

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
MESTRADO EM HISTÓRIA CULTURAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CULTURA E PODER  
LINHA DE PESQUISA: IDENTIDADES, TRADIÇÕES E TERRITORIALIDADES

**A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE: REPRESENTAÇÕES DO  
NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DE 1930 A 2005**

IRACY BARBOSA PIRES

GOIÂNIA  
2009

IRACY BARBOSA PIRES

**A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE: REPRESENTAÇÕES DO  
NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DE 1930 A 2005**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em História, do Programa de Pós-Graduação em História Cultural da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo de Gusmão Quadros

GOIÂNIA

2009

P667c Pires, Iracy Barbosa.

A construção de uma identidade : representações do negro no livro didático de história de 1930 a 2005 / Iracy Barbosa Pires. – 2009.

128 f.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Mestrado em História Cultural, 2009.

“Orientador: Prof. Dr. Eduardo de Gusmão Quadros”.

1. Negro – identidade – formação – livro didático – Brasil.  
2. História - livro didático – negro – Brasil. 3. Ensino médio – negro – livro didático – história. I. Título.

CDU: 316.647.82(=414):37.02:94(81)(043.3)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
MESTRADO EM HISTÓRIA CULTURAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

**A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE: REPRESENTAÇÕES DO NEGRO NO  
LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DE 1930 A 2005**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Eduardo de Gusmão Quadros  
Presidente

---

Prof. Dr. Alex Ratts  
Membro da Comissão

---

Prof. Dr. Eduardo Reinato  
Membro da Comissão

Goiânia  
2009

A meus pais, Antonio (*in memorian*) e Iracema;  
Meu esposo e companheiro, Juscelino;

Meus filhos, Félix, Fábio, Raquel e Fernanda;  
Minha neta, Fabyanne;

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por permitir esse momento;

Aos professores do programa de Pós-Graduação em História Cultural, que tão bem nos conduziram nesta árdua tarefa;

A todos os colegas de mestrado, pelas horas agradáveis de convívio fraterno;

À Márcia Andrade, pela colaboração;

Aos familiares, pelo apoio e compreensão;

À comadre Linda, pela solidariedade nos momentos de angústia;

Às mosqueteiras: Maria Aparecida Gonzaga e Raquel de Abreu, pelo incentivo;

À companheira e cúmplice Nilda Maria da Rocha, por todos os momentos vividos e partilhados;

Às amigas Ilza Santos e Valquíria Miranda, pela confiança depositada;

Aos meus ascendentes africanos;

Aos ex-alunos: Lucy Maria da Rocha, que seguindo os meus passos me estimulou a prosseguir em busca do conhecimento;

E Fernando Marciano, pelo carinho e amizade;

À sobrinha Joelma, pelo carinho, incentivo e confiança;

Ao amigo Cláudio Vital, pelas conversas produtivas e empréstimo de livros;

Ao professor Eduardo Quadros, mais que um orientador! Um companheiro.

*"Ordem do Dia "*

*Não chegaremos ao livro, sem o leite e o pão,  
nem chegaremos ao pão sem a terra e sem teto,  
nem chegaremos a terra sem liberdade e justiça  
nem chegaremos à liberdade sem coragem e  
honestidade,  
oh! A indispensável coragem para a  
nossa luta.*

*Lutemos, pois - todos nós – brancos, pretos e  
amarelos,  
que choramos e comemos, que crescemos e  
estudamos,  
que sofremos e construímos, como homens sem  
cor,  
todos nós que precisamos do mesmo leite branco  
e do mesmo livro, e da mesma terra, e da mesma  
liberdade  
para viver.*

*Viver. Ou ao menos, morrer, mas lutando.*

*José Guilherme de Araujo Jorge*

## RESUMO

A presente dissertação busca compreender como se deu a formação da identidade dos descendentes dos africanos que vieram para o Brasil como escravos, através dos livros didáticos de história do Brasil. Trata-se de uma discussão importante, se considerarmos o papel que exerce o livro didático na educação formal como depositário dos conteúdos escolares. Este vem sendo utilizado ao longo dos anos como reprodutor e transmissor de ideologias do saber oficial, negando aos estudantes afro-brasileiros acesso às bases para o processo de construção de sua própria identidade. Na maioria das vezes, os livros didáticos cristalizam conceitos negativos, inferioriza a pessoa negra e empobrece o relacionamento humano no ambiente escolar. Analisaremos textos dos livros didáticos de Ensino Médio referentes aos africanos e seus descendentes para entender como as veiculações etnocêntricas contidas nesses textos contribuíram para o não reconhecimento dos negros e negras como pessoas merecedoras de respeito e oportunidades iguais no convívio social.

**PALAVRAS-CHAVE:** livro didático; negro; identidade; história.



## **ABSTRACT**

This text seeks understand the making of descendants of Africans identity, who came to Brazil as slaves, although textbooks of Brazil's history. Is an important discussion one, if we consider the role that exercises textbooks in formal education. Generally, this books has been used, over the decades, as transmitter to official ideologies, denying for Afro-Brazilian students access and bases to building their own identity. In most cases, the textbooks bring negative concepts, relegated black persons and impoverishes the human relationship in school environment. We analyze textbooks of school's describing Africans and their descendants with goal understand how the ethnocentrism contained therein. It has contributed to non-recognition of black people and deserves respect and equal opportunities in social life.

**KEY-WORDS:** Textbook; Black People; Identity; History

## SUMÁRIO

**RESUMO**

**ABSTRACT**

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1- O RACISMO COMO FORMA DE EXCLUSÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1. Raízes da Escravidão .....	17
1.2. A questão racial no Brasil .....	23
1.3. Em busca de uma solução.....	28
1.4. Uma democracia racial? .....	29
1.5. A luta pela igualdade de direitos.....	35
1.6. Considerações finais.....	45
<b>CAPÍTULO 2 - O LIVRO DIDÁTICO BRASILEIRO .....</b>	<b>47</b>
2.1. Histórico .....	47
2.2. O percurso do livro didático no PNLD.....	52
2.3. A utilização do LD como instrumento ideológico .....	57
2.4. A importância da imagem para a aprendizagem .....	60
2.5. Breve histórico dos livros analisados.....	62
<b>CAPÍTULO 3 - A ÁFRICA E A ESCRAVIDÃO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA ..</b>	<b>66</b>
3.1- O trabalho escravo.....	66
3.2. A vida do escravo.....	78
3.3. Os escravos africano no Brasil .....	85
3.3.1. A religiosidade do negro como forma de resistência nos livros didáticos .....	87
3.3.2. Outras formas de resistência negra.....	93
3.3.3. As imagens do negro nos livros didáticos analisados .....	97
3.3.4. O abolicionismo: a luta pela liberdade.....	99
3.4. A identidade do escravo e seus descendentes .....	105
3.4.1. A necessidade de construir uma identidade positiva.....	109
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>117</b>

*“Se o presente tem primazia sobre o passado é porque apenas o presente impõe e permite mudar o mundo”.*

*Jean Chesneaux*

## **INTRODUÇÃO**

Nossa pesquisa discute a problemática referente às veiculações etnocêntricas nos livros didáticos brasileiros. Esta preocupação é partilhada por organizações e entidades do Movimento Social Negro brasileiro que buscam evidenciar os preconceitos e discriminações raciais, através das ilustrações e textos, veiculados pelos livros didáticos ou infanto-juvenis. O tema ganha especial relevância na atualidade devido às alterações introduzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB através da Lei Federal n. 10.639, de 12 de janeiro de 2003, a qual tornou obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira em todas as escolas do país.

Trata-se de uma discussão importante, se considerarmos o papel que exerce o livro didático na educação formal como depositário dos conteúdos escolares (suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares). Como nos diz Circe Bittencourt (1997) em seu destacado trabalho *O saber histórico na sala de aula*, é por intermédio deste instrumento pedagógico que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época. Para aquela autora, ao livro didático cabe a função de realizar “uma transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular”.

Ciente desta realidade em torno do livro didático é que nos propomos a realizar uma análise dos textos referentes aos negros, africanos e afro-descendentes nos livros didáticos de História do Brasil do Ensino Médio, publicados da década de trinta ao início do novo milênio. Pretendemos analisar, por amostragem, pelo menos um livro de cada década.

Em nossa análise, daremos especial atenção à forma de apresentação, ou ocultação, da participação dos africanos e afro-brasileiros na construção da cultura material e imaterial de nosso país. Enfatizaremos a formação da identidade do negro

e seus descendentes, bem como as atividades do movimento social negro na busca de ações afirmativas.

O estudo em questão interessa não somente aos brasileiros descendentes de africanos, 45,3% (quarenta e cinco vírgula três por cento) da população brasileira, segundo os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2006. Esse dado coloca o Brasil como o país não-africano com maior população negra do mundo e o segundo maior do globo terrestre em números de negros, perdendo somente para a Nigéria. Mas a temática diz respeito a todos os brasileiros. Segundo o parecer 003/2004 do CNE, os brasileiros devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, visando capacitarem-se para a construção de uma nação democrática.

Importa destacar que tal preocupação com a formação de cidadãos conscientes e atuantes em um Brasil multicultural e pluriétnico vem permeando as políticas públicas do governo brasileiro, em nível federal, desde setembro de 2002, através do MEC, propondo a criação de condições e possibilidades para a inserção da diversidade cultural e da equidade social no cotidiano das escolas de Ensino Médio. Há uma estratégia ampla de implementação do acesso da população afro-brasileira e indígena no sistema educacional. O livro didático tem destacado papel estratégico neste processo.

A definição do período entre os anos de 1930 e 2005 para a análise dos livros didáticos está associada a dois importantes momentos assinalados dentro deste espaço temporal. O primeiro marco foi escolhido porque a partir de 1930 inicia-se a hegemonia da formação de uma identidade brasileira baseada na democracia racial, preconizada por autores como Gilberto Freyre. O segundo, porque 2005 marca a passagem de dois anos da aprovação da Lei Federal n. 10.639, tornando obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira nas escolas.

Estes dois momentos - 1930 e 2005 - delimitam uma fase que levou pesquisadores, professores e a sociedade de modo geral a revisarem seus conhecimentos sobre estas temáticas, justificando a publicação de diversos textos acadêmicos, didáticos e paradidáticos sobre os temas relativos à escravidão e à presença africana no Brasil. Além disso, a partir de 2003, houve a retomada da discussão, iniciada na década de 70, por intelectuais e ativistas do Movimento Negro, de como e porque se ensinar História da África nas escolas brasileiras.

O objetivo central da investigação será observar os aspectos referentes à afirmação e o respeito à identidade dos brasileiros descendentes de africanos, às experiências, construções e pensamentos, produzidos em diferentes circunstâncias, sobre a realidade dos africanos e de seus descendentes na diáspora negro-africana. Também merecerá cuidado específico a presença, ou não, de informações que reforcem ou reproduzam discriminações, preconceitos e racismos a respeito da cultura e das tradições dos africanos e seus descendentes.

Entendemos que na construção da identidade nacional é necessário um conjunto de elementos que em consonância elaboram e fomentam essa identidade. Um deles é o livro didático, que vem sendo utilizado ao longo dos anos como reprodutor e transmissor de ideologias e do saber oficial, negando aos estudantes afro-brasileiros acesso às bases para os processos de construção de sua própria identidade e, na maioria das vezes, cristalizando conceitos negativos e inferiorizados da pessoa negra. Isso empobrece o relacionamento humano e limita as possibilidades exploratórias da diversidade racial, étnica e cultural. Tais processos são veiculados na prática pedagógica em ambiente escolar, uma vez que, como refere BITTENCOURT:

(...) o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos, e valores dos grupos dominantes, generalizando temas como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa. (1997: 72)

O espaço da educação formal, ou seja, o espaço escolar, é privilegiado na instauração de referências simbólicas para a construção, manutenção ou transformação do imaginário social de uma coletividade. Historicamente, os livros didáticos têm trazido representações e referências sobre o continente africano em que,

(...) quando estava presente, de forma implícita ou explícita em texto escrito e através de ilustrações, em geral, representava o lugar de povos sem história, caracterizados como “bandos pré-históricos”, representantes do pensamento mágico (feitiçaria, etc.), da pobreza, das desigualdades sociais, sem uma preocupação dos autores estudados em realmente especificar e articular as referências e relações que estabelece com o contexto cultural daqueles povos, podendo assim dar margem a interpretações dúbias e estereotipadas a cerca dos afro-brasileiros e dos africanos. (SILVA, 2004:9).

Tais representações prestaram-se a reforçar uma imagem estereotipada daquele continente, de seu povo, de sua cultura e de seus descendentes no Brasil, delimitando socialmente as expectativas e aspirações dos e sobre os afro-brasileiros; enfim, definem o “seu lugar” na “ordem social” brasileira, pois, segundo Baczo, “o imaginário social é uma das forças reguladoras da vida coletiva”<sup>1</sup>.

Enquanto “força reguladora da vida coletiva”, é inegável a influência que os imaginários sociais exercem tanto sobre o indivíduo quanto sobre a coletividade em suas relações e hierarquizações sociais, reforçando estereótipos e preconceitos. Como muito bem explica Ansart (1977) citado por Baczo (1997):

Os imaginários sociais fornecem (...) um sistema de orientações expressivas e afetivas que correspondem a outros tantos estereótipos oferecidos aos agentes sociais: ao indivíduo relativamente ao seu grupo social; aos grupos sociais relativamente à sociedade global, às suas hierarquias e relações de dominação, etc.; à sociedade global relativamente aos ‘outros’ que constituem o seu meio envolvente. (ANSART apud BACZO, 1997:311).

Ainda sob a orientação dos escritos de Bronislaw Baczo, convém destacar a relevância dos imaginários sociais na memória coletiva, onde os acontecimentos tendem a importar menos que as representações que deles se originam e nas quais estes acontecimentos se enquadram. Para aquele autor, uma das funções dos imaginários sociais é a “organização e o controle do tempo coletivo no plano simbólico” intervindo ativamente na memória da coletividade, na memória coletiva.

As representações com as quais trabalharemos em nossa pesquisa são compreendidas como formas de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, tendo um objetivo prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um dado conjunto social. Para Moscovici (2003), tais representações articulam imagens e idéias carregadas de significados que conferem sentidos e valores aos fatos históricos. Não se pode esquecer, portanto, que a História assim escrita busca a ocultar ou mostrar uma dada realidade que, na verdade, é uma versão dela, dependendo intimamente de quem a escreve.

Em nossa pesquisa, é importante compreender de que forma as representações da África, dos africanos e dos afro-brasileiros, veiculadas nos livros didáticos de História do Brasil do Ensino Médio, interferem na construção da

identidade do estudante adolescente, afro-brasileiro ou não, em sua fase de desenvolvimento cognitivo.

Concordamos com Hall ao afirmar que devido às constantes mudanças estruturais e institucionais, o processo de identificação, “através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais” tornou-se tão provisório, variável e problemático que produz um sujeito sem identidade fixa, essencial ou permanente. No contexto de nosso trabalho investigativo, portanto, o conceito de *identidade* será entendido como,

(...) uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (...) definida historicamente, e não biologicamente. (HALL, 2004:13).

Nesta concepção de identidade, o sujeito assume diferentes posições identitárias em diferentes momentos; identidades que não podem mais ser unificadas em torno de um *eu* coerente, mas que, distintamente, são contraditórias, deslocando as identificações continuamente. Muito semelhante com a idéia corrente da identidade no sujeito adolescente, sobre a qual supomos a interferência das representações sociais.

As *relações étnico-raciais brasileiras* também serão um conceito fundamentalmente relevante para o desenvolvimento de nossa pesquisa, uma vez que, para a compreensão dos efeitos das representações preconceituosas e do uso estereotipado de textos sobre a África, os africanos e os afro-brasileiros, faz-se necessário o entendimento da complexidade das relações entre os grupos étnicos que constituem a sociedade brasileira.

Para sustentar nossa interpretação deste conceito, dado o caráter eminentemente voltado ao ambiente escolar da investigação, recorreremos às palavras de Petronilha Gonçalves e Silva, relatora do Parecer CNE/CP 003/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, quando expressa que em nosso país imperam

(...) relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual. (CNE/CP, 2004:3)

Noutro ponto deste mesmo documento, são mais explicitamente anotadas as reais circunstâncias em que se processam as relações étnico-raciais no Brasil:

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática. (CNE/CP, 2004:5)

Dentro deste contexto de relações étnico-raciais é que buscaremos interpretar e classificar as transformações, ocorridas ou não, nos textos sobre a cultura africana e os afro-brasileiros nos livros didáticos selecionados.

Faremos a análise de um livro didático de História do Brasil por década, a saber: História do Brasil de João Ribeiro (1935); História do Brasil de Rocha Pombo (1948); História do Brasil de Haddock Lobo (1955); História do Brasil para o Curso Colegial de Souto Maior (1965); História do Brasil, 2º Grau, de Arnaldo Fazoli Filho (1977) ; História do Brasil, 2º Grau, de Antonio Pedro (1987); Toda A História, 2º Grau, de José Jobson de A. Arruda e Nelson Piletti (1998); História Global: Brasil e Geral, de Gilberto Cotrim (2002) e uma edição de 2005 do mesmo livro para verificar se houve mudanças significativas após a regulamentação da Lei 10.639/03.

Partimos da concepção de fonte histórica proposta por Jacques Le Goff, para quem:

O documento não é inocente, não decorre apenas da escolha do historiador, ele próprio parcialmente determinado por sua época e seu meio; o documento é produzido consciente ou inconscientemente pelas sociedades do passado, tanto para impor uma imagem desse passado, quanto para dizer a “verdade”... É preciso desestruturar o documento para descobrir suas condições de produção. Quem detinha numa sociedade do passado, a produção dos testemunhos que, voluntária ou involuntariamente, tornaram-se os documentos da história? É preciso pesquisar, a partir da noção de documento/monumento... Ao mesmo tempo, é preciso delimitar, explicar as lacunas, os silêncios da história, e assentá-la tanto sobre os vazios, quanto sobre os cheios que sobreviveram. (1998:54)



Deste modo pautaremos a nossa leitura e análise dos livros didáticos referidos.

Para a realização dessa pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa. Nas Ciências Sociais, segundo Minayo (1996), ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Compreendemos que a abordagem qualitativa nos possibilita uma melhor percepção dos fenômenos sociais e subjetivos. A realidade vai além dos fenômenos percebidos pelos nossos sentidos e, sendo assim, a abordagem qualitativa traz para o interior da análise: o subjetivo e o objetivo; os autores sociais e o próprio sistema de valores do pesquisador; os fatos e seus significados; a ordem e os conflitos. Portanto, ela condiz com nossa pretensão de buscar o aprofundamento no mundo dos significados das relações étnicas raciais.

Nosso trabalho poderá contribuir para uma maior atenção ao livro didático de História do Brasil. Ele chega às mãos dos estudantes e do professor enquanto mediador do saber e, principalmente, como formador de cidadãos. Nos limites desta investigação, pretendemos que os resultados alcançados, em forma de subsídio teórico, possam contribuir para o conhecimento da História da África e dos afro-brasileiros, buscando valorizar a população negra como cidadã, bem como colaborar para o fortalecimento das políticas públicas.

Para a melhor exposição de nossas idéias no primeiro capítulo faremos uma abordagem geral das teorias racistas, da vinda dos negros para o Brasil, estudaremos as ideologias da inferioridade da raça e sua incapacidade para o trabalho industrial. Para concluir, abordaremos e as lutas dos movimentos negros organizados e a questão da identidade nacional.

No segundo capítulo, faremos a análise do percurso do livro didático como instrumento portador de valores e conhecimentos e de como se processa a sua distribuição em nível nacional.

No terceiro capítulo, serão analisados os conteúdos das obras didáticas escolhidas de 1935 a 2002. Analisaremos também a reedição de um desses livros em 2005, dois anos após a lei nº 10.639, buscando perceber as possíveis mudanças para o atendimento da nova legislação.

## CAPÍTULO 1- O RACISMO COMO FORMA DE EXCLUSÃO

*“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”.*

*Nelson Mandela*

O que pesa sobre o negro no Brasil é o que (PAVAN, 2003) chama de “desigualdade durável”. Essa desigualdade perdura porque foi criada pela discriminação e exclusão que impossibilitaram a formação de uma identidade dos brasileiros descendentes dos negros africanos.

A assinatura da Lei Áurea significou o fim da escravidão, mas não significou o fim da discriminação e da exclusão do negro na sociedade brasileira. Ser negro no Brasil corresponde não somente a cor da pele, mas envolve aspectos ideológicos do que significa pertencer a um grupo de pessoas excluídas da sociedade, marcado por estereótipos e caricaturas que o afastam do papel de partícipe e construtor da história brasileira.

### 1.1. Raízes da Escravidão

O racismo e a exclusão social são tão antigos quanto o homem. A origem do racismo remonta ao texto bíblico do livro de Gênesis (Gn 9: 18-27). Essa narrativa bíblica aponta para um fato ocorrido com o patriarca Noé, que após passar por todos os transtornos do dilúvio, encontrou terra firme e começou a praticar a agricultura. Plantou uma vinha. Certo dia, bebeu vinho e se embriagou, ficando despido dentro da tenda em posição desconfortável. Então, seu filho mais novo, Cam, o antepassado de Canaã, viu a nudez do pai e fez junto aos irmãos Jafé e Sem comentários desrespeitosos sobre o mesmo. Os irmãos trataram de cobrir Noé com um manto. Ao despertar da embriaguez, Noé tomou conhecimento do comportamento de Cam e disse: “Maldito seja Canaã! Que se torne o último dos escravos de seus irmãos”. Para justificar a escravidão do negro, difundiu-se amplamente na Europa, durante o século XV e XVI, a idéia segundo a qual os negros eram descendentes de Cam.

Os camitas eram os povos da Etiópia, Arábia do Sul, Núbia, Tripolitânia (os africanos do Velho Testamento), povos que habitavam ao sul da Palestina, antes da conquista hebraica na região. Se Cam fora amaldiçoado por Noé e condenado à escravidão perpétua, seus descendentes herdariam essa condenação. A partir de então, a cor da pele passou a constituir a prova da descendência de Cam e, o negro considerado como um escravo inato, por força da maldição documentada pelas escrituras.

A escravidão, até o século XVI, foi considerada legítima e justificável, tanto do ponto de vista jurídico, quanto do moral e religioso, mesmo porque era uma prática utilizada desde os povos antigos como egípcios, assírios, babilônios, gregos, romanos, indianos e chineses, bem como, em todo o período medieval.

Observamos, porém, que a escravidão praticada na Grécia, em Roma, no mundo árabe e nas demais regiões, era o resultado geralmente de guerras travadas entre as comunidades; tratava-se de uma questão conjuntural, onde vencidos prestavam serviços dos vencedores. A idéia de inferioridade dos vencidos não era reforçada por causa da aparência física dos mesmos e sim pela capacidade de guerrear do grupo. Então, se o resultado da guerra fosse diferente os papéis de escravos e senhores estariam naturalmente invertidos.

No século XVII, o naturalista sueco Carl Von Linné, mais conhecido como Lineu, fez a primeira classificação das plantas, oferecendo também uma classificação racial humana acompanhada de uma escala de valores que sugere a hierarquização. Dividiu os seres humanos em quatro raças nas quais a cor da pele estava relacionada com a capacidade de pensar, com a cultura e as características psicológicas. Sendo assim, o conceito de raça, não foi uma construção biológica, mas uma construção social.

De onde adveio essa classificação não se sabe. O fato é que Lineu a fez de forma extremamente hierarquizante e com uma nítida escala de valores. A classificação de Lineu ficou estabelecida da seguinte forma: o americano caracterizado como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito e por possuir o corpo pintado. O asiático de cor amarela, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas. O africano de cor negra, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de

seus chefes, unta o corpo com gordura. E por último o europeu, de cor branca, sangüíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas.

Neste sentido, a cor da pele acabou ganhando maior projeção na distinção entre os povos dando origem as teorias racistas de base biológica, nomeando o europeu como superior e menosprezando os negros, americanos e asiáticos. A partir desse momento ficou estabelecido que os brancos, incluindo os arianos, constituiriam o mundo social dos civilizados, dos capazes de construir o progresso das nações, os líderes, os governantes. Surgia aí uma nova ideologia: a da superioridade da raça branca.

A esse respeito Strauss (1980:8) afirma que: “Quando procuramos caracterizar as raças biológicas mediante propriedades psicológicas particulares, afastamo-nos da verdade científica, quer as definamos de uma maneira positiva quer de uma maneira negativa”.

Foi isso que aconteceu com a primeira classificação das raças humanas, uma se tornou excessivamente positiva e as outras negativas, especialmente a negra. Baseando em caracterizações desse gênero, o Conde de Gobineau, considerado o pai do racismo moderno, publicou em 1858, sua obra: *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, na qual expõe sua tese sobre a existência de uma superioridade inata das raças brancas e louras (arianas) sobre todas as outras. Strauss (1980) nos alerta para não esquecermos que Gobineau não concebia a desigualdade das raças humanas de maneira quantitativa, mas sim de maneira qualitativa.

A tese de Gobineau no princípio teve pouca repercussão entre os seus conterrâneos franceses, sendo mais aceita nos Estados Unidos. Porém, em 1866, as potências européias inclusive a França, estavam retomando o projeto colonial, sob as bases capitalistas, necessitando de novas fontes de matérias primas e de mercados consumidores para os seus produtos. Diante desse panorama, as idéias racistas ganharam forças novamente, voltando-se para os continentes: africano e asiático.

Nesse contexto histórico, a discriminação não era praticada contra os que não pertencessem a mesma cultura e falassem a mesma língua, como ocorreu na cultura

grega, nem contra aqueles que se achavam fora das fronteiras do seu império, no caso romano, nem tão pouco recaiu sobre os não cristãos: judeus e muçulmanos, durante o período feudal. Era preciso uma roupagem nova, científica e adequada à época da expansão da indústria e da técnica. A teoria racista baseada numa ciência justificaria a dominação dos países capitalistas centrais sobre os países da África, Ásia e América Latina, bem como a dominação de uma elite proprietária sobre o conjunto da população trabalhadora. Ou seja, a crença de que as raças humanas possuíam diferenças biológicas substanciais e bem demarcadas contribuiu para justificar a dominação, a discriminação e a exploração social. O discurso biológico legitimava a superioridade branca e a inferioridade racial do negro.

No entanto, esse estágio só foi alcançado porque a partir do século XV, o racismo europeu tomou forma e cresceu, baseando-se nas características físicas, especificamente na cor da pele. As navegações ibéricas proporcionaram um contato direto com o continente africano e segundo Santos:

A partir desta época, os países da Europa ocidental tornaram-se senhores de três continentes: Ásia, África e América. Seus antepassados haviam acusado os bárbaros de cruéis e desumanos; pois em matéria de barbárie deixariam, agora, árabes e germanos na condição de anjos celestiais. Hernán Cortez, olhando à distância, pela primeira vez, a capital dos astecas, teve um sobressalto: era muito mais bela e limpa que Madri. Mandou destruí-la. (1980:21-22)

A exploração da costa atlântica da África até os meados do século XV foi financiada pelos reis associados aos mercadores e tinham como objetivo principal obter o ouro que era comercializado pelos tuaregues e berberes no norte da África, neste período os metais preciosos dominavam a pauta econômica da Europa. O Mercantilismo objetivava a acumulação de metais preciosos e, o país que não conseguisse esse feito, conseqüentemente ficaria em uma condição desfavorável em relação aos países que possuíssem quantidades satisfatórias de metais preciosos.

Mas, além de obter ouro, os portugueses buscavam um caminho alternativo para as Índias com o intuito de quebrar o monopólio italiano no comércio mediterrâneo. As mercadorias orientais (tecidos e especiarias) eram as mais lucrativas e o ouro, que Portugal não tinha, era fundamental como moeda de troca.

Portugal conseguiu alcançar seu objetivo, construiu as embarcações mais modernas da época, navegou por mares desconhecidos e nunca antes navegados, sendo os primeiros europeus a terem contato com os povos da África ocidental e central. Ali adquiriram ouro e encontraram o caminho para as Índias.

Segundo Souza (2007), além da realização desses feitos, os portugueses ainda queriam cumprir sua missão de propagadores do cristianismo. Acreditava-se que os reis eram escolhidos por Deus para ocuparem tal posição, desta forma, o rei era o provedor da justiça e divulgador da religião, consistindo o poder absoluto. Em um regime onde uma pessoa tem o poder absoluto sobre as outras a norma geral não é o direito, mas sim o privilégio e a hierarquia. Sendo assim, o rei nesse período foi identificado como o chefe supremo (a cabeça), os demais setores sociais e classes subordinadas a ele (como membros a serviço da cabeça). Cabia ao rei governar seu povo, não importando os meios que utilizasse para alcançar os seus objetivos.

A partir da ocupação de Ceuta em 1415, as expedições portuguesas na costa africana obedeciam a uma sistemática de registrar a geografia, as condições de navegação e ancoragem. Esses dados proporcionavam melhores condições de trabalho para as expedições posteriores, tornando as viagens mais rápidas, eficientes e conseqüentemente mais lucrativas.

Nas paradas, os portugueses negociavam com as populações locais e seqüestravam pessoas que chegavam às praias, levando-as como escravas. Os povos da região norte da costa ocidental, eram adeptos do islamismo, seguidores de Maomé, portanto, infiéis e inimigos do cristianismo. Os povos localizados mais ao sul, além do Rio Senegal, não eram islamizados, mas eram pagãos, se fossem escravizados pelos portugueses teriam a oportunidade de serem convertidos e a chance de salvar suas almas. Ideologicamente o cristianismo via a escravidão como um benefício para os negros escravizados oferecendo-lhes a esperança da vida eterna. Além do dever cumprido, obtinham lucros vantajosos com o comércio desses escravos por todos os lugares que Portugal tinha iniciado sua colonização.

Para a aquisição de escravos Portugal teve que estabelecer estratégias diferentes, desde a captura inicial até os acordos com os chefes locais, através de fornecimento de mercadorias como: tecidos indianos, utensílios de metais, contas

venezianas, barras de ferro e armas de fogo, com as quais os chefes locais promoviam guerras e ataques às aldeias, aprisionavam as pessoas e as transformavam em escravas. O escravo era visto como um patrimônio, uma mercadoria, logo, poderia ser utilizado como moeda de troca nas novas transações com os portugueses.

Para Alencastro (2000: 9) a colonização portuguesa, fundada no escravismo deu lugar a um espaço econômico e social bipolar, englobando uma zona de produção escravista situada no litoral da América do Sul e uma zona de reprodução de escravos centrada em Angola e, as duas partes completam um só sistema de exploração colonial. Alencastro afirma que apesar das lacunas existentes na documentação sobre o tráfico, especialmente para os séculos XVI e XVII, foram feitas “aproximadamente 12 mil viagens dos portos africanos ao Brasil para vender ao longo de três séculos, cerca de quatro milhões de escravos aqui chegados vivos” (p.85).

