



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Daniel de Oliveira Gomes

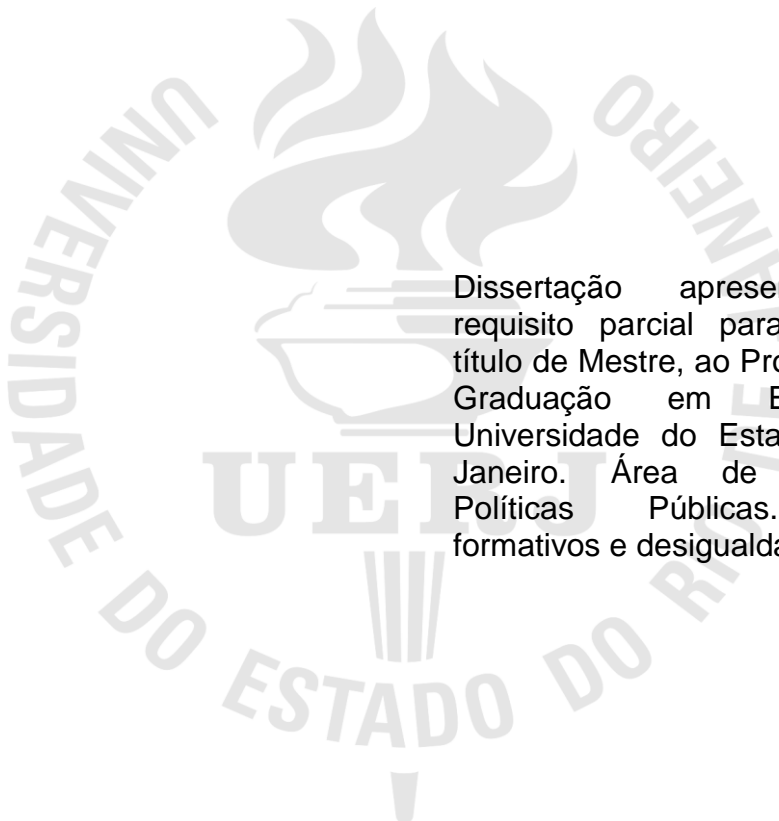
**Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de
história: a descrição do colonizador após as leis 10639/03 e
11645/08**

São Gonçalo

2013

Daniel de Oliveira Gomes

Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de história: a descrição do colonizador após as leis 10639/03 e 11645/08



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas Públicas. Processos formativos e desigualdades sociais.

Orientador (a) Prof^ª. Dra. Monique Franco

São Gonçalo

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

G633 Gomes, Daniel de Oliveira.
Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de história: a descrição do colonizador após as leis 10639/03 e 11645/08./ Daniel de Oliveira Gomes. – 2013.
98 f.

Orientadora: Monique Franco
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Livros didáticos – Influências tendenciosas – Teses. 2. Educação - História – Teses. 3. História (Ensino médio) – Teses. I. Franco, Monique. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 37.016:9(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Daniel de Oliveira Gomes

Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de história: a descrição do colonizador após as leis 10639/03 e 11645/08

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas Públicas. Processos formativos e desigualdades sociais.

Aprovada em 30 de julho de 2013.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Monique Mendes Franco (Orientadora)
UERJ/FFP

Prof^a. Dra.
Helenice Aparecida Bastos Rocha UERJ/FFP

Prof^a. Dra.
Kelly Cristina Russo de Souza UERJ/FEBF

São Gonçalo

2013

AGRADECIMENTOS

Certamente não conseguirei expressar em palavras as imprescindíveis ajudas ou, muitas vezes, socorros para a conclusão dessa dissertação.

Agradeço aos amigos e amigas dos dois lados da vida que não mediram esforços para me auxiliarem, mesmo quando já apresentava sinais de desistência. A verdadeira fraternidade transcende uma existência.

Agradeço aos meus amados pais, mãe guerreira Madalena de Oliveira Gomes e ao incansável questionador pai Carlos Roberto Gomes dos Santos. E ao carinho generoso sábio e prazerosamente fraternal da minha amada irmã Renata Gomes Colaço.

Ao porta-voz do meu coração, meu amado e muito desejado filho Cauê da Silveira Gomes, que me ensinou um novo sentido para viver.

Agradeço a paciência, o incentivo e a cumplicidade carinhosa da minha esposa e companheira dessa existência na realização de uma vida a dois, e agora a três, regulada pelo amor, Camila da Silveira e Silva nessa fase emocionalmente complexa de produção da dissertação.

Aos meus amados sobrinhos Pedro Paulo e Marisa Gomes Colaço com a suas delicadas inteligências e doçuras.

Aos meus mestres estudantes que me ensinam a não perder o brilho nos olhos.

À professora Monique Franco pela orientação segura, fundamentada em profundas contribuições intelectuais que ampliaram, quando não determinaram, novos horizontes de luta no árduo, mas prazeroso ofício de educar e me reeducar, reinventar.

Meus profundos agradecimentos aos amigos e amigas interlocutores das leituras de vida e de mundo Bruno Cardoso Lages, Bruno Vieira, Camilla Colorio, Carol Spiegel, Cristine Mattar, Cristina Abreu, Denise Rocha, Fabíola Ripoll, Fátima Cortez, Francisco Carlos de Mattos, Ivana Márcia, Irene Sowter, Jorge Victor Souza, Larissa Engelhard, Luciana Daflon, Mara Pereira Nadja, Marco Antônio Santos, Michelle Nogueira, Maurício Luz, Nina Paraquett, Renato Crispino, Rosana Leitão, Sandro Ripoll, Silvia Borges, Silvério Ortiz, Vanessa Calfa, Vanessa Guimarães, Wu

Ching Xuan com a imprescindível crítica e apoio sem os quais não conseguiria conquistar esse aprendizado.

Sou grato a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) pelo sempre precioso e carinhoso acolhimento, pelas excelentes reflexões e pelo despertar de tantos conhecimentos e ao Programa de Pós-graduação em Educação pelo privilégio de tão sólida formação de excelência acadêmica.

À Bruno Cardoso Lages e Rosana Leitão, meus revisores, que fraternalmente contribuíram com a organização, clareza e disposição ao melhor possível na difícil tarefa de me expressar nessa dissertação.

Agradeço aos queridos colegas de trabalho, professores, diretores, funcionários da escola cujas presenças estão arraigadas nesse trabalho pelas discussões, suporte, desabafos.

Aos meus colegas de mestrados, professores e companheiros nas causas sociais e políticas, a vocês agradeço por essas vivências tão ricas.

Mãe, se Felipe (primo paterno) é preto e
Renata (irmã recém nascida) é branca.
Eu sou o quê?
Azul?

*(“Conflito” racial familiar aos três anos de idade relatado e documentado pela minha
mãe no álbum de infância)*

RESUMO

Gomes, Daniel. *Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de história: a descrição do colonizador após as leis 10639/03 e 11645/08*. 98 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

A presente dissertação se propõe a contribuir para as análises dos processos ligados à implementação das leis 10639/03 e 11645/08. Questionamo-nos acerca dos desdobramentos do imperativo das leis nos livros didáticos de história, sobretudo, no uso do conceito de colonizador no processo de explicação da relação entre diferentes povos e culturas nas coleções da disciplina história. Como estão descritas essas relações? Há mudanças institucionalizadas pelo PNLD ou pelas leis: que descrições de significados culturais, políticos os sujeitos implicados nos eventos de ocupação do território americano são apresentados nos manuais de ensino de história? Buscamos entender quais as relações de colonialidade do saber se estabelecem na sistematização dos conteúdos de história, tendo em vista que os atos de colonização envolvem dinâmicas que se chocam com as premissas hierárquicas simplificadas nos processos de ensino de história na escola de acordo com as descrições dos livros didáticos. As maneiras pelas quais o colonizador é rotulado como conquistador, supervalorizando a dimensão europeia do processo e subvalorizando os referenciais da cultura local – representados nos povos “pré-colombianos” – são problematizadas nessa dissertação sob duas perspectivas: (1) a superficialização das relações hierárquicas nos processos de colonização, dessa forma, inscrita no feixe de possibilidades que corrobora com as estratégias de perpetuação das simplificações das funções dos atores sociais no período colonial descritas nos manuais didáticos de história; (2) ou como reação prática ou simplista, como estratégia que modifica a realidade histórica social ao sabor das conveniências políticas, suas relações de poder e desenvolvimento de políticas públicas. A pesquisa fundamentou-se na análise de uma coleção de livro didático de história para o ensino médio (1º ao 3º anos) mais usadas efetivamente nas escolas públicas do município de Cabo Frio, Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa delimita dois eixos, o primeiro, por meio da análise do histórico das legislações 10639/03 e 11645/08, leis nas quais são baseadas as regulamentações sobre o ensino étnico-racial e grande parte das discussões sobre ações afirmativas no Brasil; um segundo, no qual se estabeleceu investigação aos sentidos atribuídos ao que se define como colonizador e a percepção de quais são as descrições classificadas como colonialidade do saber histórico nos livros didáticos. Tal discussão sobre o colonizador pode contribuir na reflexão crítica sobre a institucionalização do saber histórico escolar do livro didático e de normalização nacional como os PNLDs, quanto às disputas de poder que ocorrem entre os atores políticos no processo de justificativa histórica das políticas públicas como as ações afirmativas.

Palavras-chave: Colonizador. Colonialidade do saber. Leis 10639/03 e 11645/08.

ABSTRACT

Gomes, Daniel. *Who was Colombo? The racial question in secondary school history textbooks: the colonizer after the laws 10639/03 and 11645/08*. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

The present dissertation aims at contributing to the analysis of processes related to the implementation of Brazilian laws 10639/03 and 11645/08. These two laws regulate affirmative action in Brazil, including how ethnic-racial dimensions are dealt with in secondary school history textbooks. The present work also aims at investigating the developments of the enforcement of these laws concerning history textbooks, above all the use of the concept of colonizer in the explanation of the relationships among different peoples and cultures. How are such relationships described? Are there any changes sanctioned by the PNLD (Brazilian National Textbook Programme, in its original acronym) or by the laws? What cultural and political elements are employed in the description of the parties involved in the occupation of the American territory? To what extent does the colonization process still affect the systematization of the history syllabus? Colonization acts are part of a complex dynamics which is not reflected in the oversimplified hierarchical premises presented by various series of secondary schools history textbooks. The fact that the colonizers are often depicted as conquerors, in an overestimation of the European dimension of the colonization process and consequent underestimation of local culture references – represented by pre-Colombian peoples – are analyzed from two points of view: (1) as a simplification of the hierarchical relations in the colonization processes, the enduring presence of superficial descriptions of different social actors in the historical periods focused in textbooks and (2) as a strategy to deliberately modify the historical and social dimensions of power relations and influence the development of governmental policies. The present research is based on the analysis of the most used history textbook series in secondary public schools (1st and 3rd years) in the city of Cabo frio, RJ. The research operates in two different axes. First, a historical analysis of the laws 10639/03 and 11645/08. Secondly, an investigation of the meanings assigned to the colonizer and an attempt to establish which narrations might be classified as a colonization of the historical knowledge presented by textbooks. Such debate about the colonizer may contribute to the critical reflection upon the institutionalization of historical knowledge and the process of national regulation of its syllabus (PNLDs), shedding light on the struggle among different political actors and their attempt to influence governmental policies, including affirmative action.

Keywords: colonizer. colonization of the historical knowledge. laws 10639/03 and 11645/08.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	OBJETIVOS	21
1.1	Referencias conceituais e metodológicas	22
1.2	A colonialidade do saber étnico e racial no livro didático de história	35
1.3	O debate acadêmico e a colonialidade do saber	37
1.4	Colombo, exemplo de colonizador?	39
2	AS LEIS 10639/03 E 11645/08 E A EDUCAÇÃO NO BRASIL	47
2.1	Questões preliminares sobre as leis	47
2.2	O problema do uso da história na justificativa das leis	51
2.3	Faces históricas das questões raciais no Brasil	58
2.4	As leis e a coleção dos livros didáticos de história analisados pelo PNLD	65
3	APRESENTAÇÃO DO PNLD 2012 E AS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA HISTÓRIA	69
3.1	As deliberações do PNLD sobre as leis	73
3.2	Os sentidos descritos sobre o “colonizador” nos livros didáticos..	77
3.3	A história do Brasil e as lacunas de hierarquização social: quem foi Colombo, quem é o colonizador?	79
4	CONCLUSÕES	86
	REFERÊNCIAS	91
	ANEXO A – “Redenção de Can”, Modesto Bastos	95
	ANEXO B – Estoque de livros didáticos de história escolhidos, mas não utilizados e a coleção realmente usada	95

ANEXO C – Reunião de professores em Cabo Frio para escolha de livros didáticos de história segundo o PNLD	96
ANEXO D – Escola Municipal de Ensino Médio de Cabo Frio	96
ANEXO E – Escola Federal de Ensino Médio de Cabo Frio	97
ANEXO F – Escola Estadual Normal de Ensino Médio de Cabo Frio	97
ANEXO G – Escola Estadual Regular de Ensino Médio de Cabo Frio ..	98

APRESENTAÇÃO

*Aos gurus da Índia
 Aos judeus da Palestina
 Aos índios da América Latina
 E aos brancos da África do Sul
 O mundo é azul
 Qual é a cor do amor ?
 O meu sangue é negro, branco
 Amarelo e vermelho
 Aos pernambucanos
 E aos cubanos de Miami
 Aos americanos, russos
 Armando seus planos
 Ao povo da China
 E ao que a história ensina
 Aos jogos, aos dados
 Que inventaram a humanidade
 As possibilidades de felicidade
 São egoístas, meu amor
 Viver a liberdade,
 amar de verdade
 Só se for a dois, só a dois, é
 Aos filhos de Ghandi
 Morrendo de fome
 Aos filhos de Cristo
 Cada vez mais ricos
 O beijo do soldado em
 sua namorada
 Seja para onde for
 Depois a grande noite
 Vai esconder a cor das flores
 E mostrar a dor, a dor
 Eu digo, o mundo é azul
 Qual é a cor do amor ?
 O meu sangue é negro, branco
 Amarelo e vermelho.
 (Cazuza)*

A presente dissertação intitulada “*Quem foi Colombo? A questão étnico-racial nos livros didáticos de história: a descrição do colonizador apresentada após as leis 10639/03 e 11645/11*”, pretende investigar as apresentações didáticas atribuídas ao colonizador nos livros didáticos de história aprovados no Plano

Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2012. O propósito do texto é a sua submissão para defesa de dissertação do curso de Mestrado, estando organizado da seguinte maneira:

I) Uma primeira parte, na qual é apresentada a introdução da dissertação revisto, corrigido pela orientação e ampliado a partir da defesa de qualificação e das questões aprofundadas nas disciplinas cursadas e do debate do próprio projeto inicial ao longo do curso, uma vez que o mesmo foi modificado duas vezes¹. Desde a introdução até as referências teóricas, estão expostas as principais questões que fundamentarão a pesquisa, assim como, o desenvolvimento da dissertação. A questão pesquisada foi promovida de maneira que o tema central fosse analisado por meio dos objetivos geral e específicos do projeto. A metodologia, quantitativa e qualitativa, também será ferramenta para fundamentação teórica do texto, utilizando-se de revisão bibliográfica e análise de livro didático de história aprovados pelo PNLD.

