas prontas e acabadas. Para tanto, discutir-se-á de maneira reflexiva e ampliada cinco aspectos imprescindíveis: pluralidade cultural, cultura histórica, protagonismo indígena, tempo presente e saberes indígenas.

LEI 11.645/2008: TEMAS, PROBLEMAS E PERSPECTIVAS NO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA NO BRASIL

Ainda que discutida, poucos são aqueles que se debruçam na leitura completa da Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Eis a íntegra da Lei:

Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Art. 1º - O art. 26-A da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º - O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que *caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos*, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o *negro e o índio na formação da sociedade nacional*, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à história do Brasil.

§ 2º - Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Art. 2º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2008, grifos nossos).

Pelas complexas questões referentes à história de África e a experiência colonial e no império de africanos e afro-brasileiros, minha reflexão ficará restrita a história e a cultura indígena. Pelo texto da lei é possível levantar duas questões, a meu ver, complementares porque partem de premissas equivocadas ou ao menos insuficientes.

1ª Questão: A lei se refere aos índios e aos negros como “dois grupos étnicos”.

2ª Questão: Os aspectos da história e cultura indígena que interessam e que devem ser ensinados são aqueles que “caracterizam a formação da população brasileira” ou a “formação da sociedade nacional”. Dito de outra maneira, a única História dos índios possível é aquela submetida à História nacional, ligada ao Estado e a conformação do povo brasileiro. De maneira subjacente, não haveria Histórias no plural, mas apenas a História do Brasil e/ou a História do povo brasileiro, onde a história e a cultura indígenas apareceriam apenas como um capítulo, um tópico ou talvez um apêndice desse emaranhado de narrativas do passado que se pretende unissonante. Para essa “almejada omelete nacional” (VIVEIROS DE CASTRO, 2006, p. 42), diz o adágio popular que não é possível fazê-la sem quebrar os ovos.

PLURALIDADE CULTURAL NA FORMAÇÃO DO BRASIL

Discutamos então a primeira questão. O designativo “índio” ou “índios” esconde desde o século XV, ainda com Colombo, uma pluralidade imensa de distintos povos nativos também eles portadores de histórias e culturas diversas. O então velho jesuíta, padre Fernão Cardim, nos apresentou no início do século XVII, a nomeação de nada menos que 70 grupos distintos de tapuias no sertão colonial (CARDIM, 1939 [1625]). As estimativas demográficas não são conclusivas: uma das mais aceitas, fala de mais de oito milhões

de nativos apenas na América Portuguesa por volta do século XVI (MONTEIRO, 1994). Tanto quanto a quantidade, o que interessa mesmo é a diversidade humana: centenas de povos distintos.

No Brasil, vale lembrar que tal designação “índio” também foi objeto de discussão dentro do movimento indígena antes e durante a Constituição de 1988. Ainda que reconhecendo que Tabajara não é o mesmo que Potiguara; e que os Krenak nada tem a ver com os Xucuru, com os Xikrin ou com os Nambiquara, a nomeação *índio* foi mantida pelo movimento indígena enquanto uma ressignificação política dessa categoria colonial imposta (BANIWA, 2006). Em jogo não estava uma pretensa e ilusória homogeneidade cultural, mas a reafirmação de povos que passaram por uma experiência histórica comum de difusas violências sob a égide do colonialismo: desde a imposição sociocultural de matiz cristã sob o governo de missionários, passando pela dominação e escravização através de guerras de conquista até a usurpação e esbulho de suas terras de ocupação tradicional. Apenas para citar alguns desses processos.

Vale lembrar ainda que, de acordo com o último Censo Geral do IBGE (2010), quase 818 mil (817.963) pessoas se autodeclararam indígenas (0,44%), distribuídas em mais de 240 povos distintos – bem mais que as 234 etnias existentes em todo o continente europeu (BANIWA, 2006, p. 219) - e falantes de mais de 180 línguas (das 230 registradas no Brasil). Pluriétnico e multilíngue, historicamente o Brasil, nas palavras de Freire, “esqueceu essas línguas, e esqueceu que as esqueceu”, pois “aquilo que se opõe a memória não é o esquecimento, mas o esquecimento do esquecimento” (FREIRE, 2016, p. 386).

Por outro lado, não deixa de ser paradoxal observar o quanto o Brasil é valorizado – inclusive, internacionalmente - quanto a sua diversidade de fauna e flora e variações ecológicas, com ecossistemas e biogeografias distintas ou biomas: Floresta Amazônica, Pantanal, Cerrado, Caatinga, Pampas etc. Mas e a biodiversidade humana? Por que

não se valoriza a riqueza das mais de duas centenas de povos existentes neste país? Por que não se dá o valor necessário às quase duas centenas de línguas que, de acordo com os linguistas, cada uma delas decodifica o Mundo de maneira muito particular, muito específica, por que não ganha ela a mesma relevância e importância? Será que esquecemos que esquecemos que esse país é diverso?

De maneira complementar, mas com gradação diferente, passemos a segunda questão no texto da Lei 11.645/08, quanto aos aspectos da história e cultura indígena que se deveria ensinar porque “caracterizam a formação da população brasileira” ou a “formação da sociedade nacional”.

O pressuposto aqui é que o Brasil é etnicamente uno e monolíngue, todos nós amparados sob o manto da mestiçagem, isso sei lá o quê que conforma a tudo e a todos. Essa história já nos foi contada e todos nós conhecemos seu efeito perverso. Na literatura, o indianismo de Alencar, já nos ensinou Alfredo Bosi no hoje clássico *Dialética da colonização* (1992), a virgem dos lábios de mel, Iracema, praticamente inexistente, pelo menos de maneira plena enquanto índia tabajara, pois abandona os seus da Serra Grande de Ibiapaba para juntar-se a Martim, cuja união resultara em Moacir, essa terceira forma acabada posto que nem índio nem europeu! Enfim, apenas Moacir, essa outra alteridade plena que conseguiu já nascer pronto, nosso miscigenado cearense. O índio de Alencar só interessa ao autor até o momento em que gravita em torno do colonizador para logo em seguida anular-se: o índio então já não é mais índio! Simples assim: Iracema morre no parto e Moacir é levado pelo pai, Martim, eis o decreto da extinção indígena frente ao colonizador.

Com clara contribuição da literatura e das artes plásticas, no plano historiográfico do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB (1838) e seus promotores, o discurso sobre o índio serviu a uma “mitografia nacional que colocava os nobres, valentes e, sobretudo, extintos Tupi no centro do palco” (MONTEIRO, 2001, p. 26); conseguindo con-

formar a imagem do Tupi heroico e aliado dos portugueses, mas derrotado, em contrapartida aos índios vivos, coetâneos daqueles homens do século XIX. Projeção de uma imagem relegada ao passado, eis o lugar dos índios no discurso historiográfico do IHGB, parte dos bastidores do edifício da História, para usar aqui uma lúcida metáfora ao contraponto do palco do protagonismo indígena na história (ALMEIDA, 2010). A eles, os índios vivos, serviu a efetividade da extemporânea declaração de guerra justa, decretada pelo recém-chegado príncipe regente ao Rio de Janeiro, D. João, ainda em 1808.

Essa relação dúbia, quase esquizofrênica entre mestiçagem e identidades vem provocando leituras enviesadas e mesmo equivocadas acerca da experiência indígena na História do Brasil.² A mestiçagem não deve ser tomada apenas em seus mecanismos raciais e racializados, mas como categoria sociológica e jurídica que tende a reafirmar preconceitos, segregações e estigmas em situações de contato. A condição de indígena nada tem a ver com raça ou cor, pois engendrada em mecanismos políticos e culturais mais amplos na sociedade, cuja visibilidade só é possível reconhecer adentrando os processos históricos, apontando as experiências socioculturais dessas coletividades e, no limite, suas ações enquanto indivíduos (OLIVEIRA, 2016).

Não se deve esquecer que a mais expressiva e inovadora contribuição legal da Constituição de 1988 está justamente respaldada no pressuposto do direito à diferença. Assim dispõe seu cap. VIII, art. 231: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988).

² Não se está aqui negando os processos de mestiçagem, aliás, hoje há uma vertente de discussão historiográfica bastante instigante no Brasil (PAIVA, 2015). Mas enfatizando que quando essa premissa é usada com pouco rigor heurístico na história dos povos indígenas corre-se sempre o risco de perder a historicidade dos processos históricos mais amplos (Oliveira, 2016). E, não menos importante, corre-se o risco de despolitizar o movimento indígena contemporâneo em sua luta pela diferenciação étnica frente ao Estado e a sociedade brasileira.

Por isso, não há mais espaço legal para a tutela, a ideia de que os povos indígenas deveriam ser conduzidos por um Estado indulgente/benevolente, preocupado em defender o interesse desses povos ainda na infância na evolução humana. Ora, a questão então passa a ser outra: e quem defenderá os índios do Estado colonial/nacional? Voltarei a isso um pouco mais à frente, mas gostaria de insistir neste aspecto inovador da Constituição de 1988.

Ao nos debruçarmos sobre a política indigenista no Brasil – desde o remoto *Regimento* de Tome de Souza, de 1548, passando pelas abrangentes legislações indigenistas, como o *Regimento das Missões* (1686) e o *Diretório pombalino* (1759) - o que se percebe muito claramente é uma longa e perturbadora perspectiva que vai da integração à assimilação. Talvez, com exceção das chamadas Leis de Liberdade de 1605 e 1680 e com algum grau de dubiedade com a Lei de 1755 – todas elas quase que imediatamente revogadas e substituídas – a legislação indigenista colonial apontava para distintos graus de integração através de dispositivos positivos que ia desde certo isolamento com alguma lógica de reconhecimento ao outro, como ocorrera, por exemplo, na maior parte das missões e aldeias jesuíticas. Até no limite, a clara perspectiva assimilacionista que, a partir de 1759, passava a vigorar com a aplicação do diretório pombalino, inclusive, com efeitos legais até muito adentro o século XIX.

De um ao outro contexto histórico, da integração a assimilação, tudo passava pelo crivo ideológico da transição. Se o *Regimento das Missões* (1686) garantia certo isolamento dos índios, ainda que subordinados aos seus missionários: “nas aldeias não poderão assistir, nem morar outras algumas pessoas, mais que os índios com suas famílias” (§4); no diretório pombalino, a assimilação e a subjacente transitoriedade são elementos claros como água. Dizia o diretório (§3): “Não se podendo negar, que os Índios deste Estado se conservaram até

agora na mesma barbaridade, como se vivessem nos incultos sertões, em que nasceram, praticando os péssimos, e abomináveis costumes do Paganismo”, portanto, “não só privados do verdadeiro conhecimento dos adoráveis mistérios da nossa Sagrada Religião, mas até das mesmas conveniências temporais, que só se podem conseguir pelos meios da *Civilidade, da Cultura e do Comércio*”; com isso, era evidente “que as *paternais providências do Nosso Augusto Soberano*, se dirigem unicamente a cristianizar, e civilizar *estes até agora infelizes e miseráveis Povos*”; e arremata: “para que saindo da ignorância, e rusticidade, a que se acham reduzidos, possam ser úteis a si, aos moradores e ao Estado” (BEOZZO, 1983, grifos nossos).

De pessoas ignorantes e miseráveis para cristãos convertidos, eis a lógica do Regimento das Missões (1686); depois para felizes povos, por meio da civilidade, cultura e comércio, dizia o diretório (1759). Mas vejamos: tudo isso sob a tutela da Coroa/Estado colonial. Aliás, vale lembrar que *Miseráveis povos*, era uma condição jurídica semelhante ao dos órfãos: desprotegidos, a eles cabia o Estado proteger. Daí “as paternais providências do Nosso Augusto Soberano”.

No império, o *Regulamento acerca das Missões de catechese e civilização dos índios* (1845), que em tese protegeria os índios nas aldeias, rezava no seu primeiro parágrafo que sobre cada uma das aldeias se informasse ao “governo imperial sobre a conveniência de sua conservação, ou remoção, ou reunião de duas, ou mais, em uma só” (BEOZZO, 1983). Estava aberto o caminho para o sistemático esbulho das terras sob o domínio coletivo dos índios.

A Lei de Terras de 1850, regulamentada em 1854, que disciplinava os diferentes tipos de posse, usos e apropriações fundiárias, entra neste contexto como a pá de cal daquele sistema de coisas, pois a única terra que interessava era a terra produtiva na lógica de então; mas aí, tem-se outro empecilho: povoado o litoral e devassado o sertão, as

últimas terras produtivas eram aquelas das antigas missões religiosas que os índios se referiam como “a terra da Santa”, numa clara referência histórica a antiguidade de sua posse desde os antigos aldeamentos e missões religiosas. Que fazer então? Esbulhada paulatinamente e ao arrepio da lei – posto que houvesse salvaguarda do uso coletivo da terra pelos índios, de acordo com a própria Lei de terras de 1854 -, o expediente usado foi se apropriar de uma categoria social para fazer dela também uma categoria da miscigenação: o caboclo, aquele outro que não era mais índio e que nunca fora branco, uma também terceira forma acabada – igualzinha ao nosso Moacir alencarino – enfim, apenas *caboco*, para sermos fiel ao uso da oralidade, especialmente pelos povos indígenas do Nordeste; ideologicamente construída, *caboclo* é uma categoria sociológica (e jurídica?) intencionalmente elaborada com o fim de se apossar das terras indígenas. Miscigenado, caboclo, não haveria mais índio, sendo então as terras ocupadas consideradas devolutas, devendo, assim, serem revertidas aos “próprios nacionais”, como mencionavam os Relatórios dos então presidentes das Províncias do Norte: primeiro do Ceará, em seu pretense decreto da extinção dos índios, em 1863, seguido de todos os outros (SILVA, 2011).

CULTURA NO SENTIDO HISTÓRICO

Mais do que uma simples versão da história, o processo por alguns denominado de “caboclicização” dos povos indígenas do Nordeste no século XIX, significou *pari passu* a sua “invisibilidade” historiográfica e a perda legal da posse e usufruto de suas terras coletivas. Luís da Câmara Cascudo, numa enigmática passagem, assim se referiu aos índios:

Em três séculos toda essa gente desapareceu. Nenhum centro resistiu, na paz, às tentações daguardente, às moléstias contagiosas, às brutalidades rapinantes do conquistador. Re-

duzidos, foram sumindo, misteriosamente, como sentindo que a hora passara e eles eram estrangeiros na própria terra (CASCUDO, 1984, p. 38).

Ainda quanto a esse aspecto, sendo caboclo uma categoria historicamente construída, não há dúvida que ela foi instrumentalizada por razões políticas e ideológicas cujos efeitos mais abrangentes continua a entorpecer o sentido analítico dos historiadores. Caudatária da teoria da miscigenação – por extensão da aculturação -, os índios contemporâneos nos ajudam a pensar melhor nela para além do sumiço misterioso de que nos fala Cascudo; hoje, diversos povos indígenas se apropriam da nomeação de caboclo para fazer o exato oposto, isto é, dar visibilidade aos seus sinais diacríticos de indianidade: assim se deu, por exemplo, com os caboclos da Serra do Ororubá, os índios Xucuru, na cidade de Pesqueira/PE (SILVA, 2014); com os Caboclos da cidade do Assú (RN), ou com a comunidade dos Mendonça do Amarelão, na cidade de João Câmara (RN), cujas lideranças dizem que sempre souberam que eram cabocos ou tapuias, ainda que não soubessem que *caboclo* ou *tapuia* fossem índios (GUERRA, 2011).³

Infelizmente, Câmara Cascudo não está sozinho. O trabalho voluntarista por muitos considerado até messiânico de Cândido Rondon, então à frente do SPI (Serviço de Proteção aos Índios, 1910-1967), cujo lema era: “Morrer se preciso for matar nunca!”, em seu sentido histórico ampliado, dá bem o tom do tipo de contado que se fazia naquele período com as frentes de expansão para o Centro-Oeste e Norte do Brasil. Mesmo com a Seção de Estudos do SPI – que lhe dará um discurso acadêmico, científico, organizado por Darcy Ribeiro - o pressuposto da transitoriedade do índio a condição de não-índio permanecera (FREIRE, 2011).

