

O sujeito histórico negro para além do epistemicídio: contribuições da literatura decolonial na abordagem da Lei nº 10.639/03 nos livros didáticos

The historical black subject beyond epistemicide: contributions of decolonial literature in the approach of Law No. 10.639/03 in textbooks

Luiz Gustavo Mendel Souza¹
Flavia Pereira dos Santos²

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar o resultado do projeto de pesquisa “Debates sobre a Lei nº 10.639/03: Prática e Reflexão sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira em Campos dos Goytacazes”. O trabalho foi pautado em pesquisas realizadas com livros didáticos da rede municipal de Campos dos Goytacazes e sua abordagem sobre a Lei nº 10.639/03. A análise focou-se nos capítulos onde aparecem conteúdos sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos livros didáticos da rede municipal. O motor principal para a construção deste trabalho é a busca pela representação do negro dentro dos livros didáticos. Para isso formulamos a seguinte questão: a História da África e da cultura afro-brasileira seria retratada apenas pela ótica da escravidão nas páginas dos livros didáticos? Partimos desse questionamento e de um diálogo com a literatura decolonial.

Palavras-chave: Livro didático; Lei nº 10.639/03; Decolonial.

Abstract

This article aims to present the result of the research project “Debates sobre a Lei 10.639/03: Prática e Reflexão sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira em Campos dos Goytacazes”. The work was based on research carried out with textbooks from the municipal network of Campos dos Goytacazes and its approach to Law 10.639/03. The analysis was focused on the chapters where contents about African and Afro-Brazilian History and Culture appear in the textbooks of the municipal network that cover the theme. The main engine for the construction of this work is the search for the representation of black people in textbooks. For this, we ask the following question: would the History of Africa and Afro-Brazilian culture be portrayed only from the perspective of slavery in the pages of textbooks? Starting from this questioning and from a dialogue with decolonial literature.

Key-words: Textbook; Law 10.639/03; Decolonial.

Primeiros passos

Este texto tem como objetivo apresentar o resultado do projeto de pesquisa “Debates sobre a Lei nº 10.639/03: Prática e Reflexão sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira em Campos dos Goytacazes”. Tal pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano de 2019, e executada com recursos do Programa Municipal de Bolsas de Iniciação Científica, Iniciação Tecnológica e de Extensão da Prefeitura de Campos dos Goytacazes. Uma parceria da Superintendência Municipal de Igualdade Racial (Supir) com a Secretaria Municipal de

¹ Doutor em Antropologia, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Brasil. E-mail: luizgmendel@gmail.com

² Graduanda de História da Universidade Federal Fluminense (UFF/ESR). Brasil. E-mail: flaviapereira@id.uff.br

Educação Cultura e Esporte (Smece) em cumprimento da Lei nº 10.639/03¹ e com a Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (UFF-ESR).

O trabalho pautou-se em pesquisas com livros didáticos da rede municipal de Campos dos Goytacazes sobre os temas elencados pela Lei nº 10.639/03. A análise focou-se nos capítulos onde aparecem conteúdos sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

O caminho escolhido para a elaboração desta pesquisa foi a consulta ao Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec), um portal operacional e de gestão do Ministério da Educação (MEC), que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação². Nesta base de dados coletamos informações sobre as 146 Escolas Municipais, sendo 9 Creches e Pré-Escolas e 137 Unidades que atendem o Ensino Fundamental. Dentro desse universo, os Livros Didáticos mais escolhidos foram: em primeiro lugar “AR - Aprender e Relacionar: História e Geografia” da Editora Moderna³; e em segundo lugar “Vamos Aprender? Interdisciplinar História e Geografia” da Editora Edições SM⁴.

O Negro e o “outro”

O motor principal para a construção deste trabalho é a busca pela representação do negro dentro dos livros didáticos. Formulamos a seguinte questão: a História da África e da cultura afro-brasileira seria retratada apenas pela ótica da escravidão nas páginas dos livros didáticos? Partindo desse questionamento, começamos a analisar as duas coleções em busca das abordagens sobre o negro na história do Brasil e do mundo.

Partimos do princípio de que as abordagens que limitam o negro no Brasil à mão de obra escravizada é um instrumento ontológico de estereotipação e construção do “outro”. Entendemos o conceito de estereótipo pela perspectiva de Homi Bhabha, para quem:

O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais. (BHABHA, 2010, p. 117).

Tais tipos de representações estereotipadas surgem como uma forma de condução da narrativa histórica nas aulas de História, mas tornam-se danosas a longo prazo, produzem baixa autoestima entre os alunos negros (CARNEIRO, 2005). Martha Abreu, Hebe Mattos e Carolina

Vianna Dantas (2012) alertam para os perigos que as representações estereotipadas – que resumem os negros à mão-de-obra escrava – podem representar para a história brasileira. Tal silenciamento na construção da narrativa histórica sobre o negro nas salas de aula será compreendido aqui como manifestação das violências geradas pela “colonialidade” (QUIJANO, 2009; SOUZA SANTOS, 2009).

Segundo o sociólogo peruano Aníbal Quijano, a “colonialidade do poder” é um sistema de dominação global (político, econômico, social, cultural e religioso) que se estabelece através da classificação social do “outro”. Para “outro” leia-se o não-europeu. Esse sistema de dominação criou mecanismos de controle calcados em argumentos teóricos, primeiramente religiosos (avaliando se o “outro” teria alma ou não) e, em seguida, científicos e filosóficos, com o estabelecimento da Modernidade. Ainda seguindo a tese de Quijano, a Modernidade como modelo científico universal – a Racionalidade europeia – teria como contraponto a Racialização de todos aqueles que não pertenciam ao modelo eurocêntrico, ou seja, a criação do “outro” através da raça.