II) Uma segunda parte, na qual expomos a estrutura da dissertação em três capítulos e as considerações finais.

¹ Após ser aprovado no processo seletivo e iniciar os encontros do curso de mestrado e debatido o tema inicial com a orientadora Monique Franco, percebemos que o tema inicial, a representação da negritude nos livros didáticos de história aprovados pelo PNLD, já era objeto de muitas pesquisas e a contribuição para o debate poderia ser diminuta ou com pouca relevância. Por isso, substituímos a temática inicial pela tentativa de compreensão do etnocentrismo nos livros didáticos de história em Angola. No entanto, após diversas tentativas de contato com as fontes necessárias para a pesquisa, junto a embaixada do país, somente conseguimos um livro de uma coleção de livro didático, inviabilizando os estudos. Finalmente acordamos em pensar o impacto das leis 10639/03 e 11645/08 na leitura do colonizador nos livros didáticos de história aprovados pelo PNLD 2012.

INTRODUÇÃO

O principal objetivo desta dissertação é inverter a lógica investigativa atual que tem focado estudos acerca da figura do negro e analisar as possíveis mudanças na descrição sobre o colonizador apresentados em uma coleção de livros didáticos de história aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) 2012. Procuramos compreender se houve ou não mudanças significativas a esse respeito após as leis 10639/03 e 11645/08. As leis em questão resultam da pressão de movimentos sociais, sobretudo, do movimento negro, que buscou organização política para pressionar o governo brasileiro e estabelecer cotas raciais, assim como de políticas públicas de acesso ao ensino superior brasileiro, entre outras medidas, no conjunto das ações afirmativas. Estas, combinadas com o pensamento contra as cotas raciais facilmente encontrados nos principais periódicos brasileiros de maior circulação, de um modo geral defensores da chamada meritocracia², promoveram diversos embates, debates e processos judiciais. Argumentamos que, talvez, nos encontramos na fase mais interessante desse debate, sob o ponto de vista jurídico, em função da sentença³ do Supremo Tribunal Federal (STF).

A recente decisão unânime do STF sobre a constitucionalidade das cotas⁴ para negros e indígenas no acesso as universidades e concursos públicos no Brasil

² A dissertação de Mestrado de Marcelo Barbosa Santos de orientação de Monique Franco cujo título é “Mérito e Racismo: tudo junto e misturado”, defendida em 2011, no Programa (Programa de Pós – graduação Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) refuta o modelo definido de meritocracia para o vestibular, questionando a principal base de argumentação dos opositores das cotas raciais nas mídias brasileiras.

³ A discussão sobre a constitucionalidade ou não da reserva de vagas em universidades públicas a partir de critérios raciais e sociais, as chamadas cotas, está na pauta de julgamentos do Supremo Tribunal Federal (STF) e foram julgadas a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186 e o Recurso Extraordinário (RE) 597285, ambos de relatoria do ministro Ricardo Lewandowski, e a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3330, que contesta o Programa Universidade para Todos (ProUni), relatada pelo então presidente do STF, ministro Ayres Britto. O tema era polêmico e foi debatido em audiência pública realizada em março de 2010, com a participação de 38 especialistas de entidades governamentais e não governamentais. O ministro à época Lewandowski acolheu pedidos de participação no julgamento na condição de amigos da Corte (*amici curiae*) feitos pela Defensoria Pública da União, Fundação Nacional do Índio (Funai), Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (Iara), Movimento Pardo-Mestiço Brasileiro (MPMB), Fundação Cultural Palmares, Movimento Negro Unificado (MNU) e Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (Educafro). O relator rejeitou, entretanto, pedidos idênticos feitos pela Central Única dos Trabalhadores do Distrito Federal (CUT/DF) e do Diretório Central dos Estudantes da UnB (DCE-UnB).

⁴ A UERJ foi a primeira Universidade brasileira a introduzir esse dispositivo jurídico de compensação no vestibular de 2003. Foi deliberada a reserva de 50% das vagas para estudantes de ensino médio da rede pública. Neste ano foram feitos dois vestibulares distintos, embora ambos contemplassem afrodescendentes não havia um corte socioeconômico. Este processo foi modificado pela Lei nº 4151, promulgada em 4 de setembro de 2003, tendo os primeiros alunos ingressados no Vestibular 2004.

promove ambiente favorável para necessários debates acadêmicos sobre essa temática. A discussão, mesmo na academia, acontece, usualmente, com paixão, tanto para os que defendem quanto para os que criticam esse procedimento de ação afirmativa. Por isso, pode-se atestar que, embora biologicamente não existam elementos constitutivos de diferenças que categorizem raças, sociologicamente e agora também juridicamente, em função da decisão do STF, a tipificação social considera essa ou aquela tonalidade de cor como elemento de aceitação ou rejeição social. As cotas, como política de ação afirmativa que buscam compensar grupos étnicos que historicamente foram e ainda são marginalizados no Brasil, hoje são uma realidade e, segundo julgamento do STF, precisam servir como referência. A questão racial ou étnica no Brasil e toda sua complexidade está posta juridicamente e precisa ser objeto de pesquisas para que novas hipóteses acadêmicas sejam desenvolvidas com a finalidade de contribuir objetivamente para as discussões, especialmente no sentido de como fazê-la. Segundo o Ministro Joaquim Barbosa, único negro e agora presidente do STF, “essas medidas visam a combater não somente manifestações flagrantes de discriminação, mas a discriminação de fato, que é a absolutamente enraizada na sociedade, e de tão enraizada, as pessoas não a percebem⁵”.

A lei 11645/08, resultado de pressão social, especialmente de grupos de defesa dos interesses dos negros e indígenas no Brasil, modifica a lei 10639/03 apontando novos elementos que necessitam ser inseridos como referência curricular no ensino fundamental e médio para o entendimento dos grupos étnicos que formaram a sociedade brasileira. As leis explicitam a obrigatoriedade do ensino de história e da cultura afro-brasileira e indígena. Fica em aberto a forma como essa obrigatoriedade legal deverá ser estabelecida, o que pode, por exemplo, configurar distorções ou fundamentações ditas panfletárias, especialmente pelas mídias jornalísticas, como a tentativa do Conselho Nacional de Educação (CNE) de

Esta lei estabeleceu vagas reservadas aos estudantes carentes no percentual mínimo total de 45% (quarenta e cinco por cento), distribuído da seguinte forma:

I - 20% (vinte por cento) para estudantes oriundos da rede pública de ensino;

II - 20% (vinte por cento) para negros; e

III - 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas e, com a publicação da Lei nº 5074/2007, foram incluídos ainda neste tipo de cota os filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço

⁵ BARBOSA, Joaquim. “STF, decide por unanimidade, pela constitucionalidade das cotas”. Jornal O Globo, caderno principal. Rio de Janeiro, 24 de abril de 2012. p. 2.

censurar obras da literatura brasileira como as de Monteiro Lobato. Um parecer do colegiado publicado no “Diário Oficial da União” sugere que o livro “Caçadas de Pedrinho” não seja distribuído a escolas públicas, ou que isso seja feito com um alerta, sob a alegação de que é racista.

A questão étnico-racial brasileira necessita ser debatida, questionada e repensada pela academia. A Universidade com a pluralidade do debate que lhe é peculiar deve contribuir para que minimizem os equívocos e os exageros dos legisladores, por exemplo. Ainda que o momento conflitante em função da lei e de seus desdobramentos, como garantia de cotas raciais em concurso público, faça parte do processo de produção cultural resultante da tensão entre os agentes sociais envolvidos, urge novos debates ancorados em novas perspectivas.

O livro didático, para uma sociedade de pouca valorização da cultura da leitura, configura-se como privilegiado instrumento de intervenção pedagógica, uma vez que para muitos municípios o único contato dos estudantes com conhecimento publicado em livro, mesmo que didático, acontece em função da distribuição dos livros didáticos pelos programas governamentais como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), especialmente para as escolas públicas. A complexidade do livro didático é resultante do diálogo realizado entre as áreas de referência, como a disciplina de história e as dificuldades de contextualização das obras por parte dos professores e profissionais da educação, como na questão que definiremos como corte temático para análise dos livros: a relação entre os responsáveis pela colonização na América e os demais colonos, assim como a escravização de várias etnias africanas e a institucionalização da escravidão na história do Brasil. O método de escolha é a livre eleição das coleções de livros didáticos realizada pelos profissionais que geralmente são os que desenvolverão as aulas, atendendo as especificidades curriculares das regiões, dos municípios e de cada escola, como está definido no portal do Ministério da Educação (MEC) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) no Sistema do Material Didático (SIMAD). Há localidades no Brasil em que o livro didático é o único instrumento pedagógico institucionalizado para a formação do estudante, razão pela qual a educação no sentido de cultura estabelecida e fundamentada entre o governo e a sociedade é estratégica na lógica das políticas públicas brasileiras. Da mesma forma, guardada as devidas proporções, buscamos entender a educação entre colonizador e o colonizado no processo e na relação entre esses atores na

promoção da própria colonização (LOPES, 1985). Temos, nesse contexto, um retrato do colonizado (MEMMI, 2007) descrito pelo autor como resultante dessa tensão entre colonizador e colonizado. Identificar a recíproca, ou seja, o retrato da descrição do colonizador nos livros didáticos é o objeto central desse estudo.

Por isso, apontamos a relevância de um estudo comparativo sobre como os livros de história descrevem o colonizador, antes e depois das leis 10639/03 e 11645/08, elegendo a temática da história da escravização no Brasil assim como as questões históricas da relação do “colonizador” europeu e o “colonizado” americano e africano como pontos de fundamental entendimento para as relações étnico-raciais no Brasil contemporâneo descritas nos livros didáticos pesquisados. Pretendemos, com essa abordagem, deslocar o objeto usualmente focado no colonizado, no caso, os índios e afrodescendentes, para analisar a descrição que atualmente os livros didáticos de história constroem sobre o colonizador. Como o mesmo é descrito? Há maniqueísmo entre o bem (colonos oprimidos) e o mal (colonizadores opressores) na relação entre os atores da história do Brasil nos textos dos livros didáticos? Será que o eurocentrismo ainda permanece? Será que a perspectiva eurocêntrica contribui para as relações étnico-raciais na contemporaneidade? Há mudanças sobre a perspectiva do colonizador após as leis que determinam o ensino da história do negro e do índio no Brasil? E ainda, principalmente, como os textos didáticos nos livros aprovados pelo PNLD corroboram para manutenção da colonialidade do saber⁶ no ensino de história.

A colonialidade do saber⁷ é resultado do esforço coletivo de crítica e de fundamentação teórica contrária ao modelo hegemônico de saber que se desdobra em diversas áreas dentro e fora da academia. Desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no encontro da Unidade Regional de Ciências Sociais e Humanas para América Latina e Caribe com sede nos escritórios da UNESCO em Caracas, Venezuela, fruto de trabalhos no Congresso Mundial de Sociologia em Montreal, Canadá no mês de agosto do ano de

⁶ “A colonialidade do saber”, categoria desenvolvida, entre outros, por Edgardo Lander promove importantes debates ampliando novas perspectivas para as ciências sociais na América Latina.

⁷ Após as mudanças de objeto de pesquisa na trajetória do curso de mestrado foi nos sugerido pela orientadora Monique Franco o livro que fundamenta teoricamente o conceito de colonialidade do saber. Embora fosse uma versão em espanhol, creditamos muita validade para as análises realizadas sobre a descrição do colonizador no livro didático para o caso brasileiro. Na banca de qualificação, o professor Dr. Valter Filé ratificou, nas suas considerações, a importância do conceito de “colonialidade do saber” para a pesquisa.

1998 no simpósio: “Alternativas ao eurocentrismo e ao colonialismo no pensamento social latino americano contemporâneo” (SEGRERA, 2000).

A Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiças sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. Como nos disse Walter Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado O Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens (LANDER, 2005, p.3.).

A colonialidade do poder evidencia-se, ainda, pela hierarquização das funções sociais de trabalho onde o fator determinante é a questão racial (QUIJANO, 2005). Quanto mais branco ou de traços fenótipos semelhantes ao europeu, maior era o nível de aceitabilidade social. Tal como os escravizados que trabalhavam na casa grande na América lusitana, como as mucamas por exemplo, a empregabilidade alternativa ao trabalho físico forçado nas plantações era facultado apenas aos que tinham “boa aparência”, em outras palavras, quanto mais próximo do padrão branco europeu, mais facilidades poderiam encontrar esse escravizado ou aquela escravizada negra. Na estratificação social racializada, o negro era o elemento menos favorecido ou mais explorado, restando a esse grupo social a marginalidade da margem social no período colonial americano (RAMINELLI, 2012).

As ciências sociais se transformaram em peças fundamentais para o projeto de Estado moderno que busca através da sua organização o controle da vida humana (WALLERSTEIN, 1991, p.81).

O nascimento das ciências sociais não é um fenômeno aditivo no contexto da organização política definido pelo Estado-nação, e sim constitutivo dos mesmos. Era necessário gerar uma plataforma de observação científica sobre o mundo social que se queria governar. Sem o concurso das ciências sociais, o Estado moderno não teria a capacidade de exercer controle sobre a vida das pessoas, definir metas coletivas de largo e de curto prazos, nem de construir e atribuir aos cidadãos uma identidade cultural. Não apenas a reestruturação da economia de acordo com as novas exigências do capitalismo internacional, e também a redefinição da legitimidade política, e inclusive a identificação do caráter e dos valores peculiares de cada nação, exigiam uma representação cientificamente embasada sobre o modo como funcionava a realidade social. Somente sobre esta informação era possível

realizar e executar programas governamentais (WALLERSTEIN, 1991, p. 81)

Argumentamos, assim, que essa colonialidade de pensamento ainda se desdobra nas organizações políticas locais, sobretudo quando são as prefeituras que determinam o que será importante para a formação cultural dos seus cidadãos em idade escolar. A legislação federal evidentemente é respeitada e reconhecida, mas sua execução acontece de acordo com os interesses políticos locais. Assim como o Estado Nacional Moderno se constituía como uma comunidade imaginada (ANDERSON, 1985), uma estrutura burocrática e política que fundamentava o coletivo nacional: hino, língua, impostos, exército, moeda e a prática de um padrão cultural potencializado e confirmado pela fé religiosa à serviço da ideia de um soberano único e legítimo, ainda somos herdeiros em pequena ou larga escala dessas características. Os níveis de poder no Brasil: federal, estadual e municipal interagem consolidando ou tensionando com a cultura local o que deverá ser relevante no currículo a ser executado para essa ou aquela disciplina. Mantendo, criticando ou refutando padrões de pensamento e sistemas de ensino que podem corroborar para a colonialidade do saber ser apresentado como padrão cultural. As leis como políticas públicas são instrumentos poderosos para esse controle. São mecanismos políticos de controle sociocultural.