³ Em diferentes regiões do Brasil, Tapuia, Tapuiu e caboclo são, em geral, categorias sociais que tendem a escamotear a indianidade, com grave repercussão política e cultural ao enfatizar a suspeição das identidades étnicas dos índios contemporâneos. Conferir os vários autores e estudos específicos, em Oliveira (2004, 2011).

Um dos principais e, talvez, dos últimos intelectuais públicos do Brasil, Darcy Ribeiro foi figura fundamental na criação do Parque Nacional do Xingu (1961) e do Museu do Índio (1953) e sua ação no SPI e na política indigenista brasileira são indiscutíveis. Entretanto, no seu emblemático livro de 1968, *Os índios e a civilização* (publicado em 1970), ele fez uso do seguinte subtítulo: “a integração das populações indígenas no Brasil moderno”. Ao se referir aos povos indígenas da região Nordeste do Brasil, o autor carregou nas tintas: “magotes de índios desajustados eram vistos nas margens do São Francisco [...] assim viviam os seus últimos dias os remanescentes dos índios não litorâneos do Nordeste que alcançaram o século XX”; sem esconder seu desapontamento, continua o autor: “simples resíduos, ilhados num mundo estranho e hostil e tirando dessa hostilidade a força de permanecerem índios”. E conclui com desconfiança: “Pelo menos tão índios quanto seja compatível com sua vida diária de vaqueiros e lavradores sem-terra” (RIBEIRO, 1970, p. 71).

O autor do conceito de “transfiguração étnica”, em que pese à importância histórica e antropológica de seu trabalho, não conseguiu ir muito além do fatídico destino da descaracterização étnica e cultural dos povos indígenas (OLIVEIRA, 2002). Tudo era uma questão de tempo, cabendo aos indigenistas e intelectuais engajados retardar tal processo.

Há hoje um consenso entre os estudiosos da história indígena quanto a indispensável necessidade de considerar a historicidade da cultura, primando em suas análises pelos processos de mudança da cultura ao longo do tempo a partir da experiência dos índios em diferentes contextos históricos. Tomar isso como um pressuposto, significa, entre outras coisas, redimensionar a estreiteza de conceitos e/ou categorias analíticas estanques e mesmo a-históricas. Conceitos como etnocídio, etnogênese, genocídio, culturas e identidades devem

ser usados em sua dimensão histórica, processualista, sem perder de vista seus aspectos de transformação ao longo do tempo (MONTEIRO, 2001; MINTZ, 2010; THOMPSON, 2001). A aculturação, grosso modo, compreendida como uma mudança cultural progressiva que conduziria a perda da cultura indígena e sua consequente assimilação ao agente dominador e perda da sua identidade étnica, contribui para a falsa dualidade entre índio puro *versus* índio aculturado; o mesmo, quanto à rígida perspectiva teórica da estrutura cultural *versus* processo histórico. Tais dualismos foram “responsáveis por abordagens redutivistas que conduziram a visões equivocadas sobre a atuação dos índios nos processos históricos” (ALMEIDA, 2010, p. 16).

Esse entendimento é fruto de uma corrente de estudos históricos e antropológicos ligada aos processos de etnicidade e reelaboração cultural; história cultural e cultura histórica; identidades e grupos étnicos; memória e história, enfim, processos teóricos e metodológicos forjados a partir de um diálogo interdisciplinar, especialmente – mas não apenas - entre as disciplinas da História e Antropologia.⁴

TEMPO PRESENTE: NOVOS TEMAS, NOVOS DESAFIOS

Os historiadores do tempo presente enfrentam a difícil tarefa de estudar os fenômenos históricos quase na sua temporalidade de atuação. Neste sentido, as memórias e processos de reconstituições de eventos/acontecimentos são essenciais para a construção desse tipo de conhecimento histórico. A pluralidade das fontes e seus múltiplos registros simultâneos são também outro desafio: documentos audiovisuais, fotografias, relatos orais e escritos, fontes jornalísticas, charges, filmes, documentários, peças publicitárias, músicas, diferentes suportes da informática etc. Na história do tempo presente, “essa profusão de fontes

⁴ Não há espaço aqui para apresentar a riqueza dessa discussão. Cf. Monteiro (2001), Almeida (2003) e Cavalcante (2011).

agrega-se a possibilidade que tem o historiador de produzir ele mesmo fontes para sua pesquisa” (DELGADO; FERREIRA, 2014, p. 9).

No Brasil, em relação à temática indígena, muito recentemente, a história do presente ou a história no presente foi confrontada com uma lacuna até então desconsiderada.

No final de 2014, incrédulos, todos nós assistimos as inúmeras descobertas trazidas a lume pelo relatório final da Comissão Nacional da Verdade - CNV. Inicialmente organizada para dar conta da perseguição aos ditos elementos “nocivos” e “subversivos”, entre 1946 e 1988, os membros da comissão tiveram que responder algumas demandas vindas de diversas partes do país indagando-os sobre o porquê de não investigar também a perseguição aos povos indígenas. Vale dizer que nem mesmo os historiadores especialistas da ditadura civil/militar do Brasil tinha a menor ideia do que se estava falando.

Na década de 1960, sob um fogo cruzado de denúncias e malversação administrativa, para dizer o mínimo, o SPI foi extinto em 1967, substituído pela FUNAI. Não sem antes, atear fogo ao prédio do Ministério da Agricultura, abarrotado de inquéritos com denúncias não instalados ou não resolvidos. O então procurador da República, Jader de Figueiredo Correia, produziu um relatório, também conhecido como *Relatório Figueiredo* com sete mil páginas de evidências de crime de todo tipo: sevícia; inoculação de varíola em roupas dadas aos índios; veneno misturado a açúcar; escravidão de mão de obra; usurpação de terras; e até bombardeio de aviões sobre aldeias inteiras. Há relatos de genocídio contra várias etnias, entre elas, os Waimiri-Atroari, mortos mais de dois mil em apenas dois anos de contato com as frentes de atração para a construção da BR - 174. Só neste caso, quintuplicaria o número de mortos e desaparecidos durante o regime autoritário.

Dessa fase nebulosa da história do Brasil, como não mencionar ainda o Reformatório Agrícola Krenak (Resplendor/MG), eufemismo

para uma prisão exclusiva aos índios “indisciplinados”. Quais eram os crimes praticados? Vadiagem, pois não se podia sair da aldeia sem autorização do chefe do posto; por matar um tatu ou um coelho ou por transportar cachaça ou consumir álcool. Ao todo, fala-se que ao menos 120 índios de vinte e cinco etnias diferentes foram para lá levados, inclusive, em aviões da Força Área Brasileira – FAB.

Como não ficar indignado com os poucos minutos do filme mudo intitulado Arara que os funcionários do Museu do Índio achavam se tratar de uma antiga filmografia sobre os índios Arara ou mesmo ao registro de cenas do exuberante pássaro tropical. Quase ao acaso, a filmagem foi realizada durante uma parada militar em que índios fardados levavam um homem amarrado e pendurado num madeiro, enfim, a arara era mesmo o instrumento de suplício. Essa força marcial de índios fardados então conhecida como Guarda Rural Indígena – os GRIN’s – é uma excrescência da violência sem limites que tomava conta do Estado autoritário e fazia da FUNAI um repositório de criminosos (BRASIL, 2014).

A relação dos povos indígenas e a ditadura civil-militar é um campo de pesquisa aberto que deve ser integrada a história contemporânea do Brasil. Perscrutar seus arquivos, sistematizar suas fontes e analisar historicamente seus efeitos nocivos sobre tantas etnias é o passo inicial para se construir uma história pública, cujo efeito moral e ético é exigir do Estado brasileiro algum tipo de reparação. Não se está aqui falando de mera omissão estatal, mas do Estado enquanto promotor direto da sistemática violação dos direitos humanos dos índios (BRASIL, 2014). Promover a visibilidade dessa realidade do passado recente do Brasil envolvendo os povos indígenas é fundamental a construção de uma consciência histórica mais ampla cuja cidadania demanda, mais do que nunca, a extensão de seus efeitos a partir de uma história pública atualizada (BALESTRA, 2016).

Para além de um simples período mais aproximado, o conceito de tempo presente, “remete em sua acepção extensiva ao que é do passado e nos é ainda contemporâneo” (DOSSE, 2012, p. 11). Lembra-nos ainda Dosse que, “a própria definição da história do tempo presente é ser a história de um passado que não está morto, de um passado que ainda se serve da palavra e da experiência de indivíduos vivos” (ROUSSO, 1998, apud DOSSE, 2012, p. 16).

Trata-se, pois, no âmbito da história do presente refletir sobre (e com) os índios vivos, com os índios reais e coetâneos aos historiadores e suas pesquisas. Nesta perspectiva, mais que em qualquer outra temporalidade, é possível deixar os índios falar, ouvi-los, enfim, promover a desafiadora interculturalidade para uma consciência histórica plena.

O Guia de Livros Didáticos do PNL (2017), já apontava que a partir do tempo presente, a temática indígena “emerge como uma questão socialmente relevante que evoca a questão dos direitos à terra, à preservação do patrimônio genético e às ações de valorização identitárias” (BRASIL, 2016, p. 33). Entretanto, os desafios ainda são enormes. Clovis Brighenti, a partir de sua própria experiência em cursos de formação de professores/educadores de história e cultura indígena destaca a distância entre o aparato legal do Estado brasileiro (quanto ao reconhecimento da territorialidade indígena e seu direito à diferença étnico-cultural) e a compreensão da sociedade brasileira para as demandas atuais dos povos indígenas. No geral, há aceitação genérica de temas que não impliquem em elementos geradores de mudança; situação adversa quando os temas são aqueles relacionados ao trabalho, aos direitos fundiários e a cultura em sua dimensão processual e de mudança, levando a suspeição da identidade étnica e, por consequência, a negação dos índios como portadores de direitos (BRIGHENTI, 2016, p. 243-244).

É necessário integrar a temática da experiência indígena sob a política indigenista do Estado autoritário durante o regime civil-militar

no Brasil às questões já reconhecidas quanto ao respeito às diferenças culturais, o direito a terra e a manutenção de suas práticas socioculturais específicas; desde que enfatizando e tornando um problema histórico relevante para discussão sobre a distância entre a legalidade formal e a conversão de uma consciência histórica pública. Com isso, espera-se “favorecer um enfrentamento da temática dos pertencimentos identitários e uma valorização das lutas por direitos”, promovendo “uma educação para as relações étnico-raciais, nas quais, especialmente a temática indígena, seja foco reflexivo e problematizador para sujeitos indígenas e não indígenas no tempo presente” (BRASIL, 2016, p. 34).

PROTAGONISMO INDÍGENA NA HISTÓRIA

Definitivamente, a história dos índios no Brasil não se resume a crônica de sua extinção (MONTEIRO, 1999). A perspectiva de Florestan Fernandes, autor de uma obra de referência no âmbito da etnologia e história indígenas, no Brasil, *Organização Social dos Tupinambá* (1963), muito influente na formação de gerações de historiadores da história indígena, carece do elemento da processualidade. Frente ao colonialismo, restaria aos índios, segundo o autor, apenas três reações possíveis: a resistência armada, seguida da derrota; a assimilação sociocultural aos agentes colonizadores, resultando na sua descaracterização étnica e cultural; ou a fuga, último recurso da inexorável conquista.

No bojo das comemorações dos quinhentos anos da viagem de Cabral, pretendo marcar o zero da História do Brasil, John Monteiro já apontava para a necessidade de se reconhecer as perdas irrecuperáveis e as transformações marcantes que recaíram sobre as diversas populações indígenas que, apesar disso, são “portadoras de uma herança cultural, genética e moral que atravessou séculos de riscos e incertezas e estão aí

a reclamar os seus direitos históricos e a sua alteridade política” (MONTEIRO, 1999, p. 237). No Brasil, no âmbito historiográfico, “é comum retratar as populações indígenas como meros resquícios de um passado cada vez mais remoto, como os pobres remanescentes de uma história contada na forma de uma crônica do desaparecimento e da extinção”. (MONTEIRO, 1999, p. 247). Relembrando aqui a epígrafe do início deste texto, para Monteiro “o maior desafio que o historiador dos índios enfrenta não é a simples tarefa de preencher um vazio da historiografia, mas, antes, a necessidade de desconstruir as imagens e os pressupostos que se tornaram lugar-comum nas representações do passado brasileiro” (MONTEIRO, 1999, p. 239).

Reconhecer o protagonismo indígena na História não significa como talvez pensem alguns críticos, tomá-lo como um demiurgo de seu próprio destino. Trata-se antes de algo até mais simples, a capacidade humana desses atores sociais em elaborar respostas possíveis frente às inúmeras contingências históricas e às múltiplas formas de dominação. A partir dessa forma consciente de ação (agency) e mesmo inconsciente que resulta numa “resistência adaptativa” (STERN apud ALMEIDA, 2010, p. 23) ou de maneira menos direta ou sub-reptícia através de táticas e estratégias (CERTEAU, 1994), os povos indígenas se apresentavam (e se apresentam!) no palco da história: negociando, simulando, inventando, contrafazendo discursos, apropriando-se da cultura política, reelaborando formas de religiosidade impostas, construindo suas memórias e exigindo seus direitos, enfim, construindo sua própria história, ainda que, em geral, sob as diferentes formas de dominação ao longo da história do Brasil.⁵

⁵ Qualquer tipo de levantamento bibliográfico seria contraproducente, pois os exemplos são muitos e diversos quanto à temática indígena, inclusive, algumas coletâneas já foram aqui apresentadas. Quanto a este aspecto, talvez, baste mencionar que o Grupo de Trabalho “Os índios na História” ligado a Associação Nacional de História (ANPUH), idealizado por John Manuel Monteiro (1956-2013), e criado junto a um grupo de pesquisadores de diferentes instituições no XXV Simpósio Nacional de História, em Fortaleza, em julho de 2009, traz como um dos seus objetivos a proposição de simpósios temáticos sobre a participação e protagonismo dos índios na História do Brasil. Disponível em: <<https://anpuh.org.br/index.php/grupos-de-trabalho/atividades/item/314-gt-os-indios-na-historia>>. Acesso: 15 dez. 2019.

Levar o protagonismo indígena em conta significa dá a essa parcela da população brasileira o direito à sua própria história, a sua própria versão do passado e voz as suas demandas no presente e para o futuro. Neste sentido, ao invés de enfatizar a crônica de sua extinção – sem negar a dimensão deletéria da experiência colonial e pós-colonial – é fundamental enfatizar às suas múltiplas experiências vividas, muito além, portanto, das três reações propostas por Fernandes. Aliás, os índios não apenas reagem, mas agiam frente à história, protagonizando espaços de atuação, reconstruindo suas identidades, formulando e defendendo seus direitos, enfim, atuando na sua própria história.

SABERES INDÍGENAS: DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE DO PODER/SABER

Retomando aqui o conteúdo programático na Lei 11.645/2008, observa-se que entre os diversos aspectos da “cultura negra e indígena brasileira” ao ensino na Educação Básica estariam aqueles que dissessem respeito “as suas contribuições nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à história do Brasil” (BRASIL, 2008, Art. 1º, §1º). O Estado novamente lança seus tentáculos em sua pretenciosa conformação unívoca de sentidos; pois a história a ser ensinada deveria ser aquela atrelada a sua existência e extensão. Nunca é demais lembrar que o dispositivo constitucional de “direitos originários” (BRASIL, 1988) fundamenta-se na compreensão da existência dos povos indígenas antes mesmo da própria existência do Estado nacional; um mundo completo e complexo muito anterior ao Brasil e aos brasileiros (FAUSTO, 2000).