A institucionalização e universalização da Modernidade se fizeram através da coerção violenta das armas e canhões europeus (SOUZA SANTOS, 2009). No decorrer destes eventos históricos foram silenciadas e assassinadas todas as formas outras de conhecimento (WALSH, 2007), em um processo que Boaventura de Souza Santos denominou de “epistemicídio” (SOUZA SANTOS, 1997). O “epistemicídio” proporcionou aquilo que Walter Mignolo denominou de “colonialidade do ser” (2017), que seria a desumanização de qualquer forma outra de existência fora do circuito eurocêntrico.

Todos esses processos históricos violentos colaboram para a centralização do pensamento europeu (epistemologia) como o único viés possível de construção do real. Concomitantemente ao estabelecimento da “colonialidade” foi gerada uma linha que dividiu o mundo em norte e sul epistêmicos⁵, uma “linha abissal” que delimitou as fronteiras do globo entre aqueles que produzem conhecimento (eurocêntrico) e aqueles que são reprodutores de crendices, lendas, fetiches e folclore (o “outro”) (WALSH, 2007).

Os efeitos dessa violência são sentidos nos livros didáticos, onde o padrão eurocêntrico se estabelece nas abordagens das formas outras de conhecimento. Podemos acrescentar a essa discussão os apontamentos de Sueli Carneiro (2005) através da utilização dos “dispositivos de racialidade/biopoder”⁶ foucaultianos para compreender seu efeito “epistemicida”. Carneiro propõe:

[...] assumir uma perspectiva teórica que concebe a existência de um dispositivo de racialidade/biopoder operando na sociedade brasileira para produzir e reproduzir um sistema de supremacia e subordinação racial, suportado por saberes e práticas educativas (epistemicídio), bem como uma dinâmica de reprodução e aniquilamento dos grupos raciais e que esses processos apenas não se realizam cabalmente, porque há, em relação a eles, resistências. (CARNEIRO, 2005, p. 325).

Para Sueli Carneiro, o “dispositivo de racialidade” demarca o estatuto de ser humano à brancura, gerando um padrão de hierarquização baseado no modelo de branquitude (CARNEIRO, 2005, p. 43). As consequências dessa violência estão no estabelecimento daquilo que Frantz Fanon denomina de “zona do não-ser”, em suma, “uma região extraordinariamente estéril e árida” (FANON, 2008, p. 26). Por isso Fanon escreve que “o negro quer ser branco. O branco incita-se a assumir a condição de ser humano” (FANON, 2008, p. 27). Dessa forma, o psiquiatra martinicano segue demonstrando que o homem branco não precisa acionar sua identidade racial, sua existência é tida como um padrão universal.

De forma prática, vemos esse “dispositivo de racialidade/biopoder” como um mecanismo “epistemicida” nas abordagens estereotipadas sobre os negros e de sua história nas tradicionais formas de apresentação destes temas em livros didáticos. Marc Ferro (1983) nos alerta que o livro didático pode ser compreendido como constituinte da memória coletiva de uma dada sociedade. Da mesma forma, Circe Bittencourt menciona que: “o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura” (BITTENCOURT, 1997, p. 72). Buscar as representações do negro no livro didático é entender os valores culturais atribuídos a eles no atual contexto político, social e cultural. É necessário operarmos com um olhar bem apurado para compreender como as imagens e abordagens dos temas tratados nos livros didáticos podem engessar e estereotipar a imagem dos negros, cobrindo-os com o véu que invisibiliza a raça (DU BOIS, 1999)⁷. Retomando os argumentos de Bittencourt: “O papel do livro didático na vida escolar pode ser de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder do estado” (BITTENCOURT, 1997, p. 73). No tocante a essa questão, Martha Abreu, Hebe Mattos e Carolina Vianna Dantas (2012) alertam para o risco da presença das fontes históricas em sala de aula que tratam dos negros apenas como escravizados. A escravidão é um tema e uma questão necessária nas escolas, mas uma educação que se propõe antirracista precisa manifestar-se em aulas que demonstrem os negros como sujeitos históricos e não apenas como mão-de-obra cativa e imagens caricatas (RIBEIRO, 2019).

Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino (2019) denominam de “saberes de fresta” as táticas operadas pelos sujeitos rotulados como marginais. Os autores defendem que não devemos ter um olhar paternalista para com os sujeitos historicamente subalternizados, tratando-os como vítimas vulneráveis e incapazes de agir, mas compreendê-los através da complexidade e o refinamento de seus saberes e a importância destes para a construção histórica, econômica, social e cultural brasileira. O conceito dos “saberes de fresta” denuncia a ação violenta do Estado que se estabeleceu através das construções de muros contra os subalternizados. Mas nestes mesmos muros existem as fissuras, as brechas, espaços onde ocorre a constante reinvenção de modos de fazer e operar no cotidiano violento. Aproximando-nos das perspectivas oferecidas por Dantas, Abreu e Mattos (2012) e as de Simas e Rufino (2019) sobre as formas de apresentação da temática negra nos bancos escolares, temos o viés que possibilita entender os negros para além do “véu da raça” (DU BOIS, 1999). Uma abordagem para além do trabalho escravo, entendendo a importância de estudar os “saberes de fresta”, as articulações cotidianas, as táticas operadas pelos africanos e afro-brasileiros dentro de um contexto violento e repressor como o Brasil Colonial, Imperial e República (SOUZA, 2020).