O tráfico de escravos na costa africana tornou-se um negócio lucrativo. Neste sentido, Souza afirma:

Os ganhos com o comércio de gente eram tão altos e serviam para enriquecer muitas pessoas que se dedicaram a ele. Tanto europeus como africanos, pois o fornecimento de escravos era garantido principalmente pela ação dos chefes africanos. Estes promoviam guerras e ataques às aldeias, ditavam as regras do comércio, reservavam para si os melhores negócios e ainda cobravam taxas e presentes para quem quisesse ancorar, transitar e comerciar em suas terras. (2007:66)

A escravidão existente na África Ocidental antes da chegada dos portugueses possuía um modelo diferenciado daquele praticado com o continente americano. Na África a maior parte dos escravos sempre foi adquirida através das guerras entre as aldeias, federações e reinos, onde os vencidos eram capturados, levados como escravos e colocados para fazerem diversos tipos de serviços para os vencedores ou então, quando não havia necessidade de mão de obra eram vendidos. Mas, um homem podia tornar-se escravo por outros motivos: como condenação por transgressões às leis locais, regionais ou do reino, devido a crimes cometidos, por impossibilidade de pagar dívidas ou escassez de recursos para sobreviver independentemente ou manter a família.



Souza (2007) relata que as mulheres exerciam trabalhos domésticos e rurais, além de serem recrutadas para o harém do rei. Os homens trabalhavam no campo, faziam parte das caravanas como carregadores, e serviam o exército real. Em algumas sociedades podiam se destacar por serviços prestados tornando-se condutores de caravanas, chefes militares, alguns se tornavam poderosos, conquistavam privilégios, acumulavam riquezas e possuíam escravos.

Era comum o casamento de cativos com mulheres livres, os filhos dessa união eram integrantes das comunidades de suas mães. Todos os filhos de cativos fossem frutos de casamentos entre cativos e pessoas livres ou entre cativos nasciam naturalmente livres.

Segundo Munanga (2006:26-27), a forma de escravidão praticada na África não se constitui em um sistema escravista “porque a exploração não era renovada sistematicamente e não suscitava uma categoria de indivíduos mantida institucionalmente”. Portanto, não se deve aceitar a tese: que se os negros sempre foram escravos na África não tinha nenhum problema em serem escravos em qualquer parte do mundo. Pois a forma de escravidão praticada por árabes e europeus que ultrapassou o próprio continente, utilizava a exploração humana renovada sistematicamente através do tráfico e comércio dos negros, visando lucros com essa exploração, além de institucionalizar esse tipo de transação comercial.

## **1.2. A questão racial no Brasil**

A escravidão no continente americano era bem diferenciada. Os homens e mulheres que vinham para o Brasil faziam parte de uma classe social inferior, a escrava, seus filhos durante um longo período, já nasciam na condição de escravos e serviam para aumentar o contingente de mão – de – obra para trabalhar nas lavouras, na mineração e nos serviços domésticos.

Os africanos que desembarcaram aqui eram provenientes em sua maioria dos portos de Luanda, Benguela e Cabinda, na costa de Angola, Ajudá e Lagos, na Costa da Mina e do porto de Moçambique, pertenciam a uma grande variedade de povos, que falavam línguas diferentes e organizavam de maneiras diversas suas sociedades. Os africanos na condição de escravos que vieram para o Brasil a partir

de 1530, e seus descendentes, permaneceram nesta condição até 1888, quando a escravidão foi abolida.

Durante mais de trezentos anos, o Brasil manteve relações estreitas com a África, porém, após a abolição e no ano seguinte com a chegada da República, o que a classe dominante e política queriam era extirpar do Brasil toda a lembrança da África. Eles pretendiam afirmar o país como uma nação perante a Europa e América do Norte, nações tidas como civilizadas e onde a raça branca era valorizada e considerada como superior. A esse respeito Schwarcz afirma que:

Apesar de interessante e particular, a constatação de que essa era uma “nação mestiça” gerava novos dilemas para os cientistas brasileiros. Apontava para a defasagem existente entre as teorias deterministas que chegavam de fora quando pensadas em função da “realidade mestiça de dentro”, ou, melhor dizendo, revela a rigidez da teoria quando o objeto em questão era o contexto local. Assim, se o conjunto dos modelos evolucionistas levava a crer que o progresso e a civilização eram inevitáveis, concluía também que a mistura de espécies heterogêneas era sempre um erro, que gerava não só a degeneração do indivíduo como de toda a coletividade (1993:240).

Neste sentido, o Brasil sentia-se marginalizado e desejoso de uma solução para livrar-se do atraso e alcançar um grau de desenvolvimento semelhante ao dos países que estavam no centro das atenções mundiais em termos de crescimento econômico e cultural.

O escravismo moderno se desenvolveu apoiado no discurso do paradigma da determinação biológica, em que a raça branca era superior. Sendo assim, o negro pertencia a uma raça inferior e à crença de que tinham maus costumes e más qualidades. As características citadas por Lineu foram absorvidas pela classe dominante e por intelectuais da época que expressaram suas opiniões em forma de tratados científicos, tornando assim a situação do negro ainda mais difícil na sociedade brasileira.

O mais contundente estudioso desse período foi o professor de medicina legal na Bahia Nina Rodrigues. Ele introduziu no Brasil a antropologia criminal, a antropometria (prever a potencialidade de uma raça através da medição do diâmetro da cabeça dos indivíduos) e a frenologia (estudava a conformação dos crânios). Publicou em 1899, “Mestiçagem Degenerescência e Crime”, obra em que procurava provar suas teses sobre a degenerescência e tendências ao crime dos negros e

mestiços. Ele defendia a criação de um código penal diferente para raças diferentes. Nina Rodrigues, no capítulo VIII do livro *Os Africanos no Brasil*, após fazer uma enumeração da origem dos negros que vieram para o Brasil afirma:

Nesta apreciação, resolutamente pomos à margem as discussões insolúveis sobre a natureza e espécie da inferioridade da raça negra... De fato, não é a realidade da inferioridade social dos negros que está em discussão. Ninguém se lembrou ainda de contestá-la. E tanto importaria contestar a própria evidência. (1982: 262)

Nina Rodrigues defendia o darwinismo racial que preconizava a seleção das raças. Com o passar do tempo a seleção natural através do processo competitivo eliminaria as raças inferiores. Portanto, Nina Rodrigues condenava a miscigenação das raças, segundo ele as imperfeições hereditárias como embriagues, epilepsia, e criminalidade não seriam eliminadas e o resultado da miscigenação seria uma raça mista com imperfeições hereditárias.

As teses de Nina Rodrigues acompanhavam as idéias de Cesare Lombroso, médico italiano autor da teoria criminologista cujo principal pressuposto era o de que o crime está “na cara”. Ou seja, de acordo com as características físicas dos indivíduos, sua capacidade mental e propensões morais, são mais capazes de praticar crimes e atos ilícitos. Entre 1871 e 1876, Lombroso chegou à conclusão de que poderia descobrir quem tinha propensão para o crime, observando o formato do crânio, da mandíbula, assimetrias na face e outras deformações segundo os seus padrões estéticos.

Segundo Schwarcz (1993), Lombroso visitava escolas observando crianças pequenas para descobrir futuros delinqüentes através da observação das características físicas apresentadas por elas, pois “argumentava ser a criminalidade um fenômeno físico e hereditário e, como tal, um elemento objetivamente detectável nas diferentes sociedades”.

Nina Rodrigues não acreditava que os negros pudessem progredir socialmente:

A crença de que os povos negros mais cultos repetem na África a fase de organização política medieval das modernas nações européias; não justificam as esperanças de os negros possam herdar a civilização européia e, menos ainda, possam atingir a maioria social no convívio dos povos cultos. (1982: 263)

Diante do exposto, não é de se estranhar que o pensamento de Nina Rodrigues afirmasse ser a inferioridade do negro e das raças não-brancas um fenômeno de ordem perfeitamente natural, ou seja, o determinismo racial. Por compreender a mestiçagem como uma forma de degeneração racial e social a teoria racial defendida por Nina Rodrigues, via a miscigenação com pessimismo, pois nesse processo não se transmitiria características adquiridas.

O que mostra o estudo imparcial dos povos negros é que entre eles existem graus, há uma escala hierárquica de cultura e aperfeiçoamento. Melhoram e progredem; são, pois aptos a uma civilização futura. Mas, se é impossível dizer se essa civilização há de ser forçosamente a da raça branca, demonstra ainda o exame insuspeito dos fatos que é extremamente morosa, por parte dos negros, a aquisição da civilização européia. (RODRIGUES, 1982: 264)

Neste caso, os negros mesmo convivendo com os brancos, absorvendo sentimentos e práticas, nem assim o mestiço seria um indivíduo melhor. Caberia, portanto, ao branco a responsabilidade de perpetuação e preservação da raça, pois o negro inviabilizava o progresso do país.

Destacamos que Nina Rodrigues era um homem do seu tempo e como tal, influenciado por idéias que constituíam aquele momento histórico, dentre elas as teorias: racista, nacionalista, evolucionista e positivista. Acreditava nessas idéias e utilizou o prestígio que possuía como professor da Universidade de Medicina da Bahia para divulgar e propagá-las para a sociedade brasileira.

As pesquisas realizadas por Nina Rodrigues eram divulgadas como um trabalho de cunho científico. Porém, o médico baiano, assume e comunica na sua obra, um discurso sobre o negro pautado no paradigma da determinação biológica e cultural da superioridade branca (ariana). No livro *As raças Humanas e a responsabilidade penal no Brasil*, afirmava que o desenvolvimento e a cultura mental das raças superiores permitiam seguramente que estas apreciassem e julgassem a consciência, o direito e o dever das raças inferiores.

Através de uma narração em terceira pessoa - o narrador onisciente que tudo conhece - Nina Rodrigues, dá voz ao negro, ocultando-se da narrativa. Desse modo, temos a impressão de contar-se a si mesma. Ou seja, os leitores de seus escritos, dentre eles o livro *Os africanos no Brasil*, são induzidos a acreditar no enunciado

básico de sua teoria: a de que o negro é inferior em todos os aspectos em relação ao homem branco, devido as suas características inatas: deficiências patológicas e degenerativas.

Ao narrar os cultos religiosos negros, por exemplo, reforça a idéia de que o negro é incapaz de assimilar a religião católica, pois é desprovido de pensamento abstrato. Quando se refere à língua do negro, é para demonstrar a simplicidade estrutural da mesma e rebaixá-la quando comparada à Língua Portuguesa. A arte africana é mencionada para demonstrar o seu caráter rústico e primitivo, dessa forma, fica evidente, segundo os padrões da época, a inferioridade do negro. O referido autor demonstra de maneira sutil os perigos que representa a influência direta e indireta do negro na cultura brasileira, bem como, repudia a miscigenação, sugerindo o branqueamento da população, via imigração européia, como fator de redenção nacional.

Sendo assim, no discurso narrativo de Nina Rodrigues a voz do negro é apenas uma construção discursiva, filtrada pela linguagem racista do autor, pela falsa idéia de neutralidade e objetividade analítica, funcionando no sentido de construir uma “verdade” sobre o negro brasileiro.

Os pensamentos de Nina Rodrigues tiveram grande aceitação social e influenciaram toda uma geração de cientistas e intelectuais brasileiros. Dentre eles destacamos Oliveira Viana. Segundo Viana, para quem o Brasil seria o resultado da vontade e da energia das elites brancas, racionalmente superiores, enquanto negros e índios não haviam contribuído com nenhum elemento de valor para a nossa formação histórica. Sobre Viana, Santos afirma:

É, porém, no método que copiou dos racistas europeus, que se encontra a explicação para o prestígio deste repetidor brilhante: a sociedade brasileira necessitava de alguém que lhe expressasse, com “argumentos científicos” e boa prosa, o sentimento de inferioridade racial. ( Foi uma ironia que o escolhido para esta missão fosse um mulato de Niterói. A história também escreve certo por linhas tortas). (1980:29-30)

O método de Viana é entendido por Santos, como “método eugênico” isto é, se baseia ciência que tem por objetivo o melhoramento da raça humana, cujos princípios básicos estão nas seguintes explicações: a formação racial explica os acontecimentos da vida de um povo, o comportamento psicológico é determinado

pela raça de um povo e por último, o comportamento instável da raça negra nunca criou e nem vai criar civilização.

Viana acreditava, assim, que os negros seriam incapazes de criar alguma civilização. Chegava a contestar que os grandes centros de cultura nas regiões centrais da África fossem criações da raça negra. Dizia que as civilizações eram resultado dos povos mestiços e não de negros puros, pois para que estes exercessem um papel civilizador qualquer deveria miscigenar com outras raças como a ariana ou semita.

### 1.3. Em busca de uma solução

*Olá! Negro*

*Os netos de teus mulatos e de teus cafuzos e a quarta e a quinta gerações de teu sangue sofredor tentarão apagar a tua cor!*

*E as gerações dessas gerações quando apagarem a tua tatuagem execranda,*

*Não apagarão de suas almas, a tua alma, negro!*

*Jorge de Lima*

Do início do Tráfico de escravos para o Brasil até o advento da República, o discurso predominante era o da inferioridade do negro em relação ao branco, mas, o país não tinha condições de fazer desaparecer como num passe de mágica toda a população negra existente em seu território. A saída então era o branqueamento dessa raça.

A partir desse período a imigração foi estimulada para resolver a questão da mão-de-obra, acreditava-se que o negro como inferior também era incapaz de realizar serviços mais complexos, especialmente na área industrial. Além disso, a imigração possibilitaria com o passar do tempo o branqueamento do povo brasileiro. Pois só se concebia desenvolvimento e progresso se a nação buscasse a imagem e a semelhança da sociedade européia. Portanto, quanto mais imigrantes europeus viessem para o Brasil, mais rapidamente a população seria branqueada e as lembranças do escravismo seriam apagadas.

O ideal do embranqueamento pressupunha uma solução para o problema racial brasileiro, através da miscigenação haveria gradualmente a extinção das

características negras no indivíduo. Assim, aos poucos, ia sendo incorporada a idéia de desvalorização da estética negra e em contra partida a valorização da estética branca, apresentando uma tentativa de melhorar a raça através do casamento inter-racial.

Para Hasenbalg (1988), esse ideal criou raízes tão profundas na sociedade brasileira, que levou o próprio negro a sua autonegação. Expõe que a hierarquização das pessoas em termos de sua proximidade a uma aparência branca ajudou a fazer com que indivíduos de pigmentação escura desprezassem a sua origem africana, cedendo assim à forte pressão do branqueamento, isto é, levando-os a fazer o melhor possível para parecerem mais brancos. Enfatiza que esse fato levou a uma fragmentação das identidades raciais.

O processo imigratório era a esperança de uma Europa nos trópicos, a solução para um país se não branco, pelo menos mestiço. A ideologia da incapacidade para o trabalho industrial, por falta de treino em atividades livres já estava fincada na sociedade brasileira e a imigração era vista como a única saída possível para resolução dos problemas enfrentados. Porém, a solução tão esperada não ocorreu; primeiro porque o número de imigrantes que vieram para o Brasil, apesar de todos os incentivos governamentais, não foi suficiente para tornar a nação branca, segundo porque não resolveu a questão da mão-de-obra, pois os imigrantes que aqui chegaram, possuíam na sua grande maioria as mesmas habilidades que os libertos; experiência em trabalhos rurais.

Além do exposto, os trabalhadores negros e não negros enfrentavam a competição em relação à mão-de-obra imigrante, Por sua vez, os imigrantes exerciam todos os tipos de atividades e propagavam idéias vindas da Europa como o anarquismo e o socialismo.

#### **1.4. Uma democracia racial?**

*“O mytho é o nada que é tudo...”*

*Fernando Pessoa*

Diante do desencanto da imigração como salvação para o país, surge uma nova ideologia: a Identidade Nacional, com base na “democracia racial” teorizada

por Gilberto Freyre, dentre outros. A partir de 1930, o discurso da democracia racial passa a permear todos os campos do saber, a mídia e claro, no âmbito governamental.

O Brasil não era branco, nem negro. Em vez da Europa dos trópicos, o país estaria destinado a ser um novo mundo nos trópicos, onde europeus, índios e africanos tinham se juntado para criar uma sociedade genuinamente multicultural, era uma nova raça.

O fato de ter havido no Brasil um cruzamento étnico entre os povos foi propagado como uma harmoniosa relação onde a convivência era igualitária. Analisemos um trecho de Casa Grande e Senzala:

O intercuro sexual de brancos dos melhores estoques – inclusive eclesiásticos, sem dúvida nenhuma, dos elementos mais seletos e eugênicos na formação brasileira – com escravas negras e mulatas foi formidável. Resultou daí grossa multidão de filhos ilegítimos – mulatinhos criados muitas vezes com a prole legítima, dentro do liberal patriarcalismo das casas- grandes; outros à sombra dos engenhos de frades; ou então nas “rodas” e orfanatos.

O grande problema da colonização portuguesa do Brasil – o de gente – fez que entre nós se atenuassem escrúpulos contra irregularidades de moral ou conduta sexual. Talvez em nenhum país católico tenham até hoje os filhos ilegítimos, particularmente os de padre, recebido tratamento tão doce; ou crescido, em circunstâncias tão favoráveis. (1998:442-443)

Percebe-se no discurso de Freyre a tendência à discriminação do negro. É óbvio, que sua obra foi importante para o contexto histórico da formação social brasileira. No entanto, não podemos deixar de analisar o seu discurso de um ponto de vista mais crítico e observar de um lado o esforço em exaltar a mestiçagem e do outro a manutenção da suposta superioridade do homem branco como ilustrar o trecho a seguir:

No senhor branco o corpo quase que se tornou exclusivamente o *membrum virile*. Mãos de mulher; pés de menino; só o sexo arrogantemente viril. Em contraste com os negros – tantos deles gigantes enormes, mas pirocas de menino pequeno(...) Depois do almoço, ou do jantar, era na rede que eles faziam longamente o quilo – palitando os dentes, fumando charuto, cuspidno no chão, arrotando alto, peidando, deixando-se abanar, agradecer e catar piolho pelas mulequinhas, coçando os pés ou a genitália; uns coçando-se por vício; outros por doença venérea ou da pele”.

É verdade que esses homens moles, de mão de mulher; amigos exagerados da rede; voluptuosos do ócio; aristocratas com vergonha de ter pernas e pés para andar e pisar no chão como qualquer escravo ou plebeu



– souberam ser duros e valentes em momentos de perigo. Souberam empunhar espadas e repelir estrangeiros afoitos; defender-se de bugres; expulsar da colônia capitães-gerais de Sua Majestade. Foram os senhores de engenho pernambucanos que colonizaram a Paraíba e o Rio Grande do Norte, tendo de enfrentar índios dos mais brabos e valentes; que livraram o Maranhão dos franceses; que expulsaram os holandeses do norte do Brasil.(1998: 429-30)

Podemos perceber que a descrição de Freyre mostra o cotidiano de um chefe de família patriarcal, homens que perdera até mesmo o hábito de andar, pois tinham quem os carregassem. Porém, ao mesmo tempo, esses homens são descritos como guerreiros invencíveis, homens de comando. Ora, esse discurso que a primeira vista descreve um cotidiano que nada contribui para o desenvolvimento social reforça a primazia do homem branco sobre o escravo negro

... os homens criados sob a influência da escravidão africana impressionaram aos europeus pelas suas atitudes sempre comodistas; pelo seu andar desengonçado; pela nenhuma esbelteza do seu porte; pelo seu ar de indivíduos fracos do peito, os ombros curvos, as espáduas estreitas. Só a voz, Grande e imperiosa. (1998:430)

Neste trecho a narrativa ressalta a firmeza e a autoridade do homem branco, embora o mesmo não produzisse nenhuma riqueza com o suor de seu trabalho. Era exaltado e respeitado por saber mandar os outros, neste caso os escravos, fazerem todo o tipo de trabalho que enriquecia os senhores de engenho, os comerciantes e conseqüentemente a nação brasileira.

A partir de 1930 a miscigenação passou a ser amplamente incentivada, com o objetivo de promover o branqueamento da população brasileira, que em tese com o passar dos anos tornar-se-ia branca, apagando assim, a marca da negritude.

A suposta democracia racial juntamente com o intuito de embranquecimento social desenvolveu a crença de que não existe raça no Brasil, isso porque se entende por raça, o agrupamento de indivíduos que compartilham características hereditárias comuns e restritas a apenas esse grupo de indivíduos. Logo é visto aqui no Brasil um intercâmbio entre três raças distintas: européia, negra e indígena formando a população brasileira. Esse fator permeou o pensamento brasileiro por muito tempo, nos levando a crer que éramos uma nação única e que poderíamos dar lições sobre democracia racial a outras nações ainda marcadas pelo racismo.

Como conseqüência desse pensamento admitia-se no país apenas uma classificação baseada na cor, que era encarada como uma mera descrição objetiva da realidade sem implicações políticas, econômicas e sociais. Nesse processo, mais uma vez, a cor passa a designar uma hierarquia classificatória onde aqueles nomeados de brancos são considerados melhores e os considerados negros como piores e inferiores. Ou seja, o preconceito e a discriminação continuam permeando na sociedade brasileira.

A ideologia da mestiçagem nessa concepção iria salvar o país, quanto mais clara a cor da pele, melhor e maior seria a aceitação desse indivíduo pela sociedade, pois o fenótipo negro seria mascarado pela mistura e o resultado não seria branco, nem negro; seria a mistura dos dois.

Essa mistura aparentemente resolveu o problema da época: branquear a população, mas não minimizou a questão do racismo. O mulato também era discriminado por sua “porção negra” e ao mesmo tempo distanciava-se do negro por causa da sua “porção branca”. Tornou-se um ser perdido em si mesmo, o mulato está entre dois mundos conflitantes, o do negro, que ele rechaça, e o do branco, que o rejeita.

Segundo Ribeiro (1997), a suposta superioridade do mulato deu origem ao pensamento de que os problemas do mulato não eram os mesmos do negro, essa visão deformada é assimilada também pelos próprios mulatos e até pelos negros que conseguem ascender socialmente, numa branquização puramente social ou cultural. Ambos se somam ao contingente branco para discriminar os negros de modo geral. Ainda segundo esse autor, enquanto negros e mulatos se dividem, mais força a democracia racial adquire, até porque há um consenso na classe dominante de que a miscigenação se faz tanto pela branquização dos negros, como pela negrização dos brancos. Nesse sentido, CUNHA JR, afirma que:

As tentativas do uso de uma ideologia da mestiçagem são para evitar a declaração da existência de aparatos desestabilizadores e produtores de desigualdades específicas contra os afro-descendentes. Tentaram impor uma lógica segundo a qual havendo mestiçagem não haveria racismo. Na realidade, o que temos no âmbito social é que o racismo de dominação é tão amplo que mesmo os mestiços são racistas “à moda brasileira”. (2005: 252)

Entendemos que a função política da democracia racial era construir uma nova memória coletiva, onde os conflitos do período escravocrata, as falhas cometidas, as mortes desnecessárias, os sofrimentos causados, as violências físicas, psicológicas e sexuais cometidas, fossem com o passar do tempo, apagadas da memória social brasileira.

E ao mesmo tempo, era uma tentativa a apaziguar as relações raciais através da valorização da miscigenação e do mestiço como sendo a síntese da cultura brasileira. A mestiçagem passou a ser exaltada oficialmente como a saída para o Brasil e exemplo ao mundo, deixa de ser ruim e passa a ser a solução para que o país encontre sua identidade e conseqüentemente o caminho para o progresso. A mestiçagem de veneno passa a ser antídoto; a capoeira é oficializada, os terreiros de candomblé são liberados, o futebol passa a ser uma prática negra. Nossa Senhora Aparecida surge como a primeira santa mestiça genuinamente brasileira. Enfim, é a partir da década de 30 que a raça se transforma de fato em objeto da nacionalidade, como fator positivo da mistura racial e cultural. Neste sentido, Freyre inovou, pois em suas análises buscava a valorização da raça negra, em vez das noções de inferioridade racial predominantes na antropologia cultural até aquele momento.

É certo que as tensões étnicas e de classes, as contradições do processo histórico ficavam camuflados nesse processo de criação da idéia da harmonia entre negros e brancos, entre a alegria do negro e a racionalização do branco. Agora, o negro de degenerado, passa a ser o “bom mestiço” o símbolo da alegria nacional mesmo diante da pobreza e de todas as dificuldades que haviam passado e passavam. Esses postulados fundamentariam a ideologia da democracia racial. A idéia de que o Brasil era uma sociedade sem cor, sem barreiras legais que impedisse a ascensão social das pessoas aos cargos públicos ou posições de riqueza e prestígio, era uma idéia bastante difundida em todo o mundo.

Há de se ressaltar também que na década de 30, quando o livro “Casa grande e Senzala” foi publicado e o mito da democracia racial passou a ser divulgado nacional e internacionalmente, o impacto desse mito chamou a atenção das grandes nações. A UNESCO pronunciou-se chamando o Brasil de um caso exemplar, a democracia racial ganhou forças. Freyre ao criar a idéia de “democracia

social”, nos anos 30, ignorou a ausência no bojo da sociedade brasileira de uma democracia política.

O importante a se notar nesse processo não é se o mito da democracia racial ocultava ou não uma realidade, se haviam verdades não ditas, mas, a partir dele, quais foram os novos caminhos trilhados pela sociedade brasileira. Como o mestiço passou a se integrar nessa sociedade? Como o país passou a ser visto interna e externamente? Quais os avanços educacionais? Como o livro didático foi compreendido nesse período?

Externamente o país passou a ser visto como o paraíso hegemonia social, onde as pessoas de diferentes raças conviviam harmoniosamente. Internamente, os reflexos econômicos da crise mundial eram inegáveis e socialmente precisava-se encontrar uma saída para resolver os problemas latentes na sociedade; buscar atender as reivindicações das diversas camadas sociais e resolver um dos problemas educacionais: o analfabetismo.

Uma das medidas encontradas para resolver a questão educacional foi a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) órgão subordinado ao MEC. Segundo Freitag (1985:134) , este órgão estruturou-se em vários órgão operacionais menores, entre os quais a coordenação do livro didático e que competia a essa coordenação : planejar as atividades relacionadas com o livro didático e estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição do livro didático.

Convém ressaltar que em 1938 o Decreto- lei 1006 de 30 de dezembro define pela primeira vez o que deve ser entendido por livro didático:

Art. 2º,§ 1º- Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º- Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (Oliveira, A.L., 1980:13)

Freitag (1993:24), afirma que a criação da Comissão do Livro Didático em 1938, estaria inserida no rol de medidas visando à reestruturação e o controle ideológico de todo o sistema educacional brasileiro. Neste período foi introduzido o

ensino de Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino, bem como, o ensino industrial e profissionalizante destinado à classe operária. Sem dúvidas essas medidas visavam o fortalecimento do Estado Novo e a estabilização da ditadura Vargas.

A política educacional do Estado Novo estava carregada de concepções ideológicas ditatórias, podemos confirmar esse fato no discurso proferido pelo ministro da Educação, Capanema, no centenário da fundação do Colégio Pedro II, em 02/12/1937:

A educação, longe de ser neutra precisa tomar partido, melhor, partir de uma filosofia e seguir uma escala de valores: ela precisa ser conduzida pelas diretivas morais, políticas e econômicas do sistema que representa as bases de nossa nação e que por isso mesmo está sob a proteção, o controle e a defesa do Estado. (FREITAG *apud* MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E SÚDE,1937:9)

Pensamos que essas medidas educacionais adquirem uma unidade lógica e ideológica quando vistas no contexto do Estado Novo e esclarecem o momento de turbulência em que vivia a sociedade brasileira e mundial. Além disso, demonstra que a mestiçagem era uma realidade inegável e foi utilizada politicamente de forma positiva sem, contudo, transformá-la em igualdade social ou extinguir a discriminação.

### **1.5. A luta pela igualdade de direitos**

*“Somos todos mestiços e sê-lo-emos cada vez mais”*

*Robert Clark*

Os negros e mestiços buscavam a organização coletiva para lutar pelos seus direitos como cidadão. O período revolucionário foi oportuno para que todos os grupos que se sentiam prejudicados com a política oligárquica tomassem iniciativas no sentido de provocar mudanças que pudessem beneficiá-los.

No entanto, é necessário lembrarmos que logo após a Proclamação da República, a população negra não sentiu ganhos políticos, materiais ou simbólicos. Segundo Andrews, permaneceu marginalizada,

Seja politicamente em decorrência das limitações da República no que se refere ao sufrágio e as outras formas de participação política; seja social e psicologicamente, em face das doutrinas do racismo científico e da “teoria do branqueamento”; seja ainda economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus. (1991:32)

Diante da realidade republicana, os negros iniciaram os movimentos de mobilização racial no Brasil. Eram instrumentos organizados de luta contra o racismo e por suas liberdades democráticas. Esses movimentos tinham como base o exemplo histórico do Quilombo dos Palmares.

Nesse primeiro momento foram criados vários grêmios, clubes e associações em alguns estados. Há de se salientar que em 1910, ocorreu a Revolta da Chibata, considerada a maior revolta ocorrida dentro das Forças Armadas, liderada pelo marinheiro negro João Cândido.

Um Movimento negro é definido por Joel Rufino dos Santos como:

(...) todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro] teatro, fundadas e promovidas por pretos e negros (...). Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [ como as confrarias coloniais ], recreativas [ como “clubes de negros”] artísticas [ como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [ como os diversos centros de pesquisa] e políticas [ como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política , de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e folclóricos- toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro.( 1994: 157)

Consideraremos os movimentos ligados à política de mobilização racial (negra), para buscar o entendimento da dimensão e alcance obtidos por esses movimentos no período estudado.

Segundo Andrews (1991), em todo o país surgiram inúmeros movimentos negros, entre os quais destacamos: o Club 13 de Maio dos Homens Pretos em 1902, o Centro Literário dos Homens de Cor em 1903 e o Centro Cultural Henrique Dias em 1908, em São Paulo. A Associação Protetora dos Brasileiros Pretos em 1917, no Rio de Janeiro. Em Santa Catarina, a Sociedade Progresso da Raça Africana em 1891 e no Rio Grande do Sul o Centro da Federação dos Homens de Cor. Alguns desses movimentos tiveram como base de formação determinadas classe de

trabalhadores negros. Tais como: ensacadores, ferroviários portuários, tornando-os bem próximos do que atualmente entendemos por entidades sindicais.

No mesmo período surgiu a imprensa negra, constituída de vários jornais e periódicos elaborados e publicados por negros para tratar da problemática social vivida por eles. Até 1930, constatou-se a existência de mais ou menos 31 jornais ligados aos movimentos negros circulando no estado de São Paulo. No restante do país ocorria de forma similar, os jornais publicavam notícias referentes aos problemas enfrentados pela população negra como: trabalho, habitação, educação e saúde, além disso, servia de veículo de denúncia de segregação racial ocorrida em várias cidades do país, onde o negro era impedido de freqüentar clubes, escolas, teatros, restaurantes, estabelecimentos comerciais, hotéis etc.

Nessa primeira etapa, o movimento negro, não havia um caráter político explícito ou um projeto ideológico mais amplo. Porém, é na década de 30, que o movimento negro dá um salto qualitativo com a fundação em 1931, em São Paulo da Frente Negra Brasileira (FNB), considerada a sucessora do Centro Cívico Palmares, de 1926.

A Frente Negra Brasileira (FNB) tinha por objetivo a integração do negro na sociedade brasileira como elemento ativo e construtor. Nesse momento, cabe ressaltar a importância da década de 30 para o nascimento de uma ideologia que defende a visibilidade social brasileira em decorrência de seu caráter mestiço, ganhando força a idéia da democracia racial, referendada por Freire, que resiste até hoje na sociedade brasileira.