O poder do Estado centralizado, com os seus órgãos onipresentes: exército permanente, polícia, burocracia, clero e magistratura – órgãos forjados segundo o plano de uma divisão do trabalho sistemática e hierárquica – tem a sua origem nos tempos da monarquia absoluta, quando serviu à sociedade da classe média nascente, como arma poderosa nas suas lutas contra o feudalismo. (ANDERSON, 1985, p. 16)

Como exercício de reflexão comparativa entre as especificidades brasileiras de antes e depois das leis citadas, pretendemos analisar os modelos estruturados nos livros didáticos da disciplina história, respeitando o critério de maior uso de duas coleções em escolas públicas com maior procura para formação pelos estudantes que terminaram o curso do 9º ano das escolas municipais de Cabo Frio, ou seja, quando os alunos terminam o Ensino Fundamental preferem algumas escolas públicas de Ensino Médio e são essas escolas e os livros didáticos de história escolhidos das mesmas que serão investigados. É importante que ressaltemos que

a escolha do livro didático não será objeto de análise na presente dissertação e sim o debate historiográfico sobre a escravidão como tema a ser pesquisado nas coleções dos livros didáticos de história do PNL 2012. Entretanto, os critérios de escolha e os mecanismos de construção dos guias para as escolhas dos livros didáticos poderão ser-nos úteis para compreendermos que podem ocorrer distorções ou ocultações em função das experiências particulares de cada professor. Acredita-se que o estudo da questão da escravização e a descrição do colonizador, nesse processo do currículo de história, no livro didático, pode colaborar para melhor entendimento das relações étnicas e raciais desenvolvidas no Brasil, sobretudo quando as mesmas podem antagonizar colonizador x colonizado por meio da questão escravista no Brasil Colonial, Imperial e Republicano, assim como o processo inicial de ocupação e colonização do continente americano.

A dissertação identificou a possibilidade de ainda um tênue direcionamento pedagógico para execução das leis 10639/03 e 11645/08 nos livros didáticos e manutenção do *status quo* etnocêntrico e eurocêntrico sobre os elementos que explicam as desigualdades e a opressão das “minorias” nas relações sociais e cultura dos agentes sociais brasileiros e a possível consequente simplificação das questões socioculturais relacionadas a essas questões étnicas. A ‘folclorização’ da temática nos parece ser a regra nas abordagens historiográficas no livro didático que apresentaremos nos capítulos da dissertação.

Ao lecionarmos história, por mais que a implantação da lei tenha possibilitado novas abordagens, em função de diversas pesquisas sobre essas temáticas, as práticas destas novas perspectivas não nos pareceram satisfatórias. Mesmo quando grupos sociais excluídos do currículo de história nos livros didáticos, como diversas etnias africanas que eram desconhecidas dos estudantes do ensino básico foram contempladas, parece-nos que a relação entre escravizado e escravocrata, ou colono e colonizador pouco ou nada se alterou. Pelos estudos preliminares realizados do PNL 2012, mesmo após a publicação de teses e dissertações sobre questões étnicas após as leis 10639/03 e 11645/08, percebemos que parece permanecer a visão eurocêntrica e teleológica sobre o colonizador ou, pelo menos, a metodologia do ensino de história em que grande parte dos professores escolhem tal modelo cronológico ancorado nas interpretações centrais

nos estudos da história europeia⁸. De que maneira o colonizador está sendo apresentado? A hipótese desenvolvida pode encontrar materialidade ao ser ratificada nos heróis colonizadores de bronze compatíveis com o modelo de memória urbana consolidada nos monumentos históricos, assim como nos livros didáticos ratificando memória e cultura, espalhados por todo o país, minimizando ou simplesmente desprezando a participação dos nativos no processo de colonização e escravização, por exemplo. Ou ainda, pela grande dificuldade encontrada atualmente para ligar as cidades latino-americanas entre si, quando, por exemplo, nos deslocamos de São Gonçalo para Niterói há mais linhas de ônibus ligando a cidade de São Gonçalo ao centro dos municípios de Niterói ou ao Rio de Janeiro do que ligando os diversos bairros de São Gonçalo, uma espécie de colonialidade do saber na mobilidade urbana dessa cidade. Da mesma maneira, guardada as devidas proporções, pensamos sobre a possibilidade de encontrarmos coleções de livros didáticos de história aprovados pelos PNLD 2012 a serem analisadas as referências históricas excessivamente marcadas pela valorização da cultura europeia ou do colonizador (MEMMI, 2007, p.125).

Embora sejam incontestáveis as contribuições culturais das diversas etnias a todos os elementos participantes do fenômeno formador da sociedade brasileira contemporânea, são raros os exemplos de livro didático em que a história do Brasil não seja uma extensão do projeto mercantilista europeu⁹, desprezando quase completamente os elementos culturais locais. O mesmo constata-se na análise de algumas coleções de livros didáticos quando levamos em consideração a perspectiva apresentada sobre o colonizador. Há tendência de quase total responsabilização unilateral para quase todas as mazelas socioeconômicas brasileiras que, de maneira anacrônica, os autores expressam uma vitimização sistematizada tanto do colonizado brasileiro quanto do africano em relação ao seu colonizador nos livros didáticos. Parece-nos improvável que a responsabilização da

⁸ Não há manifestação cultural sudentista no caso brasileiro comparado ao nordestino ou sulista, na medida em que o primeiro é central e os demais são periféricos, tal como acredita-se que a cultura europeia ganha destaque central nos livros didáticos de história. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber – eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino americanas*. Buenos Aires: Clacso Livros, 2006. 7p.

⁹ Nos primeiros capítulos a visão romântica que os colonizadores tinham sobre as terras recém descobertas logo se desenvolve em frustração e vai se tornando antagônica a primeira impressão pelas dificuldades de convivência com animais selvagens de toda espécie, insetos e grupos étnicos nativos antropófagos. In: HOLANDA, Sergio Buarque de. *Visão do Paraíso – os motivos Edênicos no descobrimento e Colonização do Brasil, grandes nomes do pensamento brasileiro*. São Paulo: Publifolha, 2000. 1-15p.

escravização, por exemplo, se limite ao colonizador, uma vez que já há consenso historiográfico sobre a participação das elites africanas e brasileiras nesse processo (CARDOSO, 1997). A história africana também é comumente apresentada como parte complementar do projeto mercantilista europeu, como constatamos na nomenclatura escolhida para batismo das localidades colonizadas relacionada aos interesses comerciais dos lusitanos como Costa do Marfim e o próprio pau-brasil. Há mais elementos comuns entre a visão do colonizador na história do Brasil e Africana na perspectiva da realidade eurocêntrica presentes na construção do arcabouço teórico exposto nos livros didáticos para os estudantes de história do que podemos supor, e parece-nos mesmo após as leis.

A partir do exposto, reiteramos, a seguir, nossos objetivos e diálogos teórico-metodológicos.

1 OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar os possíveis deslocamentos sobre a apresentação da figura do colonizador nos livros didáticos de história, no Brasil, na relação com a promulgação das leis 10639/03 e 11645/08 que creditaram novas perspectivas ao debate étnico-racial no país tendo em vista o resultado do guia do PNLD 2012. A escravidão afro-brasileira será campo empírico desse cenário.

Objetivos Específicos

- Contextualizar e historicizar as leis 10639/03 e 11645/08 como fruto da organização e articulação dos movimentos sociais. Criticar o uso do passado e da historiografia para fundamentar políticas públicas. E relacionar as leis às coleções dos livros didáticos;
- Verificar se a descrição do colonizador nos livros didáticos de história aprovados no PNLD 2012 contemplam a participação das elites locais na manutenção do *status quo* etnocêntrico e eurocêntrico, como a indispensável participação de brasileiros e africanos no caso da escravização negra, este compreendido como mecanismo administrativo da colonização lusitana no Brasil;
- Identificar e problematizar se a predominância metodológica cronológica eurocêntrica de mais de 89% das escolhas dos livros didático¹⁰ pelos professores de história aprovados no PNLD 2012 ratifica a colonialidade do saber na descrição do colonizador;
- Apontar a questão da escravização do negro na história do Brasil e as relações sociais hierarquizadas relacionadas a esse tema como um dos pontos centrais de debate historiográfico para a descrição sobre o

¹⁰ Guia de livros didáticos PNLD 2012, gráfico 2 p.18

colonizador. Identificar os agentes escravocratas brasileiros e africanos como elementos essenciais para a colonização deslocando a visão eurocêntrica;

1.1 Referências conceituais e metodológicas

A dissertação lançou mão do método de pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica, ainda que inicialmente tenhamos utilizado método de pesquisa exploratória procurando adicionar novos elementos ao debate sobre o impacto das leis 10639/03 e 11645/08 no aspecto específico da leitura sobre o colonizador nos livros didáticos de história para o ensino médio aprovado pelo PNLD 2012. Para tanto, investigamos os capítulos relacionados ao tema da relação do colonizador com o colonizado no períodos de colonização da América das coleções mais utilizadas nos principais destinos públicos para o Ensino Médio dos estudantes que cursaram o 9º ano do ensino fundamental na rede pública do município de Cabo Frio¹¹. As Instituições de Ensino Médio são a Escola Municipal Rui Barbosa, As escolas estaduais Ismar Gomes e o Miguel Couto¹² e o Instituto Federal de Educação ciência e tecnologia Fluminense (IFF)¹³. As coleções mais usadas por essas escolas são em ordem de maior para menor uso¹⁴:

¹¹ Como atuo na rede municipal de Cabo Frio há estatística percentual de saídas dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e os destinos de escolas para o Ensino Médio na secretaria de educação. As escolas mais procuradas foram: Escola Municipal Rui Barbosa, Escola Estadual Miguel Couto, Escola Estadual Ismar Gomes, Escola politécnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense. Vou utilizar como metodologia as duas coleções mais usadas nessas Instituições.

¹² Imagens das Escolas em anexo.

¹³ Um dos mais procurados destinos escolares dos alunos que cursaram o 9º ano na rede municipal para o ensino médio no município de Cabo Frio, a escola politécnica da UFRJ ou como está inscrita no Sistema do Material Didático (SIMAD): ESCOLA UNIVERSITÁRIA DA UFRJ não adota livros didáticos.

¹⁴ De acordo com o Sistema do Material Didático (SIMAD) distribuição - seleção dos parâmetros da consulta. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/pesquisar>>. Acesso em: 16 Jan. 2013.

1. ESTUDOS DE HISTÓRIA, Vol. 1, 2 e 3;
2. HISTÓRIA DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO, Vol. 1,2 e 3;
3. HISTÓRIA GLOBAL (BRASIL E GERAL), Vol. 1,2 e 3.

Em função do limitado tempo para análise da colonialidade do saber na descrição do colonizador utilizaremos a coleção “Estudos da história, volumes 1, 2 e 3. Coleção efetivamente utilizada pelos professores quando buscamos verificar se os livros escolhidos pelo guia do PNLD 2012 eram ou não usados pelos professores das Instituições de Ensino Médio de Cabo Frio citadas.

Destacamos que o Ensino Médio, em função do imperativo do vestibular e das mais recentes mudanças ocorridas pela incorporação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério de seleção das principais universidades públicas nacionais, não será objeto de maior atenção da presente dissertação; porém a escolha dos livros como referencial didático para as análises da descrição do colonizador nas coleções de livros didáticos de história serviu como base de pesquisa para os capítulos da dissertação. Parece-nos que esta fase da educação básica é a que mais carece de investimentos pedagógicos e políticas públicas para melhorar a sua qualidade. Recentemente foi publicizado em diversas mídias um *ranking* de educação internacional denominado Programa Internacional de avaliação de estudantes (PISA) em que o Brasil estava em 54^o lugar num universo de 65 países. Ainda que entendamos que se faz necessário conhecer o contexto no qual os dados foram apresentados, argumentamos que somente números não são suficientes para avaliar as questões centrais de uma escola. Mesmo assim, se levarmos em consideração o índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) das séries do ensino médio, verificamos a mais modesta evolução comparados aos demais segmentos. A educação de qualidade social precisa estar atenta a um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que possam transformar os espaços físicos em lugares de aprendizagem¹⁵. A complexidade do debate sucinto que problematizamos sobre a escravização na história do Brasil no final dessa parte do presente texto, só seria viável para turmas de ensino médio, colaborando com a escolha desse segmento como método de pesquisa. O Rio de

¹⁵ TUTTMAN, Malvina. “A Educação eficiente”. Folha Dirigida, Caderno Especial de Educação. Rio de Janeiro, 20 a 26 de dezembro de 2012. p.14.

Janeiro no penúltimo *ranking* do ENEM ficou em penúltimo lugar, à frente apenas do Estado do Piauí. Sem desejar minimizar a importância do citado Estado, o Rio de Janeiro e muitos municípios fluminenses como Cabo Frio recebem verbas como os *royalties* do petróleo que justificariam melhores patamares de qualidade da educação pública. Por essas questões, em especial, desejamos contribuir para uma reflexão do nível de aprendizagem e contribuir para uma melhor relação entre os estudantes brancos e os não brancos por meio de estudos da disciplina história, tomando como objeto de pesquisa a descrição que os livros didáticos apresentam sobre o colonizador no contexto da escravização.