Entender a Lei nº 10.639/03 e suas demandas curriculares

A década de setenta no Brasil data um importante acontecimento político para pessoas negras do país: nesse período ocorreu a fundação do Movimento Negro Unificado, que desde então executa diversos esforços a fim de que o estado brasileiro execute políticas públicas de reparação aos danos causados pela escravidão à pessoas negras através da politização e ressignificação da raça (GOMES, 2012, p. 740). Como fruto de tais reivindicações podemos citar, por exemplo, a Lei nº 12.711/12⁸ referente às cotas raciais e a Lei nº 10.639/03, sendo a última uma das maiores conquistas na história brasileira para a formação de uma sociedade antirracista a partir da educação.

Graças à promulgação da Lei nº 10.639/03, tornou-se obrigatório a presença de conteúdos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira nas disciplinas relacionadas a Educação Artística, Literatura e História do Brasil. Dessa maneira, em conformidade com a lei, os conteúdos devem contemplar “a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional”, sendo então elucidadas as ações da população negra nos âmbitos econômico, político e social no país.

Antes mesmo da promulgação da Lei nº 10.639/03, as pressões realizadas pelos movimentos sociais já eram sentidas no campo educacional através das demandas presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular.

Dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), encontramos a reivindicação por uma educação focada nos sujeitos históricos e sua agência através de seus modos de fazer e saber em meio à construção da realidade social no tópico “O ser humano como agente social e produtor de cultura”:

Relação e cuidados com o corpo em diferentes culturas, em diferentes momentos históricos: princípios alimentares, o que é bom comer, o que não se come, tradições culinárias; preparação do corpo para práticas socioculturais; tratamentos de saúde utilizados pelos grupos indígenas, africanos, imigrantes, sociedades tradicionais regionais. (BRASIL, 1997, p. 57).

Essa demanda educacional é retomada adiante no tópico: “Valorização do repertório e integração entre o vivido e o aprendido”:

Esses repertórios, construídos nas relações familiares e comunitárias trazem elementos culturais diferenciados: a cultura tradicional que o migrante nordestino traz para as cidades do Sudeste, a cultura do caboclo na região amazônica, dos imigrantes, dos afrodescendentes, etc. A valorização do patrimônio cultural do Brasil implica o reconhecimento da diversidade de padrões culturais que caracterizam a convivência social na escola. (BRASIL, 1997, p. 67).

A busca pelo respeito e reconhecimento da diversidade cultural proposta pelas PCNs está pautada em um modelo educacional multiculturalista. Segundo Rebeca Gontijo (2003), a base da noção de pluralidade cultural contida nos PCNs aproxima-se dos moldes demandados pelos movimentos de ação afirmativa norte-americanos (*affirmative action*). A autora ainda menciona que este formato atende às reivindicações globalizadas relacionadas ao comprometimento individual com causas humanitárias, ecológicas, das minorias, entre outras, em detrimento de “sentimento nacional”. Sobre abordagens possíveis em relação às questões multiculturais nos livros didáticos, Hebe Mattos (2003) traz à luz que, dentro das PCNs, há um direcionamento para a História Temática através de eixos que se pautam em questões norteadoras, no sentido de “história-problema”⁹. Como foi demonstrado acima, as PCNs estão preocupadas em ofertar um ensino que problematize os modos de fazer e de pensar dos grupos sociais dentro das salas de aula e nos livros didáticos.

Dentre os documentos citados acima, as Diretrizes Curriculares Nacionais possuem um importante parecer que fornece orientações para a educação do ensino básico direcionado a

todos os setores envolvidos com a educação no país e os demais cidadãos. Nele estão expressos as razões e objetivos da implementação da Lei nº 10.639/03, onde há o esclarecimento da necessidade de recriação de uma educação que inclua a população negra e os seus feitos para além da escravidão, valorizando a sua cultura, saberes e ações políticas. Concordamos com Martha Abreu e Hebe Mattos no tocante à questão de que “as ‘Diretrizes’ [DCNs] trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 9). As autoras nos alertam que o “mito da democracia racial”¹⁰ é um dos eixos abordados e combatidos pelas DCNs. Dessa forma, percebemos a importância da articulação dos movimentos sociais, a comunidade escolar e as instituições políticas para a elaboração de uma educação antirracista. Ainda segundo Abreu e Mattos: “de maneira inequívoca, educadores diretamente ligados aos movimentos negros respondem agora pela redação do documento [DCNs]” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 9).

A necessidade de recriação é em decorrência da visão estereotipada sobre o negro presente no ensino, local que por muitos anos reforçou o imaginário social da população negra como um grupo étnico inferior aos demais, passíveis de subjuogo devido a diversas consequências do racismo que impedem o pleno ideal de justiça social democrática no Brasil. Portanto, a partir dos direcionamentos oferecidos espera-se que através da educação haja a construção de uma sociedade mais justa, e que com isso os danos ocasionados pelo racismo sejam reparados não apenas pela ação do Estado, mas de toda a sociedade.

As coleções e suas abordagens sobre o negro no Brasil

Ao realizar um levantamento de pesquisas acadêmicas sobre as representações dos negros nos livros didáticos do período de 1950 até a década de 1980, Fluvia Rosemberg, Chirley Bazilli e Vinícius Baptista da Silva elencam um quadro informativo revelando como principais indicadores a:

[...] sub-representação de negros (e indígenas) no texto e ilustrações; atribuição de papel subsidiário, na construção literária, pictórica e no contexto social, aos personagens negros, adultos e crianças, levando a sua associação sistemática à posição de subalternidade; sub-representação de alunos e professores negros. Além disso, no texto e nas ilustrações, ocorre, por vezes, associação da negritude à animalidade (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 135).