Em São Paulo, liderada pelos irmãos Arlindo e Altino Veiga dos Santos, José Correia Leite, Gervásio de Moraes e Alberto Orlando, a Frente Negra Brasileira consolida-se e espalha-se por todo o país. O negro estava insatisfeito com a tutela imposta por alguns poderosos e buscava a melhoria do seu bem estar social através de uma organização formada e dirigida por negros. Dessa forma, demonstravam para a sociedade brasileira a capacidade de organização da população negra, bem como o desejo de lutar por seus direitos, especialmente à educação que era vista como a mola propulsora do crescimento pessoal e social.

A FNB nasceu apoiada por outros movimentos existentes como a Associação José do Patrocínio, Centro Cultural Luiz Gama, Jornal Clarin da Alvorada, A Voz da

Raça e de alguns times de futebol. O objetivo desse apoio era fortalecer a luta do negro nacionalmente e a FNB tornou-se a mais importante entidade negra do país com filiais em diversos estados brasileiros como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia. Chegou a superar mais de 20 mil associados em todo o país.

A entidade desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escolas, grupo musical e teatro, time de futebol, departamento jurídico, Oferecia serviços médico e odontológico, cursos de formação política além de publicar o jornal A Voz da Raça. Havia participação de todos os associados, inclusive do grupo feminino. A Cruzada Feminina mobilizava as negras para os trabalhos assistencialistas e as Rosas Negras, organizavam bailes e festivais artísticos.

A partir de 1940 crescia a urbanização e a industrialização. Discriminações e demonstrações de racismo também. Com isso, houve maior mobilização das organizações negras especialmente após a ditadura Vargas. Os grupos negros que haviam se desintegrado durante o Estado Novo, nesse momento, voltaram a se organizar e vários outros foram criados.

Com a instauração do Estado Novo em 1937, todas as agremiações políticas foram esfaceladas. Os militares negros dispersos fundaram várias entidades negras espalhadas por todo o país. O movimento Negro até 1944 existiu através de suas organizações religiosas, associações culturais e recreativas e escolas de samba. Em 1944, para denunciar a marginalidade social do negro, Abdias do Nascimento criou o Teatro Experimental Negro (TEN), que foi responsável por uma expressiva produção teatral, onde buscava dinamizar a idéia de consciência da negritude brasileira, além de combater a discriminação racial. Abdias pretendia organizar um tipo de ação que com o passar do tempo tivesse significação cultural, valor artístico e função social. No início, a maior necessidade era resgatar a cultura negra e seus valores violentados, negados, oprimidos e desfigurados, era necessário resgatar a cultura como forma de resgate do próprio negro que havia de certa forma perdido a noção de seu passado. O exemplo logo foi seguido por todo o país e vários grupos teatrais negros foram criados.

Os negros intelectuais e militantes sabiam das dificuldades enfrentadas para progredirem, buscar emprego e educação. Por isso, sempre formam os maiores



críticos da democracia racial, viam constantemente a figura do negro e mulato sendo utilizada como elemento de integração e identidade nacional, mas, não viam na prática cotidiana seus direitos serem atendidos e suas necessidades supridas.

No ano de 1945, diversas manifestações ocorreram em todo o país, jornais ligados ao movimento Negro publicavam várias notícias sobre essas manifestações. Segundo Moura (1989) a partir deste ano ocorreu um “Renascimento Negro”, com o surgimento de grupos de discussão e ação contra a discriminação racial e o racismo como o objetivo de destruir o mito da inferioridade da raça negra, bem como, promover a ascensão social do negro. Andrews (1991) afirma que nesse período houve apenas uma renovação do Movimento Negro com uma melhor organização das associações cívicas e Clube sociais que continuaram mesmo que de forma discreta os trabalhos desenvolvidos pela FNB nos anos 30.

A Convenção Nacional do Negro realizada nos dias 10 a 12 de novembro de 1945 apresentou um manifesto à nação. Um dos palestrantes da Convenção, Agnaldo Camargo, em entrevista concedida a Revista *Senzala* disse:

Os negros precisam se unir para reivindicar de fatos os direitos que desde há muito já nos são outorgados por lei. Pois é sabido que até hoje os negros são barrados na Escola Militar, na Escola Naval, na Aeronáutica. E o problema não é só de ordem cultural e econômica. É também de caráter social, pois é vedado na sociedade o acesso de grande parte do elemento negro, nós temos que enfrentar essa sociedade reacionária e anti- cristã, apresentando- lhe a lamentável falha democrática (Agnaldo de Oliveira Camargo, *Senzala* Ano I, nº 1, p11, janeiro de 1946, São Paulo).

Muitas articulações e discussões em torno das relações entre negro e brancos no Brasil passaram a ser divulgados a partir dos anos 40 e vários periódicos negros espalhados por todos os estados brasileiros, entre eles destacamos: Alvorada, Níger, Novo Horizonte, o Mundo Novo. A Tribuna Negra e a revista *Senzala*. A preocupação evidente nessas publicações era a independência em relação aos partidos políticos e a unificação das organizações negras, visando o desaparecimento dos preconceitos contra os negros e seus descendentes.

No entanto, havia constantes tensões entre a denúncia do racismo, da discriminação racial, da exclusão do negro e o mito da democracia racial. As declarações dos líderes negros apontavam para os abusos existentes no meio social. Mas, ao mesmo tempo, lembravam a famosa paz social preconizada pelo

mito e buscavam demonstrar que não havia práticas racistas por parte deles. Um artigo publicado no periódico Quilombo nos mostra essa preocupação:

A união é apolítica, aceitando em seu seio homens de todos os credos políticos e religiosos. E também os homens de todas as cores, inclusive brancos que estejam ligados aos morenos pelo sangue e que tenham sincera simpatia pela causa. (João C. Alves, *Quilombo*, Ano I, nº 1, p 3, dezembro de 1948)

Esse tipo de afirmação se fazia necessário para evitar a segregação ou confrontos diretos, e ao mesmo tempo, alimentava o discurso oficial de não discriminação racial e ausência de racismo. Os estatutos dos diversos movimentos negros espalhados por todo o país possuíam muitas semelhanças e diziam estar abertos a negros, pardos e brancos, ressaltavam o espírito democrático e universalista. Expressavam o desejo de uma sociedade unitária e solidária e repudiavam as idéias separatistas.

O fim da Ditadura Vargas e o início da redemocratização do país possibilitaram o surgimento de diversas manifestações negras que buscavam dialogar abertamente com toda a sociedade na tentativa de influenciá-la a tomar posições que fossem mais favoráveis ao desenvolvimento econômico, social e educacional da população negra e afro descendente.

Essas manifestações se faziam necessárias em primeiro lugar para desfazer o sentimento de inferioridade atribuído aos negros e que impossibilitava a inclusão sócio-política e cultural dos mesmos, em segundo lugar, para oferecer diversas opções que permitissem aos negros aglutinarem-se em torno de questões com as quais se identificassem, estimulando assim, os debates sobre os direitos a serem conquistados e por último, lutar contra racismo que retornava a nível mundial com muita força no pós-guerra, especialmente o do nazi-fascismo.

Com possibilidades de expressão após a vigência do Estado Novo, ressurgiu no cenário político do país o movimento negro, segundo Guimarães:

Primeiro, porque a discriminação racial, à medida que se ampliavam os mercados de competição, também se tornava mais problemática; segundo, porque os preconceitos e os estereótipos continuavam a perseguir os negros; terceiro, porque grande parte da população “de cor” continuava marginalizada em favelas, mucambos, alagados e na agricultura de subsistência. (2002:88)

As organizações que trabalhavam em defesa dos negro e afro descendente buscavam não somente combater o racismo, mas analisar as conseqüências do mesmo sobre essa população. Buscavam a conscientização racial estimulavam a formação educacional como princípio para alcançar uma posição melhor dentro da hierarquia social.

Durante as décadas de 40 e 50, a entidade negra que mais se destacou na luta e defesa dos negros foi a UHC, União dos Homens de Cor, criada em Porto Alegre em 1943 por João Cabral Alves. O objetivo dessa entidade, expresso no primeiro artigo do seu estatuto, era elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país em todos os setores de suas atividades. Na segunda metade da década de 40 a UHC possuía representantes em 10 estados da federação: Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná. Além disso, estava presente em inúmeros municípios.

A UNESCO em 1950 realizou uma pesquisa nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco, para compreender como o igualitarismo racial havia ocorrido no Brasil e como funcionava na prática, visto que, a democracia racial brasileira parecia oferecer uma alternativa de superação do racismo.

Os resultados da pesquisa apontaram para uma diferença de tratamento entre brancos e negros da classe trabalhadora, além das dificuldades de ascensão social de negros e mulatos cultos e qualificados.

Essa pesquisa da UNESCO estimulou pesquisas internas e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE realizou em 1950 o Recenseamento Geral e os dados educacionais referente aos negros ou afro-brasileiros. Os dados citados no Recenseamento são alarmantes. A população daquela época era na faixa de 16,5 milhões de afro- brasileiros e somente 48 mil haviam concluído o curso superior e apenas 4 mil o segundo grau.

É importante notar que a partir de 1950, a democracia racial passa a significar um ideal de igualdades de direitos, e não apenas um símbolo de expressão cultural,

artístico e popular, constituindo-se num alargamento da noção de “democracia social e étnica” de Gilberto Freyre. Esse por sua vez permaneceu quieto enquanto o mito da democracia racial permaneceu consensual.

Porém, no decorrer dos anos 60, a as guerras de libertação no continente africano, bem como, o avanço ideológico da “negritude” e do movimento pelas reformas de base, fizeram com que Freyre voltasse a brandir a democracia racial, desta vez para contrapor-se aos ideais igualitários das esquerdas políticas, e em defesa de uma cultura que ele acreditava ser não apenas luso-brasileira, mas luso-tropical.

Ironicamente Freyre tratará a “negritude” como um mito racial:

Palavras que ferindo o que Angola tem de mais democrático- a sua democracia social através daquela mestiçagem que vem sendo praticada por numerosos luso-angolanos, ao modo brasileiro- fere o Brasil; e torna ridícula – supremamente ridícula – a solidariedade que certos diplomatas, certos políticos e certos jornalistas do Brasil de hoje pretendem, alguns do alto de responsabilidades oficiais, que parta de uma população em grande parte mestiça, como a brasileira, a favor de afro-racistas. Que afinidade com esses afro-racistas, cruamente hostis ao mais precioso valor democrático que vem sendo desenvolvido pela gente brasileira – a democracia racial – pode haver da parte do Brasil? Tais diplomatas, políticos e jornalistas, assim procedendo, ou estão sendo mistificados quanto ao afro-racismo, fantasiado de movimento democrático e de causa liberal, ou estão sendo eles próprios mistificadores dos demais brasileiros. Nós brasileiros, não podemos ser, como brasileiros, senão um povo por excelência anti-segregacionista: quer o segregacionismo siga a mística da “branquitude”, quer siga o mito da “negritude”. Ou da “amarelitude”. (1962:48)

Os acontecimentos políticos posteriores a essa fase, a vitória das forças conservadoras com o Golpe de 1964, farão com que as idéias de Freyre permaneçam nos círculos do poder. Segundo Munanga, enquanto padrão cultural de interação interracial e não a consigna negra de luta pela igualdade social entre brancos e negros. Assim, prevalecerá o lado hierárquico e não o lado igualitário da fábula das três raças.

Os militares transformaram o mito da democracia racial em peça chave da propaganda governamental. Os militantes negros e artistas eram tachados de racistas e antipatriotas, já que o governo militar não admitia existir no Brasil discriminação racial.

Os grupos de esquerda a partir de 1964, vendo que os laços democráticos estavam rompidos sentiram a necessidade contestar a democracia racial, afirmando

que ela não era uma democracia, era um mito. Florestan Fernandes passa a dialogar criticamente a obra de Freyre concluindo que:

As circunstâncias histórico-sociais apontadas fizeram com que o mito da “democracia racial” surgisse e fosse manipulado como conexão dinâmica dos mecanismos societários de defesa dissimulada de atitudes, comportamento e ideais aristocráticos da raça dominante. Para que sucedesse o inverso, seria preciso que ele caísse nas mãos dos negros e dos mulatos; e que estes desfrutassem de autonomia social equivalente para explorá-lo na direção contrária, em vista de seus próprios fins, como um fator de democratização da riqueza, da cultura e do poder. (1965:205)

A partir de então, estava claro o rompimento do pacto democrático. Sendo que tanto os pronunciamentos dos intelectuais, como dos ativistas negros passaram a ser de oposição à ideologia oficial do “mito da democracia racial”. Em 1968, dias antes de ir para o exílio, Abdias do Nascimento disse:

Entendo que o negro e o mulato – homens de cor – precisam, devem ter uma contra ideologia racial e uma contra- posição em matéria econômico-social. O brasileiro de cor tem de se bater simultaneamente por uma dupla mudança: a) a mudança econômico-social do país; b) as mudanças na relação de raça e cor. Aqui entra a Negritude como conceito e ação revolucionários. Afirmando os valores da cultura negro-africana contida em nossa civilização, a Negritude está afirmando sua condição ecumênica e seu destino humanístico. Enfrenta o reacionário contido na configuração de simples luta de classe do seu complexo econômico-social, pois tal simplificação é uma forma de impedir ou retardar sua conscientização de espoliado por causa da cor e da classe pobre a que pertence. (1968: 23)

Em 1969, um grupo de militantes fundou o Centro de Cultura e Arte Negra onde se reuniam: universitários, jornalistas, artistas, integrantes do movimento Black Soul e poetas.

Em 1977, realizou-se em Cali, Colômbia, o I Congresso de Cultura Negra das Américas, a comitiva brasileira não participou, pois foi impedida de viajar pelo Ministério da Educação e Cultura. Neste mesmo ano, Abdias do Nascimento retorna do exílio, no ano seguinte publica *O Genocídio do Negro brasileiro*. No prefácio Florestan Fernandes escreve:

Abdias não fala mais em uma “Segunda Abolição” e situa os segmentos negros e mulatos da população brasileira como estoques africanos com tradições culturais e um destino histórico peculiares. Em suma, pela primeira vez surge a idéia do que deve ser uma sociedade pluri-racial como democracia: ou ela é democrática para todas as raças e lhe confere igualdade econômica, social e cultural, ou não existe uma sociedade pluri-racial democrática. (1968:20)

O movimento negro, enquanto proposta política ressurgiu em 7 de julho de 1978, quando um ato público organizado em São Paulo, na área próxima ao Teatro Municipal e Viaduto do Chá, uma concentração organizada e autodenominada de “Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial”, integrado por vários grupos, os objetivos anunciados eram: denunciar, permanentemente toda a forma de racismo e organizar a comunidade negra. Esse movimento contou com uma presença ilustre, Abdias do Nascimento, militante negro, que retornara do exílio de 10 anos em Nova Iorque, onde era professor, além de manter ligações com movimentos de libertação na África e que, por certo, contribuiu para a instalação dessa manifestação pública.

A manifestação contou com mais de três mil participantes. O motivo principal da concentração foi denunciar a discriminação sofrida por quatro jovens negros, no Clube de Regatas Tietê, na oportunidade houve vários discursos em defesa da organização e integração das entidades negras. É bom lembrarmos que a manifestação foi amplamente reprimida pelos militares de plantão.

A partir dessa manifestação foi criado o Movimento Negro Unificado, que reunia várias agremiações e o dia 7 de julho ficou consagrado como o Dia Nacional de Luta Contra o Racismo, desde o fechamento da FNB em 1937, esse foi o maior movimento envolvendo a luta negra brasileira. Atualmente o dia 20 de novembro é destinado para reforçar a luta contra o racismo, bem como, lembrar a luta de Zumbi dos Palmares, um dos maiores líderes negro do período da escravidão.

O nascimento do MNU significou um marco na história do protesto negro porque entre outros, buscou intervir no terreno educacional, reivindicavam uma revisão nos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos, a capacitação de professores para desenvolverem uma pedagogia interétnica, a reavaliação do papel do negro na história do Brasil e ergueu a bandeira da inclusão da história da África nos currículos escolares.

Ao analisarmos a trajetória do MNU percebemos que esse movimento buscou uma africanização do negro, ou seja, o discurso que norteou o comportamento da militância foi o da promoção de uma identidade étnica específica do negro. Os nomes ocidentais foram questionados, muitas crianças negras, recém-nascidas,

passaram a ser registradas com nomes africanos e foi desenvolvida uma campanha contra a mestiçagem.

Nessa campanha, a mestiçagem era apresentada como uma armadilha ideológica alienadora, diziam que a mesma exercia um papel negativo de diluição da identidade do negro no Brasil e que o mestiço seria um entrave para a mobilização política daquele seguimento da população. Segundo os ativistas do MNU a mestiçagem sempre esteve a serviço do branqueamento. Defendiam o casamento endogâmico e a constituição da família negra. Sendo assim, o discurso nacional pró-mestiçagem era concebido como uma estratégia dominante para provocar o genocídio do negro no país.

Os dados do Censo do IBGE de 1987 demonstram o aumento de afro-brasileiros graduados de 48 mil em 1950, para 2,7 milhões em 1987, embora a população de afro- descendentes nesse período ultrapasse a casa dos 59 milhões. Mesmo assim o aumento foi satisfatório no ensino superior e os que concluíram o segundo grau passaram dos 480 mil.

## **1.6. Considerações finais**

O nosso objetivo neste capítulo, não foi enumerar todas as organizações negras do período histórico em questão. Objetivamos apresentar um breve panorama das atividades exercidas por organizações negras, no sentido de denunciar, desmontar o racismo e a discriminação racial, bem como, mostrar a amplitude, em termos geográficos, das iniciativas coletivas organizadas por negros. Todas as discussões em torno das relações entre negros e brancos iniciados após a abolição e intensificados nos anos 30, podem ser percebidas através dos objetivos das organizações, movimentos e das publicações nos periódicos negros.

As organizações que trabalhavam em defesa dos negros e afro-descendentes buscavam não somente combater o racismo, mas analisar as conseqüências do mesmo sobre essa população. Buscavam a conscientização racial e estimulava a formação educacional como princípio para alcançar uma posição melhor dentro da hierarquia social. Essas eram as principais preocupações expressadas pelos grupos. Porém há de se assinalar que no período pós-abolição até 1945, os movimentos

negros emergiram de organizações com perfis distintos como: clubes, grêmios literários, centros cívicos, jornais e entidades políticas, desenvolviam atividades de caráter social, educacional, cultural e desportivo, bem como ações de assistência e beneficência. Entretanto, no período de 1945 a 1964, o movimento negro atuou mais no campo político, educacional e cultural, passou-se a enfatizar a luta pela conquista dos direitos civis. Nesses dois períodos o movimento negro manteve-se mais afastado dos sindicatos e partidos políticos.

A partir de 1978, centenas de entidades negras surgiram no Brasil, sendo que o Movimento Negro Unificado é considerado o maior. Nessa fase, boa parte do movimento negro se aproximou dos partidos políticos e sindicatos. Ao analisarmos o discurso das lideranças negras em uma perspectiva histórica, percebemos uma pluralidade de incursões políticas e ideológicas, que vão desde a defesa de teses autoritárias até a apologia ao socialismo, aproximando-se mais da chamada “esquerda”.

A trajetória dos movimentos negros, aqui relatada, nos auxiliará na compreensão de como foi forjada a identidade dos negros a partir da questão étnica e racial. No segundo capítulo faremos a análise da trajetória dos livros didáticos no Brasil.



## **CAPÍTULO 2 - O LIVRO DIDÁTICO BRASILEIRO**

Na nossa historiografia oficial, como nos livros didáticos da história do Brasil, não há o reconhecimento do valor do negro como construtor e participante da vida brasileira. Desde o século XV que a nossa história é permeada pelo sangue e o sacrifício desses seres humanos que foram arrancados de sua terra de origem, transportados como “animais” em navios tumbeiros, tratados como “coisas” e considerados pela Igreja Católica como “sem almas”.

A ideologia da classe colonial presente no passado e ainda hoje, não nos permitia apreender a realidade dos fatos narrados nos livros didáticos. A explicação seria porque a história tem-se ocupado somente do que está documentado, e a documentação existente se refere à vida da camada dominante, sendo por ela escrita.

Na verdade, o que se possuía na década de 80, por exemplo, segundo Perruci (1989), era uma verdadeira salada de fatos históricos, nem sempre importantes, misturados a conceitos sociológicos, econômicos, políticos e morais que não mantinham nenhuma coerência entre si e que eram copiados, de fato, simplesmente inventados pelos autores didáticos.

Hoje, o livro didático de história tem apresentado mudanças significativas em seu contexto: através de um programa governamental, é avaliado por especialistas em educação e seus autores têm assimilado novos conhecimentos que a historiografia tem produzido, melhorando, assim, o conteúdo e permitindo-nos conhecer os fatos relegados pela ideologia dominante de épocas passadas.

### **2.1. Histórico**

O primeiro sistema de ensino instituído no Brasil foi o catequético, introduzido pelos jesuítas por volta de 1550. As primeiras obras de cunho didático foram impressas para atender as necessidades de leitura e escrita dos estudantes brasileiros no Colégio de São Paulo de Piratininga. Segundo Moraes (1979), não havia livros para todos, pois os mesmos eram oriundos da Europa, enviados pelos

padres da Companhia de Jesus ou pelo rei e possuíam um alto custo. Sendo assim, Anchieta via-se obrigado a escrever os indispensáveis apontamentos e distribuí-los para que os alunos pudessem acompanhar as aulas e desenvolver melhor o aprendizado.

Os livros que chegavam ao Brasil neste período eram escritos em Latim, utilizados para o ensino e para a formação das primeiras bibliotecas do país. Além dos Jesuítas, os Beneditinos e os Franciscanos criaram escolas e bibliotecas, os livros eram comprados pelas Ordens ou então doados por algum benemérito das letras. Leite, (1938, p.541) afirma que o benemérito Marçal Beliarte, comprou em 1553, de uma só assentada, 15\$000 de réis em livros e os enviou para o Brasil.

Outra forma de aumentar o acervo das bibliotecas, além das compras e doações, ocorria quando algum jesuíta falecia, seus livros eram inventariados e recolhidos à biblioteca dos colégios. Nesta época, os livros eram bem protegidos e os padres quando precisavam se deslocar para outra capitania com o intuito de fundar uma nova missão, levavam os livros com muito zelo, para evitar os furtos e não costumavam fazer empréstimos para que eles não desaparecessem, segundo os jesuítas: “Para arruinar-se em pouco tempo uma biblioteca, basta emprestar os livros” (MORAES, 1979, p 12).

A partir de 1808 com a chegada da família real para o Brasil, a produção e circulação de livros no país melhoraram, pois se instalou aqui a Imprensa Régia, que produzia impressos para as atividades pedagógicas e para o acervo das bibliotecas existentes. Esse fato não modificou a situação da maioria da população do país, 84%, composta por analfabetos (A ATIVIDADE, 1997). Porém, a partir do desenvolvimento econômico nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, favorecidos pelo acúmulo de capitais, oriundos da agricultura e indústria essa região do país desenvolveu um sistema de ensino composto de escolas primárias, secundárias e normais, para atender à nova burguesia e formar os futuros dirigentes. Cabe salientar que o livro produzido nesse período possuía um custo elevado, devido o tipo de papel utilizado, a capa dura e o tipo de encadernação etc. Na perspectiva de baratear o custo, surgiu o livro de bolso, conhecido também como o livro dos pobres, tinha o custo reduzido por ser impresso em papel barato, sem grandes preocupações estéticas e tipográficas, com capa comum e eram vendidos

em bancas de jornal, supermercados e farmácias. O material, por ter o custo reduzido, e ser destinado ao público menos letrado, sofria críticas junto às elites letradas, mas conseguiu atingir uma grande parcela da população. Tal produção favoreceu posteriormente o aparecimento do Livro Didático destinado aos estudantes brasileiros das escolas públicas e privadas e transformou o mercado editorial e, conseqüentemente a queda das importações dos livros estrangeiros, especialmente os franceses que dominavam o mercado nesse período.

A partir da Revolução de 1930, as preocupações com a educação aumentaram e conseqüentemente o LD (livro didático) passou a merecer uma maior atenção por parte dos órgãos governamentais através de políticas públicas. Além disso:

A queda da nossa moeda conjugada com o encarecimento do livro estrangeiro, provocada pela crise econômica mundial, permitiu ao compêndio brasileiro- antes mais caro que o francês – competir comercialmente com este. (HOLANDA, 1957:105)

Foi nesse período que começou no Brasil as primeiras iniciativas para divulgação e distribuição do LD, objetivando levar para a educação da população brasileira os livros de leitura ou livros textos como guias de estudo. Porém foi em 1937, que o Estado Brasileiro criou o INL (Instituto Nacional do Livro), que asseguraria a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural. Em 1938, o Decreto-Lei nº 1006 de 30 de dezembro, no seu artigo 2º, estabelece que:

§ 1º: Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º: Livros de leitura de classe são os livros usados para a leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.

Segundo Freitag (1993:13), a CNLD, Comissão Nacional do Livro Didático, composta por sete membros é criada nesse mesmo decreto e, cabia a essa comissão examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para tradução e sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécie de livros didáticos ainda não existentes no país. A descrição da autora demonstra que a comissão possuía mais a função de um controle político-ideológico do que uma função didática.

Nesse período, foi introduzida em todos os níveis de ensino a disciplina: Educação Moral e Cívica, houve a expansão do ensino industrial e profissionalizante (destinado à classe operária) , foi criada a primeira universidade rural , no Rio de Janeiro, para fortalecer o ensino agrícola. Essa comissão desenvolve seus trabalhos até a década de 60, em 1939 aumenta de sete para doze o número de membros e tem o seu funcionamento regulamentado pelo Decreto-Lei nº 1177, em 1945 tem seus poderes confirmados pelo Decreto-Lei nº 8460 e somente em 1967 deixa de existir.

Durante o Regime Militar (1964-1985), foram estabelecidas alianças entre o governo brasileiro e norte-americano, dando origem ao conhecido acordo MEC/USAID (Ministério da Educação e Cultura e Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional). Esse acordo resultou na criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), que passou assumir a função de autorizar a elaboração de cartilhas e livros didáticos, cujos conteúdos, forma (letra, desenhos) e fundamentação psicopedagógica seguiam as instruções e orientações dos assessores americanos, que cuidavam da implementação desse programa de ajuda. Freitag descreve esse acordo da seguinte forma:

O que os funcionários e assessores do MEC descreviam como *ajuda* da USAID era denunciado por críticos da educação brasileira como um controle americano do mercado livreiro, especialmente do mercado do livro didático. Esse controle garantia por sua vez o controle, também ideológico, de uma fatia substancial do processo educacional brasileiro. (1993:14)

Através da criação da COLTED, foram definidas as atribuições dos parceiros. Ao MEC e ao Sindicato Nacional dos editores de Livros (SNEL) caberia, apenas, a responsabilidade de edição e aos órgãos técnicos da USAID, todo o controle de detalhes técnicos, elaboração, ilustração editoração e distribuição de livros, além de orientar as editoras brasileiras no sentido de comprar os direitos autorais de editores estrangeiros, na maioria norte-americanos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 5.692/71, juntamente com a Legislação Complementar deu início ao processo de revisão do livro didático quanto à forma, conteúdo e utilização. Segundo BALDISSERA 1994, os programas nacionais obrigatórios foram extintos e nas Secretarias de Educação de cada Estado foram constituídas equipes de especialistas, com o objetivo de regionalizar o currículo,

efetivando os dispositivos da Lei e expressando-se através de diretrizes, de guias curriculares, contendo sugestões metodológicas e de conteúdo, substituindo as prescrições anteriores.

A FENAME, Fundação Nacional de Material Escolar, criada em 1968, assumiu as responsabilidades do Programa do Livro Didático, em 1976, através de um decreto presidencial, antes essa responsabilidade era do INL. A partir de então, a FANAME passou a definir as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo o território nacional; formular o programa editorial; executar os programas do Livro Didático e cooperar com as instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns. (MEC/FENAME, 1976).

Baldissera (1994), ao analisar a década de 70, observa que nesse período a influência norte-americana ainda é notável, pois, institucionalizou-se a supervisão escolar, restringindo-se a figura da inspeção e o país entra na era do tecnicismo, popularizando-se conceitos e massificando-se a educação. Em 1971, com a extinção da COLTED e término do convênio MEC/USAID, o INL passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), gerenciando os recursos financeiros e administrando o programa até 1976, quando foi substituído pelo FENAME, Fundação Nacional do Material Escolar, que tornou-se responsável pela execução do PLIDEF e por meio do Decreto- Lei nº 77.107, de 04/02/76, iniciou a compra dos livros didáticos com recursos do FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, com a contribuição dos governos estaduais.

No entanto, os recursos não foram suficientes para atender a todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, e a solução então, foi excluir do programa as escolas municipais. Em 1983, a FENAME foi substituída pela FAE, Fundação de Assistência ao estudante, que incorporou vários de assistência do governo, inclusive o PLIDEF, houve diversas críticas a essa centralização da política assistencialista do governo. Conforme Freitag (1993), dentre as críticas estavam a não distribuição dos livros didáticos nos prazos estabelecidos, a pressão política das editoras e o autoritarismo na escolha dos livros. Já nesta época propôs-se a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das

demais séries do Ensino Fundamental, que atendia somente à primeira fase (1ª à 4ª série).

O atual PNLD, Programa Nacional do Livro didático, foi criado em 1985, para substituir o PLIDEF. O PNLD instituiu mudanças significativas, tais como: reutilização dos livros por outros alunos em anos posteriores, tendo como consequência a eliminação do livro descartável; o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; extensão da oferta aos alunos de todas as séries do ensino fundamental das escolas públicas e comunitárias; aquisição com recursos do governo federal, com o fim da participação financeira dos estados com a distribuição gratuita às escolas públicas; houve adequação da linguagem dos livros de acordo com a faixa etária dos alunos aos quais se destinavam.

Pela análise realizada, pudemos observar que das inúmeras tentativas governamentais para levar o livro didático à escola no período de 1929 a 1996, só com a extinção da FAE em 1997, e com a transferência integral da política de execução do PNLD para o FNDE é que houve o início de uma produção e distribuição contínua e massiva de livros didáticos em todo o país. O PNLD tem como foco o Ensino Básico público, assegurando a gratuidade dos livros, de acordo com o programa cada aluno tem direito a um exemplar das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

## **2.2. O percurso do livro didático no PNLD**

O processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, como é aplicado atualmente, foi iniciado em 1996 e passou por vários aperfeiçoamentos. Os livros didáticos distribuídos desde a segunda metade dos anos 90 foram objeto de análise do MEC, que organizou um sistema de avaliação organizado com base em comissões de especialistas nas diversas áreas do conhecimento e do currículo do Ensino Básico. A síntese da avaliação pedagógica pela qual passam os livros e as coleções distribuídas pelo MEC é apresentada no Guia do Livro didático, distribuído às escolas e também disponível *on-line*. A escolha dos livros é feita pelos professores das escolas públicas de todo o país, por meio do Guia do LD, onde têm

a oportunidade de escolher os livros de sua preferência para serem trabalhados pelo período de três anos, sendo que livro escolhido só poderá ser substituído por outro título na próxima escolha do PNLD.

Normalmente são escolhidos dois títulos por disciplina e, se o primeiro não conseguir ser negociado com os detentores dos direitos autorais e editores, a segunda opção passa a valer.

A atual política nacional do LD é um conjunto de ações que articula setores distintos do sistema de ensino e de gestão do sistema educacional, desde secretarias do Ministério da Educação até a escola, passando pelo FNDE, pelas secretarias Estaduais e Municipais da Educação. Além da participação de parceiros técnicos, detentores de saberes especializados (universidades e institutos de pesquisa), parceiros administrativos como a ECT (Empresa Brasileira de Correios e Telégrafo), parceiros comerciais (editoras, empresas de transporte e de comunicação) e parceiros industriais (gráficas e indústrias de papel).