A universalização do ensino e a consequente incorporação de grupos sociais excluídos da escolarização não nos parecem ser o cerne do problema nacional. No Brasil, a questão central parece indicar a possibilidade de inventarmos uma educação pública não só quantitativa, mas que seja também qualitativa, tanto na educação superior, quanto na educação básica. A crise na escolarização, expressa nos números descritos, nos faz crer que se deriva de uma lógica que não contempla a pluralidade cultural dos novos grupos sociais que passaram a frequentar as escolas a partir de processos de “inclusão” no século passado. A expectativa dos educadores e das políticas públicas projeta uma educação segundo orientação liberal burguesa. Tal como a proposta da história de Pinocchio em que este só se tornaria “um menino de verdade” se frequentasse a escola, aprendendo a obedecer a autoridade na figura de seu pai. Este propósito republicano burguês de felicidade à partir da escolarização não responde mais a maior parte dos novos atores sociais contemplados na escola. O resultado é uma escolarização, para a maioria dos estudantes, sem sentido social e muito menos cultural, respeitando a diversidade étnico-racial brasileira. Como retrata a letra de um *funk* cantada pelos estudantes: “[...] De segunda a sexta esporro na escola, sábado e domingo solto pipa e jogo bola¹⁶[...]” Como esses grupos se sentirão contemplados verdadeiramente se o que lhes parece familiar é negado ou rebaixado, quando não ainda demonizados? Tal como afirma no livro *a sociedade vista do abismo*, José de Souza Martins:

Não se trata apenas de gerir a distribuição de renda, como pensam muitos que se deixaram fascinar pelo economicismo ideológico produzido pela

¹⁶ Letra de funk de composição de Jonathan Costa, 2001

mesma economia iníqua causadora da pobreza que condenamos. Trata-se da distribuição equitativa dos benefícios sociais, culturais e políticos que a sociedade contemporânea tem sido capaz de produzir, mas não tem sido capaz de repartir. A questão é muito mais social do que econômica. (MARTINS, 2001, p. 68)

Julgamos ser pertinente admitir que a educação está em crise porque a sociedade também está para além das novas demandas que a escolarização não contempla. A urgência de participação política e carência de convivência social com sentido coletivo lotam os templos religiosos, as ONGs de jovens que não encontram esse mesmo espaço significativo e sentido nas escolas. O ensino e o currículo de história que supervaloriza os brancos, na figura do colonizador e nega ou não contempla adequadamente os agentes sociais brasileiros não brancos parece não cumprir o seu papel social formador (MEMMI, 2007). Mulheres e homossexuais em função do padrão centralizador quase normativo do heterossexualismo (a heteronormatividade) e do machismo se distanciam do sentido cultural de pertencimento, da “Ethos” grega que indicava a realidade da convivência humana marcada por valores e normas; traduz-se nos costumes, na maneira de ser que o grupo adota para viver em sociedade¹⁷. Como podem nossos jovens estudantes formar laços de identidade com a sua própria história se esta não os contempla? O ensino de história, antes de colecionar factualmente os episódios, deveria contextualizar os questionamentos mais urgentes da mocidade em processo de construção identitária, tal como desenvolvemos no exemplo de projeto na escola pública do município de Cabo Frio que descrevemos como justificativa para o nome dado ao título da presente dissertação. Evidente que desejamos que os estudantes saibam quem foram os jacobinos da Revolução Francesa, entretanto, indubitavelmente, necessitam conhecer Anita Garibaldi, João Cândido, as relações entre o Brasil e as demais ex-colônias portuguesas na África, assim como as razões e consequências da “opção” pela mão-de-obra escrava negra no Brasil que fez ecos tanto na revolta da chibata quanto faz ecos na cor das favelas atualmente, por exemplo, desconstruindo o currículo de história sem fim e sem começo próprio, com as suas necessárias idiossincrasias, sem exageradamente entender o mundo pela ótica do colonizador europeu. Procuramos investigar se as coleções dos livros

¹⁷ FERREIRA, Marie dos Santos e CÂNDIDO, Raphaela (org.). *Ética e Cidadania: educação para formação de pessoas éticas*. Fortaleza: UFC, 2010.

didáticos sugeridos pelo MEC no PNLD 2012 já descritas na dissertação, principalmente o guia para a escolha dos livros ressaltou essas diferenças.

A lógica de escolarização universalizada precisa incluir as massas como objeto de estudo para desenvolvimento de uma pluralidade de culturas participativas e, no contexto da pós-modernidade ou na fase do capitalismo cognitivo,¹⁸ os processos de escolarização são moldados pelas novas demandas do mercado. As instituições de ensino sofrem a influência direta desse processo, uma vez que o seu sentido imediato de formação para o mercado de trabalho limita ou condiciona os currículos para aquilo que é de interesse de formação de “capital humano”. Os debates sobre os que estudam currículo: “universalistas” e “essencialistas” trazem argumentos interessantes sobre os dois pontos de vista. Desenvolvemos os estudos à partir do conhecimento específico localizado ao que dá sentido cultural, como a história dos quilombos aos quilombolas? Ou promovemos o conhecimento do que é universalizado possibilitando aos grupos sociais discriminados posse de repertório cultural, identificação com a cultura do colonizador (MEMMI, 2007), para competir de igual para igual com qualquer grupo social não oprimido? Não seria esta outra forma da mesma leitura eurocêntrica do mundo acadêmico? A cultura central europeia do colonizador, desde a sua língua oficializada até o que oficialmente é cobrado nos vestibulares de acesso às universidades, representa manutenção do *status quo* étnico-racial eurocêntrico ratificado pelos livros didáticos de história?

As novas propostas de ensino e aprendizado como na questão das competências e habilidades estão relacionadas à atual transformação do mundo do trabalho. O trabalhador mergulhado na explosão tecnológica contemporânea não pode ter a mesma escolarização/formação de antes. Precisa como “sugere” a ONU, “aprender a aprender” como exemplo dos quatro pilares da educação para o século XXI. O educando, visto prioritariamente por essas pedagogias, como futuro trabalhador, não pode mais se limitar a reproduzir uma forma de produção e técnica de produção. Como as máquinas e todo o aparato tecnológico correspondente mudam em um espaço de tempo cada vez menor, passa a ser essencial este “aprender a aprender”. Necessita saber aprender à partir de manuais de ensino à distância, familiarizando-se com as novas ferramentas de produção e trabalho. E, nesse processo, fica à deriva a subjetividade e individualidade dos estudantes.

¹⁸ FOUCAULT, Michel, *A ordem do discurso*. 20.ed, São Paulo: Loyola, 2010.

Como no caso do Instituto Federal Fluminense (IFF), antigo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET), não importa a pré-disposição, interesse e desejo do indivíduo. Se este nasceu ou vive numa área como a região dos lagos onde a “vocação regional” é para o turismo e piscicultura, ou como agora está na moda – petróleo e gás, não importa se gosta ou deseja ser médico, professor ou músico. As boas oportunidades de trabalho estarão relacionadas a “vocação regional”, sufocando a subjetividade identitária do educando de ensino médio das escolas públicas da região. O sistema escolar reafirma a discriminação e exclusão. Se o investimento público agora é em petróleo e gás, os estudantes possíveis futuros filósofos ou médicos que viverem nessa região precisarão ter muita maturidade e força de vontade para manterem suas naturais tendências intelectuais e profissionais. Da mesma forma, apresentaremos nos capítulos da dissertação que há um imperativo étnico oficial oculto na perpetuação eurocêntrica sobre a visão do colonizador adotada nos livros didáticos de história.

A disputa entre a instituição escolar e outras fontes de sociabilidades e produção de conhecimentos como os novos espaços de informação virtuais promovem novas crises. Os educadores não podem mais professar as “verdades” amareladas da sua formação. Desestabilizando o papel referencial dos professores como fonte principal de informação. O domínio dos estudantes das novas ferramentas de informática, por exemplo, invertem em muitos aspectos, as expectativas cognitivas na relação professor – estudante. Por outro lado, há possibilidades de maior identificação dos estudantes com seus professores se estes também frequentam as comunidades virtuais como *Twitter* e *Facebook*. Dessa forma, utilizando as ferramentas virtuais aproveitando a globalização tecnológica como mais um elemento de aproximação entre educador e educando.

Recentemente o fenômeno de articulação e organização de protestos como consequência de intervenções virtuais em alguns países de origem árabe potencializa novos atores e novas lideranças sociais, redimensionando a força das mídias convencionais na “formação” da opinião pública. É realmente impressionante a velocidade e a pluralidade de fontes para geração de informações. Situações graves como invasões a comunidades são descritas em tempo real por vários indivíduos ao mesmo tempo. Atualmente qualquer programa jornalístico, seja de televisão ou imprensa escrita, tem espaço para compartilhar vídeos, fotos e toda

natureza de informações que tornam os que produzem esses materiais protagonistas da descrição. Dessa forma, o que pode mobilizar hoje os estudantes? O que pode gerar interesse? A mesma concepção didática do “cuspe giz” ou atualmente a caneta não conseguem competir com as novas ferramentas de informação, caso o ensino se limite a exposição de informações ou apresentação de conteúdos como parece que percebemos nas coleções de livros didáticos escolhidas pelos professores de história. Urge desenvolver com os estudantes a ciência do conhecimento contextualizado, descentralizado da leitura supervalorizada do colonizador ‘redentor’ ou ‘civilizador’, ampliando o potencial de transformação que o conhecimento proporciona.

A disciplina história sem excessivas referências eurocêntricas¹⁹ poderia contribuir muito nesse sentido se o seu objetivo fosse atender as demandas de identidade, de criticidade que o mundo contemporâneo reclama se distanciando da mesma enciclopédica formatação eurocêntrica explicitada na maioria das coleções de livros didáticos aprovados no PNLD 2012. Entretanto, verificamos na maior parte das práticas docentes em história um excesso de, ou exclusiva, preocupação com os conteúdos (informação factual dos processos históricos) sem a necessária contextualização.

Uma retrospectiva sucinta, para compreendermos essa demanda da maneira como tem se apresentado a questão racial no Brasil evidencia a existência de três grandes eixos teóricos. O primeiro é aquele inaugurado por Gilberto Freyre, embora não tenha sido exatamente o próprio Freyre o autor da expressão como narra Sérgio Guimarães²⁰, propondo a existência de uma “democracia racial” no Brasil, efetuada a partir de uma profunda integração entre negros e brancos numa perspectiva paternalista e diferenciada de cativo. É relevante ressaltar um aspecto que tem permanecido oculto sob a larga crítica da qual a teoria freyreana tem sido alvo, qual seja, o fato de haver rompido com o modelo do pensamento sociológico

¹⁹ Há críticas a super valorização de elementos históricos e culturais centrados na Europa ou no norte da América tais como a comemoração dos centenários da independência norte-americana, da revolução francesa e estes como temas centrais dos conteúdos ao passo que poderia ser a revolução haitiana, por exemplo. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber – eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino americanas*. Buenos Aires: Clacso Livros, 2006.

²⁰ OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Relações raciais e educação: temas contemporâneos*. Niterói: EdUFF, 2002.

racista, filiado ao darwinismo social, que prevaleceu até a década de 1930.²¹ Freyre inaugurou uma perspectiva sociológica patriarcal em todos os seus segmentos. Enfatizou a intensa miscigenação e as relações raciais harmoniosas como valores positivos a serem ressaltados na formação do povo brasileiro. A longa vivência de relações interétnicas dos portugueses teriam sido as responsáveis por uma diversidade de hábitos, aspirações, interesses e índoles, caracterizando a maleabilidade que lhes era própria, facilitando a formação de um povo que integrou perfeitamente os elementos de diferentes origens. Freyre via iniciar-se um movimento de intelectuais que tentavam retificar “a antropogeografia dos que tudo atribuem aos fatores raça e clima.”²² E a formação brasileira deveria ser objeto desta revisão, contrariando as teses de degeneração dos homens por efeito da mestiçagem e do clima “dos alarmistas da mistura das raças ou da malignidade dos trópicos.”²³ Os antagonismos dos diferentes elementos da formação brasileira foram amortecidos e harmonizados por “condições de confraternização e de mobilidade social peculiares ao Brasil: a miscigenação, a dispersão da herança, a fácil e frequente mudança de profissão e de residência, o fácil e frequente acesso a cargos e a elevadas posições políticas e sociais de mestiços e de filhos naturais, o cristianismo lírico à portuguesa, a tolerância moral, a hospitalidade a estrangeiros, a intercomunicação entre as diferentes zonas do país.”²⁴

A partir da obra de Freyre, alguns autores passaram a analisar comparativamente as experiências do Brasil e do sul dos Estados Unidos, considerando o caráter tolerante e humano do escravismo brasileiro em oposição à violência do caso americano, sendo o mais destacado Frank Tannenbaum. O Brasil tornava-se, na teoria, um modelo de democracia racial, em oposição a experiência de segregação.

A mobilidade social da comunidade de afro-brasileiros promoveu o mito de que poderiam ascender socialmente. Não houve, na prática, possibilidades de mudanças sociais, porém criou-se o mito e de certa forma o mito permanece. A

²¹ Antes de Gilberto Freyre, outros autores brasileiros haviam se posicionado contra o racismo, como Álvaro Bomilcar e Manoel Bonfim, no contexto de um movimento nacionalista que contrariava as relações de dependência do Brasil com países mais adiantados tecnológica e economicamente.

²² FOUCAULT, Michel, *A ordem do discurso*. 20.ed, São Paulo: Loyola, 2010.

²³ FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. 43. Ed. São Paulo: Record, 2001.

²⁴ Idem 5.

análise comparativa do texto “A construção da raça e o Estado-Nação²⁵” nos oferece ferramentas interessantes para a construção de novas perspectivas para a cidadania brasileira. Formatou-se no Brasil a ideia de que o mestiço poderia ser o intermediário entre o branco e o negro. Um apadrinhamento dos brancos, segundo a teoria freyriana²⁶, de que os senhores dariam melhores oportunidades para seus filhos bastardos, como se todos os mestiços fossem filhos de senhores. Porém, como afirma Anthony Marx, “por que a dominação racial oficial foi instituída na África do sul e nos Estados Unidos, enquanto nada comparável ao ‘apartheid’ ou ao ‘Jim Crow’ foi erigido no Brasil?”

A comparação elaborada no texto a respeito da relação de proporcionalidade da comunidade negra no Brasil explicitou que, assim como na África do sul, os negros representavam a maioria da população, diferentemente do caso norte americano, onde era minoria. No entanto, o Brasil pós-abolição não criou bases de discriminação legais em função de raça, projetando a imagem de “democracia racial²⁷”. O que está oculto na ideologia²⁸ da “democracia racial” é a despreocupação das questões referentes ao negro e as permanências do preconceito veladas, sutis ou até mesmo explícitas, por exemplo, em relação aos alunos negros.