É importante ressaltar a relação dos movimentos sociais e suas atuações no combate às representações nos materiais didáticos, como o indicado pelos autores: “o combate ao racismo

nos livros didáticos consubstanciou-se por meio de uma série de ações impulsionadas e desenvolvidas pelos movimentos sociais, especialmente pelo movimento negro, subsidiado por pesquisadores negros e brancos e implantadas pelo Estado” (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 137).¹¹

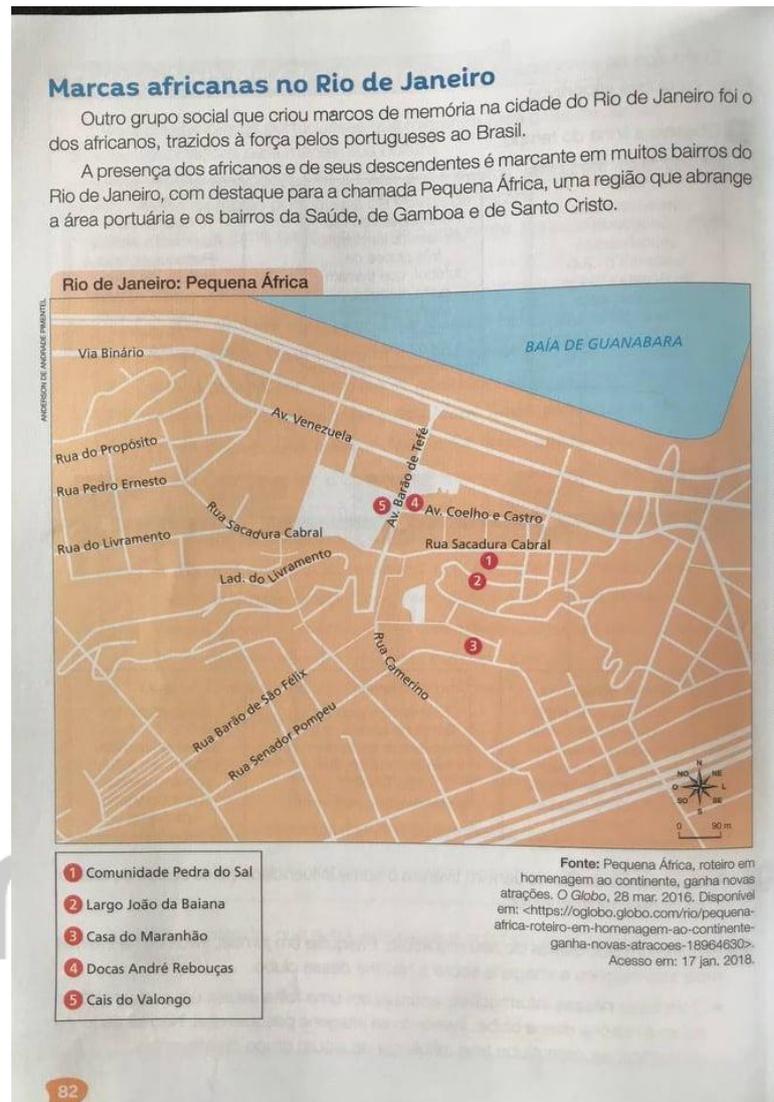
Circe Bittencourt (2011) realiza um levantamento sobre a produção de pesquisas sobre o livro didático de 1980 até a primeira década do século XXI na área de Ensino de História. Em relação às pesquisas recentes a autora afirma que:

De maneira geral, tanto nas dissertações e teses como em publicações de artigos verifica-se o crescimento de estudos sobre o tema dos afrodescendentes e dos povos indígenas com abordagens referenciadas sob a concepção das representações, incluindo as iconográficas, com predomínio de obras mais recentes e aprovadas pelo PNL (BITTENCOURT, 2011. p. 507).

Visando verificar a abordagem temática sobre as demandas da Lei nº 10.639/03 nos livros didáticos da prefeitura de Campos dos Goytacazes, realizamos um levantamento quantitativo no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec), onde verificamos que os Livros Didáticos mais escolhidos são: em primeiro lugar “AR - Aprender e Relacionar: História e Geografia” da Editora Moderna; e em segundo lugar “Vamos Aprender Interdisciplinar História e Geografia” da Editora Edições SM. Realizamos a análise dos livros correspondentes ao 1º, 2º, 3º e 4º ano da coleção “Vamos Aprender Interdisciplinar História e Geografia” da Editora Edições SM e do livro direcionado ao 5º ano da coleção “AR - Aprender e Relacionar: História e Geografia” da Editora Moderna. Em decorrência do contexto pandêmico ocasionado pela Covid-19, não foi possível termos acesso a todos os livros das respectivas coleções, pois os mesmos estão disponíveis apenas para consulta presencial nas bibliotecas das escolas municipais.

Dentro das duas coleções, uma de nossas constatações foi a abordagem da História Local e da História Cultural enquanto metodologias para apresentar a temática africana e afro-brasileira nos livros didáticos. Partindo para a análise dos livros didáticos como fonte, podemos perceber que as potencialidades analíticas da História Local com ênfase na abordagem cultural são encontradas no livro “AR - Aprender e Relacionar: História e Geografia (5º ano)”:

Figura 1: O mapa da Pequena África no Rio de Janeiro.



Fonte: DEGUER, Ricardo [et al.]. *AR: Vamos Aprender e Relacionar: história e geografia* (5º ano Ensino Fundamental). São Paulo: Moderna, 2017, p. 82.

Aqui o mapa da Pequena África é apresentado aos alunos como um elemento fundacional e formador da identidade nacional brasileira. No tocante a esta questão, Luiz Antônio Simas (2019) enfatiza o quanto são importantes as narrativas históricas sobre os personagens entendidos como subalternizados e sua luta constante para os usos políticos da cidade do Rio de Janeiro. A “cultura de fresta” é ação política, cultural, social, econômica e religiosa que ocupa e recria a identidade afrodiaspórica ao lado do projeto do Porto Maravilha. Os cinco pontos seleccionados são descritos na página seguinte:

Figura 02: Conjunto de imagens e informações sobre os ambientes de sociabilidade histórica.