Os livros são distribuídos às escolas públicas através das secretarias Municipais e Estaduais de Educação. O Programa tem por base os princípios da livre participação das editoras privadas e da livre escolha por parte dos professores.

As comissões de especialistas são bem diferenciadas daquelas de outrora que na avaliação prevalecia o critério político ideológico. Atualmente, analisa se o livro apresenta informações cientificamente corretas, se pedagogicamente está bem elaborado, com exercícios compatíveis para a série e nível de ensino ao qual é destinado. Ou seja, o livro não será incluído no Guia se apresentar algum erro científico ou por ser pedagogicamente inadequado à compreensão do aluno, ou, ainda se veicular conteúdos racistas e preconceitos em relação a grupos, etnias e gênero e, não por causa de sua ideologia política como ocorria nas comissões anteriores, especialmente as do Regime Militar.

O Guia de Livros Didáticos/PNLD, conforme consta no Edital do PNLD 2008 cada coleção foi avaliada de acordo com 10 critérios são eles: Concepção de História; Conhecimentos históricos; Fontes históricas/documentos; Imagens; Metodologia e Ensino-aprendizagem; Capacidades e habilidades; Atividades e exercícios; Construção da Cidadania; Manual do professor; Editoração e aspectos

visuais. Em cada um desses critérios a coleção poderia ser considerada: Ótima, Boa, Suficiente e Não Suficiente. O Guia, neste sentido, busca colaborar com os professores oferecendo um critério geral para a avaliação dos livros didáticos.

O sistema de avaliação do PNLD avalia também a qualidade dos materiais utilizados na confecção do livro didático. Pois, a duração estimada deverá ser de três anos de uso do livro adotado, possibilitando, assim, que mais de um aluno utilize o mesmo livro. Segundo Freitag:

A economia do livro didático no Brasil reúne as vantagens do modo capitalista de produção e do modelo socialista de uma economia planejada para as editoras. A função do Estado de defensor e articulador do capital global é camuflada com o pretexto de “assistência à criança carente”. (1993: 64)

Os livros descartáveis ou consumíveis tiveram sua fase áurea na década de 80 até meados de 1990. E segundo a mesma autora, os livreiros apoiavam esse tipo de livro por oferecer altas tiragens e baixo custo, proporcionando assim, maior lucratividade. Além disso, propagavam que dessa forma seria possível manter uma atualidade pedagógica e facilitar o trabalho do aluno, porque respondia às atividades no próprio livro, nessa economia de tempo o professor poderia ensinar mais. Estas alegações não foram observadas pelo governo que manteve a decisão de manter o livro didático como um produto mais durável. Somente os livros destinados ao primeiro ano (alfabetização) são consumíveis.

As escolas públicas para receberem os livros do PNLD, devem ser cadastradas no Censo Escolar, por intermédio do FNDE, a qualidade dos livros é incontestável e, além das disciplinas já citadas, chegam às escolas dicionários da Língua Portuguesa e livros em Braille, os estudantes cegos ou com deficiência visual, do ensino básico das escolas públicas e escolas especializadas sem fins lucrativos começaram a ser beneficiados de forma gradativa com exemplares em Braille. Aos alunos com surdez foi realizada a compra e distribuição, no ano de 2007, de dicionários trilingües (português/ inglês e libras). Além disso, aos alunos com surdez do 1º ao 5º ano foram destinados cartilhas e livros de língua portuguesa em libras e em CD-ROM (FNDE, 2009).

Para conscientizar alunos, pais professores e todos os profissionais envolvidos na área educacional da importância de conservar o livro didático,



desenvolveu uma campanha nacional através da mídia, com atores mirins, esclarecendo e mostrando como cuidar do livro didático.

Segundo Freitag (1993:123-126), os estudos realizados entre professores, para se conhecer os motivos e critérios que os levaram a adotar este ou aquele livro, deixa claro que eles são ditados por aspectos externos ao processo pedagógico. As razões indicadas por eles, curiosamente, coincidem com as razões e os critérios sugeridos pelas secretarias, de avaliações realizadas por especialistas e pela propaganda das editoras. A autora afirma que, “o livro didático não é visto como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula”. Afirma também que os professores não fazem as suas escolhas, ou críticas, fundamentadas em argumentos próprios, elaborados com base em critérios decorrentes de sua experiência profissional e do seu conhecimento. Ao contrário, os estudos mostraram que os professores passam a assimilar os conteúdos dos livros didáticos, mesmo quando esses se chocam frontalmente com suas convicções mais íntimas.

Para formalizar o processo de escolha, os formulários fornecidos pelo PNLD, são preenchidos e remetidos ao FNDE, que, então, inicia o processo de negociação com as editoras. Uma vez concluída essa fase, as editoras dão início à produção dos livros, com supervisão dos técnicos do FNDE.

Os livros são distribuídos pelas editoras diretamente às escolas, através de uma parceria entre o FNDE e a Empresa de Correios e Telégrafos (ECT). Essa etapa do programa é supervisionada pelos técnicos do FNDE e pelas Secretarias de Educação.

Para evitar o desabastecimento na distribuição dos Livros Didáticos, foi criada a reserva técnica para atender às escolas novas, às novas turmas e à complementação de matrícula, nessa ordem de prioridade. Se por exemplo, uma escola nova não recebeu nenhum livro porque não estava cadastrada no censo do ano anterior. Ela tem alunos e precisa de livros. Então, solicitará esse atendimento à Secretaria de Educação. Ou se, só funcionava com alunos de 1º ao 5º ano e, a partir do ano seguinte, trabalhará, também, com alunos do 6º ano. Não tendo recebido

livros para essa série, fará a solicitação à Secretaria de Educação e, ambas serão atendidas pela reserva técnica.

Até a década de 90, esses critérios não eram observados e, muitos estudantes de todo o país ficavam sem receber os livros didáticos devido às modificações ocorridas nas escolas, ou por desvio de pedidos que fossem feitos somente através dos Correios. A partir de 1996, o sistema passou a ser informatizado e as escolas gradativamente se adaptaram ao novo sistema realizando o pedido dos livros selecionados diretamente ao PNLD, através do site do MEC

Ainda conforme o Informativo 2004 do PNLD, visando a aprimorar a qualidade física do livro didático, o FNDE firmou parceria com o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), de São Paulo, através da qual caberia a esse Instituto a análise técnica dos livros, a partir de amostras representativas, elaboradas de acordo com as normas definidas pela Associação Brasileira de Normas Técnica (ABNT).

Essa Associação, com vistas à melhoria da qualidade do livro, vem desenvolvendo um novo projeto de normas técnicas, que tem por objetivo fixar parâmetros que norteiem toda a produção de livros didáticos do país.

Por ser o maior comprador de livros no mercado editorial, o FNDE conquistou assento no grupo de trabalho da Associação Brasileira de Tecnologia Gráfica (ABTG), voltado para o livro didático, ficando responsável pela elaboração do projeto que visa à qualidade do livro

A discussão do livro didático no Brasil vem sendo feita ao longo dos últimos vinte anos, em torno dos temas:

- Centralização e descentralização da política do livro didático.
- Qualidade da mercadoria versus quantidade de livros produzidos por editoras.
- Livros didáticos para todos versus livros didáticos para alunos carentes.

Em 1993, Freitag comentava que a política do livro didático no Brasil permanecia, apesar das boas intenções dos governos da época, uma colcha de retalhos, composta de decretos fragmentários que pouco eram respeitados, que não

constituíam uma política integrada sistematicamente, que deveria ser voltada para transformações sociais profundas.

Atualmente, podemos comprovar que a política do Livro Didático em nosso país não é mais uma colcha de retalhos, como se referiu Freitag, mas, sim, um conjunto de ações articuladoras de setores distintos do sistema de educação: Ministério da Educação, com suas Secretarias, o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Universidades e Institutos de Pesquisa e toda uma gama de parceiros em empresas públicas ou privadas, com o objetivo de melhorar a educação no Brasil.

### **2.3. A utilização do LD como instrumento ideológico**

Osmar Lins (1977) entende que os livros didáticos são verdadeiras obras de marginalidade, mostrando a sua distância com relação aos problemas enfrentados pela sociedade e pelo povo brasileiro. Segundo Lins, o povo recebe, através dos livros didáticos, informações que não condizem com a sua realidade, deixando de conhecer a história e função da ciência. Já para Delizocoiv os livros didáticos:

(...) Atingiram os cursos de formação, conseqüentemente os professores e, sobretudo a produção de livros-texto comerciais. Estes sim atingiram a sala de aula e se constituem cada vez mais no instrumento básico de trabalho dos professores, sempre impregnados com traços daquelas tendências. De alguma forma contribuíram também para a falta de discussão, numa perspectiva mais crítica, não facilitando uma visão mais acabada do conhecimento científico e do trabalho dos cientistas. (1992:68)

A presença dos livros didáticos nas aulas tem mostrado que muitas vezes o professor deixa de transformar o ensino e a própria escola em ambiente de busca, de conquista de novos conhecimentos a partir de experiências e pesquisas, para transformá-los num ambiente no qual se aprende através da memorização, de visões prontas e acabadas do conhecimento científico, veiculadas pelos livros-texto e pelos professores. Embora se reconheça a importância destes, a sociedade tem discutido o seu papel no tocante à descontextualização dos seus conteúdos em forma de textos, imagens e ideologia.

Uma obra que se tornou um marco na análise da ideologia veiculada em livro didático é a dos italianos Mariza Bonazzi e Umberto Eco (1972), "Mentiras que

parecem verdades”. Nesse trabalho, os autores denunciam o caráter mistificador e mentiroso das mensagens expressas pelos textos didáticos.

Para Bonazzi e Eco, os livros de leitura falam de tudo que concerne a uma sociedade menos dos problemas que o jovem, uma vez adulto, deverá enfrentar e sobre os quais deverá tomar uma atitude. Segundo Bonazzi e Eco:

Estes problemas são apresentados de uma maneira falsa, grotesca, risível... Que através deles, a criança é educada para uma realidade inexistente... Que, quando os problemas (e a resposta a eles fornecida) dizem respeito à vida real, são colocados e resolvidos de forma a educar um pequeno escravo, preparado para aceitar o abuso, o sofrimento, a injustiça e para ficar satisfeito com isto. Enfim, os livros de leitura contam mentiras, educam os jovens para uma falsa realidade, enchem sua cabeça com coisas chãs, com atitudes não críticas. (1972:16)

Sendo assim, os livros didáticos se tornam o instrumento mais adequado de uma sociedade autoritária e repressiva, formando seres solitários, submissos e acríticos.

Seguindo a mesma linha de pesquisa, temos o trabalho de Nosella (1979), intitulado “As Belas Mentiras”. Para realizar essa pesquisa, a autora examinou perto de 20.000 páginas de livros didáticos, indicados pelo Ministério da Educação, para serem adotados nas quatro primeiras séries do, então, 1º Grau, hoje, Ensino Fundamental.

Para Freitag (1993), se Nosella não conseguiu transpor para o contexto brasileiro a riqueza e a ironia do livro de Bonazzi e Eco, conseguiu fazer com que novos pesquisadores se interessassem pelo assunto. Desde que foi publicado “As Belas Mentiras” (1979), surgiram, em todo o Brasil, estudos denunciando a ideologia do livro didático.

Outro trabalho importante é o de Ana Lúcia G. de Faria (1981), “Ideologia do Livro Didático”, que foi defendido como dissertação de mestrado na Universidade de São Carlos. A autora nos mostra a ideologia existente nos livros didáticos, tomando como referência o conceito de trabalho. Para a pesquisa, Faria (1981) analisou 35 títulos de livros de 2ª à 4ª série, os mais vendidos em 1977, de “Comunicação e Expressão”, “Estudos Sociais”, “Educação Moral e Cívica” do, então, 1º Grau (hoje, Ensino Fundamental). A autora também entrevistou dois grupos de crianças (um

formado por quatro crianças de origem burguesa e outro, por quatro crianças de origem trabalhadora), procurando descobrir seus conceitos de trabalho, de relações de classe, de patrão e empregado, etc.

Ana Lúcia Faria argumenta que as crianças da escola pública concebem o trabalho como instrumento de sobrevivência, ao passo que as da escola particular acham que o trabalho é mais um esporte. Segundo ela:

O que fica evidente é que o discurso tanto das crianças de origem burguesa quanto o discurso das crianças de origem operária é bastante parecido. Isto não é surpresa, na medida em que a ideologia burguesa é a dominante na nossa sociedade.

No entanto, a vivência das crianças é diferente e as crianças de origem operária, já desde pequenas, tentam acomodar a contradição realidade x discurso com justificativas individuais próprias do discurso liberal burguês – a ideologia do esforço pessoal. (1981: 15)

Oliva (2003:424) relata que aqueles alunos que se sentaram em bancos escolares até o fim da Ditadura Militar tinham que se contentar, ou aturar, uma História de influência positivista recheada por memorizações de datas, nomes de heróis, listas intermináveis de presidentes e personagens. Sem contar a extrema valorização da abordagem política pouco atraente, do eurocentrismo na História Geral e da exaltação da nação e de seus governantes na História do Brasil. Além disso, os conteúdos eram apresentados com pouco ou nenhum perfil crítico e não existiam brechas para a participação das pessoas comuns nos fatos tratados.

A maior densidade dos pesquisadores que trabalham sobre os conteúdos do livro didático encontra-se, segundo Freitag (1993), na região de mais alto poder aquisitivo do Brasil, ou seja, no eixo São Paulo - Rio, onde equipes interdisciplinares dedicam-se ao assunto, de forma sistemática.

A obra coletiva “O livro Didático em Questão” (FREITAG, 1993) faz uma análise estrutural para que se compreenda a atuação do livro didático no contexto do sistema educacional e na sociedade global, procurando mostrar como a discussão em torno do livro didático se insere na discussão geral dos problemas educacionais brasileiros.

Conforme Freitag (1993), a maioria dos críticos e analistas tem se ocupado dos conteúdos veiculados pelo livro, através dos textos. Assim, denunciando tanto a

ausência dos temas do aluno carente, do conflito de classes, da discriminação racial, quanto à presença de estereótipos machistas, autoritários e ufanistas.

#### **2.4. A importância da imagem para a aprendizagem**

A importância da imagem no ato de aprender é inquestionável. Para a produção de cada imagem, uma intenção de seu autor, para sua utilização, outro sentido. A leitura da imagem proporciona ao receptor um sentido, um significado próprio de acordo com suas vivências. Segundo John Berger “nunca olhamos apenas uma coisa, estamos sempre olhando para as relações entre as coisas e nós mesmos” (Apud LEITE, 1993: 31). Neste sentido é inevitável que uma gravura possa estabelecer relações entre o presente e o passado, tendo como mediadora a memória.

Segundo Reznick (2003), o contato com a imagem conduz o leitor a selecionar lembranças comuns, e significados realçados: Se a memória é seletiva tanto quanto a historiografia o é, se lembranças e esquecimentos não se excluem, mas se complementam nas relações de conhecimento com o vivido individualmente ou coletivamente, as redes de sociabilidades nas quais nos inserimos como criadores e criaturas igualmente interferem no jogo inconsciente do que deve ser lembrado e do que deve ser esquecido.

Sendo assim, a imagem induz o espectador a estabelecer uma rede de significações de acordo com experiências individuais, socializando valores e elaborando saberes e identidades coletivas.

Para Miriam Leite (1993), isso ocorre no caso de imagens de conjuntos de objetos, retratados de uma pessoa ou pequenos grupos, e mais se acentua a tendência quando a imagem é lida como documentação de um inter-relacionamento social. É preciso recriar a realidade em função de um nível preponderante da experiência, da memória que organiza, desorganiza e reorganiza aquilo que o tempo, seu maior inimigo, vai destruindo.

As imagens e fragmentos do todo, não podem ser percebidas desarticuladas do universo social em que estiveram inseridas quando produzidas. Ao mesmo tempo, elas falam por si e revelam aspectos isolados em seu contexto.

Leite (1993) entende que o conhecimento prévio do todo, da cultura ou de seu aspecto estudado, não pode ser negligenciado. Longe de ser um resultado de abstrações, a partir da imagem concreta, é a proposta que permite a leitura dos casos individuais. Estes, muitas vezes, são reflexos capilares do todo, que se exprimem em seus fragmentos.

Neste sentido, ao tratar da análise e dos modos de ver as pinturas, convém observar alguns aspectos fundamentais, como o citado acima, indagando o que elas nos dizem a respeito das culturas em que foram produzidas. Outro aspecto importante é a finalidade de tal objeto. Elas foram produzidas para ilustrar determinado texto, para ornamentar determinada peça de arte (como um sarcófago), ou para registrar o presente vivido para a posteridade. O mosaico que ornamentava as igrejas no século VI, por exemplo, cumpria o objetivo de informar aos fiéis as mensagens sagradas, uma vez que a maioria da população não dominava o código verbal e que a Igreja necessitava difundir seus ensinamentos. “Como explicou o Papa Gregório Magno, ‘as pinturas podem fazer pelos analfabetos o que a escrita faz para os que sabem ler’”. (Woodford, 1983).

Outro ponto importante para avaliar, seria perceber até que ponto elas são realistas. Retratam ou não a realidade em que vivia seu criador. O pintor esteve presente ao acontecimento ou foi elaborada posteriormente? O cenário é natural ou foi criado? Na História do Brasil e do Mundo temos exemplos clássicos como a *Batalha do Riachuelo* de Vitor Meireles e *A festa de Rouan*, onde o cenário do *Novo Mundo* foi reconstruído na cidade Francesa numa festa organizada para o Rei. Para demonstrar a veracidade da imagem que seria criada, optou-se por trazer indígenas da América para compor a cena.

Não se concebe a imagem sem considerar sua própria construção, incluindo aí, formas, padrões, cores e tecnologias empregadas. O desenvolvimento das técnicas nos proporcionou o uso da fotografia, vídeo e cinema como registros de memória. Possibilitou a rapidez na difusão de imagens e informações através da mídia. A forma, as cores e as técnicas utilizadas podem indicar resquícios de determinada cultura. Nas pinturas nas cavernas identificamos a limitação do número de cores e o tipo de tinta extraída da natureza, (terra-marrom, urucum-vermelho), revelando as condições do artista na pré-história.

A riqueza de informações contidas num quadro, numa fotografia ou mesmo num filme, incentivou o uso de imagens como fonte documental nas últimas décadas pelos historiadores. O uso da iconografia para o estudo da história como fonte, foi aos poucos sendo transformada em objeto específico da História. Entretanto, o emprego metodológico da iconografia quer como fonte, quer como objeto de estudo ainda é incipiente. “Este aparece fragmentado, sempre incompleto e, na maioria dos casos, é objeto de conselhos metodológicos vagos e pouco úteis na prática”. (Cardoso, 1990:10)

A imagem é utilizada como fonte ou como objeto de estudo pelos historiadores. No terceiro capítulo apresentaremos algumas imagens sobre o negro coletadas nos livros didáticos analisados.

## **2.5. Breve histórico dos livros analisados**

O ensino de História do Brasil teve como marco a criação da Cadeira de História do Brasil no Colégio Pedro II, em meados do século XIX. Até então, o currículo da escola secundária no Brasil contemplava apenas a disciplina de História Geral da Civilização, sendo que o ensino de História do Brasil ficava contido nesta, na forma de apêndice, na fase final dos cursos. Com a criação da Cadeira de História do Brasil, inicia-se uma produção de manuais didáticos de História do Brasil.

Um momento marcante nesse percurso foi a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, fundado em 1839. O Instituto foi responsável pela construção da história da nação, marcada por um saber de cunho oficial e de “exaltação e glória da pátria”, reforçando os símbolos, monumentos, medalhas e hinos. Visão marcada pela historiografia tradicional, na qual o conhecimento histórico era organizado a partir da cronologia, a predominância dos fatos políticos, ali os documentos eram lidos como verdade indiscutível e havia recusa em analisar os fatos recentes. A produção do conhecimento histórico pelo IHGB foi, também, marcada pelo debate em torno da questão racial na formação do Brasil. O negro era visto a partir de uma visão determinista e fatalista quanto a sua impossibilidade de integração à sociedade. Ou seja, a formulação biológica foi consolidada para explicar as diferenças e superioridade dos europeus brancos.



Os manuais didáticos desse período eram marcados pelas posições que seus autores ocupavam nos setores educacionais, editoriais e experiência didática. Os dois primeiros autores analisados fizeram parte do seletivo grupo de educadores do Colégio Pedro II e, dispunham de prestígio nacional como homens de ciências e letras e prepararam durante décadas as elites nacionais.

Os autores e livros utilizados para análise nesta dissertação foram colocados em ordem cronológica para facilitar a localização dos textos estudados no terceiro capítulo. As obras são:

- *História do Brasil* – curso superior, de João Ribeiro. Publicado em 1935 para ser utilizado no ensino secundário do Colégio Pedro II. As referências sobre a escravidão aparecem em três capítulos diferentes. No capítulo II – Tentativa de unidade e organização de defesa; no item “As três raças – a sociedade” (07 páginas); no capítulo VI – A formação - do - Brasil, no item “A escravidão negra” (12 páginas); no capítulo XI – O Império: Progresso da democracia -, nos itens “Revolta dos negros na Bahia” (03 páginas); “A Abolição” (04 páginas); perfazendo um total de 26 páginas num total de 540 páginas. O livro não apresenta ilustrações.

- *História do Brasil*, de Rocha Pombo. Foi publicado em 1948 com o objetivo de ser utilizado nas aulas dos dois últimos anos do curso secundário, como também para servir de material de consulta para professores do ensino primário e do ginásio. Portanto, caracteriza-se por ser uma obra mais completa, com mais informações históricas do que suas produções didáticas anteriores.

O livro é composto de 24 capítulos, que vão desde o Descobrimento do Brasil até a Proclamação da República. Possui 533 páginas, com 90 ilustrações, em sua maioria retratos de personagens ligadas à vida político-administrativa do Brasil, retratos de jesuítas, de bandeirantes, cenas da vida indígena (três imagens), mapas, ilustrações da arquitetura e paisagens. Em relação aos escravos negros traz apenas uma ilustração no item referente ao tráfico, a reprodução de uma prancha de Rugendas intitulada ‘transporte dos negros para o Brasil’, reproduzido no terceiro capítulo.

No geral o livro segue as marcas tradicionais de periodização da História do Brasil, seguindo os fatos político-administrativos que marcaram a formação da

nação. Os dois livros foram indicados para uso no Colégio Pedro II (Ginásio Nacional) e, em decorrência, também indicados em outras instituições do ensino secundário, com edições até meados da década de 60.

- *História do Brasil*, de R. Haddock Lobo. Publicado em 1955, narra desde o descobrimento do Brasil até o governo de Getúlio Vargas. Composto de 10 capítulos, com 199 páginas das quais 07 trazem relatos sobre os negros. Possui 81 ilustrações, na maioria retratos de personagens ligadas à vida político-administrativa do Brasil, jesuítas e bandeirantes, imagens de presidentes, cenas da vida indígena (cinco imagens), três mapas, e várias paisagens de cidades brasileiras, especialmente Rio de Janeiro e Salvador. Em relação aos escravos negros traz apenas duas ilustrações no item referente ao tráfico, uma delas, *negros com colar de ferro* será reproduzida no terceiro capítulo.

- *História do Brasil*, de Armando Souto Maior. Publicado em 1965, possui 423 páginas, 21 relatando a escravidão, a abolição e a vida dos negros na sociedade. Está dividido em 21 unidades, narrando da origem de Portugal à República Contemporânea. O livro não apresenta nenhuma ilustração.

- *História do Brasil*, de Arnaldo Fazoli Filho. Publicado em 1977, com 383 páginas divididas em 40 capítulos, narra desde a Península Ibérica no processo de evolução europeia até o governo de Ernesto Geisel. O livro não apresenta ilustrações. Apenas 06 páginas tratam de conteúdos relacionados aos negros, da chegada ao Brasil até a abolição.

- *História do Brasil*, de Antonio Pedro. Publicado em 1987, possui 256 páginas divididas em 07 unidades e 38 capítulos. Narra desde a invenção do Brasil até o governo de José Sarney. Apresenta 95 ilustrações, na maioria mapas, das quais 08 referem-se aos negros, e 11 páginas relatam a chegada do negro ao Brasil, o escravo como mão-de-obra e a abolição.

- *Toda a História: História Gera e História do Brasil*, de José Jobson Arruda e Nelson Piletti. Publicado em 1998, é dividido em 06 unidades e 106 capítulos, em um total de 403 páginas. Traz textos que narram desde “Os primeiros habitantes da Terra” até o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, sempre com textos breves. O capítulo 54 tem o título *A presença negra nas Américas*, traçando a

trajetória dos negros no continente e no Brasil desde a chegada até a resistência nos quilombos em apenas 02 páginas! Volta a falar dos negros no capítulo 75, relatando os fatos do Segundo Reinado. O livro utiliza menos de uma página para relatar o movimento abolicionista e a abolição da escravidão. Não apresenta nenhuma ilustração.

- *História Global: Brasil e Geral*, de Gilberto Cotrim. Publicado em 2002, contém 608 páginas divididas em 57 capítulos, sendo que o número de páginas destinadas ao negro são 12. Estas narram a chegada do negro ao Brasil, todo o período da escravidão, a abolição e a Revolta da Chibata na Primeira República. O livro possui 341 ilustrações, das quais 07 têm relação com negros. O restante são mapas, figuras de políticos e imagens das grandes civilizações.

De modo geral observa-se que os livros destinados ao Ensino Secundário, ou Ensino Médio, trazem os conteúdos de forma bem resumida, isto porque neste grau de instrução os currículos contemplam a História Geral e do Brasil. Esta grande quantidade de conteúdos dificulta de certa forma, a análise dos processos históricos, que não devem ser muito longos. Primeiro porque se tornarão cansativos para o aluno; segundo porque o tempo destinado para estudá-los são apenas três anos; terceiro, porque o número de aulas destinadas a História na matriz curricular é pequeno (em média duas aulas semanais); por último, o tamanho do livro que até pouco tempo atrás deveria caber na mochila e no bolso do estudante de Segundo Grau e atualmente deve ser condizente com as verbas governamentais destinadas para a compra dos mesmos.

Quanto à temática do negro notamos que pouca importância é dada em todos os livros didáticos analisados. Poucas páginas são destinadas à questão do negro em toda a História do Brasil, no entanto capítulos que tratam de temáticas de cunho europeu, como a Revolução Francesa e Reforma Religiosa, por exemplo, recebem uma atenção maior no número de páginas. No livro de Gilberto Cotrim, por exemplo, as temáticas citadas ocupam 18 páginas, enquanto toda a trajetória do negro no território brasileiro num período de mais de trezentos anos de escravidão ocupam 12 páginas. Isso sem ressaltar que após a abolição, somente é feita uma menção ao negro na Revolta da Chibata, e depois o negro sai de cena. Nada mais nas narrativas lembram o negro. Ele fica totalmente excluído da História brasileira da Primeira República até os nossos dias.

## **CAPÍTULO 3 - A África e a escravidão no livro didático de História**

O texto do livro didático é o produto do ato de enunciação de um autor (narrador) que se dirige, explicita ou implicitamente, a um leitor que interpreta e decodifica a mensagem. Nenhum texto é peça isolada, nem pura manifestação de individualidade de quem o produziu. De uma forma ou de outra, constrói-se um texto para através dele, marca uma posição, ou participar de um debate de escala mais ampla que está sendo travada na sociedade.

### **3.1- O trabalho escravo**

A escravidão foi, por muito tempo, praticada por europeus e árabes na África negra, com a justificativa de que em todo o continente a escravidão era praticada. Foi considerada justa quando os portugueses escravizavam os mouros, considerados infiéis pelos cristãos. A infidelidade religiosa acabou sendo estendida também aos negros africanos, tornando-se uma justificativa para a sua escravização.

A escravidão para as nações negras era a pena de quase todos os delitos; o pae podia vender os filhos, o juiz (o sova) podia condemnar qualquer à escravidão; o rei podia escravizar os vassallos e a guerra podia escravizar a todos. D'esse princípio bárbaro (cuja execução facilitavam ou procuravam originar), aproveitavam-se os traficantes comprando e resgatando a ímpia propriedade. Desde logo a cúbica dos Paes, o arbítrio dos reis e dos sovas, e o direito da guerra convulsionou como um terremoto todo o sertão negro; as famílias se desmembram, as rixas se multiplicam, as guerras se ateiam, a caça humana se institue; o resgate dos negreiros é apenas o triste epilogo das grandes conflagrações, cujo rastilho elles accendiam de longe na foz deserta dos rios ou à beira do Oceano. (1935:246)

A imagem do escravo africano que conhecemos através dos livros didáticos foi criada pelos traficantes de escravos, governantes, comerciantes e todos aqueles que precisavam justificar suas ações, eximirem-se de qualquer culpa e deixar em oculto as verdadeiras intenções em relação à escravização do negro africano. O texto acima extraído do livro de João Ribeiro, publicado na década de 30, ilustra bem essa situação. Porém, como apontamos no primeiro capítulo, a escravidão existente na África antes da chegada do europeu era completamente diferente daquela descrita nos livros didáticos. Existiu em várias sociedades africanas a

prática de penhor humano. Um clã, pela decisão patriarcal, podia empenhar um de seus membros celibatários à outra linhagem credora, que poderia usá-lo gratuitamente até a extinção da dívida. Esse penhor poderia ser feito em diversas situações, tais como: calamidades naturais, onde um membro era empenhado em troca de comida para salvar toda a linhagem da fome ou em caso de desobediência das leis do clã. Nesse tipo de escravidão, o subjugado não perdia sua origem, sua condição de cativo era provisória e reversível, pois, com a extinção da dívida estava também extinta a escravidão.

Segundo Munaga:

... Nada, na África antes do tráfico oriental e transaariano liderado árabes e do tráfico transatlântico liderado pelos europeus, comprova a existência do tráfico humano e da relação de enriquecimento e acumulação de riquezas recorrentes. (2006:26)

Sendo assim, o negro no continente africano poderia ser subjugado em algumas ocasiões, mas não era comercializado como uma “coisa”, uma mercadoria qualquer, tocado por tabaco, açúcar, miçangas. Não era desvalorizado como ser humano.

Notamos que o autor João Ribeiro, do livro didático citado, faz uma descrição clássica da escravidão, colocando-a como natural no continente africano e, portanto, sem nenhuma responsabilidade dos traficantes estrangeiros que também praticava a escravidão. O texto busca reforçar a idéia de que o negro sempre foi escravo e submisso.

O negro foi freqüentemente associado na historiografia brasileira, à condição social do escravo. A menção do primeiro remete, quase automaticamente, à imagem do segundo.

Para Bastide (1989), negro e escravo foram vocábulos que assumiram conotações intercambiáveis, pois, o primeiro equivalia a indivíduo sem autonomia e liberdade e ao segundo correspondia, especialmente a partir do século XVII, o indivíduo de cor.

Ainda hoje, ser negro em nosso país corresponde não somente à cor da pele, mas envolve um aspecto ideológico, que significa pertencer a um grupo de pessoas

excluídas da cidadania. Mesmo após a abolição, o negro continuou vivenciando situações discriminatórias.