Mas ainda na década de 1940, Caio Prado Jr. já construía uma nova análise evidenciando o pior caráter da escravidão na América, reduzindo os homens à sua expressão mais simples, “pouco senão nada mais do que o irracional”. Sobre as relações sexuais entre brancos e negras, dizia que da mulher escrava exigia-se “a passividade da cópula”. A escravidão, segundo ele, resumia o ser à força física, sem qualquer elemento moral. “A ‘animalidade’ do homem, não a sua ‘humanidade’”. Essa perspectiva implicava uma interpretação de passividade dos oprimidos frente à cultura dominante dos colonizadores.²⁹ Foi a partir dos elementos da análise materialista utilizados por Caio Prado que se destacou o segundo eixo explicativo,

²⁵ MARX, Anthony W. Race-making and the Nation-State, *Revista World Politics*, Universidade de Indiana, nº 48 de janeiro de 1996. Centro de estudos Afro-asiáticos, 1996.

²⁶ FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. São Paulo: Record. 43 ed, 2001.

²⁷ Como já afirmamos antes de Gilberto Freyre, outros autores brasileiros haviam se posicionado contra o racismo, como Álvaro Bomilcar e Manoel Bonfim, no contexto de um movimento nacionalista que contrariava as relações de dependência do Brasil com países mais adiantados tecnológica e economicamente.

²⁸ CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

²⁹ PRADO, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Cia das Letras, 2011. p. 272.

que se desenvolveu, sobretudo, a partir da década de 1850, com os estudos de Florestan Fernandes e Roger Bastide, revendo as teses da democracia racial e da benevolência do escravismo brasileiro. Na década seguinte, Fernando Henrique Cardoso, Otávio Ianni, Emília Viotti, Stanley Stein, entre outros, publicaram monografias sobre as diversas regiões do país reforçando a ideia de que a benevolência e a democracia racial eram mitos, e que o recurso à violência física era a forma básica de controle social. Embora tenham contribuído de forma significativa para uma tentativa de desvendar a relação dos senhores com seus escravos, não foi suficiente para minimizar o impacto da segregação e dos preconceitos e os mitos permanecem na representação social³⁰ negativa do não-branco para os estudantes.

A historiografia da década de 1980 passou a considerar o caráter violento e discriminatório da experiência escravista brasileira, mas recusou a ‘coisificação’ do escravo, ou a perda de sua humanidade. Esta nova historiografia inspirados em autores como Eugene Genovese,³¹ que acredita que o paternalismo era um compromisso do qual também os escravizados participavam, embora com objetivos específicos, e que desenvolvia um padrão de relacionamento e de mediação dos conflitos. E Thompson,³² que também concebe o paternalismo como elemento importante da ideologia e da mediação das relações sociais, mas reclama uma discussão com base nas experiências sociais do cotidiano e na visão dos de baixo. Os pesquisadores passaram a buscar novas fontes capazes de esclarecer os padrões de relações sociais. Como resultado, produziram-se pesquisas de fôlego que reabilitaram o escravo como agente do processo histórico³³.

A vigência do racismo como pressuposto de uma concepção racial da história, que se tornou comum nas últimas décadas do século XIX, foi demonstrada

³⁰ MOSCOVICI, Serge. *A representação Social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

³¹o paternalismo sulista reconhecia, necessariamente a humanidade do escravo... sem a qual o fato de aceitarem uma doutrina de obrigações recíprocas não teria sentido algum. Assim, os escravos encontraram uma oportunidade de traduzir o próprio paternalismo numa doutrina diferente da imaginada por seus senhores e de transformá-la em arma de resistência às asserções de que a escravidão era uma condição natural para os negros, de que os negros eram racialmente inferiores e de que os escravos negros não tinham quaisquer direitos próprios. In: GENOVESE, Eugene. *A terra prometida: o mundo que os escravos criaram*. São Paulo: Paz e Terra, 1988. p. 25.

³² THOMPSON, Edward Palmer. Thompson. *Tradicón Revuelta y Consciência de Clase: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Critica, 1979. p.17-18.

³³ Ensaio analisando toda essa nova historiografia e acusando-a de reabilitar não o escravo unicamente, mas a própria escravidão, recusando, em síntese, a afirmação do escravo genérico como personalidade de vontade própria a quem cabia alguma participação nas decisões sobre sua vida, o que se traduz, sobretudo, na interpretação das relações entre senhores e escravos como lugar onde existe um espaço de negociação. In: GORENDER, Jacob. *A escravidão reabilitada*. São Paulo: ática, 1990.

por diversos trabalhos publicados, que identificaram a desqualificação de negros processada por meio do movimento de promoção da imigração europeia, no contexto da crise do trabalho escravo. O futuro da nação dependia, segundo o discurso de uma “miscigenação moralizadora e embraquecedora”. Os autores da historiografia da década de 1980 criticam o “grupo da escola sociológica paulista” e incorporaram a questão racial àquele movimento da historiografia que se recusava a pensar o escravo como pária, desqualificado e desumanizado. Construíram uma análise observando a ação dos escravos que se aproveitavam das oportunidades e conflitos gerados pela crise do escravismo, e a reação da elite dominante. Assim, o ideário racista era igualmente tributário do temor ao período pós-abolição, quando os negros não teriam mais os freios usuais.

O pensamento racial desenvolvido no Brasil a partir da década de 1870, quando foi incorporado ao pensamento nacional o ideário positivo-evolucionista, foi objeto de análise de Lilia Moritz Schwarcz. A autora resgatou o papel fundamental dos modelos raciais deterministas na produção científica e cultural do período, observando as instituições acadêmicas como faculdades e museus. O modelo evolucionista, além de justificar as hierarquias consolidadas, esvaziava o debate sobre a cidadania, tendendo a negar a vontade individual diante da coerção racial. Para a autora, o dogma racial pode ser entendido “como um estranho fruto, uma perversão do iluminismo humanista, que buscava naturalizar a desigualdade em sociedades só formalmente igualitárias”³⁴. Esses trabalhos evidenciaram significativamente a relação estreita entre a opção de política imigrantista e o pensamento racial. Por outro lado, pesquisas sobre a participação dos libertos e negros livres nas atividades urbanas e rurais na pós-abolição são ainda muito raras. Nos Estados Unidos e na África do Sul era fácil perceber o agente promotor de discriminação, afinal estava na lei³⁵. No Brasil a camuflagem da democracia racial e a forma como a história é apresentada, oficializadora do passado, podem estar perpetuando não somente o constrangimento dos estudantes não-brancos, mas também a negação do seu passado e, portanto de sua condição de historicidade humana e cidadania. A discriminação institucionalizada na América do Norte e na África do Sul favorece a formação de uma identidade de protesto. Sabe-se contra o

³⁴SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930*. São Paulo: Cia das letras, 1993. p. 224.

³⁵ Idem 24.

que lutar, diferentemente do que ocorre no Brasil, onde “não há preconceito” e o discurso da igualdade prevalece, mesmo quando há exclusão de elementos não-brancos nas instâncias de poder como cargos políticos. “A democracia racial do Brasil levou à sufocação da identidade racial e da mobilização cidadã, mesmo durante períodos de reforma e apesar de evidente desigualdade em termos de recursos potenciais e oportunidades³⁶”. Quando o discurso é democrático e a prática velada ou não é contrária dificulta-se uma coesão de elementos para promoção de força em prol de mudanças.

Nesse momento, os estudos de Foucault no início do curso de mestrado e suas análises a respeito da apropriação que fazemos das ideias que expressamos ao verbalizarmos os ecos de muitos autores, quando tentamos dizer o que “pensamos” se faz presente no entendimento da fala como resultante das falas de quem ou do que nos apropriamos.³⁷ Assim, problematizar a ordem dos nossos discursos no currículo oficial de história pode facilitar novas abordagens contribuindo para leituras da história do Brasil mais plurais e menos comprometidas com abordagens tradicionalmente expostas. Como é explicada a história da colonização a partir dos colonizados e leitura que os livros didáticos de história apresentam sobre o colonizador após implantação das leis 10639/03 e 11645/08.

Apropriamo-nos com maior ou menor rigor e autoridade acadêmica para estabelecer os nossos discursos. O ensino de história organizado de forma cronológica e cartesiana é um ensino sem fim e sem começo, origem e raiz. E, a rigor, desconectado das necessidades de compreensão do momento histórico dos estudantes dessa disciplina. Como os colonizados expressam suas histórias a respeito do colonizador? A boca que fala, quem conta e ensina as histórias no Brasil e Africana é a boca ou mentalidade dos colonizados ou dos colonizadores? Nos livros didáticos de história a ordenação dos conteúdos traduz os oprimidos reproduzindo os opressores, privilegiando o colonizador e vitimizandando o colonizado ou há impacto das leis já citadas? Essas questões serão apresentadas no debate dos capítulos em sequência.

O universo das escolas e da academia que pensa a educação, ainda que apresente uma farta e variada produção de pesquisa e práticas pedagógicas, pouca mudança substancial e efetiva parece promover quando levamos em consideração

³⁶ Idem 24. p. 25

³⁷ FOUCAULT, Michel, *A ordem do discurso*. 20.ed, São Paulo: Loyola, 2010. p.34.

as coleções selecionadas pelos professores para efetivo exercício do ofício de lecionar história, especialmente no que se refere às formas como os conteúdos são organizados e desenvolvidos nos livros didáticos.

“Se você não conhece a resposta, discuta a pergunta” como cita Canclini se referindo a Geertz³⁸ na epígrafe do livro. Este é o tom das letras de hip hop das periferias de Angola ou Moçambique como exemplo de história recente Africana, tal como nas favelas das principais cidades brasileiras. Fome pela necessidade de ser, de pertencer, de se sentir parte de uma comunidade, chamados de Ovibundos, Kibundos ou Bakongos e não angolanos, por exemplo. Segundo Canclini para os antropólogos, há preocupação com as diferenças e com o que nos homogeneízam. A antropologia das diferenças promove a cultura que é pertencimento e contraste com os outros numa espécie de comunidade imaginada, para os sociólogos, os movimentos que nos igualam e nos diferenciam. Na sociologia das desigualdades, cultura seria adesão aos pensamentos e gostos da elite. Cultura como distinção econômica e de educação. Para os comunicólogos, segundo as reflexões do mesmo autor, há diferenças e desigualdades em termos de inclusão e exclusão. Cultura é estar conectado. Por outro lado, evidenciamos cada vez mais a lógica da servidão voluntária. Se este jovem não conhece a sua própria história, está condenado a revivê-la, escravo do consumo. Cento e vinte e quatro anos se passaram desde a abolição da escravatura no Brasil e os jovens são alvos principais do consumismo sem propósito que projetam uma vida besta ou bestializados como afirma José Murilo de Carvalho³⁹. Assistindo atualmente, bestializados, a proclamação da anti-República, do progresso da desordem em nome do mercado. Reflexo evidente de uma sociedade sem conhecimento dos valores coletivos e da cultura de solidariedade no seu currículo. Endividam-se e passam a maior parte da fase jovem trabalhando em diversos empregos para comprar o que não se vende. Descobrimo no fim da vida que a felicidade burguesa não existe, potencializando a necessária crítica da ordem do discurso do deixar morrer ou deixar viver que atenda ao sistema.

Acredito que a compreensão da história do continente africano como determina a lei e dos seus colonizadores sem romantismos e folclores, respeitando sua incrível diversidade representada no mosaico de variadas etnias tem muito a

³⁸ CANCLINI, Nestor Garcia. *Diferentes, Desiguais e Desconectados*, Rio de Janeiro: UFRJ. 3 ed , 2009.

³⁹ CARVALHO, José Murilo. *Os bestializados*. Rio de Janeiro: Cia das letras, 1994.

contribuir para o entendimento do nosso próprio país. Assim como pode apresentar novas formas de perceber as relações humanas, respeitando suas diversas dimensões econômicas, políticas, culturais, sociais e também étnicas. Uma coleção de livros didáticos que não respeite essas questões dificilmente dará conta da história de um povo e tão pouco do presente e do futuro deste. Quem são os seus dirigentes colonizadores e quem eram os colonizadores dirigentes? A serviço de quais projetos dos colonizadores a história foi constituída poderá promover tensão entre a visão sobre o colonizador de antes e depois das leis 10639/03 e 11645/08 no modelo de ensino de história presente no livro didático aprovado no PNLD 2012. Compreendendo e acredito que a literatura didática de história poderia ajudar mais os estudantes a compreenderem que as mudanças que possibilitaram avanços para os grupos sociais oprimidos foram em consequência da organização e articulação desses agentes, como o caso da abolição da escravatura e não doação dos grupos de dirigentes, como os colonizadores. A lei áurea é consequência de pressão social e não benevolência da princesa Isabel. Mas, será que é essa a leitura que os livros didáticos de história estão apresentando após as leis 10639/03 e 11645/11? Quem foi a princesa Isabel? Quem foi Colombo? Quem colonizou o Brasil? Quem foram ou são os colonizadores? Há ou não participação de elementos das elites brasileiras para efetivar o processo de colonização? Por que há tanta produção historiográfica com razoável pluralidade de interpretações históricas e as pesquisas parecem que são pouco contempladas nos livros didáticos?

1.2 A colonialidade do saber étnico e racial no livro didático de história

O histórico recente da educação pública no Brasil vem sendo marcado por interferências jurídicas, como, por exemplo, as questões das cotas e reservas de vagas para as universidades públicas como a decisão do atual ministro da Educação⁴⁰ de garantir reserva de vagas de 50% para alunos que frequentaram integralmente o Ensino Médio em escola pública. Não se pode negar que a correlação de forças políticas no cenário atual, especialmente no campo da

⁴⁰ Ministro da Educação Aloizio Mercantes do governo da presidenta Dilma Rouseff.

educação, é resultado de exercício de quase três décadas de amadurecimento da democracia brasileira, em que há grandes demandas sociais. Entretanto, faz-se necessário compreender que a educação não poderá dar conta de todos os ajustes e acertos ansiados pela sociedade sem que tenhamos, progressivamente, o amadurecimento também dos mecanismos políticos de justiça social como o exercício de ações afirmativas no contexto da educação pública. Urgem políticas públicas para incentivar a melhoria da qualidade da educação, ao mesmo tempo em que há demandas de grande parte da sociedade brasileira que ainda não foi contemplada com o acesso à educação de qualidade. Por isso, somos favoráveis aos mecanismos legítimos de ações afirmativas. Porém, precisamos de avaliações do que está sendo promovido com o dinheiro público para com mais precisão fazer os investimentos maiores na formação cultural e plural humana tanto dos profissionais quanto dos estudantes, o que poderá realizar maior impacto social e político.