1 Roda de samba na comunidade Pedra do Sal, 2016.

Comunidade Pedra do Sal
Local de uma das mais antigas comunidades afrodescendentes do Rio de Janeiro. Um dos possíveis lugares de nascimento do samba, ritmo praticado até hoje pelos moradores.

2 João da Baiana se apresenta ao lado de Emília Borba, Pixinguinha (no saxofone) e outros. Cidade do Rio de Janeiro, em 1966.

Largo João da Baiana
O nome desse largo é uma homenagem ao músico afrodescendente João da Baiana (1887-1974), que, segundo alguns pesquisadores, incorporou o pandeiro no samba.

3 Casa do Maranhão, em 2018.

Casa do Maranhão
Casa de cultura ligada à comunidade de maranhenses que foram viver no Rio de Janeiro. Organiza festas e reuniões tradicionais do Maranhão.

4 Retrato de André Rebouças. Óleo sobre tela, de Rodolfo Bernardelli, do fim do século XIX.

Docas André Rebouças
Homenagem ao engenheiro afrodescendente André Rebouças (1838-1898), um dos criadores da Sociedade Brasileira contra a Escravidão (1880), que lutou pela libertação dos escravos.

5 Desembarque, gravura de Johann Moritz Rugendas, 1835. A gravura representa a chegada de africanos escravizados ao Valongo.

Cais do Valongo
Segundo alguns pesquisadores, no período de 1774 a 1831, teriam chegado entre 500 mil e 700 mil africanos escravizados pelo Cais do Valongo.

1 Escolha um dos marcos destacados na planta e nos textos.

a) Marco escolhido: _____

b) Por que ele pode ser considerado um marco de memória dos africanos e afrodescendentes no Rio de Janeiro?

83

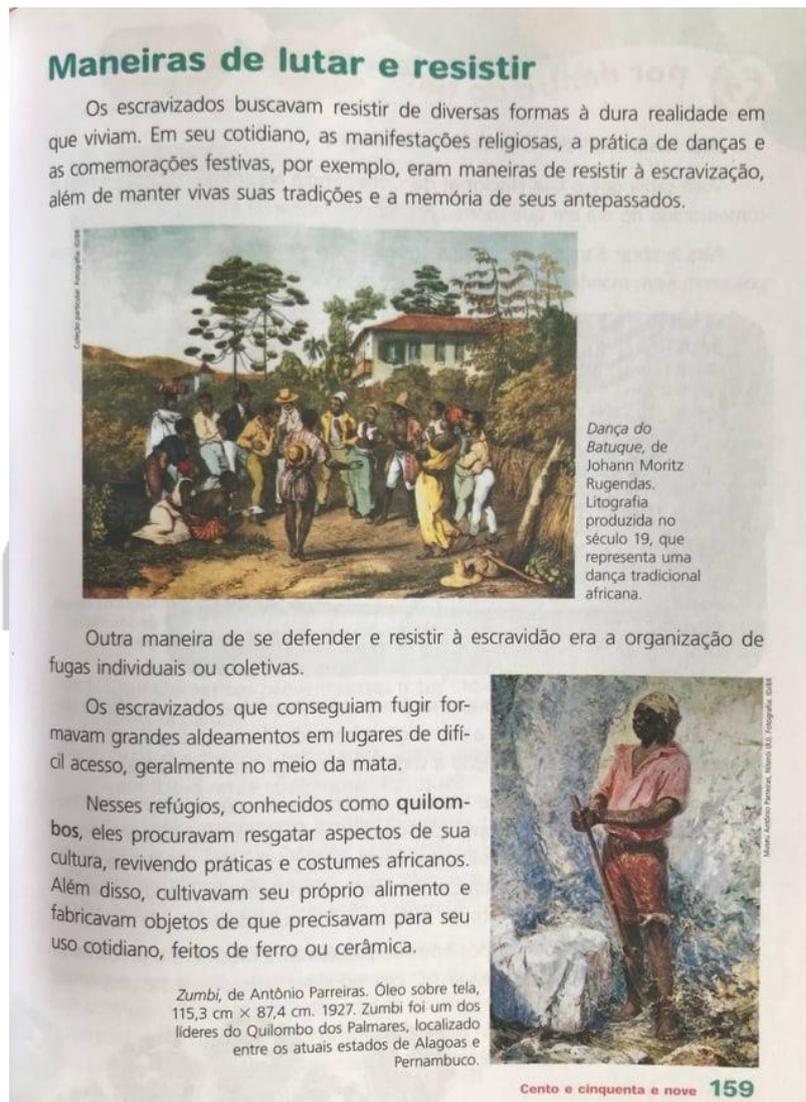
Fonte: DEGUER, Ricardo [et al.]. AR: Vamos Aprender e Relacionar: história e geografia (5º ano). São Paulo: Moderna, 2017, p. 83.

Personagens históricos importantes para a cultura afro-brasileira são citados como ocupantes de um mesmo território, mesmo que cronologicamente distantes. As figuras de João da Baiana (ilustre sambista) e André Rebouças (engenheiro e um dos criadores da Sociedade Brasileira contra a Escravidão) são utilizadas para ressignificar um dos principais portos de escravizados do mundo. A proposta do Livro Didático traz as potencialidades das discussões sobre os “lugares de memória” (NORA, 1993) através do caso concreto da Pequena África. Este

mapa torna-se um lócus privilegiado para discussão entre professores e alunos sobre as narrativas históricas que um determinado local pode proporcionar. Entendemos a sofisticação desta abordagem dentro do material didático como um elemento fundamental na elaboração de uma educação antirracista.