Portadores de um profundo conhecimento do mundo e das coisas no mundo, por muito tempo os índios foram apresentados como miseráveis povos, órfãos no ideário jurídico colonial, mas assim considerados também no período do Império e nas Repúblicas no Brasil, ao

menos até a Constituição de 1988. Observados pelos primeiros cronistas e missionários coloniais como povos sem lei, sem rei e sem fé, concepções de alguma forma reiteradas na invenção dos índios no discurso historiográfico do IHGB, no século XIX, a eles não foi dada a chance de demonstrar a sua percepção do outro e do próprio colonialismo. Com raras exceções, tal estado de coisas permanecera em boa parte do século XX, ao menos na história oficial escrita.

Entretanto, a memória tem sido um dispositivo indispensável a dar visibilidade à perspectiva indígena de sua própria história realçando a força da oralidade na narrativa das memórias do grupo ou indivíduos em contraposição a uma história escrita e documentada. Não se trata de uma oposição de “verdades” ou versões do passado, mas de outra história, ou melhor, de outros tipos de historicidade. Os povos indígenas contemporâneos têm se valido de suas narrativas, inclusive, como discurso político na salvaguarda de seus direitos territoriais e reconhecimento étnico e os pesquisadores têm feito uso analítico dessa forma de apropriação do passado em suas etnografias e produções historiográficas (ARRUTI, 2006; CUNHA, 1992; GRÜNEWALD, 2005; SILVA, 2011; PALITOT, 2009; OLIVEIRA, 2004, 2011).

Tais esforços podem ser considerados como um diálogo franco, aberto, pois dar voz aos índios deveria significar mais que apenas ouvi-los, mas construir com eles uma “interculturalidade crítica” (BRIGHENTI, 2016). Mais do que reconhecer o outro, faz-se necessário transformá-lo em um interlocutor pleno. Neste sentido, mitos, tradições, rituais, cosmologias e religiosidades indígenas são também, através da oralidade e memória, artefatos históricos tão importantes como quaisquer outras vertentes de conhecimento de matriz racional, científica e eurocêntrica (LÉVI-STRAUSS, 1989).

A proposta dessa abordagem quanto aos saberes indígenas está respaldada numa discussão mais ampla relacionada ao reconhecimento

das múltiplas perspectivas dos povos subordinados, donde o conhecimento autóctone teria sofrido um longo e sistemático processo de “epistemicídio” (SANTOS; MENESES, 2009). Neste sentido, mais que os efeitos do colonialismo, a “colonialidade do poder” seria uma absorção consciente ou inconsciente de uma classificação étnico/racional das populações do mundo em que a Europa ocuparia o centro e o cume e as populações indígenas (ou autóctones) não seriam nem sujeitos porque não serviriam nem como interlocutores. Faz-se urgente o combate a colonialidade do poder/saber e sua dimensão eurocêntrica, pois noutras palavras,

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores (QUIJANO, 2005, p. 127).

Reaprender a valorizar tais epistemologias do Sul (SANTOS; MENESES, 2009), especialmente as produzidas pelos povos indígenas, implica colocar no mesmo patamar epistêmico o conjunto de conhecimento elaborado e apropriado por eles. De maneira mais ampla,

A inclusão dos saberes indígenas [em sala de aula] significa mais do que apresentar sua diversidade cultural. Significa dialogar a partir da multiplicidade de seus conhecimentos, suas sabedorias e suas cosmovisões, e estabelecer a interlocução com os conhecimentos ocidentais (BRIGHENTI, 2016, p. 249).

No livro, *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*, Gersem Baniwa o conclui com um capítulo instigante sobre as contribuições dos povos indígenas ao Brasil e ao mundo. Nele, começa por apontar as técnicas de sobrevivências na selva, apropriadas pelos colonizadores ao “lidar com várias situações

perigosas nas florestas ou como se orientar nas expedições realizadas”; na dieta desde então, o uso da mandioca e sua inegável importância na culinária brasileira, “desde a tradicional tapioca ao exótico tucupi e à indispensável farinha” (BANIWA, 2006, p. 216-220).

Mais do que a miscigenação biológica, continua o autor, a mais importante contribuição dos povos indígenas na formação do povo brasileiro está nos aspectos socioculturais. A incorporação de palavras, conceitos e expressões das línguas indígenas a língua portuguesa é notória. O legado ao Brasil e ao mundo estaria ainda nos milenares conhecimentos da medicina tradicional, inclusive, alguns recentemente reconhecidos pela medicina ocidental e outros tantos ainda em estudos. Do ponto de vista socioeconômico, as terras indígenas são riquezas incalculáveis, protegidas pelo uso coletivo de suas formas tradicionais de vida e ocupação. Num momento em que as inúmeras discussões ambientais são questões nevrálgicas ao Brasil e ao mundo, “a megabiodiversidade existente em suas terras, que representam quase 13% do território brasileiro”, estão em sua maior parte totalmente preservada. Ilhas de florestas verdes rodeadas por pastos e cultivos de monocultura, “esta não é apenas uma riqueza dos índios, mas de todos os brasileiros e dos habitantes do planeta, na medida em que são florestas que contribuem para amenizar os graves desequilíbrios ambientais da Terra nos tempos atuais” (BANIWA, 2006, p. 216-220).

Os saberes indígenas, aqui brevemente apresentados, ligados às suas diferentes formas de organização social e visões de mundo, os chamados conhecimentos tradicionais e a preservação de suas terras a partir dos seus modos de vida devem ser considerados em seu mais alto grau de importância, como qualquer outra epistemologia ocidental. O desafio é fugir de qualquer conotação folclorizada desses diferentes tipos de saberes, promovendo a efetiva interculturalidade crítica e rejeitando a decolonialidade do poder/saber.

Por tudo isso, o Brasil e o mundo precisam olhar com mais carinho para os povos indígenas e vê-los não como vítimas ou coitados pedindo socorro, mas como povos que, além de herdeiros de histórias e de civilizações milenares, ajudaram a escrever e a construir a história do Brasil e do planeta com seus modos de pensar, falar e viver (BANIWA, 2006, p. 219-220).

À GUIA DE CONCLUSÃO: EM QUE PRECISAMOS AVANÇAR?

O Guia de Livros Didáticos do PNLD (2017), ao discorrer sobre os cinco eixos centrais de avaliação, a “temática indígena” nos livros de História dos anos finais do Ensino Fundamental traz a seguinte observação:

Embora compreendida comumente como uma dimensão correlata da temática africana e afro-brasileira em termos da estrutura legal que a sustenta, o tratamento da temática indígena ainda se coloca como o componente mais frágil no conjunto das obras didáticas aprovadas no PNLD, sendo o aspecto que merece maior grau de investimento por parte de autores, de editoras e de professores no uso das coleções (BRASIL, 2016, p. 33).

A situação não é melhor no material didático para o Ensino Médio (BRASIL, 2017). Entre os vários motivos possíveis da fragilidade da temática indígena nos livros didáticos, dois são apontados de maneira direta: a produção relativamente recente da História indígena no Brasil e a insipiente consolidação do tema enquanto uma problemática pública na sociedade brasileira, em tese, trazida a lume a partir da Lei 11.645/2008, caudatária, segundo os avaliadores, da demanda da temática africana e afro-brasileira a partir da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2016, p. 34).

Realmente, não sei se concordaria plenamente com tais argumentos. Primeiro, porque a reconhecida renovação historiográfica da temática indígena não é tão recente assim e, apesar do risco, diria que

no Brasil ela teria ao menos uma geração; segundo, porque as demandas indígenas não surgiram com o aparato legal do Estado brasileiro (constitucional, infraconstitucional etc.), sendo antes um produto de suas lutas políticas mais amplas ao longo da história. A omissão do Estado brasileiro, portanto, seria a causa dessa fragilidade da temática indígena no âmbito da Educação, entre muitas outras políticas públicas descontinuada ou mesmo inexistentes, por exemplo, no âmbito da saúde e no reconhecimento dos territórios originalmente ocupados. Para Baniwa (2013), “ou o país ainda não definiu seu projeto de nação; ou já definiu e neste projeto não há lugar para os povos indígenas”.

Quanto ainda à discussão historiográfica, pouco avanço tem se notado na reflexão histórica das tecnologias, apropriadas pelos povos indígenas, em suas múltiplas dimensões (website, radiofônica, produção audiovisual etc.), aspecto relativamente incipiente entre os estudiosos da temática indígena. Praticamente restrita aos pesquisadores da Arte, da Mídia e do Cinema, os educadores estão mais atentos à importância das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC para pensar elementos e suportes de uso didático-pedagógico.

Neste aspecto, enquanto dispositivo temporal reflexivo é possível estimular o uso interativo e propositivo de uma ampla produção cinematográfica de base etnográfica ou ficcional, inclusive, com produção direta dos próprios povos indígenas como acontece, por exemplo, com iniciativas relevantes da ONG Vídeo nas Aldeias e outras iniciativas semelhantes do Instituto Socioambiental. Os cineastas indígenas estão produzindo um cinema indígena desde suas aldeias, elaborando porque não dizer outros regimes de memória e historicidades, dizendo como querem ser vistos e contando sua própria história.

Também é preciso avançar nas pesquisas quanto ao tema dos índios urbanos, fora das aldeias e das terras indígenas da FUNAI. Des-territorializados, mas ligados pelo sentimento de comunhão étnica, a

experiência histórica desses grupos, moradores dos centros urbanos das cidades brasileiras em muito ajudaria na reflexão dos alunos ao demovê-los de estereótipos que só conseguem vislumbrar os índios nas matas e florestas, caçando e pescando.

Tais temáticas e/ou campos ainda a explorar estão mais próximos da realidade cotidiana dos jovens brasileiros e longe de qualquer imagem de preconceito que tomam os povos indígenas como seres exóticos e incapazes de fazer uso dos conhecimentos e tecnologias ocidentais. Dialogar com tais realidades poderá auxiliar no respeito às diferenças socioculturais e estimular à compreensão dos processos de mudança da cultura, pois se apropriar de tais dispositivos tecnológicos e viver em centros urbanos não condicionam os povos indígenas a serem menos índios.

As propostas aqui elencadas e discutidas não devem ser integradas ao material didático como meras informações/questões complementares ou suplementares, ou mesmo como “curiosidades” em boxes ou caixas explicativas que acompanham o texto principal. Trata-se, na verdade, de integrar efetivamente a temática indígena à história do Brasil, reconhecendo-a não como mero capítulo ou tópico de sua apresentação, mas parte constitutiva da história de homens e mulheres culturalmente diversos de nosso país.

Aos povos indígenas do passado e aos povos indígenas do Brasil atual – das terras baixas da América do Sul, na área cultural amazônica, no centro-oeste e sul, ou nos rincões espremidos entre áreas urbanas e dos canaviais, na mais antiga área de ocupação portuguesa no Novo Mundo, o Nordeste brasileiro - diferentes grupos humanos com distintas perspectivas de Mundo querem tão somente o direito à diferença, continuar a existir mesmo que tenham se transformado com o tempo. O retrocesso de direitos que estamos testemunhando nos últimos anos, no cenário político e na educação, é apenas uma amostra do recrudesc-

cimento do campo de disputas em que a nossa disciplina está envolvida. Fazer isso não significa contar uma parte da história até então desconhecida, mas contar a nossa própria história.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina C. de. **Metamorfozes indígenas**: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

_____. de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru, SP: Edusc, 2006.

BALESTRA, Juliana Pirola. História e Ensino de História das ditaduras no Brasil e na Argentina. **Antíteses**, Londrina, v. 9, n. 18, p. 249-274, jul-dez, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2007.

BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/Secad; Museu Nacional/UFRJ, 2006.

_____. Atual projeto de nação não tem lugar para povos indígenas, diz indígena e doutor em antropologia. **Portal EBC**: cidadania, abr., 2013. Entrevista concedida a Thiago Pimenta, Portal EBC. Disponível em: <<https://www.ebc.com.br/cidadania/2013/04/indigena-e-doutor-em-antropologia-social-fala-sobre-projeto-indigenista-para-o>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Dalla; XAVIER, Maria Luiza (Orgs.). **Povos indígenas & Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BEOZZO, Oscar. **Leis e Regimentos das missões**: política indigenista no Brasil. São Paulo: Edições Loyola, 1983, p. 114-120.

BITTENCOURT, Zoraia; SOUZA, Fábio Feltrin (Orgs.). **As relações étnico-raciais na sala de aula**: propostas pedagógicas. Tubarão: Erichim: Copiart: UFFS, 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-norma-pl.html>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Violação de direitos humanos dos povos indígenas. *In*: **Relatório**: textos temáticos. Brasília: CNV, 2014, p. 197-256,

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. *In*: Censo Geral de 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017**: história – guia de livros didáticos - Ensino fundamental anos finais/Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretária de Educação Básica, 2016.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: história – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 1.318, de 30 de janeiro de 1854**. Regulamentação da Lei de Terras de 1850. Manda executar a Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dim/dim1318.htm>. Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850**. Lei de terras. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm>. Acesso em: 01 set. 2021.

BRIGHENTI, Clovis Antônio. Colonialidade e decolonialidade no ensino da História e cultura indígena. *In*: SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (Orgs.). **Protagonismo indígena na história**. Tubarão, SC: UFFS, 2016, p. 231-254.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CARDIM, Padre Fernão. **Tratados da terra e gente do Brasil**. Introdução e notas de Baptista Caetano, Capistrano de Abreu e Rodolfo Garcia. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939 [1625].

CASCUDO, Luís da Câmara. **História do Rio Grande do Norte**. 2. ed. Natal: Rio de Janeiro: Fundação José Augusto: Achiamé, 1984.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. **História**, Franca, v. 30, n. 1, p. 349-371, jun., 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **História do tempo presente**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5-22, jan./jun., 2012.

FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2000.

FERNANDES, Florestan. **Organização social dos Tupinambá**. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

FREIRE, Carlos Augusto (Org.). **Memória do SPI**: textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967). Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2011.

FREIRE, José Ribamar Bessa. A demarcação das línguas indígenas no Brasil. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Unesp, 2016, p. 363-389.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo (Org.). **Toré**: regime encantado do índio do Nordeste. Recife: Fundaj: Editora Massangana, 2005.

GUERRA, Jussara Galhardo Aguirres. **Identidade indígena no Rio Grande do Norte**: caminhos e descaminhos dos Mendonça do Amarelão. Fortaleza: IMEPH, 2011.

KOPENAWA, Davi. Descobrimos os brancos. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 15-21.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1989.

MINTZ, Sidney W. Cultura: uma visão antropológica. **Tempo**, Niterói, v. 14, n. 28, p. 223-237, jun. 2010 [1982];

MONTEIRO, John M. A dança dos números: a população indígena do Brasil desde 1500. **Tempo e Presença**, Rio de Janeiro, n. 271, p. 17-18, 1994.

_____. **Tupis, Tapuias e historiadores.** Estudos de História indígena e do indigenismo. 2001. 235 f. Tese (Livre Docência) - Departamento de Antropologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

_____. Unidade, diversidade e a invenção dos índios: entre Gabriel Soares de Sousa e Francisco Adolfo de Varnhagen. **Revista de História**, São Paulo, v. 149, n. 2, p. 109-137, dez. 2003.

OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **A presença indígena no Nordeste:** processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. Rio de Janeiro: Contracapa, 2011.

_____. **O nascimento do Brasil e outros ensaios:** “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contracapa, 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Darcy Ribeiro: os índios e a civilização. *In:* MOTA, Lourenço Dantas (Orgs.). **Introdução ao Brasil:** um banquete no trópico. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2002, p. 403-422.