Esta dissertação tem como principal objetivo dialogar com a realidade descrita acima e questionar se há tendência de manutenção dos elementos que explicam a permanência da forma eurocêntrica a partir da qual em geral os currículos de história são desenvolvidos nos livros didáticos no Brasil observados no PNLD 2012, sobretudo na leitura feita sobre o colonizador ao explicar a história da colonização. Nos capítulos a seguir, ressaltamos as possíveis lacunas de informação histórica nos livros didáticos analisados no PNLD 2012 sobre a participação das elites brasileiras no processo de opressão social no Brasil. Estas podem reproduzir visões didáticas etnocêntricas e maniqueístas, destacando a Europa e o colonizador como referências principais quase como heróis na análise conjuntural dos processos históricos a serem aprendidos pelos estudantes. Analisar os modelos históricos estruturantes nos livros didáticos de história e as formas e os variados fenômenos e normas políticas usuais para a história da escravidão no Brasil para os livros didáticos “oficiais” ou aprovados pelo PNLD, nos pareceu, assim, de suma importância. Há novas abordagens sobre o colonizador em função das leis 10639/03 e 11645/08 no Brasil apresentadas no PNLD cujo objetivo é, segundo portal do Ministério da Educação (MEC), subsidiar o trabalho pedagógico do professor por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos estudantes da educação básica. Pretendemos caracterizar o PNLD, apresentando histórico de construção desse instrumento institucional e verificar se a aprovação do livro

didático pelo PNLD pode colaborar para a perspectiva de oficialização do livro didático no Brasil.

A dissertação visa, ainda, apontar abordagens interculturais que não desprezem a diversidade e conflito étnico (CANCLINI, 2009), contribuindo na formação cidadã problematizadora da socialização não idealizada entre brancos (colonizadores) e não brancos (colonizados) como no caso brasileiro atual que não rechaça o conflito por mecanismos de promoção social como as ações afirmativas, por exemplo.

Em que consiste o currículo de um livro didático como narrativa étnica e racial (SILVA, 2007) e como ele poderia se diferenciar do currículo tradicional, marcadamente eurocêntrico, possivelmente presente na maioria dos livros didáticos de história brasileiros? Como este poderia contribuir para que estudantes brancos e não brancos, independente da sua etnia, raça ou cor de pele, se apropriem do papel de agentes sociais ativos não negativados pelos livros didáticos que os apresentam, via de regra, como vítimas da história oficial que lhes são apresentadas, identificando o colonizador, por exemplo, como algoz na história.

1.3 O debate acadêmico e a colonialidade do saber

Esta dissertação está norteada por duas questões principais e seus desdobramentos. A primeira refere-se ao ciclo de desenvolvimento econômico e, por isso, a educação passa novamente a ser considerada elemento estratégico e poderá ser instrumento ideológico. Já faz parte do cotidiano das escolas públicas a rotineira escolha do livro didático norteada pelos guias elaborados pelo PNLD. E, nesse sentido, é preciso elaborar críticas e leituras plurais para que não se tornem instrumentos de propaganda política partidária embora sejam ideológicas. Os currículos mínimos precisam contemplar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), assim como os livros didáticos devem respeitar a legislação nacional e servir como referencial legal para a produção de livro didático no Brasil. Investigamos a legitimidade da leitura que comumente encontrarmos sobre o colonizador nos livros didáticos aprovados pelos PNLD. É evidente que a sociedade deve exigir seu direito à educação de qualidade e essa deveria ser uma das prioridades do Estado,

indiscutivelmente. No entanto, necessitamos debater as políticas públicas voltadas para a educação para que tenhamos maior precisão sobre os seus direcionamentos e, principalmente, as motivações políticas dos programas de âmbito nacional. A segunda questão pertinente dessa proposta decorre do fato de que, embora tenhamos verificado diversas dissertações e teses⁴¹ relacionadas às leis 10639/03 e 11645/08 no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), exatamente sobre a leitura do colonizador nos livros didáticos não encontramos pesquisas com essa temática específica, deixando algumas lacunas que por meio da atual pesquisa visamos ter colaborado para novos debates e enfoques. Encontramos no banco teses da CAPES a tese da professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) *Eliane Marta Santos Teixeira Lopes*⁴² que avalia especificamente a leitura do colonizador e do colonizado nas relações coloniais de Minas Gerais no século XIX e o doutor *Luiz Maria Veiga* que procurou investigar a construção da literatura como instrumento de coesão nacional no pós-colonial dos países africanos, utilizando algumas narrativas angolanas para fundamentar sua tese. Há também uma notícia de uma doutoranda da Universidade de Bolonha, *Marcela Magalhães de Paula*, que recentemente recebeu premiação sobre sua tese de literatura africana⁴³. Parece-nos, portanto, que a finalidade específica de análise da leitura do colonizador nos livros didáticos aprovados no PNLD 2012 ainda não foi desenvolvida. A identificação de tal lacuna parece-nos importante sistematização de conhecimento para a produção de novos elementos, debates e produção didática sobre a temática.

⁴¹ Quando apontamos a palavra-chave 'colonizador' ou "colonização" no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) quase não encontramos referências de pesquisas na área de educação sobre o que pretendemos explorar na presente pesquisa.

⁴² LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *As origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. 290f. Tese (Doutorado em história da educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

⁴³ Abordando mais especificamente a literatura africana, a pesquisadora usa o termo "Atlânticos Sul" pretendendo contribuir para a discussão sobre o projeto colonial português e seus desdobramentos em termos de gênero, raça e sistema econômico-social. "Tomamos como referência o espaço híbrido e transcultural do mar cruzado em rotas que ligaram África, Europa e América e de trocas culturais protagonizadas pelos colonizadores e pelos 'subalternos'". In: PAULA, Marcela Magalhães. *Problemas de formações literárias no(s) ATLÂNTICO(s) SUL: o caso africano*. Tese (Doutorado em Literatura Comparada Lusófona) - Universidade de Bolonha, Bolonha, 2012.

1.4 Colombo, exemplo de colonizador?

“Quem foi Cristóvão Colombo?” A pergunta aparentemente simples foi razão para um dos graves conflitos que vivenciamos na jornada do magistério. Construimos no município de Cabo Frio, no Estado do Rio de Janeiro, um projeto de identidade e história, em que passaríamos por diversos espaços históricos da cidade para usar o ambiente natural local como ferramenta pedagógica. Ao nos confrontarmos com estudantes chegados do fundamental I, séries iniciais (1º ao 5º anos), verificamos lacunas importantes no aprendizado do pensamento histórico e social dos estudantes. Por isso, desenvolvemos tal projeto que, além de mudança no currículo da escola, não desenvolveria os conteúdos de forma cronológica, teria a história do Brasil como espécie de eixo temático, dialogando com a história da humanidade em contextos em que teria sempre o Brasil como eixo. Nós, professores, ao assumirmos o grande desafio de implantar tal projeto enfrentamos problemas variados, entre os quais, o livro didático que não nos atendia como proposta de ensino. Todavia, como a equipe estava entusiasmada pela possibilidade de pensar a história com contextos de identidade e estudos significativos, fugindo do modelo cronológico tradicional e eurocêntrico, mantivemos os questionamentos à época: como os estudantes podem ter interesse pela história do mundo sem minimamente se conhecerem, sem conhecerem a história de onde vivem? Que significado cultural as chamadas grandes civilizações como Egito, Grécia ou Roma antiga poderia sugerir para meninas e meninos recém-chegados de uma estrutura de ensino onde há um professor, geralmente professora, para todas as disciplinas e, sem nenhuma adaptação, chegariam a outra escola com pelo menos nove disciplinas, cada uma com um professor especialista solicitando toda a atenção ao enciclopédico ensino específico de cada área e de cada disciplina. Por isso, começaríamos pelo próprio município de Cabo Frio. O que a cidade teria para nos responder sobre a nossa própria história? Pensamos em um roteiro e assim fizemos.

Um dos pontos era o “Morro da Guia”, espaço de vestígios arqueológicos e de construção de uma pequena capela colonial na parte mais alta da cidade. No local, encontramos um senhor responsável pela segurança do espaço que fazia, por conta própria, uma espécie de visita guiada. Conhecedor de pormenorizados “fatos históricos” do local passou a nos narrar a história com a propriedade de quem assim

fazia por anos, como ainda faz. Até que em determinado momento, usando a didática que lhe parecia mais adequada, o senhor “guia da história do Morro da Guia” questionou aos alunos: “você sabem quem foi o Cristóvão Colombo?” Quando uma das nossas alunas respondeu: “se nem o professor sabe, como eu ou senhor vai saber?” Nos encontros em sala de aula fazíamos questão de problematizar a imagem de “bronze” que geralmente a pedagogia dos monumentos das praças nas cidades fazem, de apresentar o colonizador como herói, conquistador, descobridor como no caso de Cristóvão Colombo. Em aulas anteriores à própria elaboração desta dissertação, ao pensarmos sobre o chamado “descobrimento”, além de ressaltar as diversas etnias nativas que já viviam no “novo continente”, problematizamos o que à época as mais recentes pesquisas historiográficas informavam sobre esse personagem da história, Há historiadores que defendem a tese de que Colombo trabalhava como espião da coroa lusitana (ROSA, 2006), distraíndo propositadamente a Coroa Espanhola para o lado oposto ao caminho das Índias orientais, prioridade lusitana à época. Tal como há questionamento historiográfico sobre Hong Bao, à rigor o primeiro navegador a desembarcar em território “brasileiro” era chinês, segundo mapas encontrados que atestam tal hipótese (MENZIEIS, 2006). Tais questionamentos provocaram a indagação da aluna Carla que desapontou o “guia” acostumado com as viciadas respostas prontas. Entretanto, um conflito mais interessante ainda estava por vir. A professora da disciplina artes plásticas também convidada a fazer, de forma interdisciplinar, parte do projeto, indignada com a resposta que um outro aluno de outra turma deu ao tal “guia”, cobrou da supervisão da escola uma atitude de repreensão ao professor que “não sabe o que ensina”.

Toda essa situação descrita potencializou ainda mais elementos para nos ajudar a pensar a leitura do colonizador nos livros didáticos, por exemplo, após as leis 10639/03 e 11645/11. Se houve ou não alteração da forma como o colonizador é apresentado, o saber congelado da professora de artes sem espaço para novas hipóteses e a sua exigência de resposta sem problematização ao professor de história, catalisaram nossos interesses em estudar e pesquisar sobre o fenômeno de perpetuação e oficialização do conhecimento histórico por meio do livro didático, especialmente sobre o colonizador.

Interessante que há, usualmente, todo um esforço de memória quando pensamos na ancestralidade europeia. Difícil encontrar alguém no Brasil que não se

compreende como fidalgo europeu. A família por parte de pai é espanhola, por parte de mãe é portuguesa ou vice-versa, quando não procuram comprovação de documentos para retirar passaporte europeu, denotando forte identificação com as “vantagens” de tal identidade. Não nos parece que tal esforço/desejo seja consequência exclusiva de facilidades em aeroportos internacionais. Tudo indica que há manutenção do colonialismo ou colonialidade do saber na mentalidade de parte da “elite brasileira” denunciada em tais procedimentos. Em função dessas reflexões, parece-nos importante contribuição da presente dissertação ao desenvolver novos ensaios acadêmicos tensionando a visão existente no livro didático sobre o colonizador europeu. Retomamos, assim, nossa questão central : será que as leis 10639/03 e 11645/08 mudaram a descrição sobre o colonizador nos livros aprovados no PNLD 2012?

Procura estudar o modelo de currículo tradicional (SILVA, 2007) compreendendo que este nos leva a crer que se integra mais ao padrão eurocêntrico, cronológico de organização curricular na maior parte dos livros didáticos escolhidos pelos professores para o ensino básico de história. Organizado de forma cronológica ou história integrada, foi a preferência de “organização curricular” de 89% das obras aprovadas (PNLD 2012). Ao verificar a relação dessa preferência com o modelo eurocêntrico cartesiano é um ensino sem fim e sem começo, origem, e, a rigor, parece-nos que desconectado das necessidades de compreensão do momento histórico dos estudantes dessa disciplina. Uma vez que a representação social do colonizador na história é limitada quase que exclusivamente por meio dos livros didáticos brasileiros ao de Senhor de escravos, tratando o escravizado como uma mercadoria, uma coisa, um objeto do seu senhor, a história do negro colonizado, dessa maneira, reduz à dimensão humana de sua história evidenciada na capacidade de negociação do escravo com o seu senhor colonizador e da participação efetiva de etnias africanas no processo de escravização no contexto colonial lusitano. Nas diversas facetas de resistência à escravidão desenvolvendo cultura de supervalorização europeia, nos textos e contextos em muitas circunstâncias, uma moral vitimizadora negativa da visão do negro sobre si mesmo, do africano e do brasileiro sobre sua própria história, analisada por alguns

autores como Roberto da Matta⁴⁴ como síndrome de vira-lata e do colonizado permanente.

Desde a resistência cultural (por meio da capoeira) e da religiosa, como os chamados sincretismos, até os movimentos dos quilombolas e abolicionistas que foram agentes decisivos na abolição da escravatura no Brasil, pouco ou nada informam os textos nos livros didáticos sobre a participação de elites locais nos processos de opressão social, deixando apenas ao colonizador europeu a imagem de responsável pelo holocausto da escravização africana e indígena. Procuramos explorar neste estudo, por exemplo, as razões que explicam a pouca evidência do bandeirante “paulista” ou elite local, que durante considerável período foi um dos principais responsáveis pelo aprisionamento de nativos, chamados bugres da terra, ou escravizados em fuga na função de capitão-do-mato, ou ainda pela destruição de quilombos.⁴⁵

A militância na execução de currículos e práticas pedagógicas no campo educacional nos desafiam a enfrentar os conflitos decorrentes da escolha por lecionar levando em consideração essas especificidades. As táticas e estratégias⁴⁶ dos educadores e dos estudantes nas relações étnicas no universo cultural da moral escolar apresentam farto material para análise de pesquisa da construção social resultante do processo de escolarização no uso do livro didático como principal instrumento de ensino. A maior parte dos professores em função de variados compromissos profissionais para uma renda digna “optam” pela sistematização do ensino, usando o livro didático apenas ou como principal recurso, tornando esse meio um privilegiado elemento didático para compreensão dos fenômenos de descrição do colonizador no ensino de história.

A “coisificação⁴⁷” do escravo e as atribuições negativas que representam o elemento negro de alguma forma são ainda traços encontrados na presente cultura dos brasileiros e africanos e apontamos nesta dissertação a manutenção dessa perspectiva eurocêntrica a respeito do colonizador. A nossa formação na graduação

⁴⁴ DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.37p

⁴⁵ O interculturalismo desenvolvido por diversos autores como Nestor Garcia Canclini aponta alternativas mais interessantes do que o ensino multiculturalista. Este embora não deixe de apresentar a diversidade étnica, a apresenta de maneira idealizada, enquanto que o interculturalismo não deixa de revelar as tensões. In: CANCLINI, Nestor Garcia. *Diferentes, Desiguais e Desconectados*, Rio de Janeiro: UFRJ. 3 ed , 2009.