Não é a sua liberdade que o identifica, mas, sim, a cor da pele que o tem impedido de participar da sociedade civil, desde que não foi rompida, completamente, a ordem econômica que o havia aprisionado e que o justificava (FREYRE, 1969).

Comparando o texto escrito por João Ribeiro, com o texto escrito por Rocha Pombo, observamos que o tema recebe o mesmo tratamento, ou seja, a escravidão é descrita como natural no continente africano.

Desde as épocas imemoriais havia na África a escravidão histórica; isto é, a que é própria de todas as sociedades humanas numa certa fase de sua evolução social e política. (...) Ao Brasil, só com alguns donatários, é que começaram a chegar os primeiros negros. A princípio eram empregados exclusivamente em serviços domésticos: depois, no trabalho dos engenhos. (1948:133-135)

O modo como os livros didáticos analisados interpretam a introdução da escravidão negra no Brasil exemplifica o eurocentrismo, que privilegia a classe dominante na relação entre colonizador e colonizado, como se os interesses do colonizador fossem explicação suficiente para se entender o que se passou no Brasil. Segundo essa visão, a classe dominada obedece fielmente, passivamente, às instituições da classe dominante, tornando a relação unilateral.

Segundo Perruci (1989), várias correntes historiográficas concordam em dizer que a escravidão teria sido uma necessidade.

O grande problema é que o escravagismo é descrito sem nenhum questionamento sobre a instituição e sobre suas relações com a organização econômica, social e política do continente americano. Tal instituição, assim, surge como algo inevitável, como fato natural e espontâneo e, portanto, tecnicamente neutro, produto da evolução da humanidade e que se explica, tão simplesmente, pela existência de não-europeus (índios e negros) que, eventualmente, poderiam ser aprisionados e postos a trabalhar como escravos.

O autor Haddock Lobo faz referências à chegada do negro escravo ao Brasil, em um pequeno parágrafo da página 167, como sendo desumana, que os negros

vinham da África em “navios negreiros”, que a maioria morria na viagem, e que os sobreviventes eram comercializados como se fossem peças de gado, por negociantes desalmados. Nessa descrição, o negro aparece como um indivíduo subalterno merecedor de piedade e compaixão. O texto não faz nenhuma menção ao índio.

Souto Maior afirma que a própria organização do negro facilitava o comércio de escravos, porque havia escravidão na sociedade africana. Relata que a viagem dos negros capturados na África e trazidos para o Brasil era dramática e, que durante a travessia cerca de 40% da carga humana falecia. Mas que mesmo sendo assim, esse comércio era uma atividade lucrativa. Quanto ao índio salienta:

O índio brasileiro não se prestava à escravidão. Não estava acostumado ao trabalho agrícola estável e sedentário: além disso, contava com os esforços dos jesuítas em favor da manutenção de sua liberdade. O negro, ao contrário, já havia atingido na África um estágio francamente agrícola, era resistente e não dispunha de protetores. (1965:95)

Notamos que a escravidão negra, no Brasil, se explica em função dos interesses mercantis lusos no tráfico negreiro. Ou seja, o escravo foi trazido da África para o Brasil porque os mercados lusos lucravam com este comércio, que, por sua vez, possibilitava a acumulação de capital na metrópole.

Analisando o texto de Fazoli Filho, percebemos que as narrativas encontradas acerca da introdução do escravo africano como mão de obra, bem como a comparação em relação ao índio não sofreram nenhuma alteração historiográfica. O livro de Arnaldo Fazioli Filho faz o seguinte relato:

Constatada a necessidade de mão de obra e a alternativa beneficiadora que neste sentido a escravização apresentava, houve tentativas de aplicá-las aos nativos.

Porém, por toda uma gama de valores inerentes à sua cultura, o indígena não se adaptou ao trabalho metódico e sistemático da lavoura canavieira. Além disso, a Igreja exercia forte pressão contra sua exploração como escravo: muito antes dos jesuítas, os dominicanos de toda a América Central, em 1519, insurgiram-se contra essa questão. Por outro lado, o Papa Paulo III, em 1537, declarou ilícita a exploração do trabalho indígena. Já o negro, nunca teve qualquer voz expressiva e oficial a clamar contra sua utilização como escravo. As poucas lamentações feitas por jesuítas como Antonil, que os considerava “as mãos e pés dos senhores de engenho”, não encontravam eco sequer entre figuras mais representativas da própria Companhia de Jesus. (1977:51)

Nos autores citados acima não há referência à resistência indígena à escravidão como fator de estímulo à introdução de escravos negros que, por virem de regiões distintas da África, separados do convívio de seus parentes e possuírem culturas e línguas diferentes, chegavam como indivíduos isolados. “Desenraizados” e, portanto, mais facilmente manipuláveis pelos senhores. A explicação baseada nas idéias da classe dominante nega o papel da resistência indígena, o desenraizamento do africano na implantação da escravidão negra.

A inadaptabilidade do índio e a adaptabilidade do negro ao trabalho agrícola e sedentário é outra explicação comum, nos livros didáticos, para a introdução da escravidão negra no Brasil.

E ao comparar o negro com o índio o texto de Rocha Pombo assim o faz:

Sob esse ponto de vista, a sorte do negro é muito mais dolorosa que a do próprio índio. Este ainda estava na sua terra, e tinha por si, não só a soberania do sertão, como o patrocínio do missionário, a voz da humanidade e, até a palavra de ordem dos governos  
O negro não teve por si misericórdia de nenhum coração. No seu exílio, nunca teve uma alma a cuja piedade pudesse recorrer nas suas amarguras. Todo aquêlo mundo, surdo e fechado, tinha para ele a mesma repulsa que tem pelo simples animal. (1948:139)

A escravidão é apresentada como mero recurso técnico para prover a falta de mão-de-obra e, como tal, ela é, aparentemente, neutra, parecendo, até, que a escravidão seria culpa dos próprios negros que não possuíam um nível de civilização e organização social comparável ao europeu. Além do mais, acrescenta-se, que os negros seriam mais saudáveis, fortes, já adaptados aos trabalhos agrícolas e se escravizavam, mutuamente, em suas terras de origem.

Nos textos dos livros didáticos analisados nesta dissertação a escravidão aparece como um fato necessário, inevitável, produto do destino, uma fatalidade. Os fatos dramáticos como aculturação, destruição das tribos e nações indígenas, expulsão, tomada de terras, genocídios de nações e de grupos inteiros são ocultados. Não são relatadas as formas utilizadas por essa classe social para acumular um lucro fabuloso pela única via possível naquele momento histórico, isto é, a violência do saque colonial, do trabalho compulsório, da submissão total da pessoa do negro.



Porém, ao analisarmos o livro de Antonio Pedro, observamos mudanças no contexto historiográfico, o autor apresenta a trabalho escravo assim:

A empresa açucareira tinha necessidade de empregar mão-de-obra escrava em massa para garantir a produção exigida pelo mercado europeu. Os índios foram escravizados como uma solução mais imediata desse empreendimento capitalista. No entanto, a burguesia mercantil europeia ansiosa por aumentar seus lucros, compreendeu que o investimento na compra e captura de escravos negros africanos seria altamente compensador.

A compra de escravos nos portos da África, seu transporte para a América e depois sua venda aos colonos fazendeiros significou um aumento considerável dos lucros de capitalistas traficantes não só de Portugal como de outras regiões da Europa. Era a burguesia europeia em formação que se utilizava de qualquer meio para acumular o capital nessa fase primitiva do capitalismo. Essa era a lógica do mercantilismo.

Claro que a exploração do trabalho escravo dos índios continuou a ser utilizada, mas em pequena escala e em regiões da colônia onde a empresa açucareira não se instalou efetivamente. (1987:24)

Percebe-se que o autor introduz o assunto de forma completamente diferente dos demais textos analisados e produzidos até a década de 70. A escravidão negra não é tratada como uma consequência natural, como nos livros analisados anteriormente, que tratavam a questão como se o africano fosse um escravo nato e, portanto, poderia ser escravizado a qualquer momento por eles mesmos e por outros povos que tivessem necessidade, como foi o caso dos europeus para conseguir colonizar o continente americano. O texto do livro didático de Antonio Pedro traz à tona a questão financeira como causa da preferência europeia pela escravidão africana.

A historiografia conservadora insiste e afirmar que o índio não se adaptou ao trabalho por sua natureza indolente, mas na verdade os índios não foram utilizados como mão-de-obra intensiva porque isto não propiciava lucros para os traficantes portugueses.

Outro motivo para o emprego da mão de obra do escravo africano foi o fato da própria metrópole já a utilizar desde os fins da Reconquista e principalmente depois da conquista dos entrepostos na África. Só em Lisboa dez por cento dos habitantes eram escravos, o que nos dá uma idéia da importância dessa forma de mão- de- obra. (1987:24)

Percebe-se certo rompimento com a historiografia conservadora buscando desmistificar a inferioridade do negro. Além disso, o texto demonstra que a questão do índio não se tratava apenas de adaptação ou não ao trabalho e de proteção especial, mas, de questões financeiras. Pois, a venda de escravos negros proporcionava rentabilidade para os traficantes portugueses, através do comércio

internacional; ao passo que a escravização do índio não trazia os mesmos benefícios para o comércio atlântico.

O livro *Toda a História*, de José Jobson Arruda e Nelson Piletti publicado em 1998, no seu capítulo 54, descreve a vinda do escravo africano como um fato natural, explica que na África havia escravidão e que os traficantes de escravos incentivavam as guerras entre as tribos para favorecer uma maior aquisição de escravos, bem como reforça a ideologia de que os índios não foram escravizados porque não se submeteram a esse tipo de trabalho, se rebelaram e, além disso, contavam com a ajuda da Igreja:

A colonização das Américas baseou-se fundamentalmente na força de trabalho proporcionado pelos africanos. Na mineração ou na agricultura, os portugueses, espanhóis, franceses, ingleses ou holandeses, todos sem exceção, com maior ou menor intensidade, exploraram a mão-de-obra de escravos africanos.

Os primeiros trabalhadores brasileiros foram os indígenas do litoral que, no início do século XVI, em troca de espelhos e contas coloridas, ajudaram a extrair o pau-brasil e erguer as primeiras vilas. Mas eles se rebelaram quando os colonos tentaram escravizá-los e obrigá-los ao trabalho diário. Muitos grupos quase foram exterminados e os sobreviventes fugiram para o interior; outros se abrigaram nas aldeias de catequese dos jesuítas, que sempre lutaram contra a escravidão indígena (...). Paralelamente, nas regiões açucareiras, os senhores de engenho passaram a trazer escravos da África. A presença negra teve início por volta de 1550 e, em menos de três séculos, no fim do período colonial, de cada três brasileiros, um era escravo africano ou tinha origem africana. (1998:160)

Nota-se um retrocesso historiográfico na escrita do texto do livro didático da década de 90. Os autores utilizam-se do mesmo discurso da década de 70. Não trazem nenhuma renovação apontada pelas vertentes neomarxistas, da história dos Annales e da História Cultural que deram impulso a renovação historiográfica a partir da década de 80, apontando para novas visões acerca da História, especialmente as da História Cultural que estavam chegando com toda a força em todas as áreas da historiografia. O livro didático em questão foi publicado em 1998, no final da década, deveria trazer alguma renovação, mesmo porque um de seus autores, Nelson Piletti é autor conhecido e adotado em todo o país, professor universitário, pressupõe-se e esperava-se que o mesmo tendo familiaridade com as novas pesquisas históricas conseqüentemente as repasse para os estudantes das escolas brasileiras que adotaram seu livro. Essa ausência de renovação nos causa inquietude porque reforça a presença do etnocentrismo na historiografia didática, que continuará

repassando uma história estereotipada a respeito do negro e seus descendentes, perpetuando assim, a discriminação e o racismo no meio escolar e conseqüentemente na sociedade brasileira.

Gilberto Cotrim, no livro *História Global*, publicado em 2002, no capítulo 24, afirma que os portugueses foram os primeiros a realizar o comércio de escravos africanos através do Atlântico. Afirma também que o comércio de escravos chegou a ser mais lucrativo para a metrópole portuguesa do que o próprio negócio do açúcar. Cita que mais de quatro milhões de africanos foram trazidos para o Brasil durante os mais de trezentos anos de escravidão. Não faz nenhuma menção ao trabalho desenvolvido pelos índios, aliás, os mesmos nem são citados no capítulo.

Nos livros didáticos de Nelson Piletti e Cotrim há uma explicação ou argumento sobre as causas que levaram os colonizadores europeus a introduzirem o escravismo nas terras americanas e sobre o porquê da mudança no relacionamento com seus habitantes, os indígenas, que segundo os textos não se deixou escravizar, porém, não há em nenhum dos livros analisados desde a década de 30, referência à vinda de colonos portugueses para trabalhar na colônia. Em Portugal não havia trabalhadores? Ninguém queria vir para a nova terra? Trabalhadores pobres não viam na colônia uma esperança de melhores condições de vida?

Havia, sim, em Portugal, uma grande massa de camponeses que sonhava sair do reino para construir uma vida nova em terras distantes. Os primeiros anos do reinado de D. João III foram de grande miséria popular, em conseqüência de más colheitas, a que se seguiram pestes devastadoras. A coroa, o clero e a nobreza haviam monopolizado quase todas as terras agrícolas, das quais dois terços se achavam incultas. Porém, vir para a colônia significava possuir certas posses para investir nas lavouras e nos engenhos e nem todos os portugueses da época dispunha dessas posses.

Os livros analisados atestam que o sistema de produção colonial operou, inicialmente, tendo por base a escravidão indígena. A partir do século XVII, os portugueses passaram a utilizar escravos africanos no lugar dos indígenas. Qual a causa dessa mudança?

As afirmações contidas nos livros didáticos analisados nos levam a interpretação de que a introdução do escravismo no Brasil se deve à inadaptabilidade do índio à grande lavoura e a adaptabilidade do negro a ela. Essa posição parece apontar para uma permanência na concepção eurocêntrica que veicula no livro didático de História, pois há uma distância em relação aos textos dos livros didáticos e os conhecimentos históricos produzidos, especialmente a partir dos anos 80.

É sabido que várias tribos cultivavam suas terras. Os tupis, além de bons caçadores e pescadores, eram agricultores que empregavam a técnica da 'coivara': queimava um pedaço de floresta para plantar milho e mandioca. Depois que a terra se esgotava, mudava-se para outro lugar e faziam novas queimadas para novas plantações, o que os levava a se deslocarem de tempos em tempos.

Por outro lado, quem nos assegura que todos os escravos negros introduzidos no Brasil estavam acostumados ao trabalho agrícola sedentário?

Existem assim, duas questões básicas que os livros didáticos analisados utilizam para explicar a introdução do escravo africano no Brasil: os interesses mercantis lusos no tráfico negreiro e a já comentada inadaptabilidade do índio ao trabalho na grande lavoura a despeito da adaptabilidade do negro a esse trabalho.

A primeira, segundo Davies (2000), omite a resistência indígena à escravidão como fator que teria estimulado a introdução de escravos negros, que, por virem de regiões distintas da África e possuírem culturas e línguas diferentes, chegavam como indivíduos isolados, portanto, mais facilmente manipuláveis pelos senhores. É excluída, no tratamento dessa questão, a resistência dos nativos em detrimento à dominação do colonizador europeu. Ou seja, a resistência indígena e o desenraizamento do escravo negro não são postos em evidência.

Assim sendo, desde que nenhum elemento da história africana é considerado pelos textos dos livros didáticos analisados, o fornecimento de escravos dependeria, apenas, da vontade e dos interesses metropolitanos.

A verdade é que, durante o período colonial e mesmo depois da Independência, a exploração do trabalho indígena esteve presente na produção

agrícola de São Paulo: cereais, algodão, café. No Maranhão, o trabalho indígena perdurou até 1755, quando a Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão introduziram escravos negros naquela região, porque houve uma redução dos lotes de escravos africanos e os preços dos mesmos eram muito altos. Em Minas Gerais, Bahia, Goiás e Mato Grosso, a mineração, em sua fase inicial, se fez com o trabalho dos nativos.

Para justificar a escravidão, as nações colonialistas alegavam que os negros pertenciam a uma raça inferior, sendo necessário que fossem civilizados e que, como na África já eram escravos, em nada seria alterada sua condição natural, pelo contrário, João Ribeiro cita a fala do bispo José Joaquim da Cunha Azevedo Coutinho afirmando que a escravidão foi benéfica:

Mas a escravidão no Brasil foi para os negros a reabilitação d'elles próprios e trouxe para a descendência d'elles uma pátria, a paz e a liberdade e outros bens que Paes e filhos jamais logriam gozar, ou se quer entrever no seio bárbaro da África. (1935:252)

O texto produzido por Souto Maior, também leva a essa conclusão:

A própria organização dos negros facilitava aos captores o nefando comércio; a escravidão era a penalidade imposta pelos juizes da tribo (sobas) para os mais diversos delitos. Os pais podiam vender os filhos, os reis escravizar seus súditos e, numa guerra vitoriosa contra outra tribo, era submetida ao cativeiro grande parte da população da tribo vencida. Estimulavam os traficantes de escravos chamados "tumbeiros", as rivalidades tribais e os ódios de família para obter mais facilmente a mercadoria humana que iam vender na América. Compravam-na por miçangas e vidro, panos baratos, facões, fumo e cachaça. (1965:95)

Arnaldo Fazioli Filho trata o assunto da mesma forma e ainda ressalta a capacidade dos portugueses em desarticular a organização social africana:

O Português soube inclusive como desarticular a fundo a organização social do africano, fomentando desavenças internas entre as tribos, propondo aos pais a venda dos filhos, aos "sobas" a escravidão como pena aos transgressores das normas do grupo, etc. Pela simples troca de miçangas, panos, facões, fumo, cachaça, rum, espelhos e artigo do gênero, levaram ao cativeiro e para lucro próprio um grande número de negros. (1977:52)

Afirmações como as colocadas acima são comum nos livros didáticos, levando os leitores a concluírem que se o negro era escravo lá, por que não poderia ser aqui? De qualquer forma ele seria privado de liberdade. Além disso, diversos

povos africanos passaram a ter, na captura e venda de negros, sua principal atividade econômica.

Assim, o escravo africano, que antes era presa de uma escravidão patriarcal, passou a ser presa de uma escravidão econômica de base mercantil, fundamentada na troca de bens de consumo, uma troca feita por seus próprios pares. Como esses argumentos estão presentes nos livros didáticos analisados, parece claro que a substituição da escravatura indígena pela negra obedeceu a regras ditadas pelas classes dominantes, colonial e metropolitana.

A resistência dos colonos de certas regiões à abolição do cativo e a correlata importação de escravos negros cessaram desde o momento em que se desenvolveram as economias produtoras de matérias-primas, destinadas ao mercado colonial.

A chave dos problemas da substituição residia, por conseguinte, na articulação da economia local com o comércio metropolitano. Parece impossível fugir à conclusão de que foi essa a conexão que efetivamente banuiu de certas regiões a escravatura indígena para implantar, em seu lugar, a escravidão de negros.

No livro de Antonio Pedro aparece com clareza o porquê dessa troca:

A empresa açucareira tinha necessidade de empregar mão-de-obra escrava em massa para garantir a produção exigida pelo mercado europeu. Os índios foram escravizados como uma solução mais imediata desse empreendimento capitalista. No entanto, a burguesia mercantil européia, ansiosa por aumentar seus lucros, compreendeu que o investimento na compra e captura de escravos negros africanos seria altamente compensador. (1987:24)

Antonio Pedro aponta como causa, a maior lucratividade alcançada com o tráfico negreiro. Na verdade, a escravidão negra gerava uma intensa atividade comercial relacionada com o tráfico de escravos, nos livros didáticos analisados só encontramos referência ao comércio triangular em dois livros.

No livro Toda a História:

A expansão da atividade açucareira no Brasil favoreceu o comércio triangular, entre América, Europa e África. Barcos portugueses seguiam para a África, obtinham os escravos; atravessavam o Atlântico, vendiam os

escravos no Brasil; e voltavam a Portugal com os porões cheios de açúcar, tabaco e outros produtos. Calcula-se que tenham trazido 3 milhões de africanos para o Brasil; e que outros tantos tenham morrido nas viagens dos navios negreiros. Se contatarmos os que foram levados para outros pontos das Américas e Europa, mais os que morreram, calcula-se que mais de 50 milhões de africanos foram arrancados de suas terras. (1998:160)

### E no Livro História Global: Brasil e Geral:

O tráfico negreiro unia interesses na África, Europa e América. Os navios europeus levavam mercadorias para a costa africana (tecidos grosseiros, aguardente, tabaco e armas), que eram trocados por escravos, vendidos posteriormente para os colonos americanos. (2002:217)

Para Mocelin (1987), existia uma espécie de comércio triangular, envolvendo o Brasil, a Europa e a África. Navios iam de Lisboa até a Guiné levando manufaturas. Ali carregavam escravos que eram trazidos para o Brasil e, aqui, carregavam açúcar que era levado até a Europa.

Numa outra direção, navios portugueses saíam abarrotados de vinhos e manufaturas, vinham para o Brasil. Daqui iam para a África levando aguardente e fumo e voltavam ao Brasil trazendo os escravos, logo em seguida retornavam a Lisboa transportando o açúcar. O sistema do chamado “comércio triangular” impunha ao senhor de engenho sempre a compra de mais escravos, independentemente de suas necessidades econômicas. O senhor de engenho estava submetido a uma irremediável contradição: se não comprasse o escravo do traficante, este, a seu termo, não lhe compraria o açúcar.

Nos livros didáticos analisados, a visão passada sobre o mercantilismo luso se atém somente ao lucro adquirido pela venda dos negros africanos para as colônias e a venda de produtos artesanais. Apenas dois livros analisados apresentam uma visão mais ampla e cita o comércio triangular. Embora esses dois livros: Toda a História, publicado em 1998 e História Global: Geral e Brasil publicado em 2002, apresentem esse aspecto a respeito do comércio triangular, como já ressaltamos anteriormente, os livros didáticos analisados, não acompanharam as renovações historiográficas esperadas e preconizadas nos períodos em que foram publicados; demonstrando, de certa forma, uma defasagem educacional para o estudante que teve como base de seus estudos históricos a adoção desses livros.

Assim sendo, os livros analisados seguindo a visão eurocêntrica apontam que escravidão era um fato inevitável e justificável devido às circunstâncias que envolvia os países europeus naquele momento histórico.

### **3.2. A vida do escravo**

Nos tempos da colônia, os negros e mestiços eram relegados às profissões e atividades consideradas degradantes para os homens brancos. A estes estavam reservadas as atividades intelectuais, os serviços religiosos, os cargos de poder.

Segundo Kabengele Munanga:

A chave de argumentos monogenistas e poligenistas que se uniram para decretar a superioridade da chamada raça branca em relação às raças negras e amarelas, encontra-se na utilização do conceito de raça, transportado da zoologia e da botânica para a nascente ciência do homem, que lhes permitiu classificar a humanidade em três grandes raças, hierarquizadas, onde uma ocuparia posição superior. (...) Envolto pela atmosfera da racionalidade e da ciência alicerçada na biologia, engendra-se uma ciência de raças, a raciologia que tinha como objetivo explorar a diversidade humana. Entretanto, impregnada por argumentos que se pretendiam colocar neutros e empíricos, mas eram falaciosos (para não dizer ideológicos), desemboca em uma abundante hierarquização da humanidade em raças desiguais.

O determinismo biológico que pavimentou o caminho do racismo ou racismo científico até hoje pesa negativamente no futuro coletivo dos povos não europeus (...). Uma das consequências deste racismo é perceptível na invenção da idéia do negro como um coletivo inferior. Teoria e destino que até hoje pesam sobre a população negra no mundo e no Brasil (MUNANGA apud SANTOS, 2002:10-11).

Além de serem acusados de pertencerem a uma raça impura, infecta e de terem o sangue manchado os negros, mestiços, cristãos-novos e indígenas eram impedidos de ocupar cargos de confiança e de honra, sob a alegação de não possuírem tradição católica e títulos de nobreza: apenas procedimentos de natureza teológica e social.

Contudo, voltando ao século XVI, as afirmações de conteúdo teológico eram usuais em documentos coloniais. Os candidatos aos cargos públicos deveriam comprovar que não pertenciam à raça infecta, apresentando um atestado que dava veracidade à limpeza do sangue. As autoridades abriam, então, um processo que buscava informações sobre as origens, a vida, a religião e os costumes do candidato.



Segundo Carneiro (1997), testemunhos eram falsificados e atestados de limpeza de sangue e origem religiosa eram comprados com o objetivo de os candidatos ocuparem cargos públicos, obterem títulos honoríficos ou entrarem para uma ordem religiosa.

Comparando a situação com a de um negro, já escrevia Jean Paul Sartre (1948): “Um judeu branco pode negar que seja judeu, declarar-se um cristão. O negro não pode negar que seja negro nem reclamar essa abstrata humanidade incolor: ele é negro”.

É interessante notar que essas formas de discriminação racial não são citadas nos livros didáticos pesquisados, confirmando assim, o velho hábito da historiografia brasileira, de não expor as fraudes utilizadas pela sociedade colonial para atingir seus objetivos.

As qualidades, boas ou más, eram apresentadas como hereditárias e características de certa raça. Assim, podemos afirmar que, até fins do século XVIII, persistiu no Brasil um racismo de fundamentação teológica, que estigmatizava a todos aqueles que descendessem de judeus, mouros, negros e indígenas, classificados como falsos cristãos, inimigos do reino e da Igreja, além de serem vistos como ameaça à fé, à doutrinação e aos bons costumes.

É interessante notar que, nos livros didáticos pesquisados, além da exclusão social, costumes e hábitos, a discriminação e o preconceito contra o negro africano estão sempre presentes em relação ao trabalho, seja nos engenhos de açúcar, nas minas ou nas ruas.

No Livro didático de João Ribeiro, não há descrição dos tipos de trabalho desenvolvido pelos negros africanos e seus descendentes. Aponta que o branco com o pretexto real do clima para evitar os duros trabalhos da agricultura, escraviza os negros para realizarem esse trabalho. E a seguir afirma que o negro fruto da escravidão africana, foi o verdadeiro elemento criador do país e assegura que sem ele a colonização seria impossível.

O autor Rocha Pombo segue a mesmo pensamento e faz o seguinte relato:

Não lhes coube, pois, apenas o trabalho dos campos e dos engenhos: além das grandes culturas que só eles fizeram, em todo gênero de trabalhos figuram como quase únicos braços de que dependia a nossa produção geral. (1948:138)

Para Haddock Lobo, os escravos:

(...) não tinham o direito de se locomoverem livremente e, quando se afastavam um pouco das fazendas ou das residências dos seus proprietários, corriam o risco de serem castigados. A punição mais comum consistia em açoites. Também eram os escravos amarrados, às vezes, de pés e mãos a um tronco, ao qual permaneciam presos por longas horas. Empregavam-se ainda outras torturas, tais como a canga, espécie de pequeno estrado de madeira munido de quatro furos, pelos quais se passavam os braços e as pernas dos infelizes, amarrando a seguir esses membros. Deixavam-se os supliciados em semelhante posição pelo tempo que desejassem os donos ou os feitores. Eram esse feitores *ilhéus*, em sua maioria, mas freqüentemente contavam com a colaboração de musculosos auxiliares pretos. (1955:166-167)

Souto Maior acompanha o pensamento de seus antecessores:

Mal alimentado, sofrendo castigos, sem higiene, o negro escravizado teve sua resistência física muito diminuída. Foi à custa do sacrifício da raça negra, lavrando o solo ou explorando minérios, que ocorreu a civilização brasileira. (1965:98)

Dessa forma, percebe-se que os livros analisados até a década de 60, estariam de certa forma, filiando-se a correntes historiográficas afinadas com a interpretação e o desvelamento de práticas sociais de corte racista e discriminatória em relação aos escravos africanos e conseqüentemente aos seus descendentes

Já o livro de Arnaldo Fizioli Filho, mostra-nos uma visão diferente e busca desmistificar o mito da democracia racial, ao narrar à viagem realizada nos navios negreiros como muito difícil aponta:

Se a viagem era em todo penosa, a vida do negro na colônia não fugia à regra: o proprietário de escravos só os tratava de maneira mais condescendente, dada a sua carência e alto custo. Basta notar-se que a vida útil de um escravo no engenho poucas vezes ultrapassava de sete a dez anos, média essa bem inferior ao prazo para que o senhor recuperasse, através do trabalho escravo, o capital nele investido. Dessa maneira, não há qualquer fundamentação na afirmativa de que os portugueses tratavam seus escravos mais cordialmente que os ingleses do sul dos Estados Unidos, e, se isso alguma vez aconteceu, ou não passou de um caso isolado, ou decorreu da necessidade de se prolongar a vida útil do negro. (1977:53)

O texto do livro de Antonio Pedro, afirma que além das violências físicas os negros foram massacrados culturalmente e tiveram que se submeter aos maus-tratos para tentarem sobreviver num mundo completamente diferente do qual estava acostumado.

As duas observações acima nos levam a um universo antes desconhecido em livros didáticos: a exposição dos sacrifícios cruéis, sofridos pelos negros em sua trajetória para a escravidão em terras desconhecidas, onde vivenciariam, no corpo e na alma, violência e humilhações. Contrariando assim, a harmoniosa relação entre a “casa grande e a senzala”.

Mais de nove milhões de africano: homens, mulheres e crianças desembarcaram no continente americano, durante o século XVI e XVII, na condição de escravos. A América portuguesa figura como um dos principais responsáveis por este genocídio, pois importou, aproximadamente, quatro milhões de africanos.

Para efetuar a venda desses escravos era preciso melhorar o aspecto da “mercadoria”, por isso, por ocasião da venda dos negros nos mercados, eles eram bem cuidados e alimentados. Eram untados com óleo de palma em todo o corpo para disfarçar alguma doença de pele, caso as tivessem; os dentes e as gengivas eram esfregados e, para dar impressão de saudáveis, faziam exercícios físicos.

Nas senzalas, para onde os escravos eram levados por seus compradores, a situação não era muito diferente daquela vivida por eles na viagem ao Brasil. As condições de trabalho nos engenhos eram tão duras que um africano adulto, com saúde, não conseguia suportar o peso do trabalho por mais de dez anos. Segundo os relatores da época, dizia-se que, para o escravo eram necessários três “Pês”: “pau”, para ser castigado, “pão”, para o sustento e “pano”, para o convívio cristão. Os violentos castigos corporais serviam para inibir as manifestações de revolta e insurreição dos escravos. Para o padre jesuíta Jorge Benci (1650-1708), os castigos serviam para “Trazer bem domados os escravos”.

No livro Toda a História a vida de escravo é descrita da seguinte forma:

O africano não era considerado ser humano, mas mercadoria como qualquer outra. Chegando ao Brasil, era exibido nos entrepostos comerciais, para o exame minucioso dos compradores. A organização social e familiar

não merecia consideração. Diferentes compradores podiam levar, separadamente, pais ou filhos, maridos ou mulheres.

Nas fazendas, os escravos viviam em promiscuidade, em habitações coletivas, as senzalas, quase sem janelas, para facilitar a vigilância. Trabalhavam de sol a sol em canaviais, moendas, caldeiras, praticamente sem descanso, pois aos domingos cuidavam de roçados para o seu próprio sustento. O alimento principal era a mandioca.