PAIVA, Eduardo França. **Dar nome ao novo:** uma história lexical da Ibero-América, entre os séculos XVI e XVIII (as dinâmicas de mestiçagem e o mundo do trabalho). 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PALITOT, Estêvão Martins (Org.). **Na mata do sabiá:** contribuições sobre a presença indígena no Ceará. Fortaleza: Secult: Museu do Ceará: IMOPEC, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno.** 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

ROUSSO, Henry. **La hantise du passé.** Entretien avec Philippe Petit, les Editions. Textuel, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria de Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina AS, 2009.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje.** Dossiê Ensino de História Indígena. São Paulo: ANPUH, v. 1, n. 2, p. 213-223, 2012.

_____. **Xukuru:** memórias e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1950-1988. Recife: UFPE, 2014.

SILVA, Edson; SOUZA, Neimar Machado de. Revisão bibliográfica sobre o ensino da temática indígena. *In:* SOUZA, Fábio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (Orgs.). **Protagonismo**

indígena na história. Tubarão, SC: UFFS, 2016, p. 255-285.

SILVA, Isabelle Braz Peixoto da. O relatório provincial de 1863 e a expropriação das terras indígenas. *In*: OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.). **A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória.** Rio de Janeiro: Contracapa, 2011, p. 327-345.

THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos.** NEGRO, Antônio Luigi; SILVA, Sérgio (Orgs.). Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é”. *In*: **Povos indígenas no Brasil (2001-2005).** RICADOR, Beto; RICARDO, Fany. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006, p. 41-49.

WITTMANN, Luisa (Org.). **Ensino (d)e História indígena.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

WITTMANN, Luisa; SOUZA, Fábio Feltrin (Orgs.). **Protagonismo indígena na história.** Tubarão: Erichim: Copiart: UFFS, 2016.

Por outras narrativas históricas escolares: povos indígenas e narrativa histórica em livros didáticos¹

Mauro Cezar Coelho²

¹ Este texto é profundamente devedor da minha experiência como professor da disciplina Didática Específica da História, desde há cinco anos, e como coordenador do PIBID-História/2018-2019, Núcleo Belém. Sou profundamente grato aos alunos do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Pará, que compartilharam as reflexões que sistematizo a seguir. Agradeço, também, a Wilma de Nazaré Baía Coelho e a Helenice Aparecida Bastos Rocha pelas críticas e sugestões.

² Doutor em História Social pela USP. Professor Associado da Universidade Federal do Pará

O Livro Didático é um elemento importantíssimo no sistema educacional brasileiro. Ele é presença constante nas salas de aula, seja pelo uso que fazem dele os estudantes da Educação Básica, seja pelo suporte que oferece aos professores das mais diversas disciplinas. No Brasil, o livro didático atende a docentes e discentes – servindo como referência, material de consulta, suporte de formação continuada e auxílio no planejamento de aulas para os primeiros e base curricular para os segundos.

Se ele é fundamental para a Escola, ele não é menos importante fora dela. Pelas razões apontadas acima e pelos contornos assumidos pelo Direito à Educação no Brasil, o livro didático tornou-se um dos mais relevantes produtos do mercado editorial. Desde a Constituinte de 1988, a Educação vem se conformando como um direito fundamental subjetivo. Ora, para que esse direito se concretize, o acesso dos alunos aos materiais didáticos deve ser garantido pelo Estado. Daí, então, decorrem as políticas de distribuição de livros didáticos no país, as quais demandam aquisição de livros em larga escala e resultam no lugar ocupado por esse produto no mercado editorial. Dentre tais políticas, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os processos de avaliação que lhe são subjacentes impactam a elaboração dos livros didáticos a partir da década de 1990.

Não por outra razão, os livros didáticos têm se tornado fontes para um sem-número de pesquisas, desde aquelas que sopesam a sua condição de artigo da pauta de comércio de um setor econômico quanto as que o analisam como fator relevante do sistema educacional. Em relação a estas últimas, a indicação das fragilidades e lacunas é um dos filões mais antigos. (NOSELLA, 1979; MOLINA, 1987) Tais pesquisas ocupam papel essencial na reflexão sobre o livro didático; elas não avançam, porém, na proposição de encaminhamentos ou propostas que superem as limitações percebidas.

O presente texto tem por objetivo refletir sobre os caminhos possíveis para que o livro didático, esse elemento basilar da vida escolar brasileira, cumpra seu potencial. Para tanto, nos deteremos no lugar que os povos indígenas ocupam na narrativa didática e com as possibilidades de subversão de uma trama engendrada com o objetivo claro de reproduzir exclusão e, por conseguinte, alimentar preconceitos, práticas discriminatórias e tornar mais forte o racismo que estrutura a nossa cultura. Tomaremos, então, como ponto de partida, os objetivos da Lei nº 11.645/2008, para pensar os caminhos que podem engendrar outras histórias sobre a formação do Brasil.

Antecipamos não ser nosso objetivo estabelecer uma norma, mas, discutir possibilidades. Assim, sistematizamos aqui uma premissa adotada em nossa experiência: a oferta de uma educação pautada pelo princípio da inclusão, demanda uma narrativa histórica escolar que reconhece, valoriza e expressa as perspectivas de diferentes sujeitos. A partir dela, refletimos sobre as possibilidades do Livro Didático de História (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2014) como recurso no combate ao racismo e à discriminação.

EDUCAÇÃO: ACESSO, DIREITO E LIVRO DIDÁTICO

Por razões diversas, o livro didático tornou-se, no Brasil (além de um recurso didático a ser utilizado pelos professores em sua prática pedagógica), um suporte de “(in)formação” do professor (SILVA, 2012, p. 805-807). A expansão das matrículas na fase fundamental da Educação Básica (Primeiro Grau/Ensino Fundamental), desde a década de 1970, e a consequente necessidade de professores qualificados empreendeu uma forte pressão sobre os processos de formação de professores (NASCIMENTO, 2013, p. 281-286; CACETE, 2014, p. 1070-1074) e a produção de materiais didáticos (FILGUEIRAS, 2015). Foi, porém, a

reformulação da concepção de direito à Educação, proposta pela Carta Magna de 1988, e as contribuições subsequentes que, desde onde percebo, alteraram o lugar do livro didático no Brasil.

Se, por um lado, a expansão das matrículas escolares pode ser vinculada às demandas de políticas que associam a melhoria na qualidade da educação ofertada ao desenvolvimento econômico (CHIRINEA; BRANDÃO, 2015) o acesso ao livro didático resulta, também, da conformação da Educação como um direito fundamental subjetivo. Segundo a nossa Constituição, o ensino obrigatório conforma direito público subjetivo, de modo que torna o Estado suscetível de acionamentos jurídicos com vistas à promoção de políticas que garantam a concretização do direito expresso na legislação (DUARTE, 2004, p. 116). E o direito à Educação não se resume ao acesso, mas à efetividade da Educação ofertada, ou seja, às condições oferecidas para o desenvolvimento das capacidades individuais e para a formação de cidadãos comprometidos com os direitos humanos, a tolerância e a participação na vida pública (DUARTE, 2004, 115).

Não por outra razão, em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 reconhece o fornecimento de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde como obrigação do Estado (BRASIL, 1988, Art. 208, § VII). A alteração da Carta de 1988 culmina um processo iniciado na década de 1980, com a instituição do PNLD. Se, num primeiro momento, o programa se restringia à compra e à distribuição de livros, a partir de 1995 ele inicia uma rotina de avaliação com o objetivo de garantir que as obras distribuídas às escolas estivessem em acordo com os princípios legais e de qualidade estabelecidos para a Educação Nacional (MIRANDA; LUCA, 2004; BEZERRA, 2013, 2017).

A avaliação pode ser entendida, então, como uma forma de buscar concretizar o Direito à Educação, nos termos constitucionais, pois, por meio dela, busca-se garantir a efetivação do direito. Não é obra do

acaso o fato de os editais do PNLD estabelecerem que os livros didáticos devem participar do esforço pela concretização dos objetivos estabelecidos para a educação nacional: preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, Art. 3). Nesse sentido, em 2002, o edital expressava como princípio abalizador do processo de avaliação que “o livro didático deve contribuir para a construção da ética necessária ao convívio social democrático, o que o obriga ao ‘respeito à liberdade’ e ao ‘apego à tolerância” (FNDE, 1999, p. 24). Ao tratar dos critérios de eliminação, o mesmo edital interdita a obra didática de “veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação; fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público” (FNDE, 1999, p. 26). Os editais seguintes o acompanham (FNDE, 1999, p. 29-32).

A avaliação dos livros didáticos, no âmbito do PNLD, evidencia a importância do livro didático. Ele expressa uma preocupação que ultrapassa a criação de condições de acesso ao livro, em função da ampliação das matrículas escolares. Ele dá conta, também, de um compromisso com a efetividade do direito à Educação. Ao voltar-se para a verificação da qualidade das obras, por meio de critérios objetivos, o PNLD busca tornar o livro didático compatível com as expectativas para a Educação, em acordo com o que estabelecem nossos princípios constitucionais e a legislação deles derivada.

LIVRO DIDÁTICO & CURRÍCULO DE FATO

Desde o século XIX, com a estruturação das primeiras escolas e dos rudimentos do que viria a se tornar o nosso sistema de ensino, os manuais didáticos assumiram papel de destaque na vida escolar (GASPARELLO, 2009, p. 265-279.) Conhecer o livro, decorar as lições e memorizar os pontos, entre outros procedimentos relacionados aos

manuais escolares, são práticas que compuseram a vida de estudantes brasileiros por décadas (SILVA, 2019). O livro didático participa, então, da cultura escolar.³ De um lado, ele expressa o conhecimento a ser operado, oferecendo uma seleção de conteúdos; de outro, ele propõe a ordem na qual eles devem ser abordados.

Na cultura escolar, se pode dizer que os livros didáticos estabelecem uma base curricular a partir da qual o professor planeja e concretiza sua prática. Ciente dessa propriedade dos livros didáticos, o processo de avaliação estabelecido pelo PNLD busca intervir em uma das suas dimensões – a atualização dos conteúdos.

O livro didático não pode conter informações erradas ou desatualizadas. **Seus conteúdos devem incorporar os conhecimentos produzidos e aceitos pela comunidade de historiadores, tendo em vista as pesquisas históricas que alcançaram um patamar consolidado de quantidade e de qualidade.** Além de não veicular erros de informação, **os livros didáticos de História, devem acompanhar os avanços das pesquisas e incorporar a produção historiográfica atual, naqueles aspectos que passaram a fazer parte do acervo de conhecimentos já consagrados.** (FNDE, 1999, p. 55)

O edital do programa, do ano de 2002, deixa claro que o processo de avaliação incide sobre a atualização dos conteúdos, diante dos avanços das pesquisas na área de História. Esse princípio é acompanhado pelos editais de 2005 (FNDE, 2005, p. 54-55), 2008 (FNDE, 2008, p. 46-48), 2011 (FNDE, 2011, p. 48), 2014 (EDITAL, 2011, p. 65) e 2017 (EDITAL, 2015, p. 58). O edital de 2020 também interfere nos conteúdos, mas de modo distinto:

a. Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC;

³ Sobre o conceito de cultura escolar, ver FORQUIN, 1993.

b. Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC. (EDITAL, 2018, p. 42)

O que se verifica, ao confrontar-se os editais anteriores ao de 2020 é o paradigma de verificação da atualização dos conteúdos – nos primeiros é o conhecimento científico, produzido pela comunidade dos historiadores, no último é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De todo modo, essa interferência é relativa. A narrativa didática se constituiu, entre nós, a partir de uma série de processos (ora convergentes, ora dissonantes) que acabaram por conformar uma narrativa histórica escolar – aquela divulgada pelos livros didáticos. Se, de um lado, foram determinantes as contribuições do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) para a conformação de uma perspectiva na abordagem da nossa trajetória histórica, calcada no eurocentrismo e na exclusão sistemática de índios, negros e pobres das tramas que nos constituíram (MATTOS, 1990, p. 9-18; GUIMARÃES, 2011; CHALOUB, 2009; LESSA, 2008), de outro lado, participaram de forma igualmente importante os autores de manuais didáticos espalhados por todo o território.

A construção dos manuais didáticos, desde o século XIX, respeita as formulações daquele instituto, mas, leva em consideração outros elementos. Em análise sobre a trajetória dos manuais didáticos no Pará, Leonardo Castro Novo afirma que as demandas dos sistemas de ensino e da memória (naquilo que ela comunica da cultura histórica⁴) participam da formulação dos livros didáticos. Nesse sentido, os conteúdos se perpetuam em função dos programas curriculares estabelecidos pelos estados, do compromisso com a memória histórica, da convergência de concepções de História e de Educação e da cultura escolar (NOVO, 2020).

A narrativa histórica escolar, presente nos livros didáticos, agrega e expressa, pois, e de modo desigual, tanto o conhecimento

⁴ Sobre cultura histórica, ver LE GOFF, 1996, p. 47-76.

histórico acumulado quanto a memória sobre a nossa trajetória como país e como nação. Ela se relaciona com os objetivos que a cultura escolar estabelece para o conhecimento histórico. Por mais de um século, a História Escolar esteve comprometida com a inculcação de valores vinculados às elites.⁵ Desde a década de 1980, à História, como componente curricular da Educação Básica, tem se atribuído a responsabilidade pela formação do cidadão (crítico, participativo, consciente etc.).⁶ Para além da cultura escolar, o início deste século assistiu a uma inflexão na compreensão do que consistia tornar-se cidadão – compromisso com a defesa e a manutenção dos valores democráticos, respeito à diversidade e ao convívio com a diferença. (CNE, 2004, Art. 2; CNE, 2010a, Arts. 3-6; CNE, 2010b, 6-7; CNE, 2015, p. 2-4)

Ocorre que a tradição não foi abandonada. Como deixaram evidentes os debates sobre a BNCC, a compreensão da História como uma disciplina que nos identifica, que nos apresenta à [dada] herança compartilhada, aos valores e aos princípios que nos *definem*, permanece presente.⁷ Para muitos, dentro e fora da escola (na academia, inclusive), a função da História Escolar é apresentar uma narrativa edificante sobre o nosso passado, a qual valorize alguns agentes em detrimento de outros e reitere nossos vínculos com certos valores e tradições (em oposição aos que lhe são contrários).

O livro didático expressa todas essas tensões. Conforme já apontado, em outro trabalho, a narrativa didática mantém um compromisso com a tradição eurocêntrica, perpetuando a visão da Europa como a matriz de nossa trajetória (COELHO, 2017). Como, então, ele satisfaz os pressupostos estabelecidos pelo PNLD de atualização de conteúdos, considerando a produção científica? As caixas

⁵ Sobre este ponto, ver, especialmente BITTENCOURT, 1990, 2018.

⁶ Sobre os debates acerca da História ensinada nesse período, ver, especialmente GUIMARÃES, 2012.

⁷ Para uma análise das polêmicas envolvendo a BNCC, ver CALIL, 2015; PINTO JÚNIOR, 2016; FERNANDES DA SILVA JÚNIOR, 2016; PEREIRA, 2018.

de texto, os boxes, em que são apresentados excertos da produção historiográfica conformam a estratégia mais comum. Por meio delas, os livros didáticos se mantêm atualizados, sem, todavia, alterarem a narrativa consagrada sobre a nossa formação.