Da mesma forma apontamos como exemplo o livro didático “Vamos Aprender Interdisciplinar: História e Geografia” utilizado no 4º ano do ensino fundamental:

Figura 03: Resistências através das manifestações culturais e religiosas.



Fonte: MINORELLI, Caroline Torres. [et al.]. *Vamos Aprender Interdisciplinar: história e geografia* (4º ano Ensino Fundamental). São Paulo: Editora SM, 2017, p. 159.

Neste exemplo a noção de resistência escrava mescla a existência de manifestações culturais e religiosas à criação de quilombos, inserindo os modos de fazer e saber como elementos fundamentais para a construção e reconstrução de identidade afro-brasileira. Na fonte seguinte são apresentados os modos de fazer e saber presentes na culinária e na religiosidade.

Mesmo os autores enfatizando a questão da tradição africana, o fluxo África-Brasil é apontado como crucial para a reformulação da culinária nacional e a criação do candomblé enquanto religião afro-brasileira. A cultura e o seu fluxo são apontados enquanto formadores e reformuladores de práticas culturais, sociais, econômicas e religiosas:

Figura 04: Práticas culturais afro-brasileiras enquanto construtoras da identidade nacional brasileira.



Fonte: MINORELLI, Caroline Torres. [et al.]. *Vamos Aprender Interdisciplinar: história e geografia* (4º ano Ensino Fundamental). São Paulo: Editora SM, 2017, p. 234.

Analisando e sistematizando as duas coleções utilizadas pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Campos dos Goytacazes, elaboramos os seguintes quadros:

Quadro 1

Livro	Temática / Lei nº	Observações
	10.639/03	

Vamos Aprender Interdisciplinar História e Geografia - 1º ano/2019 (Edições SM LTDA)	Celebração ao feriado de 20 de novembro	Este livro possui uma imagem legendada acerca das festividades ocorridas no dia 20 de novembro no Brasil. Através da mesma é possível apresentar a diversidade étnico-cultural do país e promover a valorização e o reconhecimento da população negra.
Vamos Aprender Interdisciplinar História e Geografia - 2º ano/2019 (Edições SM LTDA)	Modos de viver e cultura	Neste livro há ilustrações e fotografias legendadas acerca dos diferentes modos de viver da população negra. Os espaços de sociabilidade, como a prática da capoeira executada por quilombolas, por exemplo, são os pontos chaves para o reconhecimento de suas identidades.
Vamos Aprender Interdisciplinar História e Geografia - 3º ano/2019 (Edições SM LTDA)	Modo de viver	Neste livro o conteúdo acerca da comunidade quilombola fornece subsídios para a discussão sobre a sua história, organização e cultura.
Vamos Aprender Interdisciplinar História e Geografia - 4º ano/2019 (Edições SM LTDA)	Cultura	Os saberes ancestrais, as festividades e modos de resistência da população negra compõem a narrativa deste livro, denotando as especificidades apagadas pela história eurocêntrica. Uma das imagens presentes neste livro é uma litografia de autoria do Johann Moritz Rugendas acerca do batuque, a mesma representa uma das manifestações religiosas e culturais relacionadas às formas de resistência à escravidão. Tais manifestações foram elemento de manutenção de suas identidades e de fortificação de seus laços no Brasil.

Quadro 2

Livro	Temática / Lei nº	Observações
	10.639/03	

AR – Aprender e Relacionar: História e Geografia - 5º ano/2019 (Editora Moderna LTDA)	Cultura/ Ações políticas	Este livro promove a valorização da cultura africana e afro-brasileira através das ações do povo negro em alguns setores da sociedade, dentre eles: econômico, cultural e político. As marcas dos feitos culturais dos africanos e afrodescendentes são motores para a discussão acerca da valorização de suas ações na sociedade brasileira. Uma das marcas apresentadas é a região da cidade do Rio de Janeiro denominada como “Pequena África”. Ela possui diversos locais de memória que denotam a participação das comunidades quilombolas na perpetuação do samba, por exemplo. O negro é citado também como sujeito histórico de diversos saberes e atividades profissionais além dos de serviços braçais, como, por exemplo, sendo profissional da engenharia.
---	--------------------------	--

Ambas as coleções apresentaram uma abordagem da História Cultural para desenvolver uma narrativa sobre os negros enquanto sujeitos históricos e sua participação no desenvolvimento brasileiro. Como demonstrado nos quadros acima, os recortes analíticos dos modos de fazer, saber e de viver são explorados como metodologia de ensino visando uma aproximação das fontes nas páginas com o imaginário dos alunos. O trabalho cotidiano, a feitura da comida, a realização dos festejos são apresentados aos discentes como mecanismos de ação e resistência dos negros em diferentes contextos históricos brasileiros. O trabalho escravo no Brasil Colônia e Império era uma realidade violenta e extenuante para os negros, restando para estes as negociações contínuas com seus donos e o próprio Estado para utilizarem os fins de semana e dias santos para realizarem algum trabalho remunerado, além da venda de excedentes agrícolas, produtos da “brecha camponesa”. Mas o elemento fundamental que permitia a articulação destes indivíduos dentro da estrutura vigilante e violenta do estado colonial e imperial eram os espaços de sociabilidade e solidariedade ocorridos nas missas organizadas nas irmandades leigas (terceiras). As festas religiosas são, inegavelmente, um espaço de articulação por excelência, além da produção e manutenção de identidade e pertencimento. Se não houvesse estes espaços não haveria a possibilidade de articulação para a promoção de ações de negociação frente aos senhores de escravos, ou mesmo a articulação de levantes. Por último, o dinheiro direcionado à irmandade leiga pelas comunidades cativas e libertas não serviam apenas

para a ostentação festiva, em muitos casos auxiliavam a família do liberto falecido ou prestavam cuidados voltados para a saúde destes indivíduos. Não preciso mencionar que o estado não fornecia nenhuma assistência para estes sujeitos. A abordagem das duas coleções de livro didático sobre as festividades religiosas e as articulações culturais realizadas pelos escravizados e libertos nos mais variados contextos históricos brasileiros é uma possibilidade de compreensão dos negros enquanto sujeitos históricos. As páginas dos livros didáticos exibem para os alunos fontes imagéticas que retratam as ocupações políticas, sociais, culturais, religiosas e econômicas dos espaços urbanos e rurais pelos negros.