A dureza do trabalho e a precariedade da alimentação fazia com a vida útil do escravo chegasse no máximo aos dez anos. Seus filhos os substituíam desde cedo. Assim, por todo o período colonial e monárquico, os negros forneceram a maior parte da mão-de-obra. (1998:160)

O ser escravo não era somente uma forma de trabalho. O escravo era colocado sob a vontade do senhor, que não reconhecia sua condição de ser humano. Era parte de uma engrenagem, onde sua força de trabalho, sua vontade e seu corpo eram cativos na mesma medida. A grande maioria dos escravos, após o desembarque, seguia para as fazendas onde passaria sua vida trabalhando sem futuro, sem sonhos, sem liberdade, à espera da morte. Eram difíceis as condições de trabalho e, como conseqüência, havia uma redução da expectativa de vida útil.

Segundo Valente (1996), os escravos que trabalhavam na casa-grande, como as negras “preferidas do senhor”, as criadas de quarto, as amas de crianças, as mucamas, as cozinheiras, as costureiras, os moleques de recado, tinham uma situação um pouco melhor que a dos negros que trabalhavam na lavoura. Os escravos domésticos eram escolhidos segundo sua beleza, sua inteligência, seus hábitos de higiene.

Percebemos na análise dos livros em questão que como existia uma série de estigmas associados à cor negra, a diferença de pigmentação da pele tornou-se entre os escravos um elemento distintivo da posição social.

No livro de Antonio Pedro a vida do escravo é descrita como humilhante e o autor aponta as diferenças existentes entre os negros:

O açoite pretendia marcar no subconsciente do negro que ele era vadio, traiçoeiro, maldoso e que, de qualquer forma merecia castigo. Isso tudo era enfatizado pelas diferenças raciais, em que a cor da pele estabelecia uma rígida hierarquia na sociedade: o branco era o superior; logo abaixo vinha o moreno, que era melhor que o mulato; em último lugar estava o negro que era inferior a todos. (1987:27)

No livro História Global também encontramos essa distinção:

Chegando ao Brasil, os africanos que sobreviviam á viagem no navio negreiro eram vendidos, geralmente no próprio porto, em leilões.

Pouco tempo depois, já estavam trabalhando nos engenhos de açúcar, nas plantações de algodão, na mineração, nos serviços domésticos, no artesanato ou ainda nas cidades, como escravos de ganho. Realizavam trabalhos temporários em troca de pagamento, que era revertido, parcial ou totalmente, para seus proprietários.

Devido às maiores possibilidades de circulação e de ganho, a vida nas cidades era preferível para os escravos; ali, podiam juntar algum dinheiro com suas tarefas e, eventualmente, conseguir comprar sua liberdade. A venda de um escravo urbano para a fazenda era, muitas vezes, uma forma de castigo usada pelos senhores.

(...) Já os escravos domésticos escolhidos entre aqueles que os senhores consideravam mais bonitos, dóceis e confiáveis, muitas vezes recebiam roupas melhores, alimentação mais adequada e certos cuidados.

Muitos outros fatores distinguiam os escravos, por exemplo, o processo de “adaptação” cultural. Tinha menor valor o chamado escravo boçal, recém-chegado da África, que desconhecia a língua portuguesa e o trabalho na colônia. Valia mais o ladino, o escravo que entendia a língua portuguesa e já havia aprendido a rotina do trabalho. Mesmo entre os africanos boçais havia diferenças definidas pela preferência ou experiência dos senhores na maneira de lidar com os escravos. (2002:218-219)

Por isso, particularmente entre os escravos domésticos, desenvolveu-se um desejo de branqueamento. Os negros de pele mais clara e aqueles que se afastavam dos valores africanos viam no branqueamento o único meio de subir na escala social e chegar a postos que lhes conferiam maior segurança, prestígio e liberdade. Essas distinções ocorridas dentro da sociedade escravista levaram a elite colonial a declarar que o negro discriminava o próprio negro e esse estigma encontra-se presente na atualidade, onde é freqüente esse tipo de afirmação como justificativa de atos discriminatórios cometidos pela sociedade de modo geral.

Kok (1997) argumenta que as elites coloniais, contrárias à prática de qualquer trabalho manual, mantiveram verdadeiros batalhões permanentes de escravos em suas fazendas e em suas residências urbanas, onde permaneciam curtas temporadas, apenas em ocasiões especiais, como festas, eleições, etc.

Tamanha era a rejeição por qualquer ofício manual, que o viajante francês Auguste de Saint-Hilaire (1779-1853), ao percorrer a região de Minas Gerais, em 1818, observou que a primeira coisa que um homem pobre fazia, quando tinha um pouco mais de dinheiro, era comprar um escravo para buscar um balde d’água ou um feixe de lenha.

Ao lermos as citações dos livros didáticos analisados e as referências literárias, parece-nos que os colonos só sobreviviam por causa dos escravos.

A partir da segunda metade do século XVII, a exportação do açúcar brasileiro decaiu, não conseguindo enfrentar a concorrência dos holandeses, nas Antilhas. A colônia empobrecia rapidamente e, com ela, a metrópole.

Para Costa (1999), Portugal dependia economicamente da exploração colonial. Assim sendo, voltam a estimular a procura do ouro, auxiliando os habitantes da colônia nessa tentativa. O ouro foi, finalmente, encontrado na última década do século XVII e sua exploração alterou a sociedade e a economia brasileiras. Surgiram novos grupos sociais e criou-se um mercado interno. O negro, no entanto, continuaria escravizado e reagiria sob formas variadas, do suicídio à formação de quilombos, tal como aconteceu no Nordeste, nas empresas açucareiras.

Segundo Kok (1997), as mortes dos escravos, também eram causadas por doenças, como disenteria, malária, infecções pulmonares ou, mesmo, por acidentes. Para o trabalhador das minas, se comparado ao escravo dos engenhos, havia mais chance de mudar de situação, seja por meio de fugas, asilos nos quilombos, ou seja, por meio de alforria.

A sociedade de Minas Gerais teve um grande número de escravos alforriados. Aproximadamente 1,4% da população escrava foi alforriada em 1735 e, quando as lavras declinaram, em 1786, os alforriados constituíam 35% da população negra.

Além disso, para Kok (1997), o aumento da taxa de libertos explica-se pelo fato de muitos escravos terem conseguido comprar a sua alforria com o furto do ouro em pó e de pepitas, ou por meio dos rendimentos da mineração clandestina que praticavam durante a noite ou nos dias de folga.

Por volta de 1760, as minas começaram a apresentar sinais de esgotamento. A partir dessa época, como conseqüência da decadência econômica, os senhores concederam alforrias aos seus escravos invendáveis: crianças, mulheres e adultos, fracos e doentes, uma vez que não tinham mais como sustentá-los. Mas, isto não pôs fim à escravidão, que ganhou novo impulso ainda no século XVIII, durante a expansão cafeeira.

Serão esses escravos, com a capacidade do trabalho esgotada e cansados de esperar por dias melhores, que irão usar da violência, que lhes foi tão peculiar, para se livrarem do trabalho e para serem reconhecidos como seres humanos e não somente como mão-de-obra ou como objetos.

### **3.3. Os escravos africano no Brasil**

Quando os africanos chegaram ao Brasil como mão- de- obra escrava, não tiveram seus direitos respeitados. Além de serem afastados das aldeias nas quais nasceram, poucas vezes os negros escravizados e adquiridos pelos traficantes, conseguiam se manter próximos de conhecidos ou familiares, mesmo quando todos eram capturados juntos, porque as caravanas de escravos cresciam à medida que atracavam nos vários portos e adquiria mais e mais escravos, a chance de separação era cada vez maior. Os principais grupos que vieram para o Brasil eram oriundos dos portos de Luanda, Benguela e Cabina, na costa da Angola, Ajudá e Lagos, na Costa da Mina e do porto de Moçambique. Todos pertencentes ao grupo lingüístico banto.

No Brasil, essas diferentes etnias foram reagrupadas com os nomes de angola, congo, benguela e cabina, identificando os africanos pelos portos nos quais haviam sido embarcados ou pela região na qual eles se localizavam. Quanto aos escravos embarcados no Golfo da Guiné, eles passaram a ser, a partir do século XVII, conhecidos como minas, negro mina ou negro da Guiné.

Segundo Souza (2007), os escravos embarcados no golfo da Guiné passaram a ser, a partir do século XVII, conhecidos como minas. Mais tarde, além das designações mais gerais de negro mina, ou negro da Guiné, na Bahia os escravizados vindos de áreas mais a oeste eram chamados de jêjes, e os iorubás de regiões mais a leste de nagôs. Os primeiros cultuavam os voduns, ligados a ancestrais fundadores de linhagens, e os segundos os orixás, mitologicamente ligados à cidade-mãe de Ifé, de onde teriam se originado todos os reinos do golfo da Guiné. No século XIX chegaram à Bahia muitos hauçás, aprisionados nas guerras contra os iorubás, seus vizinhos do sudoeste. Os hauçás eram islamizados, assim como alguns iorubás de Oió, e a partir de Salvador fizeram que o Islã marcasse presença entre a população negra do Brasil do século XIX.

Uma pesquisa realizada em 2003, pelo professor titular de bioquímica da Universidade Federal de Minas Gerais, Dr. Danilo Pena, aponta através do estudo do DNA, as regiões da África que mais contribuíram para a formação do povo brasileiro, a pesquisa indicou que a maior parte dos ancestrais do grupo analisado (120 negros de São Paulo), veio do centro-oeste da África, região que inclui Angola, Congo e Camarões, seguido pelo oeste, Nigéria, Gana, Togo, Costa do Marfim e pelo sudeste africano, região onde hoje fica Moçambique.

O estudo que nos referimos acima mapeou e analisou o DNA mitocondrial, o chamado marcador de linhagem, que é passado da mãe para os filhos. Na prática, isso significa que o DNA mitocondrial de uma africana de 400 anos atrás é idêntico ao de um descendente no Brasil, desde que não houve nenhuma mutação. Dos indivíduos analisados, 44,5% tinha um ancestral no centro oeste da África 43%, no oeste e 12,3%, no sudeste. Apesar de a pesquisa ter sido realizada com um grupo de negros de São Paulo, entendemos que ela tenha uma representatividade nacional, pois, as migrações internas, durante e após a escravidão, fez com que o Estado de São Paulo, agregasse pessoas oriundas de todo o território nacional.

Esses dados mais recentes vêm reforçar as teses históricas sobre o tema, que afirmam que diversas regiões da África contribuíram para a formação do povo brasileiro e, não somente aquelas descritas década, após década nos livros didáticos. Compreendemos que a falta de documentação do período escravocrata dificultam as pesquisas, sabemos também que essa ausência de documentação pode ter sido providencial para evitar pedidos de indenizações no período após a abolição.

Porém, temos clareza de que os escravos capturados no interior do Continente Africano percorriam centenas de quilômetros até chegarem ao litoral, onde nos portos eram agrupados e vendidos aos traficantes. Sendo assim, não podemos simplesmente identificar o escravo através do porto no qual ele era embarcado, porque o mesmo poderia ser oriundo de uma das mais diversas regiões da África. E ao ser arrancado de sua aldeia e transportado pelo continente rumo às feiras regionais e portos costeiros, os escravos de várias etnias misturavam-se, aprendiam a se comunicar, criavam novos laços de sociabilidade que muitas vezes



se consolidavam com o objetivo de enfrentar as dificuldades impostas durante a travessia do Atlântico.

Se para a maioria dos brasileiros os nomes de etnias como iorubás, haussás, bornos, baribas, podem soar como estranhas e sem importância. No entanto, estão intimamente ligadas à história do Brasil e de algum modo contribuíram para a formação de nossa cultura. Na África essas etnias são sinônimo de diferenças: cada uma delas designa um povo com língua e costumes diferentes. Povos que durante o período da escravidão deixaram forçosamente o seu continente para virem para o Brasil como escravos e posteriormente contribuíram para a formação do povo brasileiro.

A percepção dessas visões são importantes para diferenciarmos as culturas, a África é vista como uma cultura homogênea. Isso se dá, devido a equívocos históricos. Parte dessa visão equivocada é decorrente do nosso sistema educacional, onde incluímos o livro didático, que contribuiu para a exclusão da história da Africana como parte constituinte da história nacional através de representações desfavoráveis e depreciativas do negro e seus descendentes. É importantíssimo compreender que não existe cultura inferior, existem sim culturas diferentes.

### **3.3.1. A religiosidade do negro como forma de resistência nos livros didáticos**

A religião foi uma forma de resistência à cultura do opressor, os negros se organizavam em irmandades, cultuavam seus orixás disfarçados como santos católicos. Para Prandi (2005:159), “fora do campo religioso, nenhuma das instituições culturais africanas logrou, entretanto sobreviver com suas estruturas próprias.

A cultura africana foi diluída na formação da cultura brasileira em uma série de itens como a língua, a culinária, a música, a arte, valores sociais, representações míticas e concepções religiosas, estas foram conservadas não a partir de uma matriz africana única, mais de várias matrizes oriundas de diversos povos africanos.

Segundo Souza (2007), a religião foi uma das áreas em torno da qual os escravos construíram novos laços de solidariedade, novas identidades e novas

comunidades. Entre todos os povos africanos o sobrenatural era comum e acionado por especialistas que dominavam os conhecimentos necessários para que as entidades do além pudessem ajudar a solucionar questões da vida cotidiana.

Os problemas que os escravos e libertos tinham na sociedade escravista eram bem diferentes daqueles que afligiam os agricultores e pastores das aldeias que viviam na África, mas a maneira como uns e outros lidavam com eles era parecida, uma vez que os afro-descendentes se mantinham próximos da maneira de pensar de seus antepassados. Os especialistas em curas e adivinhações, intermediários entre o mundo dos homens e dos espíritos e dos ancestrais, eram chamados de feiticeiros ou curandeiros pelos portugueses.

No livro, de João Ribeiro (1935:250-252), o autor cita a fala do bispo jesuíta, José Joaquim da Cunha de Azevedo Coutinho que justifica a posição da Igreja na não defesa do negro, afirmando que se a Igreja não os defendia, pelo menos padres e bispos praticavam a caridade e a filantropia em favor dos negros, através da permissão em comum acordo com os senhores, da formação das irmandades.

O ensino do catolicismo a todo africano escravizado era obrigação dos senhores, que permitiam com o aval da Igreja Católica, a organização de irmandades negras para prestar a devoção aos santos católicos. Os principais santos de devoção das irmandades de negros eram: Nossa Senhora do Rosário, Santa Efigênia e São Benedito. Além de cuidar do culto aos santos eles faziam o enterro dos irmãos mortos, mandavam rezar missa pelas suas almas e amparavam as famílias sem recursos.

Souza (2007:116), afirma que as irmandades não serviram apenas de instrumento de controle sobre as comunidades negras; “elas também foram um espaço de organização e construção de novas identidades”.

Já os livros analisados de Rocha Pombo (1948), de Haddock Lobo (1955) não trazem nenhuma referência a respeito da religião praticada pelos negros africanos e seus descendentes no Brasil.

O autor Souto Maior faz uma referência aos bantos, afirmando que eles eram mais atrasados que os sudaneses, porém, mais numerosos, por isso, influenciaram mais em todos os aspectos sociais e afirma que:

Sua religião admitia uma infinidade de deuses, espíritos bons e maus, representados em pedaços de madeira ou marfim, toscamente esculpidos. A principal divindade é o criador do universo, cujo nome varia conforme a região onde é adorado. Em Angola tinha o nome de Zambi. No Congo Zambi- Ampugu. (1965:97)

Nos grupos onde era majoritária a influência banto, as pessoas recorriam a ritos de adivinhação para identificar culpados de atos condenáveis como roubo e assassinato, encontrar pessoas desaparecidas, curar doenças, amansar os senhores, conquistar o sexo oposto, fechar o corpo contra agressões e cuidar de todo o tipo de preocupações que afligiam os africanos e seus descendentes nascidos no Brasil.

Segundo Souza (2007), há inúmeros relatos da prática de uma grande variedade de ritos que permitiam que as forças do além agissem, às vezes por meio de possessões, com a descida de espíritos invocados sobre o corpo dos sacerdotes, que tomados por eles permitiam que houvesse comunicação com os interessados, orientando-os quanto à solução dos problemas. Além disso, os sacerdotes liam os indícios do além por meio de oráculos como pontos riscados no chão sobre os quais jogavam pedras, conchas, contas etc. E dependendo das respostas dadas pelos espíritos, algumas medidas deveriam ser tomadas para sanar os problemas enfrentados por aqueles que procuravam a ajuda dessas forças espirituais.

Outra prática muito comum entre a comunidade negra era a bolsa de mandinga, pequenos sacos de pano ou de couro usados junto ao corpo, pendurados no pescoço ou na cintura, dentro deles estavam costurados uma variedade de ingredientes de origem animal ou vegetal, juntamente com papéis contendo orações católicas ou muçulmanas. Os negros acreditavam que com essa medida conseguiriam neutralizar os inimigos, pois, as bolsas teriam poder de talismã ou amuletos.

O livro de Arnaldo Fazoli Filho faz a seguinte referência:

Talvez de maneira muito mais expressiva do que com a cultura indígena, foi admirável o sincretismo entre as tradições brancas e negras. Estes predominantemente politeístas e fetichistas, passaram a admitir um criador do universo que os Bantos chamavam de Nzambi, Marimbo, Molongó, Ogum ou Zambi. Os santos da Igreja católica foram incorporados aos valores da religião negra- são os chamados orixás: Nossa Senhora é lemanjá, rainha das águas; São João é Xangô, deus do trovão; Santa Ana é

Nana; Oxossi, o deus da caça; Santa Bárbara, Iansã; e o diabo, Exu. O chefe de terreiro ou pai-de-santo tinha a assessoria de uma série de “caboclos”- espíritos bons- e seu culto era realizado em altares chamados “pejis”. O candomblé baiano, a macumba carioca- que não tem o sentido pejorativo que normalmente lhe é atribuído- e a umbanda existente em diversas regiões do Brasil, são prova incontestada da penetração que desde o período colonial essa religião logrou empreender. (1977:54)

Segundo d’Adesky (2001), o terreiro do candomblé continua a ser, para os seus membros, um local de reuniões, uma fonte de proteção e de orientação e, também, o símbolo de uma afirmação existencial, oriunda dos antigos escravos, preservando uma cosmologia ancestral.

Continuando a análise do livro de Fazoli, na página 53, o autor aponta o monoteísmo islâmico dos sudaneses residentes na Bahia, mais conhecidos por Malês, como fator de maior resistência do grupo à escravidão. Ressalta que o monoteísmo lhes possibilitava uma melhor compreensão da realidade da condição escrava, o que os levou a terem atritos com os brancos.

Notamos que o texto analisado aponta para uma hierarquia de valores: o monoteísmo com preponderância sobre o politeísmo, o que levaria o aluno (leitor desse texto) a deduzir que um é melhor que o outro. Sendo assim, a idéia de inferioridade e superioridade continuaria prevalecendo.

Na análise do livro de Antonio Pedro (1987:25), não observamos menções sobre a religião dos africanos. O autor se refere às agressões sofridas pelos negros como físicas e culturais, afirmando que os africanos arrancados de seu meio natural e social, atirados em uma terra de língua, religião e hábitos desconhecidos, encontravam dificuldades para manter sua identidade.

O livro de José Jobson Arruda e Nelson Piletti (1998), no capítulo 54, intitulado de: A presença negra nas Américas, não faz nenhum relato sobre a religião dos africanos e seus descendentes. Ressaltamos que este livro foi um dos mais utilizados, no final dos anos noventa e início do novo milênio; segundo dados da Editora Ática, em dois anos o livro chegou à marca de sete edições, por agregar todo o conteúdo do Ensino Médio em um único volume e por possuir um preço acessível.

No livro *História Global: Brasil e Geral*, de Gilberto Cotrim (2002), também volume único observamos a inclusão de algumas citações com pesquisas sobre os fatos ocorridos com os negros africanos e seus descendentes, apresenta um discurso um pouco diferenciado dos demais livros analisados, porém, no tocante à religião pouco foi dito. Na página 220, no tópico referente à cultura, há apenas uma pequena referência afirmando que os africanos provenientes da região do Golfo do Benin puderam dar continuidade aos cultos dos antigos voduns e orixás.

É interessante notar que pontos tão importantes da cultura africana não sejam discutidos nos livros didáticos, neste caso, a religião. Sabemos que a mesma teve um papel importantíssimo na vida dos africanos que vieram para o Brasil como escravos, talvez uma das poucas formas de preservar um pouco da africanidade sufocada pelos traficantes e posteriormente pelos senhores. Bastide (1971), afirma que através da religião recriou-se no Brasil, com as inevitáveis adaptações, uma África simbólica que foi, durante pelo menos um século, a mais completa referência cultural para o negro brasileiro. Essa referência passou a funcionar como uma espécie de ilha à qual o negro podia refugiar-se periodicamente para atenuar os sofrimentos cotidianos impostos pela sociedade branca e cristã.

D'Adesky (2001), afirma que a religião é uma importante referência de identidade. Governa a vida espiritual dos indivíduos e mantém, na ordem do particular, um conjunto de práticas e deveres. Sendo assim, o livro didático, ao expor o comportamento da Igreja em relação ao negro, poderá desenvolver no aluno um sentimento de indignação e revolta ao constatar que a mesma esqueceu a maior prédica do cristianismo: "Amar ao próximo como a si mesmo". As práticas e os deveres se estendiam apenas aos adeptos da religião. Os pares de títulos superiores não se sentiam na obrigação de segui-las.

Os jesuítas, conforme observamos nos livros didáticos analisados, defenderam abertamente a liberdade dos índios, porém legitimaram, sem contestação, a escravidão dos negros.

Kok (1997), afirma que o padre Antonio Vieira, um dos baluartes da catequese jesuítica no Brasil, pregava que os negros foram escolhidos por Deus e feitos à imagem e semelhança de Cristo para salvar a humanidade através do

sacrifício. Assim, a escravidão era vista como um estado de milagrosa felicidade, por meio da qual o africano podia se salvar do inferno. Ser escravo, em última análise, era ser Cristo e, portanto, os cativos deveriam se conformar com humildade à sua condição.

Esses argumentos proferidos por personagens importantes da Igreja deveriam acalmar ou apaziguar os remorsos e os escrúpulos da classe dominante, caso os tivesse. Para ser desfeita essa imagem negativa da Igreja Católica perante a sociedade mundial, imagem essa concebida em séculos de intolerância religiosa, ela reconhece, segundo d'Adesky (2001) a marginalização dos negros no seu interior a partir do Concílio Vaticano II.

Essa tomada de consciência, ainda segundo o mesmo autor, acarretará uma vigorosa virada durante a II Conferência do Episcopado Latino-Americano, em Medelín, em 1968, e vai aprofundar-se em 1979, durante a III Conferência Episcopal, realizada em Puebla. Esta, em seu texto final, afirmara que os índios da América e os afro-americanos vivem marginalizados, em condições subumanas e podem ser apontados como os pobres entre os pobres.

Hoje, depois de Puebla, grupos formados desde os anos de 1980, no interior da Igreja Católica compõem o Movimento da Consciência Negra e a Pastoral dos Negros, recomendam a valorização e a introdução de certos elementos da cultura afro-brasileira nos rituais da Igreja.

Essa mudança que se observa na Igreja Católica, continua d'Adesky, é traduzida no plano teológico pela afirmação fundamental de que também o negro foi criado à imagem de Deus, o que possibilita ver a cor negra como um dom de Deus e não como uma maldição biológica, como fazia crer a Igreja no período colonial. Reencontrar a consciência de haver sido criado à imagem de Deus é, também, para os negros, tomar consciência de terem o direito de interpretar a Bíblia a partir de pressupostos próprios. Bem como, de expressarem seus valores religiosos da melhor maneira que lhe convier adotando a matriz religiosa que mais se identifique com suas origens.

### 3.3.2. Outras formas de resistência negra

Para fugir a essa violência, aos maus-tratos, às injustiças cometidas e à desigualdade social, os escravos desenvolveram uma resistência velada ou manifesta, individual ou coletiva, como recusa à supremacia ou domínio dos brancos.

As formas de resistência dos escravos mais significativas foram: a fuga, a revolta e a formação de aldeamentos, os chamados quilombos, o que nos leva a pensar se a escravidão no Brasil foi realmente tão suave como aparece na literatura didática.

Diversas formas de resistência dos escravos à escravidão estão narradas nos livros didáticos por nós analisados.

João Ribeiro ao descrever a revolta da Bahia, desmerece a capacidade de organização dos negros, bem como, desconsidera o mérito desta e de outros movimentos ocorridos em todo o território brasileiro.

Nos campos, nas floretas, nas fazendas e até no lar doméstico foram comuns os dramas e as tragédias da raça escravizada. Não é pois, de estranhar que por vezes, sem objetivo, sem ideal e sem ordem, se sublevassem os negros escravos, aqui e alli, na vastidão do território. Pode servir de exemplo a insurreição dos africanos na Bahia no alvorecer do anno de 1835. Nada fazia prever esse levante a não ser a instigação perpetua da desordem chronica das guerras civis que enchem o tumulto do período regencial, onde o rebate da anarchia era um facto quotidiano. (1935:487)

As tentativas de revoltas dos escravos ocorreram em todo o país, como reflexo de violência cotidiana sofrida por eles. Nas cidades, as fugas de escravos também eram freqüentes. Outra solução encontrada pelo africano para acabar definitivamente com o sofrimento era o suicídio. Vislumbravam, na morte, a esperança de retornar à sua terra natal.

Segundo Kok (1997), outra forma, para aliviar a humilhante condição de ser escravo, era o assassinato do feitor ou do senhor; uma explosão de violência que refletia a opressão vivida cotidianamente. Esses escravos sempre acabavam condenados à morte.

Rocha Pombo, também faz o mesmo, desmerece o escravo, descreve-o como um ser incapaz, resignado e aponta o senhor como superior.

As feiras de negros que saíam do interior da África chegavam aos entrepostos da costa sempre desfalcadas pelo suicídio. Durante a espera dos brigues, muitos morriam de tristeza ou de cólera. Em viagem, no porão do navio, uns enlouquecem, outros deixam-se morrer de fome e de sede. À terra desconhecida chegam todos como idiotas. E então começa o longo noviciado de dor que a raça teve de fazer aqui para chegar à história. Primeiro resignam-se espantosamente com a sina. Depois, vai-se erguendo, hirto e sinistro, a rebater o crime pelo crime. Não haverá talvez um recanto do país onde não subsista memória de alguma tragédia. Travara-se a luta. Como o senhor era sempre o mais forte, o negro, ou capitulava agravando o suplício, ou fugia para as florestas. Era a fase dos quilombos. Abre-se depois, já nos nossos dias, a última fase. O negro concilia-se com o destino para vencê-lo. E é então que ele vai ver como afinal o branco estava, de alma aberta, ao seu lado. A causa do negro tornou-se causa de toda a nação. A história, em suma, é feita assim mesmo de tais contrastes. O que andamos fazendo é isso mesmo: andamos reduzindo cada vez mais o erro e a injustiça. (1948:139)

Vemos na citação acima a preocupação do autor em apontar que os erros estavam sendo corrigidos e que a história estava mudando. Na verdade não estava mudando a história, mas, a ideologia. Esse período estava marcado pelo mito da democracia racial, era preciso mostrar para a sociedade que havia uma harmonia entre as raças.

Para Costa (1994), normalmente, a historiografia tradicional no Brasil não se refere às inúmeras formas de resistência dos escravos. Essa omissão foi facilitada pela escassez de documentos sobre as rebeliões e pela visão eurocêntrica da história brasileira, que acaba por transmitir uma falsa idéia de passividade e resignação do povo brasileiro. Vale lembrar que essa visão é oportuna, pois se afina com os interesses da elite brasileira.

Haddock Lobo descreve de maneira semelhante aos outros autores citados a luta dos negros pela liberdade.

Os dirigentes da colônia, assim como os senhores de engenhos viram-se por vezes em dificuldades bastante grandes, devido aos esforços levados a efeito por escravos africanos, a fim de reconquistarem sua liberdade. Para isso recorriam à fuga e formavam, no interior das matas, acampamentos chamados de quilombos, onde se organizavam e ficavam vivendo da caça,



da pesca e da lavoura, obedecendo a chefes por eles escolhidos. Diversas expedições foram enviadas para destruir os quilombos, que constituíam forte estímulo para a libertação de novos escravos.

O último grupo importante de aldeia de escravos fugidos, que conseguiu opor apreciável resistência, foi a dos Palmares, em Alagoas. Forças consideráveis e bem armadas, sob o do pernambucano Bernardo Vieira de Melo e do paulista Domingos Jorge Velho, cercaram os defensores do reduto. À derrota dos negros seguiram-se terríveis atos de crueldade.

Após esses acontecimentos houve algumas conspirações através das quais procuraram libertar-se escravos de origem africana. Todas elas fracassaram, o mesmo acontecendo a rápidos levantes ditados pelo desespero. (1955:98)

Souto Maior faz uma pequena descrição das fugas e da formação dos quilombos, ocupando apenas três parágrafos pequenos. No entanto, utiliza praticamente três páginas para descrever como Palmares foi destruído, o número de expedições enviadas e com riqueza de detalhes a morte e exposição pública do corpo de Zumbi.

Ao fugir dos engenhos, os negros organizavam-se em quilombos, redutos onde podiam se defender das investidas dos capitães-do-mato e restaurar seus costumes africanos violentados pela escravidão. (...) Desses redutos negros saíam patrulhas para atacar as povoações vizinhas, em busca de alimentos ou para concitar os escravos à fuga. (1965:98)

O livro de Fazoli Filho faz um breve relato sobre a formação dos quilombos, mas, não faz nenhuma menção a outros tipos de resistência.

Desde o século XVI, formaram-se agrupamentos de negros fugidos, os chamados quilombos, que não serviam apenas como simples refúgios, mas também como um Estado organizado, com mostras evidentes da navegação dos valores impostos pelo branco e de uma tentativa de retorno à organização social e política que lhes era tradicional. Configurava-se assim o fenômeno de aculturação. Até a língua falada nos quilombos era uma mistura de vários dialetos africanos, impregnada de termos portugueses (1977:55)

Antonio Pedro relata:

Uma das formas de resistência à escravidão mais empregada pelos negros era a fuga. Ou faziam sozinhos, correndo o risco de terem em seu encalço os capitães-do-mato, jagunços treinados na perseguição aos fugitivos, ou fugiam em grupos. Esta última forma resultava quase sempre na formação de quilombos, uma espécie de aldeia, localizada em terrenos de difícil acesso e bastante protegida.

Nos quilombos os negros tentavam e quase sempre conseguiam, reconstruir a organização social que tinham na África.

Havia dificuldades culturais, pois quase nunca coincidia de os negros fugidos serem originários de um mesmo grupo. Mas reinava um espírito de sobrevivência e de comunidade.