Os livros didáticos trazem, então, várias narrativas (COELHO, 2017). Uma delas está expressa no texto básico. Nele, a narrativa tradicional, aquela mais comprometida com a memória, tem primazia. Essa narrativa reproduz àquela originada das contribuições do IHGB e dos manuais didáticos produzidos na segunda metade do século XIX e na primeira metade do século XX. Nela, a perspectiva europeia e os seus desdobramentos vigoram soberanos. Outra narrativa está expressa nas caixas de texto que trazem excertos da produção historiográfica, nos quais são encaminhadas diferentes perspectivas sobre os processos históricos.

Assim, os autores e editoras de livros didáticos buscam cumprir com as exigências dos editais do PNLD, por meio de um encaminhamento que é, acima de tudo, uma estratégia de acomodação de compromissos diversos. Dessa forma, os avanços da pesquisa histórica, incorporados aos livros didáticos, não põem em risco a narrativa consolidada sobre a nossa formação e nem afetam a visão cristalizada sobre qual *História* deve ser *contada* aos alunos. Tal procedimento, ainda, faculta aos professores interessados outras abordagens além daquela consagrada pela nossa memória histórica.

Essa estratégia de acomodação de compromissos tem suscitado uma crítica aos livros didáticos, especialmente no que diz respeito à incorporação de outras narrativas e da satisfação do que determina a legislação voltada para a inclusão da História da África, da cultura Afro-Brasileira e da História dos Povos Indígenas. Segundo ela, o processo de avaliação dos livros didáticos fez expandir os espaços destinados aos agentes tradicionalmente excluídos ou subdimensionados na narrativa

sobre a nossa formação. Todavia, isto não tem sido suficiente para alterar o lugar a partir do qual indígenas e negros têm sido percebidos.

POVOS INDÍGENAS NA NARRATIVA DIDÁTICA

As análises voltadas para as abordagens das temáticas relativas aos povos indígenas antecedem a promulgação da Lei n. 11.645/2008. Elas acompanham os movimentos sociais, marcadamente indígenas, em favor de uma revisão do modo pelo qual os povos indígenas eram [e são] retratados nas narrativas sobre a História do Brasil. Nos anos 1970, os povos indígenas articularam-se com o objetivo de estabelecer pautas e estratégias de luta em defesa de seus territórios e da manutenção de seus modos de vida (BANIWA, 2007; BICALHO, 2010; LOPES, 2011). No que tange ao ponto com que nos ocupamos, duas questões devem ser destacadas.

Em primeiro lugar, os povos indígenas estabeleceram uma crítica aos projetos educacionais que lhes eram destinados. Estes, no mais das vezes, eram formulados com o objetivo claro de transformar indígenas em não-índios. Educar assumia o evidente sentido de supressão dos caracteres que os identificavam e de inculcação de valores e costumes civilizados. Os povos indígenas postulavam, em oposição, uma escola indígena – um projeto educacional que garantisse suas integridades étnicas e os capacitasse para os conflitos em que estavam inseridos.

Em segundo lugar e desde então, os povos indígenas formularam uma crítica ao modo pelo qual eram percebidos pela sociedade não-índia. Além da recusa dos estereótipos que lhes são atribuídos, condenam a supressão de sua visão sobre os processos históricos desencadeados desde a chegada dos europeus aos seus territórios. Argumentam que as histórias contadas não destacam a atuação que

tiveram nos diversos processos de que tomaram parte e tampouco incorporaram as perspectivas indígenas sobre eles.⁸

Dentre as primeiras reflexões a considerarem as ponderações dos povos indígenas articulados em movimento estão *A Questão Indígena na Sala de Aula* e *A Temática Indígena na Escola*. Publicados entre 1987 e 1995, apresentam estudos sobre os povos indígenas ressaltando sua diversidade e o trato que lhes era dispensado nos livros didáticos. No primeiro livro, os textos de Mauro W. B. de Almeida e de Norma Telles apontavam o modo inadequado pelo qual a questão étnico-racial era tratada nos livros didáticos e como os povos indígenas eram abordados (ALMEIDA, 1987; TELLES, p. 73-99). No segundo, Antonio C. de S. Lima e Luís D. B. Grupioni analisavam como as narrativas sobre a nossa formação situavam os povos indígenas, considerando, no caso de Grupioni, os livros didáticos: ambos concordaram que a exclusão e o subdimensionamento da atuação dos povos indígenas era uma constante (LIMA, 1995, p. 407-424; GRUPIONI, 1995, p. 481-526).

Desde então, a discussão expandiu-se. Por um lado, ela aprofundou a crítica acerca da abordagem dispensada aos povos indígenas. Nesse aspecto, os estudos têm se voltado para a análise das representações presentes nos textos e imagens dos livros didáticos, sem descuidar do lugar que lhes vem sendo reservado na narrativa didática. De outro, como parte das discussões relativas à oferta de uma educação para as relações étnico-raciais, aponta os limites dos avanços na construção dos livros didáticos, argumentando que falar de africanos, índios e negros não acarreta, por si só, uma mudança no ordenamento da narrativa escolar e não promove, necessariamente, uma educação antirracista (SANTOS, 2013).

No que concerne à temática indígena, as análises apontam um aumento do espaço. Os livros didáticos editados desde o final da década passada passaram a dispensar unidades e capítulos voltados para o trato

⁸ Sobre este ponto, ver, especialmente MUNDUKURU, 2009, 2012.

das questões relativas aos povos indígenas. Não obstante, isso não significou mudança na abordagem. O aumento no volume de páginas ocupadas com a História dos indígenas significou, em muitos casos, maior atenção aos povos que habitavam os Andes e a América Central, desde há milênios. Maias, Astecas e Incas tiveram o seu espaço ampliado nas narrativas didáticas. Não se estabelecem relações, todavia, entre os descendentes daqueles povos e as nações americanas que emergiram nos territórios antes ocupados por eles (COELHO, 2009, 2013).

Quanto aos povos indígenas que habitam o Brasil, verifica-se, também, um aumento no espaço que lhes é dispensado nas narrativas. Isso não quer dizer, porém, uma alteração na forma pela qual são percebidos. Houve um alargamento da narrativa no que concerne ao período anterior à chegada dos europeus. Os livros didáticos buscam dar conta das diferenças entre os vários povos que habitavam as terras que hoje conhecemos como brasileiras. Via de regra, as abordagens não reconhecem a História desses povos: eles são descritos como se tivessem vivido em um tempo sem mudanças, sem conflitos, sem alterações de qualquer ordem. As narrativas sugerem que a mudança, o movimento, a evolução dos eventos são atributos europeus. Os indígenas estão fora do tempo (COELHO; ROCHA, 2018).

Da mesma forma, as inflexões havidas desde a promulgação da Lei n. 11.645/2008 não foram suficientes para superar um limite: os povos indígenas permanecem relegados ao passado colonial. Nele, cumprem uma função didática: permitir a formulação de uma crítica moral à exploração a que os povos indígenas foram submetidos, sem, com isso, reconhecer nos indígenas agentes históricos plenos, cujos interesses, intenções, projetos e práticas tem desdobramentos no curso dos eventos (COELHO; BICHARA, 2017). Os povos indígenas aparecem em tais narrativas como vítimas do processo colonial e não como atores relevantes nos eventos que demarcaram a nossa trajetória.

Ora, nada mais distante do que preveem as leis de natureza afirmativa, relacionadas à Educação Nacional. As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 1996, Art. 26-a)

O Conselho Nacional de Educação encaminha o sentido da legislação, ao regular as diretrizes educacionais para a sua implementação:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. (CNE, 2004, p. 6)

Ora, como se vê, a legislação elege a Escola como espaço de combate ao racismo, por meio da oferta de uma educação que promova a superação desse vício e de seus desdobramentos.⁹ Isso significa uma reorientação do modo pelo qual a nossa memória histórica é percebida e encaminhada pela narrativa escolar. Ou, por outra, os conteúdos relativos à História da África, à Cultura Afro-brasileira e à História dos Povos Indígenas não esgotam nem cumprem a legislação de *per si*.

A legislação demanda a reorientação do paradigma que informa a narrativa escolar – o abandono da matriz eurocêntrica e a inclusão de outras perspectivas que permitam a crítica aos princípios que ordenam os traços racistas de nossa sociedade. Os conteúdos referidos pela legislação supracitada constituem meios para alcance dos seus objetivos. Logo, não basta fazer referência aos povos indígenas (ou aos africanos, ou aos negros, ou aos pardos). É necessário que a inclusão de questões relativas à temática indígena (mas, não só) promovam uma educação antirracista e fomentem a crítica às bases e expressões do racismo, entre nós: o eurocentrismo, o mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento etc.

⁹ Utilizamos a categoria Vício em oposição à Virtude (HERMANN, 2013). Nesse sentido, ela não é acionada como doença (SAWAYA; FILGUEIRAS, 2013), mas como desvio ético e moral. O recurso à ambas as categorias fazem remissão, ainda, ao papel da Educação como espaço de formação para o desenvolvimento e aprimoramento das virtudes republicanas e democráticas, como o apreço pelo contraditório, a valorização da Diferença e o convívio pacífico e respeitoso na Diversidade e o combate aos vícios que se lhes opõem, as defesas de quebra da ordem democrática, o uso da violência física ou simbólica e da desqualificação do outro no debate público.

POSSIBILIDADES DE SUBVERSÃO

Desde antes da promulgação da Lei n. 10.639/2003, há estudos sobre a implementação das políticas de combate ao racismo na Escola. Eles apontam iniciativas variadas, com desdobramentos de toda ordem. Em muitos casos, porém, o que se percebe é a perpetuação dos princípios da exclusão. Via de regra, o trato dispensado aos indígenas e negros não compreende a sua incorporação nas tramas da narrativa histórica escolar sobre a formação do Brasil, como país e como nação (CANEN, 2002; OLIVA, 2009; COELHO; COELHO, 2013).

A BNCC, aprovada em 2018, é um exemplo de proposição curricular que faz referência aos povos indígenas, mantendo sua condição de coadjuvantes nos processos históricos que demarcaram a trajetória brasileira. Construída a partir das demandas da legislação e com o objetivo de mitigar as disparidades de acesso ao conteúdo objetivo, nos diversos sistemas educacionais e nas diferentes regiões do país, ela acaba por reiterar vícios antigos dos currículos nacionais. Em relação ao tema que nos ocupamos, a BNCC incorre no equívoco de considerar que falar de povos indígenas (e africanos e negros e pardos) satisfaz os objetivos da legislação.¹⁰

Consideremos o que a BNCC prevê para os anos finais do Ensino Fundamental. Nela, os componentes curriculares são apresentados por meio de três categorias: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades. Estas últimas “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos”. Os Objetos de Conhecimentos conformam os conteúdos, conceitos e processos a serem abordados. As unidades temáticas “definem um arranjo dos objetos de conhecimento” (BRASIL, 2018, p. 28-29).

¹⁰ Não é o objetivo deste texto encaminhar uma análise da BNCC. O que se pretende é dimensionar o modo pelo qual a base curricular nacional situa as temáticas relativas aos povos indígenas, para, depois, situar uma alternativa de subversão.

Contamos 16 unidades temáticas. Uma delas se volta para a epistemologia da disciplina. As demais dão conta de períodos, seguindo o modelo quadripartite: Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Se considerarmos os espaços nos quais se desenrolam os processos referidos nas unidades, a Europa é o palco em onze delas. Apenas em quatro unidades as Américas ou o Brasil conformam o recorte espacial dos processos selecionados [“Os processos de independência nas Américas”, “O Brasil no século XIX”, “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, “Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1945”].

Em relação aos objetos de conhecimento, a proporção é a mesma. Mais da metade dos objetos tem a Europa como espaço no qual se desdobram os processos ou os conceitos são discutidos. A perspectiva eurocêntrica é o que organiza a narrativa histórica escolar proposta pela BNCC. Nesse sentido, quando nos deparamos com as habilidades, aquelas que “expressam as aprendizagens essenciais”, verificamos que a tradição segundo a qual os povos indígenas não conformam agentes históricos relevantes de nossa trajetória como país e como nação se mantém inalterada. A BNCC arrola 99 habilidades a serem desenvolvidas.

Pois bem, três delas fazem referência aos povos americanos (e africanos) que habitavam a América (e África) desde tempos imemoriais – abordando o povoamento da América e a organização das sociedades americanas e africanas: duas habilidades situadas no trato da Antiguidade e uma no trato da Idade Moderna. Outras duas habilidades remetem-se aos povos indígenas no processo da Conquista e Colonização da América – situam os povos americanos no momento da Conquista e a resistência que impuseram às investidas europeias. Quatro habilidades adicionais dão conta do trato dos europeus/conquistadores para com os povos indígenas – voltam-se para visão europeia sobre o Novo Mundo e, também, para os discursos civilizatórios e as políticas indige-

nistas e seus desdobramentos. Duas outras habilidades ocupam-se com os povos indígenas no período contemporâneo, em meio à trajetória da República no Brasil – ambas abordam as pautas políticas indígenas (em um caso, associada às pautas dos Quilombolas). Em contrapartida, os processos europeus são referidos em 36 habilidades, dando conta da Antiguidade Clássica, do mundo medieval, do Renascimento, da Reforma, da Revolução Gloriosa, da Revolução Francesa, do Imperialismo europeu etc. (BRASIL, 2018, p. 420-431).

Como se pode perceber, a narrativa histórica escolar proposta pela BNCC subdimensiona a participação dos povos indígenas nos processos que nos constituíram. De noventa e nove habilidades, eles estão referidos em apenas onze delas. Destas, em quatro habilidades são percebidos como objeto das formulações europeias, seja por meio da visão que os conquistadores construíram sobre eles, seja por meio das políticas formuladas para submetê-los. As sete restantes também não se voltam, integralmente, para ação indígena, pois em todas elas, eles são percebidos como reagentes às ações de não-índios – resistindo ou morrendo.

Esse, pois, é o vício a ser subvertido pela narrativa histórica escolar. Na narrativa consagrada (e reproduzida pela BNCC), os povos indígenas têm sido vistos como atores secundários, com atuação circunscrita a determinados períodos. Neles, ocupam funções distintas. Quando os livros didáticos abordam os povos indígenas no período anterior à Conquista, a narrativa é desidratada de atributos históricos – não há referência a mudanças ou às diferenças entre os povos, além das relativas aos troncos linguísticos. As sociedades indígenas e o espaço em que vivem são descritos como livres da ação humana. É a chegada dos europeus que imprime ritmo e alterações nas paisagens e nos modos de vida. Ou seja, conforme a narrativa consagrada, a História é um atributo europeu que alcança a América e seus povos junto com os primeiros navegantes (COELHO; ROCHA, 2018).

Nada mais distante do que preveem as leis que alteram a abordagem da História do Brasil na Educação Básica. Por meio delas, conforme já apontamos, os movimentos sociais pretenderam a revisão do paradigma da exclusão que demarca a narrativa histórica escolar, a partir do reconhecimento da importância da África como uma das nossas matrizes culturais e econômicas e da ação de indígenas e negros nos processos que nos constituíram. Para tanto, indígenas e negros devem ser considerados como atores relevantes dos processos que constituem a narrativa histórica escolar.

Além de contrariar a legislação, a perspectiva apresentada pela BNCC se opõe à boa História – àquela que se volta contra os preconceitos, posto reconhecer a integridade dos agentes históricos, respeitando e dando visibilidade as suas perspectivas e suas ações na análise dos processos históricos. Diante disso, defendemos que para a efetivação do proposto pela legislação e para que a narrativa didática cumpra sua finalidade política, menos que incluir temas, ela deve incluir agentes. Para tanto, propomos o que temos denominado de «triangulação». Expliquemo-nos. A legislação tem por objetivo o reconhecimento da contribuição de indígenas e negros nos processos que conformaram [e conformam] a sociedade brasileira. Um passo importante na delimitação do que defendemos, então, é a consideração de como o saber histórico reconhece o papel dos agentes, quando constrói conhecimento.