A História Local também é utilizada pelas duas coleções como recurso para demonstrar a ocupação cultural, social, política, econômica e religiosa dos negros no contexto social e político brasileiros. Tais propostas apresentadas por estes livros didáticos aproximam-se de uma perspectiva “diaspórica” (HALL, 2003), por exemplo: as imagens das festividades religiosas, das baianas de acarajé, dos quilombos são descritas como manifestações culturais frutos de trocas culturais ocorridas através do trânsito entre o continente africano e o Brasil. As práticas culturais contidas nas páginas dos livros didáticos podem ser abordadas pelo viés da hibridização ocorrida nos intensos fluxos transnacionais gerados nos circuitos pelo “Atlântico negro” (GILROY, 2012). São utilizadas fontes imagéticas nas páginas dos livros didáticos entendendo as práticas culturais como produtoras de conhecimentos. Há também um esforço por parte dos autores dos livros para evitar a essencialização de uma África mítica presente nas manifestações culturais abordadas. Luiz Antônio Simas menciona a importância da cultura afro-brasileira como elemento crucial para a civilização brasileira: “nas Américas, onde o negro foi economicamente escravizado, ele culturalmente foi o elemento civilizador” (SIMAS, 2015, p. 10).

Conclusão

Os recursos utilizados pelas duas coleções dialogam com as proposições de Martha Abreu e Hebe Mattos (2008) sobre as potencialidades que uma abordagem da História local e cultural pode proporcionar ao ensino antirracista. Os dados apresentados aqui se encaminham para um viés possível de ensino de História que trate do negro enquanto sujeito produtor de conhecimento e de ações políticas, sociais, econômicas, culturais e religiosas ao longo do desenvolvimento brasileiro. O “véu da raça” que limita o negro à “zona do não-ser” já foi estabelecido pelo “epistemicídio” da racionalidade moderna. Precisamos, como e enquanto

professores, termos ciência desse mal e assumirmos a responsabilidade de uma educação antirracista. Entender que as representações imagéticas dos negros nos livros didáticos precisam estar além da caricatura de um escravizado impotente. No tocante a este quesito, as coleções pesquisadas demonstram abordagens possíveis e viáveis para entendermos os negros enquanto sujeitos históricos.

As duas coleções de livros didáticos tratam as formas de saber e fazer enquanto elementos importantes para a construção e reconstrução identitária dos negros no Brasil. Compreendemos tais abordagens através da sofisticação das ações políticas, culturais e religiosas afro-brasileiras dentro de um país hierárquico, escravocrata, patriarcal e cristão. Então as ações violentas do estado (no sentido de violação) construíram muros através de leis que corroboraram para o “epistemicídio” através dos “dispositivos de racialidade”. Nestes mesmos muros são encontradas as brechas e frestas por onde floresceram formas outras de saber e fazer; dessa forma, a “cultura de fresta” pode ser encontrada nas ocupações da cidade que ressignificaram um dos maiores portos de escravizados do mundo e transformaram-no em Pequena África através do samba e dos batuques. Não é somente enxergar beleza na pobreza, mas sim entender que as abordagens epistêmicas da História local e cultural presente nas coleções de livros didáticos analisadas apontam para as articulações e resistências afro-brasileiras como elementos formadores da identidade nacional. As coleções tratam dos quilombos assim como trazem para o ensino fundamental a culinária, a religião, a capoeira, as ações políticas do Movimento Negro entre outras temáticas que abordam o negro enquanto sujeito histórico.

O que presenciamos no final do século XX foi uma participação dos movimentos sociais na elaboração da Constituição de 1988 e de demandas contínuas por ações educativas emancipacionistas. Tais medidas tomaram forma na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e na complementação de leis que exigiram uma educação antirracista e reparadora de danos históricos. Mas este movimento vai contra o estabelecimento de privilégios conquistados historicamente através da construção e assassinato do “outro” em sua forma de ser e saber, esse é o epistemicídio. Entender as potencialidades da abordagem temática da História e das contribuições da História Cultural para uma educação antirracista é buscar um modelo de ensino que explore formas outras de conhecimentos e identifique o negro enquanto sujeito histórico.

Referências bibliográficas

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das 'Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana': uma conversa com historiadores. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vl. 21, nº 41, p. 5-20, jan.-jun. de 2008.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: Bittencourt, Circe Maria. Fernandes. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 69 – 90.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. In: *Revista de História*, São Paulo, n. 164, p. 487-516 jan./jun. 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.
- CARNEIRO, Sueli, *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*, 2005. Tese de doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU, Martha (Orgs.). *O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de História*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- DEGUER, Ricardo [et al.]. *AR: Vamos Aprender e Relacionar: história e geografia (5º ano Ensino Fundamental)*. São Paulo: Moderna, 2017.
- DU BOIS, William Edward Burghardt. *As Almas da Gente Negra*. Rio de Janeiro: Lacerda Ed., 1999.
- FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2008.
- FERRO, Marc. *Manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação*. Tradução de Wladimir Araújo. São Paulo: Ibrasa, 1983.
- GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.
- GONTIJO, Rebeca. Identidade Nacional e Ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural” In: ABREU, Martha e SOIHET, Raquel. (Orgs.) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha e SOIHET, Raquel. (Orgs.) *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MIGNOLO, Walter. COLONIALIDADE O lado mais escuro da modernidade. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n° 94, junho/2017.