⁴⁶ CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

⁴⁷ VIOTTI, Emília. *Da monarquia à República*. São Paulo: Grijalbo,1977.

de história não incluiu história da África. Como poderíamos lecionar, especialmente nas escolas públicas, de maioria miscigenada e negra, sem conhecer os diversos aspectos que compõe a complexidade dos elementos culturais da negritude no Brasil? No meu caso, logo após alguns anos de formado e insatisfeito com as lacunas da graduação, busquei o Programa de Educação dos Negros na Sociedade Brasileira (PENESB) na Educação da Universidade Federal Fluminense onde concluí a pós-graduação sobre a temática, acreditando resolver parte dos problemas da minha formação e desenvolver melhor essas questões juntamente com os estudantes. Porém, os questionamentos se ampliaram ao constatarmos que os pares passaram a boicotar propostas de projeto que destacam os elementos “não brancos” nos projetos pedagógicos anuais, ressaltando sem melindres a cultura de origem europeia como referência que deveria ser explorada. Os estudos que realizava com “colegas aliados” sobre os conhecimentos de algumas etnias indígenas sobre as ervas, o conhecimento ecológico e as manifestações musicais, por exemplo, foram para nosso espanto e estarrecimento, classificados por muitos funcionários e professores como “estranhos” e até “demoníacos”.

Admitindo a dimensão processual do ser humano, ressaltando sua capacidade de criação, urge novas interpretações das relações interétnicas no Brasil, sobretudo como a visão do colonizador é apresentada nesse processo. O homem e a sociedade a qual pertence não podem ser reduzidos ao simplório produto de uma cultura, seja qual for, privilegiando o eurocentrismo na memória social institucionalizada pela escola. Somos, antes de tudo, produtores de conhecimento, história, comportamento, símbolos e diversidades. De maneira que parece-nos falha a descrição de responsabilização exclusiva do colonizador pelos problemas enfrentados no contexto de colonização nos livros didáticos. A ‘vitimização’ do colonizado ao superdimensionar o colonizador nos leva a crer que é atributo ideológico e interessante objeto de pesquisa.

A diferença entre o comportamento humano e o dos outros animais, portanto, está no fato de poderem os animais inferiores receberem valores novos, adquirir novos significados. Mas não podem criá-los e atribuí-los. Só o homem pode fazer isto. Para usar uma analogia crua os animais inferiores são como uma pessoa que tivesse apenas o aparato receptivo para mensagens sem fio; pode receber mensagens, mas não pode mandá-las. O homem pode fazer ambas as coisas. (IANNI e CARDOSO, 1961, p.112).

A simbologia associada à cultura não branca ainda hoje está carregada de valores pejorativos. As diversas categorias criadas para inferiorizar o negro no passado colonial brasileiro e africano persistem nas relações entre os estudantes nas escolas e nos fazem refletir se a valorização do colonizador europeu não corrobora para inferiorizar o que não for centralizado no modelo europeu colonizador⁴⁸. E até mesmo a forma como os conceitos históricos são instruídos pelos professores ou programas de televisão como nas novelas televisivas, priorizando os conceitos racistas, que foram os conceitos construídos à época para não parecer anacrônico, mas que de alguma forma podem contribuir para a baixa autoestima do estudante não branco nas escolas e ausência de sentido de identidade. Dessa forma, a disciplina história poderia ser mais um agente de manutenção dos símbolos criados para a inferiorização dos elementos não brancos na sociedade brasileira. Especialmente se esses aspectos são oficializados nas normas de governo e nos currículos adotados por todo o país. Os Ovibundos, maioria étnica angolana, por exemplo, controlam as principais instâncias de poder naquele país, promovendo constantes tensões entre as demais etnias, principalmente os Kibundos e os Bakongos. Será que somente o colonizador português é responsabilizado pelos problemas enfrentados na contemporaneidade brasileira nos livros didáticos de história?

A representação social negativa dos não brancos nas leituras da história do Brasil foi construída e, dependendo da forma como for desenvolvida pelos professores, podem desenvolver uma dimensão racista e discriminadora nas aulas ao abordarem o tema escravidão, mesmo sem a intenção. As informações para os estudantes podem servir como agentes simbólicos que induzem comportamentos preconceituosos⁴⁹. Entretanto, se as dimensões de luta, de negociação, traços da dimensão humana dos escravizados colonizados fizerem parte das discussões de

⁴⁸ A desnecessidade de letras para os americanos quando estão no mundo virtual ratifica sua centralidade em relação aos demais usuários da *internet*. Pensamos que a sociologia das ausências ratifica e diz muito, especialmente quando propositadamente não há necessidade de se informar ou afirmar. O colonizador pode ainda nos livros didáticos de história ser centro, mesmo sem ter exatamente essa afirmação. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber – eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino americanas*. Buenos Aires: Clacso Livros, 2006. 7p

⁴⁹ No dia 28 de setembro de 2012 foi promovido o seminário regional pedagógico étnico-racial “socializando as práticas pedagógicas para promoção de espaço de igualdade”, realizado Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) na UERJ/FFP em São Gonçalo. Tive oportunidade de participar e em uma das apresentações teatrais, chamou a nossa atenção uma estudante negra que parecia realizar a sua tarefa/ papel no teatro “de escrava” sem entusiasmo. Ao questionar se estava realizando por obrigação, nos respondeu: “não tio, queria ser a princesa Isabel, mas a professora não deixa”.

sala de aula poderia, esta abordagem da aula de história, facultar novas interpretações do estudante branco (supostamente herdeiro do colonizador) e do não branco (supostamente herdeiro do colonizado) com sua própria história como aponta Canclini (op.cit) no interculturalismo.

O racismo brasileiro existe desde a chegada do primeiro escravizado e é um conceito anterior ao conceito de raça (desenvolvida no século XIX) e as construções e representações simbólicas variam ao sabor das conveniências e interesses históricos. Portanto, há necessidade de empreendimentos cognitivos e culturais diferenciados dos etnocêntricos e inviabilizar o eurocentrismo cultural e a atual desvalorização dos elementos culturais não brancos ou os que folcloricamente apresentam o colonizador branco. O racismo gritante nas favelas e nos segmentos desfavorecidos em que a cor não branca prevalece não pode ser apreendido como força do acaso e muito menos ser de responsabilidade única do colonizador. Se a ciência antropológica e biológica comprova não haver diferenças significativas para constituir biologicamente as raças e por isso somos humanos, por que somente valorizar um passado de opressão, marcados por diferenças reforçadas pela cor da pele, apontando o colonizador quase como único responsável? Evidentemente, não podemos negar os maus tratos e verdadeiras barbaridades impostas ao não branco no Brasil colonial como também na atualidade. A senzala e a casa grande e as suas implicações sociais precisam ser lembradas, até mesmo a tentativa do “atalho étnico” da miscigenação para o também oprimido capataz miscigenado que buscava reproduzir a atitude racista do seu senhor opressor⁵⁰ que desmitifica a unilateralidade do colonizador no processo de repressão social no Brasil colônia. No entanto, a capacidade de negociação, a luta e a humanidade do escravizado devem ser também valorizados. Dessa forma, a história não será mais um agente de distanciamento do estudante não branco de sua dimensão de sujeito da sua própria história e da sua identidade étnica-cidadã sem se limitar a querer identificação exclusiva com os personagens europeus na história do Brasil. Tanto o colonizador sem ser o algoz, quanto o colonizado sem ser vítima contribuem para um ensino de história mais plural e crítico, colaborando para leituras menos comprometidas ideologicamente.

⁵⁰ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramalheite. 29.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

Assim, essa sociedade hierarquizada na relação entre colonizador e colonizado, também poder ser apresentada pelas ideias expressas pelo Conde de Gobineau no livro: “Relativizando” do antropólogo Roberto da Matta.

Gobineau, como se vê, foi o pai, ou melhor, o verdadeiro genitor de um dos valores mais caros ao preconceito racial de qualquer sociedade hierarquizada. Refiro-me ao fato de que ele não se colocou contra a hierarquia que governava, conforme supunha, a diversidade humana no que diz respeito aos seus traços biológicos, mas foi terminantemente contraditório ao contato social íntimo entre elas (MATTA, 1997, p. 58).

O preconceito dos estudantes e até de professores se remete a uma possível interpretação cristalizada, tratando tanto o elemento histórico não branco (colonizado) como o branco (colonizador) com uma vertente apenas, ou uma dicotomia de antagonismos simplista: o colonizador europeu opressor e o colonizado africano oprimido. A “coisificação” e a insistência de definir o negro como um “boçal” reforça a representação social do negro como uma figura inferior, ao mesmo tempo em que potencializa uma descrição superior do Branco (MEMMI, 2007), por exemplo. Em função da complexidade das relações sociais, parece-nos razoável certo contato social mais íntimo e a miscigenação como um dos resultados, assim como variados elementos da elite de diversas etnias do continente africano que foram partícipes indispensáveis para o projeto escravocrata que não são apresentados nos livros didáticos de história com colonizadores. O colonizador, nos livros didáticos, não pode ser o negro.

Os conceitos sobre a presença e o papel do negro na hierarquia social na história do Brasil precisam ser discutidos, especialmente a forma como os professores de história formam o imaginário coletivo, conferindo ao livro didático uma autoridade ainda pouco discutida. E, sobretudo, a leitura do colonizador em antagonismo de valor social hierarquizado, do mais valoroso branco ao menos prestigiado elemento negro na história do Brasil e, conseqüentemente, a percepção do estudante tanto o branco como o não branco sobre si mesmo a partir das abordagens e análises históricas singulares apresentadas pelo professor “especialista”, mas na maioria das vezes apenas reproduzidor do livro didático. Dessa forma, a escola se institucionaliza como formadora não de dirigentes, mas de dirigidos. A carência é uma condição humana, mas a pobreza assim como o racismo são resultantes sistêmicos, construídos e reconstruídos historicamente.

2 AS LEIS 10639/03 E 11645/08 E A EDUCAÇÃO NO BRASIL.

2.1 Questões preliminares sobre as leis.

O cenário social brasileiro que incide sobre as leis que regulamentam as intervenções de políticas públicas para as questões étnico-raciais já nos parece mais sensível as demandas de mudanças postuladas pelos ativistas sociais e políticos. A adesão das universidades públicas a essa questão pode ser identificada como um sinal positivo para os quase dez anos em que a lei 10.639/03 foi sancionada. A cultura⁵¹ política e pedagógica resultante da força da lei desenvolvida nessa década de existência da legislação, mesmo após a criação de outra regulamentação jurídica⁵² que a substituiu, resultaram mais conquistas do que perdas no sentido social do debate que a lei 10639/03 inaugurou, ainda que, indubitavelmente, aprimoramentos sejam necessários para melhor atender os objetivos educacionais propostos pela redação da lei. Pensar dessa forma pode parecer panfletário ou de adesão aos que defendem incondicionalmente o que o texto da lei transformou em regra. Não partimos dessa premissa, entretanto, ser contrário a essa conquista, parece-nos retrógrado, e o que os dez anos de exercício da lei nos estimula nas práticas efetivadas por todo o país, embora o foco da pesquisa seja o Rio de Janeiro e o município de Cabo Frio em especial, são reflexões sobre as políticas públicas educacionais que não nos limitem ao que já fora tensionado, debatido e até definido. Urge, após uma década de existência da legislação, que tenhamos mais clareza sobre as potencialidades de formação que os novos conteúdos, as novas abordagens podem apresentar ao inserirem história da África, do negro e do nativo brasileiro como conteúdos de caráter obrigatório no ensino básico, por exemplo. (LIMA, 2006):

⁵¹ Cultura com conceito pode ser compreendido como lentes ou óculos aos que sofrem de alguma dificuldade de visão. O antropólogo defende a tese de que na medida em que vamos adquirindo cultura ou culturas, passamos a nos compreender como humanos, habilitando melhor foco para o que estamos enxergando ou lendo sobre uma cultura distinta de quem a lê. In: Laraia, Roque. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar 14^o edição, 1986, p. 14.

⁵² Lei 11645/08 que substituiu a anterior, acrescentando a questão indígena no contexto de políticas públicas educacionais e de ações afirmativas no contexto educacional brasileiro.

(...) Não são unicamente os aspectos legais que nos colocam frente à história da África. Muito antes e além deles, sabíamos que não se pode entender a história do Brasil sem compreender suas relações com o continente africano. A África está em nós, em nossa cultura, em nossa vida, independente de nossa origem familiar pessoal. Sendo brasileiros, carregamos dentro de nós muito da África. Portanto, conhecer a história da África é um caminho para entendermos melhor a nós mesmos. (LIMA, 2006, p. 74).

A educação brasileira, na última década, ganhou mais que perdeu porque o debate foi refinando seu caráter, sua própria epistemologia. Era raro uma discussão mesmo na academia sobre as questões étnico-raciais anteriores as leis, de um modo geral, que não fosse substituída pelas questões sociais e políticas, fundamentadas por visões marxistas, mais economicistas, por exemplo, deixando a segundo ou terceiro plano o foco nas questões culturais em que o eixo étnico-racial demandava e ainda demanda. Há problemas na melhor adequação das leis na formação dos professores, na construção de currículos adequados no que solicita a lei, entre outras carências, entretanto, nos concentraremos, nessa dissertação, nas conquistas, avanços e retrocessos pertinentes ao contexto de década da lei promulgada na construção de livros didáticos de história para o Ensino Médio da Educação Básica.

Definiremos Ações Afirmativas como um conjunto de ações particulares e/ou públicas mediadas ou não pelo Estado que tem por finalidade reparar os aspectos discriminatórios que impedem acesso de parcelas sociais pertencentes a diversos grupos sociais às mais diversas oportunidades (GOMES, 2002). As rampas de acesso nas vias públicas ou as legislações que tornam obrigatórias demarcações no calçamento público para orientação aos deficientes visuais são exemplos de ações afirmativas. As leis 10639/03 e 11645/08 também resultam desse debate. No entanto, nos diz muito sobre o efeito cultural-racial dessa questão quando nenhuma dessas ações afirmativas acima descritas são alvos de controvérsias ou polêmicas, assim como também não são as cotas para mulheres em partidos políticos, vagões de trem ou metrô, ou ainda delegacias especializadas para mulheres. As diferenças genéticas entre os mais diferentes agrupamentos étnicos no mundo são tão reduzidas que cientificamente, biologicamente há consenso de que não existem raças humanas, todavia, existe com razoável frequência no Brasil o uso social do termo “raça” ou de variações de sentido sociológico de raça em função de cor de

pele, textura de cabelo e maior ou menor aceitabilidade social para essa ou aquela estética associada ao branco ou ao negro. O ideal de branqueamento parece que ainda influencia na percepção social historicamente construída, muitas vezes com valores negativos, para a população negra ou mestiça, podendo, dessa forma, estabelecer padrões de comportamento, condutas e ações sobre esses indivíduos. O que precisamos destacar, inicialmente, a respeito da herança cultural hoje vivenciada nos conflitos de caráter racial sintetizamos na lógica de que a história assim como qualquer outra construção humana resulta de correlação de variadas forças sociais no propósito de luta pelo poder. (PARO, 2007).