Em História, independentemente da perspectiva teórica da qual se parte, o devir, o desenrolar das tramas nas quais os agentes estão inseridos, é percebido como resultado de suas ações. São suas escolhas, seus projetos, suas intenções, suas percepções, sua atuação, enfim, que concorrem para o desdobramento dos processos históricos. As narrativas históricas escolares devem considerar, então, os projetos, intenções, percepções, a atuação dos diferentes agentes, com vistas a destacar sua

contribuição no desenrolar dos processos. Desde nossa perspectiva, assim se pode reconhecer a importância da diversidade dos agentes e do valor da diferença no desenrolar das tramas históricas.

Mas, não só. O processo de ensino/aprendizagem em História, independentemente da matriz adotada, pressupõe que um dos índices da aprendizagem é a capacidade de contextualizar. Isto significa que aprende História quem é capaz de relacionar as ações de diferentes agentes, com vistas a compreender como os processos históricos são expressões de tensões sociais que envolvem agentes com perspectivas, projetos, intenções e pautas distintas. Aprender História, neste sentido, é algo muito diverso de ter notícia de eventos e memorizá-los. Menos ainda, é aprender lições, a partir da experiência pregressa.

O aprendizado da História, na perspectiva adotada aqui, compreende o reconhecimento da complexidade das relações sociais. Entender que os eventos resultam das ações dos agentes exige o estudo dos agentes em relação uns com os outros e das tensões que os envolvem. Demanda, então, o reconhecimento da importância de todos os agentes e de suas visões de mundo, dos fatores que informam e pautam suas ações e do abandono de visões unilaterais. «Triangular», então, significa considerar as perspectivas de mais um agente na elaboração de procedimentos didáticos, com vistas ao ensino/aprendizagem de História.¹¹ Essa prática busca contrapor-se aos encaminhamentos normalmente adotados nas narrativas históricas escolares. Vejamos um exemplo.

Muitos de nós (senão todos) fomos educados por meio de uma narrativa que concebe a História do Brasil a partir da teoria dos ciclos econômicos. O primeiro deles é o ciclo da extração do pau-brasil. Nos familiarizamos com a ideia de que os europeus perceberam as possi-

¹¹ Essa prática vem sendo adotada na orientação dos alunos da disciplina Didática Específica da História, a qual ministramos desde o ano de 2015 e na condução do PIBID-História/UFPA, Núcleo Belém, vigente no biênio 2018-2019, também coordenado por nós. Assim, os alunos sob nossa responsabilidade foram instados a produzirem planejamentos e simulações de aulas que considerassem a perspectiva de agentes diversos e de espaços diversos, com variações de gênero, condições socioeconômicas e etnia/raça.

bilidades econômicas da madeira de cor avermelhada e submeteram os índios ao extenuante trabalho de extração madeireira em troca de bugigangas – contas, espelhos e facas. Essa foi [e ainda é, em muitos casos] a narrativa consagrada sobre os primeiros passos da colonização portuguesa nas terras americanas.

Estamos, aqui, diante de uma forma rudimentar de narrativa histórica, posto que ela concebe o devir como resultado da ação de um único agente – o colonizador europeu. Os povos indígenas são assumidos como ingênuos que não dimensionam a importância comercial do Pau Brasil, porque suas perspectivas, interesses e percepções não são objeto de consideração. Poder-se-ia argumentar que tal narrativa assim se conforma, em função da ausência de fontes *indígenas*. Ora, mesmo diante da escassez de documentos produzidos pelos povos indígenas, a imaginação histórica¹² é capaz de dimensionar a importância de espelhos, contas e facas tanto para as suas relações de trocas quanto para a sua economia ritual.¹³ Sem desconsiderar a violência e a assimetria nas relações estabelecidas entre europeus e povos indígenas, é possível contextualizar os interesses destes últimos envolvidos naquele processo.

Considerar as intenções, os projetos, as pautas políticas, as agendas dos diferentes agentes é reconhecer a condição de agentes históricos de todos os envolvidos em uma dada trama. É também assumir que ensinar História é municiar os/as estudantes com as ferramentas necessárias para analisar contextos, confrontar perspectivas, formular juízos. Ora, isto só é possível quando reconhecemos as intenções, projetos e agendas por trás das ações dos envolvidos em dado processo. E o campo da História Indígena tem ampliado suas pesquisas, de modo a considerar as perspectivas de povos indígenas, em diferentes momentos de nossa trajetória histórica.

¹² Sobre o sentido atribuído aqui à imaginação histórica. Cf. CERTEAU, 1988; AZEVEDO; TEIXEIRA, 2008.

¹³ O uso da literatura antropológica pode ser muito útil nesse sentido. Cf. GORDON, 2006.

O caso do Diretório dos Índios pode nos ajudar a elucidar como a consideração de outras perspectivas torna não somente mais complexas as tramas históricas, mas concorre para a recusa de estereótipos. O Diretório dos Índios configura um aparato legislativo voltado para a regulação da liberdade dos índios, garantida pela Lei de Liberdades de 1755. Por meio dele, os povos indígenas agregados à sociedade colonial deveriam ser reunidos em povoações específicas e submetidos ao trabalho compulsório, meio pelo qual adquiririam os caracteres da *civilização*.

A documentação coeva é pródiga no registro de fugas de índios das povoações coloniais. Diante dela, durante muitos anos, a produção historiográfica assumiu as fugas como expressão da resistência indígena ao projeto colonial português. Uma análise mais detida, no entanto, sugere que algumas fugas expressam a perspectiva dos índios aldeados do que significava a liberdade anunciada na legislação. Ao considerar o destino das fugas, verificou-se que muitos indígenas fugiam de uma povoação colonial para outra, por razões diversas – afetivas, econômicas, políticas etc.

Em vários dos casos estudados, as fugas não compreendiam, absolutamente, a recusa da vida colonial. Elas expressavam uma compreensão particular da legislação e do modo com compreendiam sua liberdade. Se eram livres, muitos entendiam como lícito o direito de transitar de uma povoação a outra, de recusar determinado tipo de trabalho, de optar pelo que lhes parecia mais vantajoso. As fugas, nesses casos, não representavam uma recusa da vida colonial, mas uma tentativa de interferência naquela vida. Como agentes históricos de seu tempo, os povos indígenas aldeados nas povoações do Diretório dos Índios entenderam o momento em que viviam, sopesaram o que estava em jogo e agiram, impuseram sua perspectiva, afetaram o curso dos projetos coloniais e redimensionaram as políticas formuladas com o objetivo único de submetê-los (COELHO, 2016).

Além disso, o Diretório dos Índios, inicialmente aplicado no Grão Pará, foi estendido para outras áreas do que denominamos de América Portuguesa. Pois, em cada espaço em que foi aplicado aquela legislação conheceu uma configuração própria. Assim, não é possível falar do Diretório dos Índios como se tratássemos de um evento que assumiu a mesma conformação onde quer que a mesma lei tenha sido introduzida.

«Triangular», então, implica em considerar, na abordagem de qualquer processo histórico relativo à História do Brasil, a ação de agentes brancos¹⁴, indígenas e negros¹⁵, tendo em vistas seus projetos, suas intenções, suas agendas e como elas informam suas ações. Por meio desse procedimento, não se advoga a ampliação dos conteúdos/objetos de conhecimento¹⁶, mas a ampliação dos agentes abordados nas narrativas e uma mudança na perspectiva segundo a qual são apreendidos por elas. Nesse sentido, as narrativas históricas didáticas, expressas nos livros didáticos não são instadas a aumentar o número de páginas destinadas à abordagem dos povos indígenas habitantes da América, antes da chegada dos europeus. Mas, a ampliar a presença de agentes indígenas [e negros] no trato dos conteúdos relativos à História do Brasil.

A produção historiográfica atenta às perspectivas indígenas tem suscitado novos estudos sobre a expansão da sociedade colonial (RESENDE; LANGFUR, 2007; CANCELA, 2014; ALMEIDA, 2017), sobre a Revolta dos Farrapos (NEUMANN, 2014), sobre a expansão da sociedade nacional no século XIX (MOTA, 2017; DANTAS, 2018; DORNELLES, 2018; BERGAMASCHI; ANTUNES, 2020), sobre a Ditadura

¹⁴ Assumimos a categoria em seu significado social. Cf. PIZZA, 2000, p. 97-127.

¹⁵ E outros agentes! A referência à *trindade* referida pela legislação não esgota o potencial da proposta defendida aqui.

¹⁶ Muito pelo contrário. O currículo proposto pela BNCC desconhece um dado elementar na formulação de qualquer base curricular – a relação tempo/conteúdo. Ao insistir na manutenção de uma narrativa comprometida com a tradição memorialística e com os objetivos relacionados à História, ainda no século XIX, os formuladores da base desconsideraram o tempo que alunos/alunas e professores/professoras dispõem para lidar com a história escolar. Não é objetivo deste texto discutir a questão. Mas, desde já nos posicionamos em favor de um redimensionamento do currículo, de forma a permitir que a História seja objeto de aprendizagem e não de transmissão.

Civil-Militar (VALENTE, 2017), sobre o processo de redemocratização (FERNANDES, 2018) e sobre os Grandes Projetos de desenvolvimento (GUIMARÃES, 2017), por exemplo. Tal produção (da qual fizemos uso de um mero extrato) faculta a escrita de narrativas didáticas, informadas pelo avanço da pesquisa científica, que considerem as intenções de diferentes agentes, especialmente dos atores sociais indígenas, levando em conta suas intenções, agendas, pautas, políticas e visões de mundo.

Ampliar o espaço dos agentes na narrativa histórica escolar tem um outro desdobramento: a superação da dicotomia texto base/caixas de texto, recorrente nos livros didáticos. Essa postura acaba por reiterar a compreensão de que existe **uma** narrativa – a correta, a qual deve ser apreendida, memorizada e a partir da qual se pode conhecer lições – e outras dissonantes. «Triangular» permite assumir, na feitura do texto didático, a complexidade das tramas históricas, ao trazer para o mesmo plano narrativo as diversas perspectivas dos diferentes sujeitos que compõem os processos que demarcam a nossa trajetória.

Ao restaurar a condição de agente histórico que participa dos processos de significação do tempo, por meio de sua atuação positiva (e não somente aquela, segundo a qual, certos agentes apenas reagem à ação de outrem), a narrativa histórica didática potencializa as chances de subversão do racismo e do preconceito de que são objeto os povos indígenas (e negros). Ao reconhecer suas intenções e ações e, consequentemente, suas interferências no curso dos eventos, a narrativa histórica didática concorre para a desconstrução da ideia segundo a qual os povos indígenas são, tão somente, vítimas do processo histórico, que são desprovidos de racionalidade e que não dialogam com o tempo em que vivem. Ao destacar a ação indígena nas tramas recentes de nossa trajetória como país e como nação, se pode contribuir para a alteração da premissa segundo a qual os povos indígenas são naturais do passado remoto e não participam da sociedade brasileira hodierna.¹⁷

¹⁷ A formulação que apresentamos não encaminha um modelo, mas uma premissa comprometida com uma educação inclusiva. Ela levanta uma série de questões. Uma das mais importantes diz respeito à concreti-

POR OUTRAS NARRATIVAS...

Os livros didáticos conformam um instrumento importante e poderoso do sistema educacional. Em que pese a ampliação do acesso à informação, facultada pela rede mundial de computadores, a Escola e o Livro Didático não foram substituídos como espaços de educação formal – em que se ensina e se aprende a pensar tendo a Ciência e os princípios republicanos como parâmetros. Por isso, os processos de avaliação e de distribuição de livros didáticos constituem compromisso e obrigação do Estado (e não de governos).

A formação para a cidadania, aquela que concorre para a valorização da Democracia e para o convívio pacífico e respeitoso em uma sociedade demarcada pela Diversidade e pela Diferença, depende, também, de um livro didático que reconheça a Diversidade como um valor. O saber histórico profissional, uma das bases do saber histórico escolar, é demarcado pelo compromisso com a diversidade e a diferença. Fazer História exige o reconhecimento dos diversos agentes e de suas intenções, a consideração das ações de todos no desenrolar dos eventos e a crítica de documentos nos quais as ações e intenções se manifestam.

Incorporar as ações, intenções, pautas, agendas e políticas dos povos indígenas (e da miríade de agentes que compõem as conformações sociais em diferentes tempos e espaços) é tanto nossa obrigação profissional quanto nosso compromisso político com a construção de uma sociedade democrática, inclusiva e combativa, diante de injustiças, desigualdades e, sobretudo, do racismo e de seus desdobramentos danosos.

Desde há alguns anos, a discussão sobre a História Ensinada vem apontando a distância havida entre o saber operado em sala de aula e a realidade dos alunos e alunas da Educação Básica. Pois bem, ao se zação de narrativas didáticas, assim conformadas, diante de um rol de conteúdos que abrange largamente a experiência ocidental, nos últimos 2000 anos, como propõe a BNCC. Os limites deste texto não nos permitem enfrentar a discussão, mas acreditamos que nossa reflexão deixa pistas sobre como nos situamos diante do tema.

dar vez e voz a outros agentes, damos um passo em sua direção. A maior parte deles e delas, lamentavelmente, não tem vez, nem voz. Ao incorporarmos as vozes de indígenas, negros, pobres, mulheres e daqueles que não se confundem com (*grandes*) *vultos*, podemos tornar a História Ensinada um espaço de discussão de possibilidades. Por meio dela, abordaríamos agentes que, a despeito das tentativas de silenciamento, fizeram ouvir suas vozes, interferindo no curso dos eventos.

Sem utopia, não há educação e, menos ainda, História!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38, mai. 2017.

ALMEIDA, Mauro Willian Barbosa de. O racismo nos livros didáticos. *In*: SILVA, Aracy Lopes de (Org.). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 13-71;

AZEVEDO, Danrlei de Freitas; TEIXEIRA, Felipe Charbel. Escrita da história e representação: sobre o papel da imaginação do sujeito na operação historiográfica. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 16, p. 68-90, jun. 2008.

BANIWA, Gersem Luciano. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. **Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 12, p. 127-146, abr. 2007.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ANTUNES, Cláudia Pereira; MEDEIROS, Juliana Schneider. Escolarização kaingang no Rio Grande do Sul de meados do século XIX ao limiar do século XXI: das iniciativas missionárias à escola indígena específica e diferenciada. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 20, n. 103, 2020.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Entrevista – Holien Gonçalves Bezerra. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 177-203, 2013. Entrevista concedida a Ângela Maria de Castro Gomes, Tania Regina de Luca.

BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de história: momentos iniciais. *In*: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 67-82.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. As assembleias indígenas – o advento do movimento indígena no Brasil. **OPIS**, Catalão, v. 10, n. 1, p. 91-114, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Pátria, civilização e trabalho**: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Edições Loyola, 1990.

_____. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, s.d [2018].

_____. Câmara dos Deputados. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-norma-pl.html>>. Acesso em: 29 set. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Artigo 208, Inciso VII. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 mai. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 maio 2020.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, dez. 2014.

CALIL, Gilberto. Uma história para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC/História. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 39-46, jul./dez. 2015.

CANCELA, Francisco. O trabalho dos índios numa "terra muito destituída de escravos": políticas indigenistas e políticas indígenas na antiga Capitania de Porto Seguro (1763-1808). **História**, Franca, v. 33, n. 2, p. 514-539, dez. 2014.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 174-195;

CERTEAU, Michel de. A operação histórica. *In*: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). **História**: novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988;

CHALOUB, Sidney; SILVA, Fernando T. da. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. **Cadernos Arquivo Edgar Leuenroth**, Campinas, v. 14, n. 26, 2009.

CHIRINEA, Andréia M.; BRANDÃO, Carlos F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, jun. 2015.

COELHO, Mauro Cezar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luiz; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. p. 263-280.