MINORELLI, Caroline Torres. [et al.]. *Vamos Aprender Interdisciplinar: história e geografia* (4° ano Ensino Fundamental). São Paulo: Editora SM, 2017.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*. São Paulo: PUC-SP. n° 10, p. 12. 1993.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do poder e classificação social. In: SOUZA SANTOS, Boaventura e MENESES, Maria Gutierrez [Orgs.]. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CES, 2009.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. 1ª ed. São Paulo : Companhia das Letras, 2019.

ROSEMBERG, Fluvia; BAZILLI, Chirley & SILVA, Vinícius Baptista da. Racismo nos livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 125-146, 2003.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. *Flecha no tempo*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SIMAS, Luiz Antônio. *Pedrinhas Miudinhas: ensaios sobre ruas, aleias e terreiros*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SIMAS, Luiz Antônio. Territórios de luta e identidade. In: TEIXEIRA, Carlo Alexandre. (Org.). *Rodas dos saberes do Cais do Valongo*. Niterói, RJ: Kabula Artes e Projetos, 2015.

SOUZA, Luiz Gustavo Mendel. Descolonizando olhares: metodologia para compreender o negro como um sujeito histórico. In: BUENO, André; CAMPOS, Carlos Eduardo; GONÇALVES, Dilza P. (Org.) *Ensino de História: Teorias e Metodologias*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UFMS, 2020. ISBN: 978-65-00-02128-8, 497 pp.

SOUZA SANTOS, Boaventura e MENESES, Maria Gutierrez [orgs.]. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CES, 2009.

SOUZA SANTOS, Boaventura. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SOUZA SANTOS, Boaventura e MENESES, Maria Gutierrez [Orgs.]. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CES, 2009.

SOUZA SANTOS, Boaventura. *PELA MÃO DE ALICE: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 4. ed, 1997.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: *Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

Agradecimento

Agradeço a Programa Municipal de Bolsas de Iniciação Científica, Iniciação Tecnológica e de Extensão da Prefeitura de Campos dos Goytacazes pelo fomento.

Recebido em 10/11/2020.

Aceito em 03/05/2021.

¹ Lei que torna obrigatória o ensino de estudos de História da África e da Cultura Afro-brasileira nas disciplinas de História, Literatura e Artes.

² SIMEC. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/livros/publico/index_escolha.php>. Acesso em: 2019.

³ Este livro foi escolhido como primeira opção por 51 das Escolas Municipais e como 2ª opção por 23 unidades escolares.

⁴ Este livro foi escolhido como primeira opção por 22 das Escolas Municipais e como 2ª opção por 50 unidades escolares.

⁵ O sul epistêmico não seria, necessariamente, o sul geográfico. Pois há países no sul global que são tratados como europeus, como é o caso da Austrália, e países no norte global que são tratados como pertencentes ao sul epistêmico, como é o caso do Haiti.

⁶ Sueli Carneiro compreende: “A análise dos processos de exclusão da racialidade negra pelas práticas discriminatórias e suas conseqüências da perspectiva do conflito inter-racial encontra no conceito de dispositivo de racialidade/biopoder, que propomos nesta tese, uma ferramenta teórica para a apreensão das relações de força implicadas no domínio da racialidade no Brasil.” (CARNEIRO, 2005, p. 50).

⁷ Nas palavras de Du Bois: “Os mundos dentro e fora do Véu da Cor estão mudando, e mudando rapidamente, mas não no mesmo ritmo, não da mesma maneira; e isto deve produzir um estranho aperto na alma, uma sensação peculiar de dúvida e de confusão. Essa vida dupla, com pensamentos duplos, deveres duplos e classes sociais duplas deve dar origem a palavras duplas e a duplos ideais, e tentar o espírito a tomar o rumo do fingimento ou da revolta, da hipocrisia ou do radicalismo” (DU BOIS, 1999, p. 179-180).

⁸ Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-normaatualizada-pl.pdf>> Acesso em: 2020.

⁹ Segundo Lucien Febvre, a história-problema seria “uma história orientada por problemas” (BURKE, 1991, p. 177). Os intelectuais da Escola dos Annales defendiam uma historiografia baseada no questionamento das fontes, tratando-as teórica e metodologicamente como elementos pertencentes a um tempo e espaço específico. Desse modo, o historiador profissional realizaria um esforço técnico através de questionamentos viáveis para compreender a realidade social-histórica de sua fonte e de seus objetos de análise.

¹⁰ O “mito da democracia racial” é fruto de uma construção discursiva dos anos 30 e 40 do século XX em oposição às teorias racistas que pregavam o “branqueamento” (DANTAS, ABREU, MATTOS, 2012, p. 120).

¹¹ Ainda sobre esse assunto vemos que: “Desde o manifesto de lançamento do MNU, em 1979, passando pelos conselhos estaduais e municipais e pelas organizações não-governamentais negras contemporâneas, até o documento entregue a Fernando Henrique Cardoso (em 1995, durante a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida), o combate ao racismo no livro didático esteve presente na pauta de propostas e reivindicações do movimento negro, do mesmo modo que o combate ao sexismo nos livros didáticos, no contexto da crítica à “educação diferenciada”, foi constitutivo da agenda do movimento feminista brasileiro” (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 138).