Outra forma de revolta era a violência pura e simples contra o feitor, que era responsável pela disciplina. Muitas vezes os negros recorriam ao suicídio como protesto extremo contra a violência dos brancos. (1987:28)

O livro de Piletti relata de forma simplista e sucinta que:

Os escravos resistiam de várias formas. Havia os que se suicidavam ou matavam os feitores. Os fugitivos eram caçados pelos capitães-do-mato, profissionais que recebiam certa quantia por escravo capturado. Muitos conseguiam escapar e formar quilombos. (1998:161)

Gilberto Cotrim faz um relato com mais detalhes e diferenciado em relação aos outros autores analisados afirmando que:

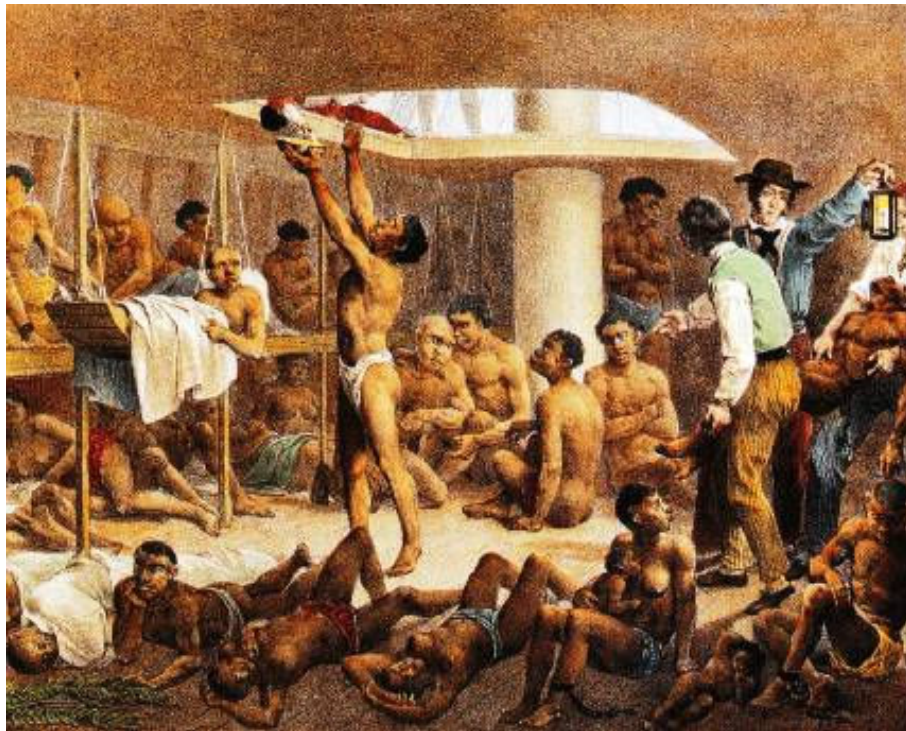
Os escravos criaram outras estratégias de resistência à escravidão: alguns se rebelaram e agiam com violência contra senhores e feitores; reduziam ou paralisavam suas atividades; sabotavam a produção, quebrando ferramentas ou incendiando plantações. Na produção do açúcar, por exemplo, a sabotagem dos escravos era uma ameaça constante. Fagulhas de madeira lançadas nos canaviais provocavam incêndios; dentes quebrados jogados moenda do engenho por vezes inutilizavam o maquinário e arruinava a safra ou comprometiam a produção. (2002:221)

A fuga, o suicídio, a execução de brancos são indícios de variadas formas de luta de negros contra a escravidão, desde que os primeiros africanos foram trazidos para o Brasil. A reação coletiva, fuga em massa, era a maior ameaça para a ordem colonial. Geralmente, as fugas resultavam na formação de quilombos, onde os negros procuravam reorganizar suas vidas da forma como era na África.

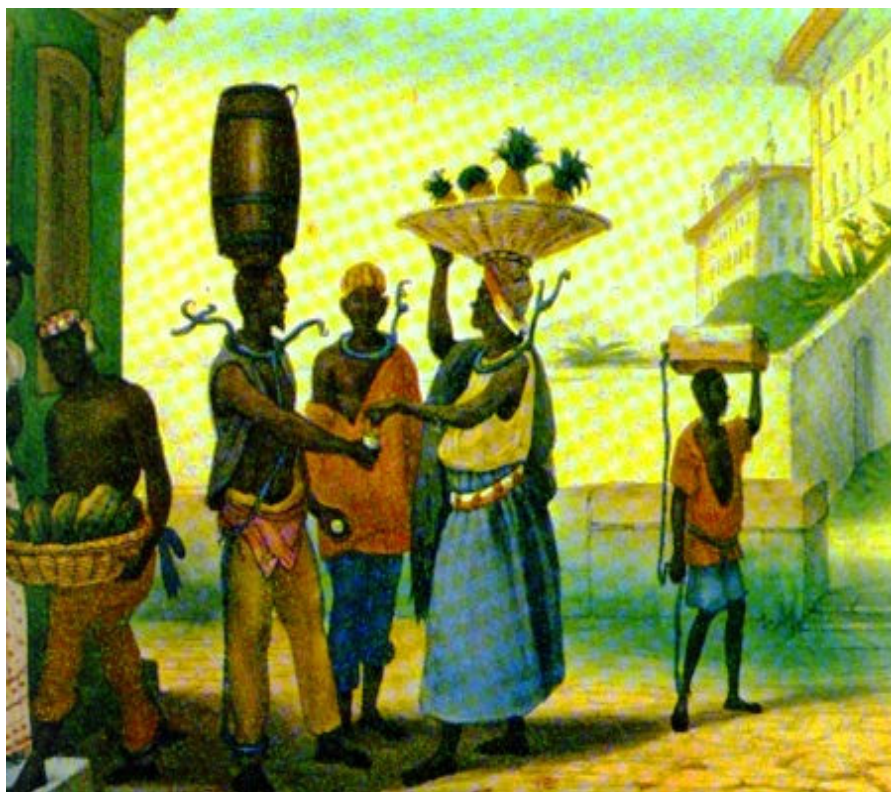
Todos os livros relatam a trajetória dos negros da África até o Brasil. Como a mesma foi marcada por diversas formas de violência, como os negros vieram forçados, passando pelo sofrimento e pela humilhação de serem tratados como animais.

Apontamos esses dois autores porque suas publicações ocorreram após 1996, quando a LDB. 9394/96 estava em vigor, os PCNs, divulgados em âmbito nacional e o PNLD reformulado e atendendo todas as escolas públicas do país, com um guia elaborado por especialistas para orientar os professores na escolha. Além disso, a visão historiográfica desse período contemplava uma história bem diferenciada da contida nas narrativas dos livros em questão.

### 3.3.3. As imagens do negro nos livros didáticos analisados



Transporte de negros para o Brasil - Livro de Rocha Pombo p. 259.

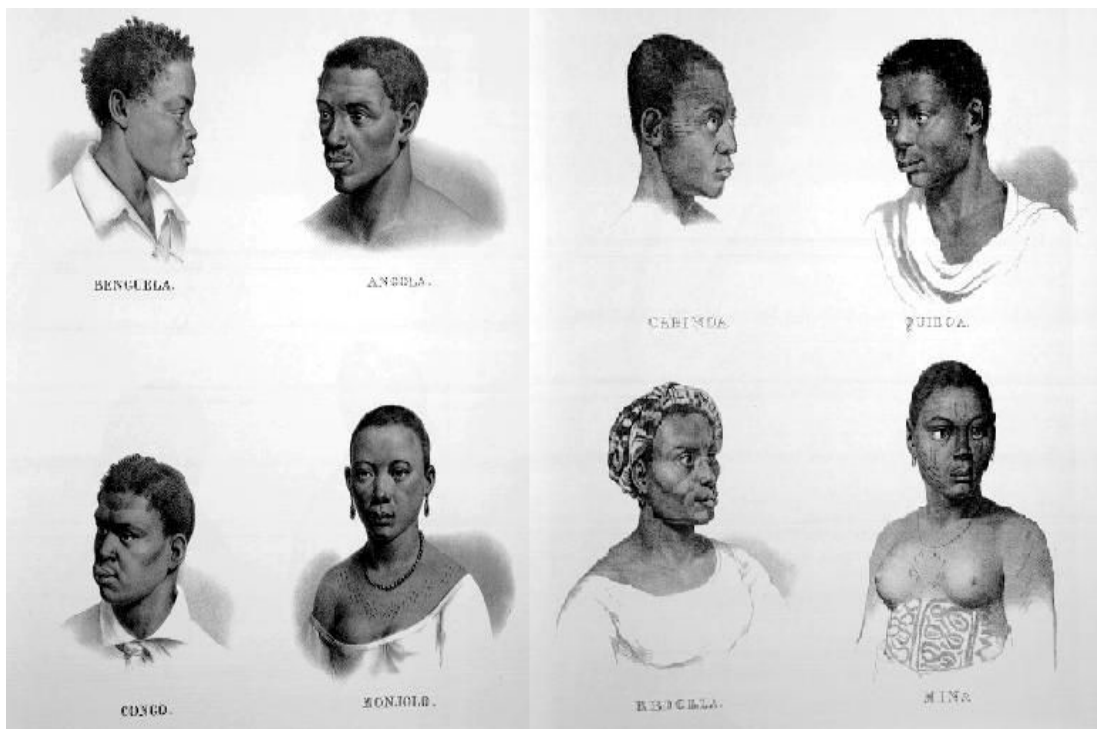


Negros com colar de ferro- Livro do Haddock Lobo p. 166.





Escravo sendo castigado- Livro Antonio Pedro p. 135.



Diversidade de origens – livro de Gilberto Cotrim p.219.

Através da análise das imagens encontradas nos livros de Rocha Pombo, Haddock Lobo, Antonio Pedro e Gilberto Cotrim (nos outros livros analisados não encontramos nenhuma imagem sobre os africanos) podemos afirmar que os livros

de História do Brasil escritos para o Ensino Secundário ou Médio contribuiu por décadas e, continua contribuindo para a manutenção de uma sociedade sustentada em privilégios econômicos, respaldos nos valores ideológicos que justificam a posição social de superioridade assumida pelos brancos. Visto que, os negros só aparecem nas imagens em condições que revelam a inferioridade social, apanhando em público, amontoados em porões de navios, com colares grandes no pescoço para serem identificados como escravos e submissos, em reproduções fotográficas que não identificam a etnia de cada imagem. Enfim imagens que não os identificam como indivíduos; generaliza os africanos e denota desprezo pela pessoa do escravo.

Nesse sentido, consideramos que imagens e textos contidos nos livros analisados reforçam uma visão predominante do negro no período escravocrata como inferior e atrasado culturalmente, incapaz de progredir tecnologicamente e, portanto, destinado ao fracasso ou ao desaparecimento enquanto pessoa humana. Entendemos que essa visão etnocêntrica do negro transmitida nas narrativas e imagens dos livros didáticos terá repercussões fundamentais no espaço escolar, no processo de formação de uma cultura e suas relações na sociedade como um todo. Esse processo se dará porque os alunos afro-descendentes ao se depararem no ambiente escolar, com imagens e textos como os analisados, certamente não farão nenhuma relação desses textos e imagens à sua pessoa e quando o colega o fizer, sentir-se-ão inferiorizados e conseqüentemente discriminados.

Há muito que investigar para uma maior compreensão do papel assumido pelos livros didáticos na formação de uma cultura escolar e intelectual como um todo, principalmente no tocante aos aspectos ideológicos e no papel que os alunos leitores desses livros didáticos desempenharão na sociedade.

#### **3.3.4. O abolicionismo: a luta pela liberdade**

As rebeliões, as fugas, os quilombos, os trabalhos mal executados ou não cumpridos eram uma forma de os negros manifestarem seu protesto. Mas, uma legislação rígida e um aparelho repressivo bem constituído sufocavam as revoltas, impedindo que os escravos concretizassem seus ideais de liberdade.

À luta dos negros veio se juntar, a partir da segunda metade do século XIX, o protesto de alguns setores da classe dominante, que conduziram o processo de

emancipação. O fim do tráfico negreiro, através da Lei Eusébio de Queiroz, em 1850, acarretou um sério problema de mão-de-obra para a lavoura cafeeira, em expansão, evidenciando as limitações que o regime escravocrata impunha à economia brasileira. A guerra do Paraguai serviria, também, para tornar ainda mais flagrantes essas limitações.

Alencar (1997) questiona: como poderia um país organizar um exército eficiente e bem treinado quando a maioria da população era escrava? E afirma que ao terminar a guerra, o Império estava desgastado, econômica e politicamente, e a campanha pela abolição se iniciava com grande repercussão nacional.

A Lei Eusébio de Queiroz, que determinou o fim do tráfico negreiro, foi conseqüência das pressões exercidas pela Inglaterra. O fim do tráfico de negros indicava que a escravidão entrava num processo de declínio irreversível no Brasil. A resistência dos proprietários nesse sentido ainda era grande, principalmente nas regiões Sul e Sudeste, onde a produção era totalmente baseada no trabalho escravo.

Podemos observar, pelos argumentos dos livros didáticos analisados, que a lei chamada dos Nascituros, do Ventre Livre ou Rio Branco foi usada para tentar convencer a opinião abolicionista do Brasil e da Europa de que se tratava de um passo decisivo no sentido da supressão da escravatura.

João Ribeiro descreve a lei do ventre livre com um grande passo para a extinção da escravidão:

Era assim entre nós applicada a fôrma da abolição já decretada em vários paizes e mesmo em Portugal: a lei do ventre livre. Com essa lei estaria acabada a escravidão; em breve prazo desapareceria a instituição ao cabo de duas gerações. (1935:515)

O autor Rocha Pombo (1948:490) faz um relato da questão abolicionista descrevendo todos os passos dados até se chegar à abolição total da escravatura. Descreva as leis que antecederam a de 13 de maio, mas no início da descrição deixa claro que tudo ocorreu pela vontade e esforço dos governantes e afirma: “desde os primeiros tempos da independência que se cogitava do problema, procurando, no entanto, os homens que tinha a responsabilidade do governo, resolvê-lo com toda prudência”.

Já os autores Haddock Lobo e Souto Maior afirmam que a lei do Ventre Livre não agradou aos abolicionistas e que a mesma não resolvia a questão da escravidão, porque iria demorar muito para que essa situação se resolvesse por completo, isto caso a lei fosse cumprida rigorosamente. Além disso, os autores citam nomes como o de Castro Alves e Joaquim Nabuco, homens ilustre, descendentes de escravos e defensores da abolição total da escravidão.

Os outros autores analisados: Fazoli Filho, Antonio Pedro, Piletti e Cotrim descrevem a lei de forma semelhante aos outros autores.

O que não consta nos livros didáticos pesquisados é que a lei de 1871 induzia, sutilmente, a mulher escrava a ter filhos. A partir da lei seu filho nasceria legalmente livre, embora só depois dos 21 anos, gozaria da liberdade plena. Se obtivesse a liberdade, a escrava teria direito à posse do filho.

No entanto, o que se viu foi um decréscimo na taxa de natalidade entre os escravos. A baixa taxa de natalidade se devia em parte à resistência da própria mulher escrava que não se interessava em dar à luz a um filho de quem podia a qualquer momento ser separada, no caso de ser vendida para outro senhor, sendo assim, as escravas preferiram evitar a maternidade e recorrer ao aborto para evitar maiores sofrimentos.

Segundo Alencar (1979, p. 68), mediante algumas mudanças na sociedade, intensificou-se, em 1880, o movimento abolicionista. Mudanças foram obstinadas, tais, como: a introdução do trabalho assalariado, o avanço das atividades industriais e o crescimento na população livre e das cidades. A campanha abolicionista concentrou-se nas cidades. Nelas os abolicionistas promoviam conferências, quermesses, festas beneficentes e comícios em praças públicas.

Mais violentas, confirma Alencar (1979), eram as atividades de alguns abolicionistas nas fazendas incentivavam a fuga de escravos, rebeliões contra senhores, desorganizando o trabalho na lavoura. A situação nas senzalas era, no entanto, duramente criticada por abolicionistas, como Joaquim Nabuco, que acreditavam ser o parlamento o lugar ideal para se desenvolver a luta.

A lei do Sexagenário, essa lei concedia a liberdade aos escravos de 60 anos, sem indenização para o proprietário, e previa um aumento do fundo de

emancipação, destinado a promover a imigração. Todos os autores citados descrevem a lei de maneira semelhante. O escravo com mais de sessenta anos estava livre, porém tinha que trabalhar até os 65 anos para seu senhor e somente assim estaria livre.

Nas citações de João Ribeiro e Rocha Pombo, não há referências de como essa lei beneficiaria os senhores escravocratas, livrando-os da responsabilidade de alimentar escravos pouco produtivos e que já estavam próximos do fim de suas vidas, uma vez que, na época, a média de expectativa de vida dos mesmos mal chegava aos 40 anos de idade.

Já as citações dos autores: Hoddock Lobo, Souto Maior, Fazoli Filho, Antonio Pedro, Piletti e Cotrim apontam para a pouca utilidade dessa lei, bem como, para os benefícios que a mesma trouxe para os proprietários desses escravos. Fazoli Filho a descreve assim:

Na prática, isso significava muito mais uma medida escravista que abolicionista, pois desamparava o sexagenário, desobrigava o senhor a sustentá-lo e dava ao escravo uma liberdade que única e tão somente servia para que viesse a morrer na indigência. (1977:220)

Os autores citados acima são unânimes em afirmar que as lutas que antecederam a abolição não eram apenas abolicionistas, mas, eram especialmente políticas, havia a luta pelo poder. O Império estava desgastado, o Partido Republicano ganhava forças, especialmente quando defendia a abolição, pois atraía a simpatia popular. Esse jogo de poder e pelo poder, tomou para si a luta de muitos anos dos negros que desejavam a liberdade. Sendo assim, em 1888, foi apresentada uma proposta ao Poder Executivo para a criação de uma lei que abolisse imediatamente a escravidão no país.

Todos os livros analisados citam a os dois artigos da Lei Áurea:

Artigo 1º: É declarada extinta a escravidão no Brasil.

Artigo 2º: Revogam-se as disposições em contrário.

Quando D. Pedro II viajou para fazer um tratamento de saúde, sua filha Isabel ocupou provisoriamente o trono. Foi ela que assinou a célebre Lei Áurea, de 13 de maio de 1888. Uma lei simples, que determinava a abolição completa e imediata da



escravidão, sem nenhuma indenização. Todos os argumentos sobre o processo abolicionista, aqui mencionado e que constam nos livros didáticos analisados, levam-nos a crer que a classe dominante da época, os senhores de escravos, foi beneficiada nesse processo, pois, não indenizou nenhum escravo e se sentido traída pelo Império, passou a apoiar o partido Republicano que assumiria o poder, mantendo dessa forma, os privilégios e benefícios dessa parcela da sociedade.

A libertação dos escravos resultou numa massa de negros que perambulava pelas fazendas e cidades à procura de emprego. De um lado, todas as terras agrícolas já estavam ocupadas. De outro lado, as regiões urbanas apresentavam um excedente populacional, o que consistia um problema social.

Valente (1996) nos esclarece que foi nesse contexto que os negros, a partir de 13 de maio de 1888, passaram de escravos a homens livres. Passaram a viver uma nova situação: o desemprego, o subemprego e a marginalidade. Das senzalas, a grande parte dos negros foi morar em lugares onde as condições de vida eram subumanas. Problemas que caracterizavam o tráfico e a vida na lavoura do Brasil Colônia, como o alto índice de mortalidade (principalmente dos recém-nascidos) e a subnutrição subsistiram, como até hoje persistem!

Perruci (1989) argumenta que os negros, com a Abolição, saem da História para dar lugar aos beneméritos, ao espírito republicano e, num passe de mágica, os conservadores escravistas se tornam republicanos e derrubam o Imperador.

Segundo Santos (2002), simultaneamente aos avanços do novo regime, uma nova política vai sendo traçada em relação aos negros. O futuro da nação, as preocupações com a República e seus problemas vão tomando o espaço dos jornais. O negro vai, pouco a pouco, sumindo de suas páginas, como se nunca houvera estado presente nas mesmas.

Carneiro (1997) argumenta que o mundo da senzala sempre esteve muito distante do mundo livre; os descendentes de negros precisavam ocultar ou disfarçar seus traços de africanidade, já que o homem branco era apresentado como padrão de beleza e de moral. Por isso, o negro e o mestiço dificilmente conseguiam igualar-se ao homem branco.

É ainda Carneiro (1997) que nos informa como a escravidão, em algumas obras de historiadores e sociólogos, apresenta-se amena, enfatizando assim que os negros escravos recebiam dos senhores um tratamento humano. Na realidade, a escravidão foi física e socialmente dura e cruel.

A idéia de uma escravidão suave, amena, acabou por reforçar o mito da democracia racial que, ainda hoje, mascara o racismo no Brasil.

Alencar (1997) afirma que os senhores de engenho inspiravam medo até nos seus familiares. Mesmo tendo as suas “comborças” (amantes negras), não se despiam do autoritarismo, o que marcava suas relações com todos, especialmente com a escravaria. E questiona a aproximação entre senhores e “mucamas” (escravas domésticas) seria um sinal de democracia racial?

O negro entra na sociedade brasileira como cultura dominada, esmagada. E as marcas da escravidão persistem, no preconceito racial, na situação miserável de muitos. Não se pode pensar em Brasil sem se levar em conta toda essa história.

Santos (2002) aponta que a descrição da harmonia da relação entre eles é o retrato do Brasil. Tudo se passa como se não houvesse luta, não houvesse revolta, não houvesse crime. A existência de quilombos não é explicada. A própria escravidão ganha caráter tão doce que é difícil imaginá-la hedionda e acreditar que os negros não a desejassem. Tudo é paz, tudo é harmonia, confraternização eterna entre os valores da senzala e os da casa-grande.

Ao recriar a história do negro no Brasil da forma como faz (o olhar de casa-grande em direção à senzala, do dominador ao dominado), Gilberto Freyre (1933) contribui não só para a invenção de uma nova “identidade” para negros, brancos e mestiços, como, também, para a configuração de toda uma identidade nacional, baseada no mito da democracia racial.

É exatamente esse o caráter, ainda segundo Santos (2002), da democracia racial brasileira: raça e cor não são abertamente mencionadas (é um assunto de alcova) desde que cada qual obedeça aos limites estabelecidos pelo caráter de sua cultura, de sua origem étnica, de sua cor.

### 3.4. A identidade do escravo e seus descendentes

Num barracão próximo à casa-grande localizava-se a senzala. Na senzala os negros dormiam amontoados á noite e sofriam os mais variados maus-tratos. A humilhação e o castigo corporal tinham por objetivo destruir a identidade e a personalidade dos negros, facilitando assim a sua submissão e o aproveitamento máximo da sua força de trabalho (Antonio Pedro, 1997:27)

Hoje, o aluno-leitor, através desse tipo de narrativa histórica, encontrada nos livros didáticos não poderá formar novos conceitos sobre a escravidão e a vida dos escravos, sendo assim, continuará vendo o negro como escravo, submisso, inferior e incapaz, perpetuando o estereótipo do negro. Se ao contrário, houvesse realmente o cumprimento da legislação e uma reforma historiográfica nos livros didáticos, os alunos passariam a ver o negro de outra maneira, sensibilizando-se com o problema da discriminação e do preconceito racial, tornando-se parte ativa num processo realmente democrático onde estaria presente o respeito às diferenças e à dignidade humana, a solidariedade e uma relação de inclusão natural e respeitosa.

Os livros didáticos de certa forma colaboram para a exclusão social dos negros e seus descendentes, na medida em que suas narrativas não mencionam as lutas das Associações e Movimentos Negros. Os negros não são visualizados em todo o período republicano, só aparece em situações em que é atleta de destaque ou em dado estatístico nas pirâmides sociais, representando a parcela mais pobre da população.

Dados como a Lei Afonso Arinos, que prevê penalidades para atos de discriminação de cor e de raça em lugares públicos, encaminhada ao Congresso Nacional em 1951, não aparecem nos livros. Embora essa lei tenha sido enviada ao Congresso não como consequência da discriminação a um negro brasileiro, mas sim em relação à Katherine Dunham, uma dançarina negra norte-americana, em visita ao Brasil foi barrada em um hotel de luxo em São Paulo. Essa lei surgiu devido o alarde da imprensa diante da atitude racista do um hotel que se recusou a hospedá-la. A partir da Lei Afonso Arinos ficou admitido, legalmente, o racismo no Brasil.

Segundo Carneiro (1997), atualmente, os crimes de racismo são condenados pela Constituição de 1988 (artigo 5º), pelo Código Penal (artigo 208) e pela lei nº

7716/88. Reconhecendo que a discriminação racial é um fato, o governo de São Paulo inaugurou, em junho de 1993, a Delegacia Especializada em Crimes Raciais – a primeira desse tipo no Brasil. Criada pelo Decreto nº 36.696, a Delegacia tem por atribuição “a apuração de infrações resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional”.

Essa legislação não aparece nos livros didáticos. O negro aparece como escravo, inferior. Mas não é citado que existem leis para combater as injustiças que seus descendentes possam vir a sofrer. Pela Constituição, racismo é crime inafiançável. É preocupante vermos o artigo 5º da Constituição de 1988 – sobre o racismo e a discriminação, não ser tratado com relevância. Esse artigo constitui uma vitória para aqueles que não podem exercer sua cidadania de fato e de direito, impedidos pelos preconceitos enraizados há 400 anos na sociedade brasileira.

Nos livros analisados procuramos encontrar, nos governos que vieram após Vargas, algum dado relevante e significativo em relação aos negros brasileiros.

O negro desapareceu do texto histórico didático: ele embranqueceu; suas lutas contra a desigualdade social, o racismo e a discriminação não foram temas dignos para serem apresentados nos livros didáticos mencionados. A figura do negro é presente nos livros didáticos, durante o período colonial e o período do Império. A partir da República, o negro desaparece das páginas e vai ressurgir, apenas, esporadicamente, em alguns fatos como a Revolta da Chibata, participando em uma Copa do Mundo.

Encontramos a volta de Getúlio Vargas ao poder, a emoção do povo brasileiro perante o seu suicídio; o relato sobre Juscelino Kubitschek; a fundação de Brasília; João Goulart é destituído do poder pelo golpe militar; na ditadura militar, a tortura, a mordaza; o AI-5; a campanha para a anistia e a luta pelas diretas; a morte de Tancredo fez o brasileiro chorar e Sarney assume o governo com seus fiscais; o cruzado e a inflação. O governo de Collor, apropriação da poupança, os carapintadas; o impeachment e a renúncia; Itamar governa o Brasil e, com o Plano Real, consegue que a inflação caia quase a zero; Fernando Henrique privatiza as estatais, estabiliza a inflação e é reeleito em 1998; Lula e a esperança da transformação social, o pagamento da dívida externa.

E sobre os negros brasileiros? Silêncio...

Como o aluno afro descendente se sente ao abrir o livro didático em sala de aula e não vê a história de seus ancestrais relatada ali? Onde estão seus heróis? Os seus ancestrais eram vistos como animais, vendidos como uma mercadoria qualquer, eram espancados, torturados. Sem nenhum herói para se orgulhar, o aluno sente-se envergonhado de sua descendência e busca maneiras diversas de negar essa identidade desde a associação aos alunos brancos até a negação de sua descendência, dizendo que é moreno em vez de assumir sua negritude.

Sem descrever a trajetória de luta dos negros após a República, os autores analisados levam-nos a pensar que não existe a luta dos movimentos negros descritas no primeiro capítulo, que tais movimentos não são necessários e que os conflitos raciais, aparentemente, não existem.

Segundo d'Adesky (2001), o Movimento Negro não reivindica nenhuma autonomia política, não tendo também nenhuma intenção de encarar, num território autônomo, uma congruência entre a nacionalidade, a cidadania e a identidade comunitária original. Tal rumo logo seria destinado à derrota, devido à dispersão dos negros por todo o território brasileiro, apesar da alta concentração existente na Bahia e no Maranhão. O Movimento Negro se revela como um movimento político que procura afirmar um sentimento comum de pertencimento e tornar reconhecida a dignidade dos brasileiros de origem africana.

Valente (1996) argumenta que o mito da democracia racial é tão eficaz no controle da população negra, que muitos negros acabam por incorporar a idéia de que não existe problema de raça no país. Mas, comenta ao observar que os brancos conseguem progredir e eles não, e traduzindo esse insucesso pela suposta incapacidade e falta de vontade, esses negros querem “ser brancos”. Assim, o ideal da branquitude passa a ser perseguido de maneira incansável por eles.

A sutileza das manifestações de preconceito e discriminação racial, muitas vezes, torna invisível a violência exercida sobre a população negra no Brasil, especialmente pelos jovens no espaço escolar, onde desde cedo se sentem marginalizados, excluídos por serem identificados apenas como descendentes de escravos, negros incapazes, pobres, favelados, etc.

O documento do Movimento Negro “Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial”, apresentado oficialmente ao então presidente, Fernando Henrique Cardoso, em 20 de novembro de 1995, por ocasião da “Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, mostra que a valorização da imagem do negro está bem no centro dos objetivos políticos e culturais. Assim, pode-se ler no documento que o programa de combate ao racismo e à desigualdade racial implica o fomento à cultura, à preservação da memória do povo negro brasileiro e à valorização dos cultos de origem africana. Mas, visa, também, a objetivos como a ampliação da legislação anti-racista e ao desenvolvimento de políticas de ação afirmativa, que ampliem o acesso de negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta. Reivindica, também, a concessão imediata de títulos das terras às comunidades negras rurais, quilombolas, a revisão de textos e livros escolares para eliminar as imagens negativas dos negros e também as referências pejorativas e racistas.

Comparado à Frente Negra e aos movimentos anti-racistas dos anos 50, continua d’Adesky (2001), o Movimento Negro realiza um verdadeiro corte epistemológico, assumindo a história dos ancestrais, valorizando suas lutas e as reivindicações. A procura de uma simples assimilação é substituída pela afirmação de uma entidade específica. O Movimento Negro aponta a imagem negativa do negro e a da África nos livros escolares. Mostra, também, entre outros argumentos, o caráter sistemático e não casual das desigualdades sociais existentes na sociedade capitalista brasileira.

Constatamos, assim, que o negro, com suas lutas anti-racistas e antidiscriminatórias, seus movimentos em prol da igualdade social, não faz parte, ainda, do universo contido nos livros didáticos de História do Brasil, por nós analisados, a partir da implantação da República.

Necessário se faz que o negro, dentro de sua vivência e permanência na história do Brasil, não seja só lembrado pela discriminação racial. É preciso resgatar a sua presença como integrante e construtor dessa mesma história. As contradições inerentes à sociedade não aparecem nos livros didáticos, uma vez que eles camuflam as reais diferenças e dissimulam as discriminações, impedindo, dessa forma, a construção de uma identidade própria e do senso crítico.

Em conseqüência, o que se observamos é que os textos perdem em substância e o livro didático tem servido à reprodução da ordem estabelecida, à manutenção dos privilégios de uma classe em detrimento de outras.

### **3.4.1. A necessidade de construir uma identidade positiva**

Com a implantação da atual política do livro didático e da sistemática de avaliação desse material, é necessário investigar como os livros didáticos passaram a tratar a questão do negro na História do Brasil. Houve alterações, mantiveram-se as mesmas questões que as pesquisas dos anos 80 apontavam? Houve alterações a partir da criação de Lei. 10.639/03? Ou o negro continua sendo tratado no livro didático de História do Brasil como uma simples mercadoria no passado e conseqüentemente um ser inferior e incapaz na atualidade?