_____. Moral da história: a representação do índio em livros didáticos. In: SILVA, Marcos (Org.). **História: que ensino é esse?** Campinas: Papirus, 2013. p. 65-82.

_____. **Do Sertão para o Mar - um estudo sobre a experiência portuguesa na América: o caso do Diretório dos Índios (1750-1798)**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

_____. Que enredo tem essa história? A colonização portuguesa na América nos livros didáticos de história. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 185-202.

COELHO, Mauro Cezar; BICHARA, Taissa Cordeiro. A história de um passado “injusto”: povos indígenas, livro didático e formação para cidadania. **História Unicap**, Recife, v. 4, n. 7, p. 75-89, jan./jun. 2017.

COELHO, Mauro Cezar; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464-488, jul./set. 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 67-84, mar. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CNE. **Parecer CNE/CP nº 03/2004, aprovado em 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, artigo 3º. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2020.

DANTAS, Mariana Albuquerque. Do aldeamento do Riacho do Mato à Colônia Socorro: defesa de terras e aprendizado político dos indígenas de Pernambuco (1860-1880). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 38, n. 77, p. 81-102, abr. 2018.

DORNELLES, Soraia Sales. Trabalho compulsório e escravidão indígena no Brasil imperial: reflexões a partir da província paulista. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 38, n. 79, p. 87-108, dez. 2018.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, jun. 2004.

FERNANDES DA SILVA JÚNIOR, Astrogildo. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 91-106, set.-dez. 2016.

FERNANDES, Fernando Roque. Cidadanização e Etnogêneses no Brasil: apontamentos a uma reflexão sobre as emergências políticas e sociais dos povos indígenas na segunda metade do século XX. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 63, p. 71-88, abr. 2018.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. **História da Educação**, Santa Maria, v. 19, n. 45, p. 85-102, abr. 2015.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO/FNDE. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010a**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, artigos 3º, 4º, 5º e 6º. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em: 21 mai. 2020

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, artigo 2º. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2020.

_____. **Edital de Convocação 06/2011** – CGPLI. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9345-link-08112011-editalpnld2014&Itemid=30192>. Acesso em: 01 out. 2021.

_____. **Edital de Convocação 02/2015** – CGPLI. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/pnld/wp-content/uploads/2017_pnld_edital_consolidado.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.

_____. **Edital de Convocação 01/2018** – CGPLI. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/8245845/do3-2018-03-28-edital-de-convocacao-n-1-2018-cgpli-pnld-2020-8245841>. Acesso em: 01 out. 2021.

_____. **Parecer CNE/CEB nº: 14/2015**. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, p. 2-4. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 mai. 2020.

_____. **Programa Nacional Do Livro Didático para o ano de 2002 (PNLD/2002)**: Edital de convocação para inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Livros Didáticos a serem incluídos no “Guia de Livros Didáticos de 5ª A 8ª Séries” do PNLD/2002. Brasília: FNDE, 1999. (cópia digitalizada)

_____. **Programa Nacional Do Livro Didático para o ano de 2005 (PNLD/2005)**: Edital de convocação para inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Livros Didáticos a serem incluídos no “Guia de Livros Didáticos de 5ª A 8ª Séries” do PNLD/2005. Brasília: FNDE, 2004. (cópia digitalizada)

_____. **Programa Nacional Do Livro Didático – PNLD 2008**: Edital de convocação para inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Livros Didáticos a serem incluídos no “Guia de Livros Didáticos de 5ª A 8ª Séries” do PNLD/2008. Brasília: FNDE, 2007. (cópia digitalizada)

_____. **Programa Nacional Do Livro Didático – PNLD 2011**. Edital de convocação para inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Livros Didáticos a serem incluídos no “Guia de Livros Didáticos de 5ª A 8ª Séries” do PNLD/2011. Brasília: FNDE, 2010. (cópia digitalizada)

_____. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010b**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, artigos 6º e 7º. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 21 mai. 2020.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. O livro didático como referência de cultura histórica. *In*: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 265-279.

GORDON, Cesar. **Economia Selvagem**: ritual e mercadoria entre os Xikrin-Mebêngôkre. São Paulo: Editora UNESP/ISA/NuTI, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas. *In*: SILVA, Aracy Lopez da Silva; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na sala de aula**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1995. p. 481-526.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Historiografia e nação no Brasil**: 1838-1857. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GUIMARAES, Mariana Teixeira. A saga de Payaré Akrâtkatêjê frente ao Estado brasileiro no contexto da construção da hidrelétrica de Tucuruí. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Belém, v. 12, n. 3, p. 953-965, dez. 2017.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2012.

HERMANN, Nadja. Virtude e amor em Rousseau. **História da Educação**, Santa Maria, v. 17, n. 41, p. 29-42, dez./2013.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LESSA, Carlos. Nação e nacionalismo a partir da experiência brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 22, n. 62, p. 237-256, 2008.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 407-424;

LOPES, Danielle Bastos. **O Movimento Indígena na Assembleia Nacional Constituinte (1984-1988)**. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O Tempo Saquarema: a formação do Estado Imperial**. São Paulo: HUCITEC, 1990.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O Livro Didático de História Hoje: um panorama a partir do PNL. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 29, n. 48, p. 23-144, 2004.

MOLINA, Olga. **Quem engana quem: professor X livro didático**. Campinas; Papyrus, 1987.

MOTA, Lúcio Tadeu. Passo Ruim 1868: as estratégias dos Xokleng nas fronteiras de seus territórios do alto rio Itajaí. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 169-193, mai. 2017.

MUNDUKURU, Daniel. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira**. São Paulo: Global, 2009.

_____. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Edições Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 265-304, 2013, p. 281-286.

NEUMANN, Eduardo Santos. “Um só não escapa de pegar em armas”: as populações indígenas na Guerra dos Farrapos (1835-1845). **Revista História**, São Paulo, n. 171, p. 83-109, dez. 2014.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiro. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo; Cortez & Moraes, 1979;

NOVO, Leonardo Castro. **Os índios no ensino escolar de História do Brasil: seus lugares, suas representações (séculos XIX-XXI)**. 2020. 261 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História**, Franca, v. 28, n. 2, p. 143-172, 2009.

OLIVEIRA, Itamar Freitas; OLIVEIRA, Margarida Dias de. Cultura história e livro didático ideal: algumas contribuições de categorias rüsenianas para um ensino de História à brasileira. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 21, n. 2, p. 223-234, jul./dez. 2014.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 107, p. 1-22, set. 2018.

PINTO JÚNIOR, Arnaldo; BUENO, João Batista Gonçalves; GUIMARÃES, Maria de Fátima. A BNCC em pauta: quando nós vamos estudar nossa história? In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima (Orgs.). **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 61-82.

PIZZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (Orgs.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000. p. 97-127.

RESENDE, Maria Leônia Chaves de; LANGFUR, Hal. Minas Gerais indígena: a resistência dos índios nos sertões e nas vilas de El-Rei. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 5-22, 2007.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. A inclusão do personagem negro em livros didáticos de Geografia: quando a diferença é banalizada? **GEOGRAFIA**, Londrina, v. 22, n.1, p. 39-58, jan./abr. 2013.

SAWAYA, Ana Lydia; FILGUEIRAS, Andrea. "Abra a felicidade"? Implicações para o vício alimentar. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 27, n. 78, p. 53-70, 2013.

SILVA, Cristiani Bereta da. Vestígios de leituras e escritas nas rotinas cotidianas do Ensino de História no Brasil (décadas de 1930-1960). In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (Orgs.). **Cartografias da pesquisa em ensino de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 163-186.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

TELLES, Norma. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. In: SILVA, Aracy Lopes de (Org.). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 73-99.

VALENTE, Rubens. Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

O desafio da renovação do que se ensina e do que se aprende em História

Magno Francisco de Jesus Santos¹

¹ Doutorado pela UFF. Professor do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, do Programa de Pós-Graduação em História e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História.

A temática deste livro, em si, traz o peso de usos e abusos no pensamento educacional brasileiro. A renovação tem sido a tônica norteadora dos discursos produzidos acerca do espaço escolar. A trajetória da Educação Básica brasileira, no âmbito das políticas públicas educacionais, da reflexão teórica e da propositura metodológica, tem sido tingida pela força motriz de busca da novidade, da renovação, de modismos.

Retórica similar também perpassou a constituição da identidade historiográfica no país ao longo do século XX. A apologia à renovação dos fazeres historiográficos no Brasil, em grande medida, inspirou-se na ideia do novo: a nova história, nova história cultural, a nova história política; assim como bebeu em diferentes fontes: a história cultural francesa, a história social britânica, a metodologia da micro-história italiana, a didática da história alemã, a global history norte-americana ou os estudos subalternos indianos.

No campo discursivo, tanto o ensino, quanto a pesquisa, (as duas faces dialeticamente opostas e complementares de Clio), encontram-se ancoradas na renovação, no refazer-se, no reinventar-se e no deslocamento espacial de modelos interpretativos. Contudo, em nossos fazeres, em ambos os campos, é recorrente o lamento de profissionais da História acerca das longas permanências, a priori, dos velhos e condenados modelos historiográficos: do currículo quadripartite, centrado no protagonismo de homens brancos e com dificuldade em articular os binômios teoria e prática, pesquisa e ensino, fonte histórica e recurso didático. No âmbito da história ensinada, nos seus diferentes espaços institucionais, também eclodem as reclamações acerca das dificuldades em superar o amorfo fantasma do “método tradicional”.

Os antagonismos entre falares e fazeres expressam uma realidade quase esquizofrênica e que, de alguma forma, encobre os problemas que perpassam o ensino de história em suas múltiplas dimensões: universidades, ensino médio e fundamental, séries iniciais do ensino fun-

damental ou na educação de jovens e adultos. Um problema de difícil solução, porque exige, de imediato, a reflexão sobre o que ensinamos nas aulas de história, ou seja, perpassa pelo debate da atuação do profissional da história como professor de História.

Isso não parece ser tarefa simples. Primeiramente, temos a relutância de alguns professores de história em debaterem a questão do ensino como um elemento norteador dos cursos de graduação em licenciatura em História. Como nós pensamos as nossas disciplinas? Realmente levamos em consideração as dimensões fundamentais de teoria, metodologia, historiografia e ensino? Suspeito que o ensino raramente é enfrentamento como um problema nos componentes curriculares específicos, pois os cursos de formação inicial de professores de história ainda reverberam o modelo no qual o ensino deve ser pensado nas disciplinas tidas como pedagógicas e nos estágios.

O resultado dessa prática são currículos de graduação nos quais percebe-se uma elevada carga horária de disciplinas da área de teoria e metodologia da história e as gigantescas dificuldades dos professores egressos destes cursos em lecionarem os referidos conteúdos no sexto ano do ensino fundamental. Lembrando que de acordo com os dados do Censo Escolar de 2015 e 2018 (INEP, 2018), as maiores taxas de reprovação dos alunos da educação básica ocorrem no 6º ano ensino fundamental e 1º ano do ensino médio.

O segundo ponto que torna difícil a operacionalidade da reformulação das propostas de ensino é o próprio modelo de problematizar os processos de reformulação dos currículos, muitas vezes centrados na inserção ou exclusão dos componentes curriculares, com pouco dimensionamento acerca da metodologia do ensino de história nos cursos de graduação. Afinal, quais problemas de ensino e aprendizagem enfrentamos nas salas de aula dos cursos de história nas universidades? Se, na Educação Básica, muitas vezes, o peso da responsabilidade sobre o

fracasso de rendimento escolar do aluno recai sobre a metodologia adotada pelo professor; na universidade ocorre uma inversão, culpabilizando os alunos pela falta de interesse ou, o pior, pela ausência de preparo deste, como se os alunos fossem os responsáveis pela suposta falta de preparo para a inteligibilidade das complexas formas de ensinar gestadas nos cursos de graduação em História.

Suspeito que o mal provocado pela pandemia pode ter repercutido nesse campo, considerando que a necessidade de implementar o ensino remoto mobilizou professores a realizarem cursos de aperfeiçoamento, principalmente, no tocante às metodologias ativas. Se bem que considero o método histórico sempre instigante e desafiador para jovens. O método histórico mobilizado para o ensino implica em uma metodologia ativa. Muitas vezes o problema encontra-se exatamente na renúncia do método histórico quando se pensa o ensino, como tem demonstrado as exitosas experiências das professoras Juliana Souza e Margarida Dias na coordenação de projetos de ensino e do Programa de Iniciação à Docência (PIBID).

De qualquer forma, o problema da renovação do aprender e ensinar história foi proposto e enfrentado por professoras e professores competentes que integram esta coletânea. Trilhando caminhos distintos, condizentes com os respectivos campos de atuação, foram produzidas avaliações que não apontam para as famigeradas ausências, da combatida historiografia da falta que já foi predominante nos estudos sobre os livros didáticos de história. São leituras que discorrem sobre a presença, a força do discurso de renovação e de continuidade vigentes nas historiografias acadêmicas e escolares. Enfrenta-se o que temos. Dimensiona-se as possibilidades e tendências.

A escrita da história foi lida como um movimento. Movimento que revela sutilezas, como pequenos avanços que sinalizam para o potencial renovador das políticas públicas como uma conquista dos mo-

vimentos sociais. São esses indícios ínfimos, que expressam uma amplificação da presença de novos sujeitos nas narrativas escolares. Esse é o caso da leitura construída pelas professoras Flávia Caimi e Letícia Mistura. Providas de uma apreciação perspicaz sobre um conjunto documental constituído pelos editais do PNLD, guias do livro didático do PNLD e de dissertações sobre livros didáticos de história, as professoras tencionam o tratamento dado à história das mulheres e das relações de gênero nos livros didáticos brasileiros. Temática provocante e altamente desafiadora, em nosso contexto marcado por violência, feminicídio, caça às bruxas no tocante à famigerada ideologia de gênero e pelo machismo como elo identitário de uma política de governo.

Apesar do contexto hostil, as professoras elencaram alguns avanços tímidos, mas significativos, nos últimos processos de avaliação dos livros didáticos de história, como a ampliação dos conteúdos sobre mulheres, aumento da presença das mulheres nas capas do LD e, até mesmo, algumas mudanças substanciais no modelo de construção das narrativas históricas em duas coleções. Conquistas que denotam o fortalecimento das políticas públicas educacionais que passam a exigir não somente a presença das mulheres, mas uma construção do protagonismo significativo dessas mulheres nos enredos históricos, em detrimentos de antigos modelos exóticos e estereotipados.

Neste sentido, Flávia Caimi e Letícia Mistura também ponderam as limitações dessas conquistas, como a ampliação dos conteúdos sobre mulheres, mas ainda sem ocupar a centralidade dos textos, por meio de inserções que buscam apenas contemplar as demandas dos editais, sem dimensionar a possibilidade de reformular a estruturação da narrativa. Trata-se, portanto de uma inserção tímida, na qual as mulheres são alocadas tangencialmente para a história. Com isso, as autoras sinalizam para a necessidade de se reivindicar a construção de uma visibilidade plural das mulheres, no tocante à classe, etnia e região.

PELO DIREITO À DIFERENÇA E OUTRAS NARRATIVAS DOS POVOS INDÍGENAS: COMENTÁRIO

Nossa tradição historiográfica, tida como brasileira, una e detentora de um enredo nacional, tem por base a escolha de protagonismos e o silenciamento de narrativas que “destoam” da ideia de unidade. O problema historiográfico é velho²: como forjar uma nação pautada em uma narrativa única? Como costurar um emaranhado de fios para tecer uma peça que revele unidade, amarrando passados e reforçando a perspectiva de continuidade?