Bem, para responder esses questionamentos realizamos a análise do livro didático de Gilberto Cotrim, História Global: Brasil e Geral, publicado no ano de 2005. Num primeiro momento verificamos que este livro constava como indicado no Guia do PNLEM (Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio) de 2008, constatamos que sim. É feita uma descrição geral do livro e alguns aspectos como: metodologia, texto didático, fontes históricas, manual do professor, editoração e recomendações ao professor, são analisados. O livro recebe aprovação mesmo constando que:

A renovação historiográfica pretendida não está presente da mesma forma em toda a obra. Também não ocorre de maneira uniforme nos capítulos, pois nem sempre é incorporada ao texto didático, permanecendo, nessas ocasiões, localizada apenas em quadros laterais. (...) Assim, mesmo não havendo identificação da História com heróis, fatos e datas, alguns capítulos dão grande destaque à atuação de líderes políticos, muito em função da opção por uma narrativa política e factual. (...) As fontes visuais são abundantes. Entretanto, grande parte possui apenas função ilustrativa. (...) ao adotar essa obra, o professor encontrará, nas atividades e exercícios propostos, caminhos sugestivos para o envolvimento do aluno com o conhecimento e com a construção da cidadania. (...) Por fim, ele deve observar o desequilíbrio entre os conteúdos selecionados, particularmente a ausência de conteúdos específicos sobre a América hispânica e África. (2008:76-81)

A análise constante no Guia do PNLEM contradiz a Lei 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o Ensino da História da África. Com essa nova

legislação, a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A; 79-A e 79-B. O Artigo 26-A estabelece que: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileira.

Se há uma legislação em vigor desde 2003, não se justifica uma análise feita em 2007, por especialistas, orientados pelo PNLD, indicar um livro que não atende as exigências legais. O Guia do PNLEM 2008, na carta aos professores afirma que:

O catálogo de PNLEM/2008 contém a síntese das obras de História avaliadas e aprovadas no processo de seleção do PNLEM/2007, que serão escolhidas por vocês, professores como material de apoio à prática pedagógica. As obras escolhidas em 2007 serão distribuídas para utilização a partir de 2008. (2008:5)

Entendemos que somente a existência da legislação não resolve a questão que envolve a discriminação e exclusão do negro no livro didático. A lei 10639/03 é o resultado de uma luta histórica do Movimento Negro e das entidades que combatem o racismo e a discriminação racial de qualquer natureza e que reconhecem que essas práticas discriminatórias são frutos do desconhecimento. O povo negro sofre preconceito há séculos e somente o conhecimento da história da África, de sua cultura vai encaminhar a nossa sociedade para o rompimento com práticas indesejadas em relação aos negros e seus descendentes.

Neste caso, necessário se faz mudar de postura em relação a essa problemática que envolve diretamente a formação do docente. Existem leis municipais e estaduais regulamentando o ensino da História da África que



antecedem a lei; federal, como é o caso da lei 7.207/93, do município de Goiânia que estabelece no Artigo 1º-Parágrafo único: o dever do Poder Público compreende, entre outras medidas (...) a inclusão do conteúdo programático sobre a História da África e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas municipais. Se ensinar História da África é uma exigência legal, então por que não se ensina essa história?

Sabemos que além das questões políticas e culturais que, na maioria das vezes, impedem o cumprimento da legislação, outro obstáculo merecedor de destaque é a formação docente. Existe uma premissa no meio educacional de que só ensinamos o que sabemos. Então perguntamos: o que sabemos sobre a África? Buscamos um apontamento de Oliva para responder essa questão:

...muitos professores formados ou em formação, com algumas exceções, nunca tiveram, em suas graduações, contato com disciplinas específicas sobre a História da África. Soma-se a esse relevante fator a constatação de que a grande maioria dos livros didáticos de História utilizada nesses níveis de ensino não reserva para a África espaço adequado, pouco atentando para a produção historiográfica sobre o Continente. Os alunos passam assim, a construir apenas estereótipos sobre a África e suas populações. (2003:428)

Diante dessa constatação, Oliva (2003) nos diz que quase sempre a África aparece na literatura didática em passagens da História do Brasil e Geral, ligada à escravidão, ao domínio colonial do século XIX, ao processo de independência e às graves crises sociais, étnicas, econômicas e políticas e econômicas em que mergulhou grande parte dos países africanos formados no século XX.

Sendo assim não é de se estranhar a surpresa que a maioria das pessoas tem ao saberem que alguns países da África são bem diferenciados daquela imagem primitiva que foi construída no nosso imaginário. A prova mais concreta dessa realidade foi a declaração do presidente Lula em uma visita à Namíbia, ao proferir seu discurso afirmou:

Estou surpreso porque quem chega a Windhoek (Capital da Namíbia), não parece estar num país africano. Poucas cidades do mundo são tão limpas, tão bonitas arquitetonicamente e têm um povo tão extraordinário como tem essa cidade (...). A visão que se tem do Brasil e da América do Sul é de que somos todos índios e pobres. A visão que se tem da África é de que também é um continente só de pobre. (Correio Brasiliense, 2003:2)

Num primeiro momento nos parece assustador um chefe de Estado fazer algumas afirmações tão desconcertantes, num segundo momento ao analisarmos melhor compreenderemos que o pronunciamento do presidente reflete o pensamento que a maioria do povo brasileiro tem sobre o continente Africano. Ou seja, os estereótipos que foram reforçados através das várias gerações de livros didáticos utilizados pelos estudantes brasileiros. E não se trata aqui de pensarmos em quem possui pouca ou muita instrução; trata-se de pensarmos no que é ensinado nos diversos graus de escolaridade em nosso país. Segundo Oliva:

(...) excluindo um seleto grupo de intelectuais e pesquisadores, uma parcela dos afrodescendentes e pessoas iluminadas pelas noções de relativismo cultural, nós, brasileiros, tratamos a África de forma preconceituosa. Reproduzimos em nossas idéias as notícias que circulam pela mídia, e que revelam um Continente marcado pelas misérias, guerras étnicas, instabilidade política, AIDS, fome e falência econômica. As imagens e informações que dominam os meios de comunicação, os livros didáticos incorporam a tradição racista e preconceituosa de estudos sobre o Continente e a discriminação à qual são submetidos os afrodescendentes aqui dentro. (2003:430-431)

Reverendo todos os ensinamentos repassados, aos brasileiros, de modo geral no ambiente escolar e pela mídia, torna-se, aceitável a idéia de que a África é apenas um grande Continente, com muitos animais selvagens, com um povo pobre, doente e faminto.

Diante deste cenário, não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira estereotipada e desigual. Pensar a relação educação e identidade negra nos desafia a buscar conhecimentos necessários para desconstruir estereótipos acerca dos negros e seus descendente e buscar os elementos da cultura africana que valorizem esse povo.

Entendemos que essa desconstrução deverá ocorrer na historiografia presente nos livros didáticos, para que os elementos positivos a cerca da identidade negra sejam valorizados. Que o aluno negro possa conhecer e orgulhar-se de seus antepassados (como ocorre com os alunos brancos) e sentir a necessidade de reconhecer-se como descendente desse povo. Segundo Gomes, a revelações das tensões em torno da construção da identidade negra não causa um processo de exposição apenas para o negro:

Pensar a relação entre escola e identidade negra é questionar não só os negros sobre a questão racial, mas também os sujeitos que pertencem a outros segmentos étnico/raciais com os quais eles convivem. A afirmação da negritude exerce pressão sobre o outro, em especial sobre o branco, e o questiona no seu suposto lugar de quem vive uma situação já dada e já conquistada, no seu suposto isolamento etnocêntrico e lhe revela quão impregnado o branco brasileiro está de negrura e da africanidade que muitos ainda insistem em negar. Ter que lidar com esse processo identitário não é coisa fácil. É preciso ter coragem para reconhecer que a tão desejada branquitude do brasileiro está, na realidade, repleta de negritude. (2002:44)

Essa visão só será ampliada à medida que avançarmos no conhecimento sobre os africanos, assim que passarmos a vê-los como um povo com cultura própria e que não necessitava da interferência do europeu ou de outros povos para se “desenvolverem”, entendermos que o Continente Africano e seu povo não tiveram seus direitos respeitados. Assim que percebermos que não existiu ou existe “democracia racial” no país, que a realidade social e educacional dos negros e seus descendentes revelam um processo histórico de desigualdade e exclusão. Quando isso ocorrer provavelmente às opiniões desfavoráveis ao Estatuto da Igualdade Social tendem a desaparecer, porque uma das metas desse Estatuto são as chamadas Ações Afirmativas, para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como educação e emprego. Ainda há muitos debates sobre essas ações, especialmente sobre a questão das “cotas”, que são polêmicas no meio acadêmico, alguns a favor, muitos contra. Não discutiremos o mérito da questão. Gostaríamos apenas de lembrar que se o Estado Brasileiro reconheceu através de legislação específica, o Estatuto da Igualdade Racial, uma dívida para com os negros e seus descendentes, nada mais justo do que pagá-la mesmo que seja parcelada, como é o caso das “cotas”. O reconhecimento do dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra foi outro passo importante para a construção e valorização da identidade do negro e seus descendentes.

Concordamos com Oliva (2003) que passos importantes foram dados no sentido de valorizar a identidade do negro, como a criação de vários núcleos de estudo como o Centro de Estudos Afro-Orientais, na Bahia, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, no Rio de Janeiro e o Centro de Estudos Africanos em São Paulo, além de iniciativas governamentais como a lei 10.639/03, das lutas do movimento negro de pesquisadores e professores atentos ao problema que ministram palestras e oferecem cursos de especialização e extensão. Porém, mesmo com essas iniciativas

louváveis, fica evidente que ensinar História da África, mesmo não sendo uma tarefa tão simples, é algo imperioso e urgente. É necessário preparar melhor os professores, melhorar as análises dos livros indicados no Guia do PNLEM, exigindo do mercado editorial adequação à legislação vigente.

Somos da mesma opinião de Prandi (2005), quando afirma que cada contribuição cultural africana é resultado de um longo e lento processo de diluição e apagamento étnico a tal ponto de não podermos afirmar com segurança de qual povo ou nação tal traço provém. Pois, as diferenças e especificidades se perderam tudo é simplesmente África. Sendo assim, os afro-descendentes se sentem confusos por não conhecerem dados mais precisos sobre seus antepassados. Eram bantos, sudaneses (os dois maiores grupos étnico-lingüístico que vieram para o Brasil), ou pertenciam a outro grupo?

A vinda dos africanos para o Brasil de certa forma fez com que se tornassem iguais, as especificidades se misturaram forçosamente e o resultado foi um apagamento das fontes originais, o entrelaçamento dos povos e culturas acabou dando uma idéia genérica e indefinida da África. Por isso, entendemos que as mudanças necessárias para a renovação dos livros didáticos, em respeito à legislação vigente, bem como, maior veiculação das pesquisas no campo da etnia são importantes para romper com os silêncios a cerca dos africanos e seus descendentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas entrelinhas, no dia a dia, num simples olhar, estamos reforçando conceitos e construindo identidades culturais. A reflexão sobre tênues movimentos, sobre o silêncio, sobre as pequenas coisas que podem contribuir para a formação de sujeitos críticos.

É importante, portanto, ter sempre em vista que o continente africano é imenso, com centenas de grupos étnicos ou sociedades, que não devemos chamar de tribos, pois o sistema de parentesco, além de não ser a única forma de organização, manifesta-se em grande diversidade e complexidade na composição dos grupos culturais. Hoje as sociedades africanas são sociedades modernizadas, o que não quer dizer que antes elas não tinham organização. Com uma hierarquia de obrigações e direitos, e com uma tecnologia própria ditada pela sua economia, seja ela de subsistência ou de comércio, algumas sociedades tradicionais voltavam-se mais para a agricultura, outras para a caça e pesca, e não raro essas atividades eram mescladas. Não há conhecimento de grupos africanos sem um tipo de organização, seja em pequenas chefias a grandes repúblicas e reinos, até que as grandes potências ocidentais invadiram e colonizaram o território africano.

Em contrapartida, devemos também nos alertar para não fazer uso do que, entre nós, é tido como premissa de civilização, achando que com isso chegamos à compreensão de outros povos. Ao lado de técnicas de metalurgia ou cultivo, ao lado de chefias ou de um comércio ativo, cada sociedade, cada cultura tem um sistema de categorias próprias de pensamento e existência, sendo ele o que a diferencia das outras, e o que lhe dá real relevância perante as outras sociedades.

A simples gravura estampada em um dos muitos livros didáticos de História do Segundo Grau pode ter muito a nos dizer, a presença do negro nos textos e imagens está encoberta pelo discurso ideológico do branqueamento, que está também de certa forma presente em todos os campos sociais, levando o afro-descendente a sentir-se inferiorizado ao ver sua identidade: cultura, valor humano, e força de trabalho menosprezada pela cultura escolar e pela sociedade de modo geral.

Dessa forma, a representação elaborada sobre o papel do negro na sociedade brasileira desde os tempos da escravidão repassada pela escola, pode afetar a representação que o adolescente faz de si mesmo. Bem como, pode reforçar preconceitos em relação ao papel social do negro.

O término oficial da escravidão não trouxe consigo o fim da espoliação e das injustiças sofridas pelos negros brasileiros, o processo está sendo longo, mas cada passo é importante na consolidação de uma sociedade mais equitativa para todas as etnias.

Certas manifestações culturais, como a congada, o batuque e a capoeira eram maneiras de o negro fazer valer sua cultura. No entanto, essa cultura é apresentada nos livros didáticos analisados como contribuição cultural, não se percebendo que essa era uma forma de resistência à cristianização e ao mesmo tempo a perda da identidade social e cultural do negro.

Necessário se faz que todos os envolvidos de forma direta ou indireta com a educação busquem mecanismos para a melhoria do ensino praticado nas escolas brasileiras, especialmente as públicas que recebem um grande contingente de afro-descendentes. É fundamental que a lei seja cumprida, é preciso desmistificar o conceito de raça e entender que esta é uma construção social e não biológica, pois somente assim, teremos uma sociedade mais justa no que diz respeito ao reconhecimento do negro e seus descendentes como partícipes da formação do povo e da cultura brasileira.

É necessário ainda, preencher as lacunas e silêncios para que o aluno afro-descendente ao abrir um livro didático de História do Brasil em sala de aula, reconheça seus ancestrais, se identifique de alguma forma com as origens africanas e se sinta realmente sujeito ativo dessa história.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A ATIVIDADE Editorial no início do século In: MOMENTOS do Livro no Brasil. São Paulo: Ática, 1997.

ALANCASTRO, Luiz Felipe. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ANDERSON, Benedict. *Nação e Consciência Nacional*. São Paulo: Ática, 1989.

ANDREWS, George Reid. *Negros e Brancos em São Paulo (1888-1988)*. Bauru, São Paulo: Editora do Sagrado Coração, 1998.

\_\_\_\_\_. *O protesto político negro em São Paulo(1888-1988)*, Estudos Afro-Asiáticos, nº 21, Rio de Janeiro: 1991, p. 32.

APPIAH, Kwame Anthony. *Na Casa de Meu Pai*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARRUDA, J.J; TANGARRINHA, J M. *Historiografia luso-brasileira contemporânea*. Bauru: EDUSC, 1999.

AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: editora da UnB, 1996.

BACELAR, Jéferson. *A hierarquia das raças: negros e brancos em Salvador*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

\_\_\_\_\_. CARDOSO, Carlos. (orgs.) *Brasil: um país de negros?* 2.ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, BA: CEAO, 1999.

BACZKO, Branislaw. *Imaginação Social*. In: ROMANO, Ruggiero (org.) *Enciclopédia Einaudi*, vol.5: Lisboa: Imprensa Nacional e Casa da Moeda, 1985, p. 297-332.

BALDISSERA, José Alberto. *O livro didático de História: uma visão crítica*. São Paulo:Evangraf, 1997.

BANDEIRA, M. de Lourdes. *Antropologia: diversidade e educação*.Cuiabá: UFMT, 1995.

BASTIDE, Roger. *As religiões africanas no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1971.

BASTIDES, R. & FERNANDES, F. *Brancos e negros em São Paulo*. 3ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional.

BATISTA, A. A. G. (Org.) *Escolha de livros didáticos de 1ª a 4ª série: padrões e processos no PNLD*. Brasília: MEC, SEF, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, SEF, 2002. Bauru: EDUSC, 2002.

BELLUCCI, Beluce. (coord.) *Introdução à história da África e da cultura afro-brasileira* Rio de Janeiro: UCAM, CEEA: CCEBB, 2003.

BENTO, Maria Aparecida S. *Cidadania em preto e branco – discutindo as relações raciais*. São Paulo: Ática, 2000.

BERGMANN, K. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.9, n.19, fev.1990.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Em foco: História produção e memória do livro didático*. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP, set/dez, 2004, p. 471 – 473.

\_\_\_\_\_. Livro Didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Tese de doutorado em História FFLCH – USP – 1993.

\_\_\_\_\_. (org.) et alii. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997. (Coleção Repensando o Ensino)

\_\_\_\_\_. *Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)*. Revista Educação & Pesquisa: São Paulo, USP, set/dez, 2004.

\_\_\_\_\_. *Ensino de História: fundamentos e técnicas*. São Paulo: Cortez, 2004

BONAZZI, Mariza; ECO, Humberto. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.

BRASIL, Congresso Nacional. *Lei Federal 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. Brasília, DF, 2003.

BURKE, P. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAMPOS, Djalma Leite de. *O selo da negritude*. Raça Brasil, abril 2004, nº 73, São Paulo.

CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. (orgs.) *Domínios da história – ensaios de teoria e metodologia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CAPELATO, M. H. R. *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e peronismo*. São Paulo: Papyrus, 1998.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. Tradução por Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

CASTRO, C. de M. e CARNOY, M. (Org.) *Como anda a reforma da educação na América Latina?* Rio de Janeiro: FGV, 1997.

CAVALLEIRO, E. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar – racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.



CHARTIER, Roger. *A História cultural. Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

\_\_\_\_\_. *Morte ou transfiguração do leitor?* In: Os desafios da escrita. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Tradução Mary del Priore. Brasília: Editora UNB, 1994, p. 7 - 27.

CHOPPIN, A. Pasado y presente de los manuales escolares. In: BERRIO, J. R. *La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado?* Sobre a história e os historiadores. Trad. Marcos A. da Silva. São Paulo: Ática, 1995. Série Fundamentos, 109.

COOPER, Hilary. *Didáctica de La História em La Educación Infantil y Primaria*. Trad. Pablo Manzana. Ministério de Educación Cultura y Desporte. Madrid: Ediciones Morata, 2002

CHOPIN, A. *O historiador e o livro escolar*. História da Educação. Pelotas, nº 11, p.05-24, abr.2002.

CONSELHO Nacional de Educação - CNE, Parecer CNE/CP 003/2004, p.8.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Senzala à Colônia*. 4ª ed. São Paulo. Editora da Unesp, 1998.

COTRIM, Gilberto. *História Global : Brasil e Geral – volume único*. 7.ed. reform. São Paulo : Saraiva, 2003. 3ª. tiragem – 2005.

CROCHIK, José Leon. *Preconceito: indivíduo e cultura*. São Paulo, 1997.

CUNHA JR. Henrique. *Etnia afrodescendente e o ensino de História do Brasil. Caderno de Educação nº. 3. Educação, Etnias e Combate ao Racismo: contribuição ao debate*. Março de 2001, p. 57-62.

DAVIDSON, Basil. *A libertação da Guiné: aspectos de uma revolução africana*. Prefácio de Amílcar Cabral. Tradução de Antônio Neves-Pedro. Lisboa, POR: Livraria Sá da Costa Editora, 1975.

DAVIS, Darien J. *Afrobrasileiros hoje*. Tradução por Felipe Lindoso. São Paulo: Summus / Selo Negro, 2000.

DEIRÓ, M. de L. C. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Moraes, 1978.

DELIZOCOIV, D. *Metodologia do Ensino de Ciências*. São Paulo: Cortez, 1992.

DIEHL, Astor A. *Do método histórico*. Passo Fundo: Ediupf, 1997. Série Ciência.

DIÉGUEZ, J.L.R. *Las funciones de La imagen em La enseñanza*. Barcelona:Editorial Gustavo Gili,1978.

DIENER, Pablo e COSTA, Maria de Fátima. *Rugendas e o Brasil* . São Paulo: Capivara Editora, 2004.

DUSSEL, Enrique. 1492 – *O encobrimento do outro: A rigem do mito da modernidade*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1993.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Trad. Antonio José Massano. Lisboa, Portugal: Ulmeiro, [1966]. (Coleção Terceiro Mundo e Revolução)

\_\_\_\_\_. *Pele Negra, Máscaras brancas*. Trad. Renato da Silveira. Salvador:EDUFBA,2008.

FAUSTO, B. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2001.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. *Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas*. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP, set/dez, 2004, p. 531 – 545.

FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. Vol. 1. São Paulo: Ed. Ática, 1978.

FERRO, M. *Falsificações da História*. Lisboa: Europa-América, s.d.

\_\_\_\_\_. *A manipulação da verdade no ensino e nos meios de comunicação*. São Paulo: IBASA, 1983.

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp/arquivo=livro\\_didatico.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp/arquivo=livro_didatico.html). Acesso em: 10/10/2009.

FONSECA, S. G. *Caminhos da história ensinada*. São Paulo: Papyrus, 1993.

FREITAG, Bárbara. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Décio. *Escravos e Senhores de Engenho*. Porto Alegre: Mercado Aberto,1983.

FREITAS, M. C. (Org) *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Cortexto, 1998.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 34ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GALZIRARE, Maria Carolina B. “*Belas Mentiras? A Ideologia nos estudos sobre livros didáticos*”. In *História e Criação do Fato*, Jaime Pinsky (Org.) São Paulo: Contexto, 1982.

GARCIA, Renísia Cristina. *Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 19093-2005*. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. *Construtores de Identidades: A Pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. Iglu Editora: São Paulo, 2004

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Currículo e diversidade cultural*. In: SILVA, T. T., MOREIRA, A. F. Territórios contestados. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1998.

GOMES, Ângela de Castro. Questão Social e historiografia no Brasil do pós-1980: notas para um debate. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, nº 34. p. 1-33.

GOMES, Nilma Lino. GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. (orgs.) *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Tradução do espanhol por Maria Antonieta Pereira. Tradução do inglês por Antonio Marcos Pereira. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção Trajetória, 7).

\_\_\_\_\_. *Cultura negra e educação*. *Revista Brasileira de Educação*. V.23, mai/ago, 2003.

GORENDER, Jacob. A escravidão reabilitada. *LPH: Revista de História*. Ouro Preto nº 1. 1992. p. 245-266.

GUIMARÃES, Antonio S. A. *A questão racial na política brasileira( os últimos quinze anos)*, São Paulo, *Tempo Social*, vol.13, nº 2, Nov.2002, PP 121-142.

GUERRA, Miguel Angel Santos. *Imagen y educación*. Buenos Aires: Magisterio Del Rio de La Plata, 1998.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. De Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

\_\_\_\_\_. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*.Org. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2008.

HALLEWELL, L. *O livro no Brasil*. São Paulo: Queiroz, EDUSP, 1985.

HASENBALG, Carlos A. *Discriminação e desigualdades sociais no Brasil*. Rio de Janeiro:Graal,1979.

HOLANDA, G. *Programas e compêndios de História para o ensino secundário de 1930 a 1956*. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1957.

JENKINS, K. *A História repensada*. São Paulo: Contexto, 2001.

JÚNIOR, Décio Gatti. *Dos antigos manuais escolares aos modernos livros didáticos de História: um percurso de massificação do Ensino Escolar brasileiro*. Disponível in:

EITE, Miriam Moreira. *Retratos de Família: leitura da Fotografia Histórica*, São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1993.

KI-ZERBO, Joseph. *História da África negra*. vol. I, 3.ed. revista e atualizada. Mem-Martins, Portugal: Publicações Europa-América, 1999. (Coleção Biblioteca Universitária, 14)

KOK, Glória Porto. *A escravidão no Brasil Colonial*. São Paulo: Saraiva, 1997.

LAJOLO, Marisa. *O Livro Didático: um (quase) manual do usuário*. Em Aberto. Ano 16, nº69. Brasília, jan/mar., 1996.

LEFEBVE, Maurice Jean. *Estrutura do discurso da poesia e da narrativa*. Coimbra: Almeida, 1975.

LE GOFF, Jacques, CHARTIER, Roger, REVEL, Jacques. *A História Nova*. 4.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

LEITE, D.M. Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros. *Revista de Psicologia*. São Paulo, (3): 20-31, 1950.

\_\_\_\_\_. *E a superação das ideologias: diálogo com um intérprete*. In: MOTTA, Carlos Guimarães. *Ideologia da Cultura Brasileira 1933-1974*. São Paulo: Ática, 1993.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa: Portugalia, 1938, v 2.

LIMA, Valéria. *Uma viagem com Debret*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2004.

LOBO, R. Haddock. *História do Brasil*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1955.

MACHADO, Maria Helena P.T. "Em torno da autonomia escrava: uma nova direção para a História Social da Escravidão". In: *Revista Brasileira de História*. V. 8, nº 16. São Paulo, 1988.

MAESTRI, Mário. *História da África negra pré colonial*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MAIOR, A. Souto. *História do Brasil*. São Paulo: Companhia editora Nacional, 1965.

MARQUES, Adhemar Martins; BERUTTI, Flávio Costa & FARIA, Ricardo de Moura. *Os Caminhos do Homem*, Volume 2. Belo Horizonte: Editora Lê, 1991.

MEILASSOUX, Claude. *Antropologia da escravidão*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1995.

MENDONÇA, Joseli Maria Nunes. *Entre a mão e os anéis: A Lei dos Sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 1999. (Coleção Várias Histórias)

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hicitec-Abrasco, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE (ed ). *Panorama da Educação Nacional*. Rio de Janeiro: 1937.

MINISTÉRIO DA CULTURA, Fundação Cultural Palmares. *Palmares em Ação*, nº.1, Ago-Set, de 2002. Brasília: FCP, 2002.

MEC. *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Marise Nogueira Ramos e Jorge Manoel Adão (coords.). Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. *Política do Livro Didático*. Brasil, 1985. (folheto)

MEC/COLTED ( eds). *O Livro Didático: sua utilização em classe*. Brasília/Rio de Janeiro, 1969

MEC/FAE. *Programas de assistência ao estudante*. Brasília, 1984. (folheto)

MEC/FENAME (eds.). *PLIDEF: Programa do Livro Didático*. Brasília, 1976.

MEC/FNDE (eds.). *Brincando, fazendo e aprendendo*. Projeto Interação. Rio de Janeiro 1985.

MORAES, Rubem Borba de. *Livros e Bibliotecas no período Colonial*. Rio de Janeiro: livros técnicos e Científicos, 1979.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em sociologia social*. Tradução Pedrinho A Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOYSÉS, Lúcia. *As representações sociais como forma de conhecimento*, Texto de trabalho, sem data. Mimeo.

MUNAKATA, Kazumi. *Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil*. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

MUNANGA, Kabengele. (Org). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: SECAD, 2005.

\_\_\_\_\_. *O Negro no Brasil hoje*. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. *O Negro revoltado*. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968.

\_\_\_\_\_. *O Genocídio do Negro Brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOSELLA, Chagas Deiró. *As belas mentiras*. São Paulo: Editora Moraes, 1979.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *A História da África nos bancos escolares: Representações e imprecisões na literatura didática*. Estudos Afro Asiático, Ano 25, nº 3, 2003, p. 421-461.

OLIVEIRA, Alaíde L. *O Livro Didático*. Belo Horizonte: Edal, 1980.

OLIVEIRA, J.B.A. *A política do livro didático*. Campinas: Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

PANTOJA, Selma. (org.) *Entre áfricas e brasis*. Brasília: Paralelo 15 – São Paulo: Marco Zero, 2001.

\_\_\_\_\_. SARAIVA, José Flávio Sombra. (orgs.) *Angola e Brasil nas rotas do Atlântico Sul*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

PAVAN, Alexandre. *À Moda Brasileira*. Revista Educação. Ano 6, nº 65. São Paulo, setembro, 202. P 48-49.

PESAVENTO, S.J. *História & História cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

QUILOMBO. Rio de Janeiro, Ano I, nº 1 p.3, dezembro de 1948.

PINSKI, Jaime. *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 1997.

POMBO, Rocha. *História do Brasil*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1948.

QUEIROZ, Suely Robles Reis de. *A Escravidão Negra em São Paulo – um estudo das tensões provocadas pelo escravismo no século XIX*. São Paulo: Livraria José Olympio. Editora Mec, 1977.

RAMOS, Marise. ADÃO, Jorge M. *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: SEMT, 2003.

REIS, João José dos (org.). *Escravidão e invenção da liberdade: estudos sobre o negro no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras. 1988.

\_\_\_\_\_. e SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

REZNICK, Luís e GONÇALVES, Márcia de Almeida. *História e Fotografia: uma pedagogia do olhar* in Interagir: pensando a extensão, Rio de Janeiro, nº 3, jan/jun 2003.

RIBEIRO, João. *História do Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1935.

- RIBEIRO, René. *Cultos afro-brasileiros do Recife: um estudo de ajustamento social*. Recife, Boletim do Instituto Joaquim Nabuco, 1952.
- ROCHA, Ubiratan. *Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno* In: NIKITIUK, Sonia (Org.), *Repensando a História*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- RODRIGUES, Raimundo Nina. *Os Africanos no Brasil*. 6ª edição. Brasília: Editora Nacional, 1982.
- ROMÃO, Jeruse (Org). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação. 2005.
- RÜSSEN, J. *Razão Histórica: Teoria da História, fundamentos da ciência histórica*. Brasília, UnB, 2001.
- SANTOS, E. A. *Representações e práticas escolares na construção da escola republicana: o olhar etnocêntrico nos manuais escolares*. Trabalho apresentado no V congresso Luso-brasileiro da História da Educação, Évora/Portugal, 2004.
- SANTOS, Joel Rufino dos. *O que é racismo*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questões raciais no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. Lilia K. Moritz. Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. *Afro - Ásia*. nº 18. 1996.
- SCHWARTZMAN, S. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, FGV, 2000. Scipione, 2004.
- SILVA Jr. Hédio. *Anti-racismo - coletânea de leis brasileiras* (federais, estaduais, municipais). São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.
- SILVA, Marcos A. *Repensando a História*. Rio de Janeiro, Ed. Marco Zero, 1984.
- SILVA, Maria Auxiliadora Gonçalves da. *Encontros e desencontros de um Movimento Negro*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 1994.
- SILVA, Marilena da. *A representação do afro-brasileiro no livro didático de História de 1º grau 1985-1995*. Trabalho de conclusão do Curso de História da Universidade Federal de Goiás, apresentado em fevereiro de 1998. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. *África, Afrodescendência e Educação - uma reflexão urgente e necessária dos desafios e possibilidades no contexto da implementação das Leis 7.207/93 e 10.639/03*. In: Anais do III Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros. São Luis, MA, agosto 2004.
- SILVA, Petronilha Beatiz Gonçalves e. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, parecer 003/2004.

SKIDMORE, T. E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976.

SLENES, Robert W. *Lares Negros, Olhares Brancos*. In: Revista Brasileira de História, V.8, nº 16. São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. *Na Senzala uma Flor: as esperanças e recordações na formação da família escrava*, Texto Mimeo, 1989.

SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes 1999.

SOUZA, Marina de Melo e. *África e Brasil Africano*. São Paulo: Ática, 2007.

STRAUMANN, Patrick (org). *Rio de Janeiro cidade mestiça: nascimento da imagem de uma nação*. Rio de Janeiro, Companhia das Letras, 2001. Tadeu (org), Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

STRAUSS, Claude Lévi. *Raça e História*. Lisboa: Ed Presença,1980.

VAINFAS, Ronaldo, *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. RJ: Campus, 1997.

VILAR, P. *Iniciação ao vocabulário de análise histórica*. Lisboa: Sá da Costa, 1985.

WOODFORD, Susan. *A arte de ver a arte*. São Paulo: Ed. Círculo do Livro,1983.