No oitocentos, esse problema foi enfrentado por uma legião de homens letrados: cientistas, historiadores, romancistas, poetas e pintores, que produziram narrativas escritas e imagéticas acerca da história do Brasil. Letrados que atuaram em diferentes espaços institucionais, como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a Academia Imperial de Belas Artes, o Conservatório Dramático e o Colégio Pedro II. Inventava-se a nação, empurrando para o passado os sujeitos que reverberavam a diversidade.

Com isso, começo esse breve comentário com uma conhecida pintura histórica, produzida por um pintor negro do Brasil oitocentista: Horácio Hora (1853-1890), formado pela Academia Baiana de Belas de Artes e que ganhou bolsa para continuar os seus estudos em Paris.³ Nos idos de 1882, ele pintou o que se tornaria a sua obra-prima: *Peri e Ceci*, com a retomada da temática indígena de *O Guarany*, de José de Alencar.

Uma pintura romântica, na qual a narrativa literária galgava outra visibilidade. *Peri* emerge como o herói. Um herói almejado, ideal,

² Algumas tentativas de responder a essa questão podem ser encontradas no concurso do IHGB com a provocante questão “Como escrever a história do Brasil”, realizado na década de 40 do oitocentos, ou com as recomendações de Manoel de Araújo Porto Alegre aos seus alunos para a elaboração de pinturas históricas na Academia Imperial de Belas Artes.

³ Os principais elementos biográficos de Horácio Hora podem ser consultados em “Um século de pintura”, de Laudelino Freire (1916).

pois trazia em si os traços do mito fundador da nação: amigo dos brancos, fiel, capaz de se sacrificar pela salvação do europeu. Além disso, um indígena transportado para o passado remoto e superado. O índio inventado na literatura e pincelado por Horácio Hora forjava uma nação, que no âmbito das políticas públicas, de forma antagônica, apagava a existência e excluía as comunidades indígenas de suas propriedades por meio da legislação, como a famigerada lei de terras de 1850.

Figura 1 - Horácio Hora. Pery e Cecy (1882).



Fonte: Acervo do Museu Histórico de Sergipe. São Cristóvão/SE

Neste sentido, o silêncio sobre os povos indígenas que viveram e vivem neste chão foi e ainda é construído a partir da fala. Cumpre-se a lei 11.645/2008, dedicando algumas páginas de livros didáticos e, principalmente, boxes, para tratar da presença indígena. Mas esse tratamento continua a seguir um velho modelo historiográfico, no qual, a diversidade de povos muitas vezes foi e é apresentada como elemento opaco que contribuiu para a formação do país. Fragmentos de uma existência, alegórica, quase a-histórica.

Embates atinentes ao que devemos ensinar para nossas crianças e jovens, como um perverso espelho, revelam o quanto nós estamos próximos das premissas defendidas por Carl von Martius, nos idos de 1842, ao elaborar o plano de “Como deve ser escrita a história do Brasil” (1845). Naquele tempo, ele metaforizou a contribuição indígena como a de um afluente que escorre para o grande rio. Foi isso que voltou a ocorrer nos idos de 2016, quando celebrados nomes da historiografia questionavam a redução do nosso eurocentrismo como uma ameaça “aos nossos princípios basilares de formação clássica” e entendiam a amplificação das narrativas sobre indígenas e africanos como uma nova face do autoritarismo. Afinal, se questionava por que deveríamos reduzir o espaço de antigos gregos e romanos para ampliar o espaço para indígenas?

O instigante dessa postura de defensores da incondicional necessidade de termos um ensino de história na educação básica pautado em narrativas sobre os povos antigos do velho mundo é que eles se aproximam de um velho projeto de nação, gestado nos tempos do império, centrado na ideia de civilização. Para edificar uma nação e forjar a sua identidade, é preciso investir nos pilares da civilização mundial, nas chamadas sociedades clássicas e tangenciar o passado deste chão, pisados por homens e mulheres negros e indígenas.

Supostamente preocupados em uma formação sólida, letrados de ontem e de hoje, suspeitam de narrativas históricas que tenham povos originários e negros exercendo o protagonismo. Enxergam

nisso uma ameaça à identidade nacional. Ironicamente, é importante salientarmos que essa proposta de construção de um passado nacional atrelado à experiência europeia desde os primeiros momentos foi questionada, por historiadores que pensavam a história em diferentes espaços, principalmente o espaço escolar. Professores de História como Francisco Ignácio Homem de Mello, docente de história antiga e medieval do Colégio Pedro II que propôs a redução de sua disciplina de quatro anos para apenas dois. Docentes de História do Brasil, como Raphael Galante, no Colégio Anchieta, e Américo Braziliense, no Colégio São João, defendiam que deveríamos nortear o ensino na experiência do país e questionavam, em pleno oitocentos, como brasileiros poderiam saber detalhes das dinastias europeias e ignorar o passado de sua terra. Questionamentos que, de alguma forma, atravessam o tempo, por meio de outras vozes.

Essas tensões atinentes ao currículo de História expressam o quanto estamos distantes de uma ruptura epistemológica nos fazeres historiográficos. Revela o quanto ainda somos levados a hierarquizar os povos, a não enxergar os povos indígenas como sujeitos que fazem história. Histórias que devem ser contadas e ouvidas. Histórias que, a cada dia, passam a ocupar espaço nas universidades e escolas.

De certa forma, esse peso historiográfico herdado e ainda vangloriado por alguns, explicita a permanência do que Chimamanda Adichie (2018) discute sobre os perigos de uma história única. Um país que possui a maior população negra fora da África e uma ampla diversidade de povos indígenas, mas que continua a centrar as suas narrativas de História no solo europeu e na elite branca. Uma história na qual negros e indígenas não são tratados como sujeitos, mas como objetos, que não agem, mas por vezes reagem. Negros e indígenas emergem como os outros que vivem no próprio país, como tão bem elucidada Grada Kilomba (2019) no seminal *Memórias da Plantação*. E ainda ouvimos profissio-

nais da História se questionarem por que “a história ensinada não desperta a atenção dos alunos”. Em alguns casos, isso pode ser visto como um ato de resistência, pois o exercício do protagonismo também pode ser realizado no desdém ao que não lhe é significativo.

Lígio Maia e Mauro Coelho, trilhando caminhos distintos, nos brindam com instigantes provocações acerca da produção do lugar dos povos indígenas nos livros didáticos de história no Brasil. Lígio Maia enfatiza a longa experiência indígena na história, com a elucidação das ambivalências da legislação, do protagonismo pelos indígenas e das demandas por história dos povos no tempo presente. Mauro Coelho centra nas políticas públicas educacionais no processo de redemocratização do Brasil, com a elucidação de um processo de mudança dos livros escolares marcado pela ampliação quantitativa e da permanência dos parâmetros qualitativos da interpretação acerca dos indígenas nos livros didáticos.

Ambos os autores sinalizam para a renovação historiográfica didática reduzida aos boxes, com a continuidade de narrativas conservadoras no corpo central dos livros. Além disso, os autores comungaram do potencial de renovação e das limitações conceituais da Lei 11.645/2008 e da ampliação dos sujeitos da história como um exercício democrático que reconhece e ecoa as vozes da diversidade étnica.

Neste sentido, as apreciações de Lígio e Mauro referenda uma provocação de reinvenção epistemológica da historiografia, em seus múltiplos espaços. O reconhecimento da diversidade de experiências históricas na feitura de um país exige o rompimento do velho modelo de história única. Exige um duro questionamento de quanto nós continuamos a beber do modelo historiográfico de outrora em instituições como o IHGB, a Academia Imperial de Belas Artes ou o Colégio Pedro II. Em um contexto marcado pela queda dos monumentos, é oportuno pensarmos na demolição de nosso monumento epistemológico e nos abriremos para novas possibilidades.

Talvez, um dos caminhos para que as histórias indígenas saiam das margens dos livros didáticos e assumam a centralidade, como o grande rio, esteja no repensar da história pública, na inserção de narrativas históricas produzidas pelos indígenas, em livros didáticos, em pinturas, em museus.

PALAVRAS FINAIS

Os autores dos textos aqui apresentados nos convocam para a subversão, para repensar o ensino e a produção de narrativas. Desse modo, é possível construir um espaço de aprendizagem democrático, no qual os indígenas não aparecerão como passado superado, fragmentos que sobreviveram ao tempo e à civilização, fagulhas incômodas no tempo presente. Ao contrário, implica no emergir de sujeitos que fazem e contam a história. O protagonismo indígena na escrita da história, no confronto de narrativas, na construção do conhecimento pela alteridade. Se vivemos um momento de crise institucional da historiografia e da própria universidade, é o momento oportuno de criar uma fissura nos saberes institucionalizados, de amplificar a democracia de narrativas e reinventar a pluralidade de histórias que enfaixam o que denominamos de histórias do Brasil.

Neste sentido, abre-se espaço para repensar os fazeres históricos. Clio, no espaço universitário, assume a sua postura de professora, sem constrangimento. A partir do chão da escola, dos problemas enfrentados no ensino e na aprendizagem de História, professores e professoras constroem narrativas pautadas no método histórico, tencionam a prática, invertem a ordem, subvertem as hierarquias. Se hoje no campo historiográfico e educacional é tendência buscar modelos interpretativos decoloniais, a nossa resposta encontra-se ancorada nos fazeres que passam a articulação da formação continuada e inicial de professores de

história com o espaço escolar, por meio do ProfHistória e de programas como o exitoso PIBID e, o ainda difuso, Residência Pedagógica. Fazeres que geram impacto e podem criar as necessárias fissuras para o conhecimento histórico escolar e, por que não, universitário.

Portanto, a nossa renovação perpassa por um reencontro da universidade com a escola. O olhar volta-se para a sala de aula da educação básica. Afinal, o que nossos professores de pensam sobre o seu ofício, sobre a história? Como os professores de história pensam e fazem a história? Ao responder essas questões, estaremos subvertendo os centros, demolindo hierarquias e democratizando o debate. Ao questionarmos a artificialidade das hierarquias tecidas e buscarmos a construção de uma reflexão teórica a partir das experiências docentes, teremos a oportunidade de criar fissuras em discursos hegemônicos. Neste sentido, a subversão da ordem vigente não ocorrerá somente a partir da apropriação de novas leituras oriundas de países que outrora foram ignorados por nossa historiografia. O processo de decolonização do conhecimento histórico brasileiro perpassa pelo olhar interno, de intensificação do diálogo escola/universidade, comunidade acadêmica/comunidades tradicionais ou grandes centros/espços regionais. Implica na busca de respostas que nem sempre serão novas, mas muitas vezes estiveram sob névoa do poder que impediu de olharmos para os múltiplos sujeitos que pensam e fazem a história no Brasil. É o nosso desafio decolonial.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-norma-pl.html>>. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pesquisas estatísticas e indicadores educacionais**: Censo escolar. INEP, nov. 2011. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

FREIRE, Laudelino. **Um século de pintura**. Rio de Janeiro: Rôhe, 1916.

HORA, Horácio. **Pery e Cecy**. 1882. Acervo do Museu Histórico de Sergipe. São Cristóvão/SE. Disponível em: <<http://museuhsergipe.blogspot.com/2014/05/>>. Acesso em: 01 out. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

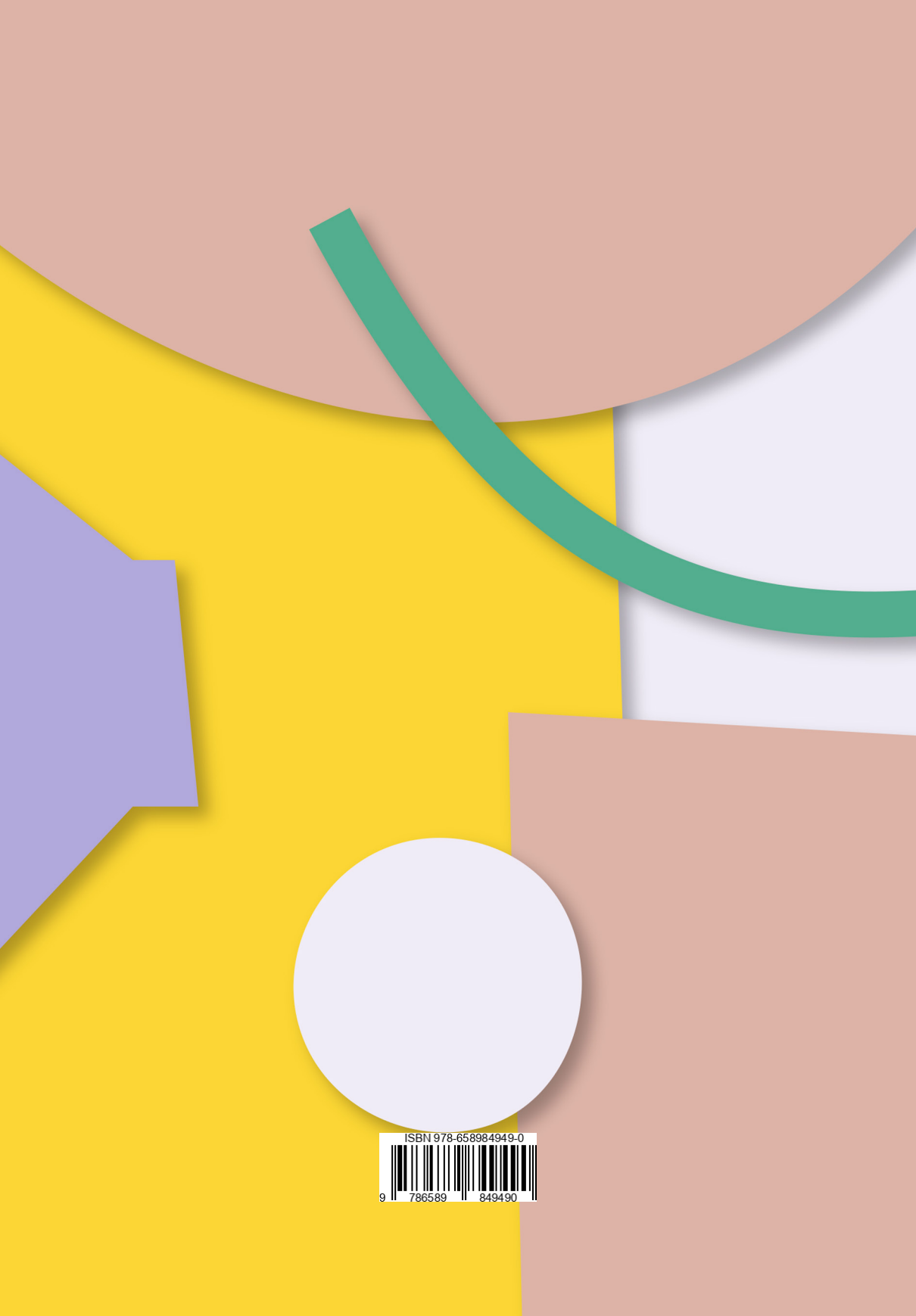
SANTOS, Magno Francisco de Jesus. “Aos que tivessem avidez de saber das cousas pátrias”: Américo Braziliense, a escrita da história escolar e a invenção do espaço paulista (1873-1879). *In*: GAMA, João Paulo de Oliveira; MANKE, Lisiane; SANTOS, Magno Francisco de Jesus (Orgs). **Histórias do Ensino de História**: Projetos de nação, materiais didáticos e trajetórias docentes. Recife: EdUFPE, 2020, p. 45-72.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. “Um operoso e erudito estudioso da história de nossa pátria”: Raphael Galanti e o ensino de História do Brasil (1896-1917). **IHS**: Antiguos jesuítas en Iberoamérica. v. 7, n. 2, p. 42-62, 2020.

VON MARTIUS, Carl Friedich Philip. Como se deve escrever a história do Brasil. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, v. 6, n. 24, p. 381-403, 1845.



[2022]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N.º 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com



ISBN 978-658984949-0



9 786589 849490