Quando há defesas ou críticas sobre as cotas raciais nessa dissertação estamos dando um sentido político e social ao termo porque entendemos que há quem busque auto afirmação cultural e de identidade quando se autodeclara ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como “negras ou negros”, “pretos ou pretas”, “pardos ou pardas”. Em uma leitura cultural e política, essas três categorias sociais (negro, preto ou pardo) são compreendidas como segmento “negro” da população, pois há pesquisas⁵³ que mostram que trajetórias de vida de pessoas negras, pretas ou pardas são mais próximas do que comparadas com trajetórias de vida de pessoas brancas. As desigualdades e discriminação raciais não serão corrigidas ao sabor dos processos históricos pura e simplesmente. São inúmeros os casos de racismo ou discriminação como a situação descrita, na ocasião, em diversas mídias, de um casal de grande poder aquisitivo da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro que, ao procurarem uma concessionária de automotores importados, tiveram o seu filho, negro, adotivo confundido como menino de rua e pedinte. Resultando em grande indignação por parte desses pais adotivos e estimulando não somente uma ação penal como divulgação na mídia e em sites de relacionamento como na página do *facebook* “racismo não é mal entendido”. Por essa e outras histórias que não se limitam ao passado mais ou menos distante dos exemplos do presente, compreendemos a ação política de quem procura autoclassificação negra, preta ou parda no contexto da construção de

⁵³ O Doutor em Planejamento Urbano pela Columbia University e professor da Escola de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Fluminense concluiu na pesquisa de sua autoria que mesmo morando nos mesmos espaços urbanos como nas favelas, os negros ocupam espaços mais periféricos e precários, enfrentando maiores dificuldades. In: Oliveira, Ney. *Raça e o crescimento das favelas no Rio de Janeiro*. Niterói: edUFF, 2006. cadernos do PENESB nº 6, 130 e 131p.

identidade negra em função de ser esta uma questão de especial particularidade no Brasil.

(...) a questão das favelas e da periferia coloca os pobres e os negros em situação de abandono. Essa tendência tem sido terrível para os negros (pretos e pardos) porque são eles que moram, na grande maioria, em favelas, na periferia ou em subúrbios da cidade. Embora existam também brancos nessa situação, os negros têm muito mais dificuldade de vencer as dificuldades que encontram (entre os mais pobres). (...) Quando se compara a questão da educação e da renda, vemos que existe uma diferença para os negros não importando se o que se verifica é a renda dos mais ricos e dos mais pobres, taxa educacional por raça, rendimento por raça, emprego total e de trabalhadores domésticos e analfabetismo por raça. (OLIVEIRA, 2006, p.130 e 131).

Com a finalidade de compreender melhor a adoção das leis, cotas e ações afirmativas, é fundamental ratificar que o conceito de raça foi construído e utilizado ao longo do tempo e, dessa forma, poderemos problematizar a necessidade ou não de políticas públicas específicas para essa parcela da população que foi, e ainda é, tratada de forma desigual e negativa. Não foi somente no século XIX, mas especialmente nesse contexto imperialista que pseudocientistas procuravam associar a teoria da evolução das espécies de Charles Darwin às justificativas de missão civilizatória europeia aos demais continentes. Tentavam explicar porque algumas raças eram dominadoras ou colonizadoras enquanto outras eram dominadas ou colonizadas, estabelecendo hierarquias entre as culturas relacionadas as raças. O principal problema dessa forma de pensar parte da premissa absolutamente equivocada de que existem seres humanos melhores que outros, e ainda, partindo de referenciais eurocêntricos para construção de tais conclusões. Ao se confrontarem com práticas religiosas, de organização política e social, portanto aspectos culturais muito diferentes dos europeus, “os nativos” eram catalogados como atrasados. A missão civilizatória ou pretexto de ocupação imperialista de neocolonialismo ao continente africano, por exemplo, foi regra política entre as nações industrializadas europeias na segunda metade do século XIX. Ao valorizarem um conjunto cultural, como o europeu, hierarquizando suas manifestações em comparação as demais culturas no mundo colonial estabeleciam ao mesmo tempo a desvalorização como consequência imediata daquilo que culturalmente não era europeu.

Os preconceitos e discriminações em função da raça ganhavam cores e fundamentos “científicos” no século XIX, promovendo cultura racista e desdobramentos equivocados que até hoje verificamos nas entrelinhas das relações sociais como piadas racistas ou manifestações de xenofobia de torcidas de times de futebol europeus a jogadores não europeus, comprometidas com tais pensamentos daquele contexto histórico em diversas e variadas manifestações socioculturais na contemporaneidade. Entretanto, nos debates e publicações acadêmicas verificamos o uso da história como fundamentação teórica para essa ou aquela forma de justificar políticas públicas como a posse de terras por quilombolas assim como ações afirmativas como cotas raciais para acesso em universidades públicas e, mais recentemente, para aprovação em concurso público. Seria viável ou academicamente sustentável atribuir valoração científica da História para a construção ou manutenção de leis que buscam reparação ‘histórica’ a parcelas da sociedade que foram no passado discriminadas? Se não apontarmos as alternativas jurídicas como a força de lei por exemplo, haveria outras possibilidades de promoção de equidade racial no Brasil? Procuraremos problematizar e tentar contribuir para uma possível resposta a essas e outras questões na análise do problema do uso da História para justificar legislação de caráter racial brasileiro e as faces das questões raciais no Brasil no contexto da colonização. Até que ponto a fundamentação básica das relações de trabalho no Brasil colonial, de quem deveria trabalhar e de quem deveria mandar trabalhar não estava fixada por uma determinação racial? Embora saibamos que diversas lideranças de variadas etnias africanas contribuíram decisivamente para a mercantilização do negro escravizado. Esta informação, por exemplo, não evidenciamos nos livros didáticos.

2.2 O problema do uso da história na justificativa das leis.

A História não se desenvolve como ciência na perspectiva da verdade, busca hipóteses e estas, fundamentadas pelas pesquisas e fontes diversas, são sempre verossímeis. Confrontada ao longo do processo de desenvolvimento de

novas tecnologias⁵⁴, de novas teses que promovem o plural conhecimento acadêmico, uma maneira de interpretar o passado dificilmente resistirá ao tempo como verdade imutável e indiscutível. Mesmo existindo a possibilidade de um consenso, são inúmeras as teorias que formam linhas de explicação, correntes historiográficas que acabam coexistindo com mais de uma maneira de apresentação e explicação de um fato histórico. As narrativas históricas podem constituir, com muita propriedade, facetas culturais de uma nação, de um povo ou de um indivíduo; todavia, jamais será a única a fornecer a legitimidade objetiva sobre algo, alguém ou alguma coisa, lugar. Há defesas de teóricos que, mesmo com o compromisso positivista de mensuração, observação e descrição de um fenômeno histórico supostamente isento ou imparcial, as subjetividades, as crenças, os valores e, portanto, a cultura da suposta “neutralidade” do pesquisador se revela nas suas escolhas (CARDOSO, 1989). Não tomaremos como método de trabalho para a presente dissertação nem a ideia de que é possível um distanciamento “recomendável” do pesquisador do seu objeto de pesquisa e muito menos aquele que faz da prática o roteiro exclusivo ou privilegiado para legitimar uma determinada leitura ou interpretação. Compreendemos que a práxis e a dialética dos processos históricos (GRAMSCI, 2011) não podem deixar de considerar a ordem dos discursos, das narrativas de uma nação (FOUCAULT, 2010), especialmente, na construção de um saber meta-cognitivo como o saber histórico. Ao aprender história, aprendemos também a fazer história, formatar nossa memória, estabelecer hierarquias e prioridades.

As leis que tratam das questões de raça e etnia na educação, principalmente a 10639/03, inauguraram novos saberes históricos, potencializando variadas alternativas de sistematização de conteúdos e da maneira como estes serão organizados nos currículos na educação básica. O currículo também não resulta de ações descomprometidas com uma determinada visão de mundo, de humanidade (SILVA, 2007).

⁵⁴ Interessante as diversas perspectivas de pesquisa histórica que a exumação dos restos mortais de D. Pedro I e de suas esposas D. Leopoldina e D. Amélia abriram com a participação de outras áreas do saber acadêmico como a medicina e a arqueologia forense. In: Ambiel, Valdirene. Dissertação de Mestrado. Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, fevereiro de 2013.

É a escola que ensina conhecimentos e também comportamentos; que se estrutura em torno da didática, da racionalização da aprendizagem dos diversos saberes, como também da conformação programada e das práticas cerceadoras, produtoras de novas subjetividades. (FRANCO, 2003, p.4)

O uso da história como argumento para justificar essa ou aquela política pública originou a própria ideia de ação afirmativa. Nas primeiras décadas do século passado o pensador jurista, economista e historiador indiano Bhimrao Ramji Ambedkar (1891-1956) formulou o conceito ao propor tratamento diferenciado para a representação de grupos sociais inferiorizados na composição da sociedade, no contexto do período colonial britânico na Índia em 1919 (SILVA, 2012).

Segundo Ambedkar, a possibilidade da sociedade indiana ter autonomia e conquistar sua independência só seria possível se em primeiro lugar fosse promovida a superação das desigualdades históricas resultantes de um sistema de privilégios historicamente arquitetados e reforçados pelo neocolonialismo inglês, pelas elites ou castas superiores (*vichiya, katriaya e brahmim*) opressora das demais castas consideradas inferiores. Essa realidade de perda da soberania nacional descrita à época para ser superada estaria condicionada a extinção daquele sistema de castas por meio da intervenção de um governo que desenvolvesse políticas públicas sociais que estivessem contempladas na Constituição Nacional, assegurada juridicamente em favor da equidade para todos os segmentos da sociedade indiana. Fundamental destacar que, segundo a realidade cultural e histórica da Índia, a complexidade do sistema de castas não era simplesmente reproduzida e perpetuada exclusivamente nos critérios de classificação da doutrina religiosa hegemônica, o hinduísmo, que determinava nas relações sociais uma hierarquização baseada na dicotomia “pureza” e “impureza”. Aos contextos étnicos e raciais estabelecidos exigiam também subserviência e passividade das castas subalternas, promovendo desigualdades nos aspectos trabalhistas, habitacionais, culturais e de educação, além de finalmente nas representatividades políticas. É pertinente ressaltar, ainda, que a palavra casta, pode ser interpretada do dialeto ariano, sânscrito como *cor de pele* (SILVA, 2012). Percebemos, dessa forma, o quanto a questão cultural étnico e racial não se limita a realidade brasileira, assim como uma legislação está de acordo com o contexto cultural de uma determinada sociedade. Por exemplo, nos dias de hoje, a questão da homo afetividade rompe

barreiras da hetero normatividade que segundo a teoria *queer*⁵⁵, não resulta de uma construção natural, mas social e culturalmente definidas e que podem ser redefinidas na prática de variadas possibilidades de papéis sexuais a serem exercidos (SILVA, 2007). Após ampliarem, baseados em diversas pesquisas sobre a realidade sócio racial e étnica, a complexidade da diversidade social compreendendo outros elementos que não se limitam as questões econômicas como as demandas de raça ou etnia, a legislação não deveria se limitar ao efeito exclusivo de uma interpretação ou leitura de um contexto do passado como referencial para legalidade jurídica, sob o risco de perder legitimidade segundo as mudanças e enfoques das correntes historiográficas. Garantir benefício legal para um indivíduo em função da sua história ou de uma história pode promover estereótipos jurídicos a serviço da manutenção de um mito de origem, por exemplo. Por outro lado, toda sociedade é herdeira cultural do que fora promovido pelas gerações anteriores e, nesse sentido, as discriminações, sem anacronismos de análise, podem também ganhar continuidade em função da manutenção de paradigmas culturais, mantendo a ótica hierarquizada sobre aspectos diferenciados de origem no mosaico cultural de uma sociedade miscigenada como a brasileira. Parece-nos que a origem europeia, ou como afirma o antropólogo Darcy Ribeiro: matrizes formadoras do povo brasileiro, são mais exaltadas nos livros didáticos de história do que qualquer outra matriz social do Brasil, visto que o modelo de sistematização do aprendizado histórico obedece, majoritariamente, a organização cronológica eurocêntrica, buscando compreender a história do capitalismo no Ensino Médio e a Civilização Ocidental no dois ciclos do Ensino Fundamental.

Dessa maneira, validamos a importância do entendimento do histórico das leis como fruto de grandes intervenções de grupos sociais contra a discriminação, como o movimento negro organizado, assim como, descrevemos a origem da legitimidade da ideia jurídica da intervenção positiva ou das ações

55 A teoria queer começou a ser desenvolvida a partir do final dos anos 80 por uma série de pesquisadores e ativistas bastante diversificados, especialmente nos Estados Unidos. Um dos primeiros problemas é como traduzir o termo queer para a Língua Portuguesa. “Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário (LOURO, 2004)”. A ideia dos teóricos foi a de positivar esta conhecida forma pejorativa de insultar os homossexuais. Segundo Butler, apontada como uma das precursoras de teoria queer, o termo tem operado uma prática linguística com o propósito de degradar os sujeitos aos quais se refere. “Queer adquire todo o seu poder precisamente através da invocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos” (BUTLER, 2002). Por isso, a proposta é dar um novo significado ao termo, passando a entender queer como uma prática de vida que se coloca contra as normas socialmente aceitas. In: Colling, Leandro. Teoria queer. UFBA, 2011.

afirmativas, tanto na Índia, sua gênese, quanto nos Estados Unidos em que ganhou maior notoriedade internacional. Porém, gostaríamos de pontuar o marco recente mais significativo da compreensão jurídica internacional sobre essa questão, na Conferência de Durban, na África do Sul em 2001, após compreender demais aspectos do histórico racial na Índia e nos Estados Unidos comparados a realidade histórica brasileira.

Imbuído da intenção de maiores intervenções específicas na Índia para suplantiar todo o sistema de submissão cultural, sobretudo racial e religiosa na estrutura da sociedade daquele país, Ambedkar desenvolveu o que passou a ser considerado o documento originário do conceito de ação afirmativa: “Demanda pela representação eleitoral diferenciada em favor das classes oprimidas⁵⁶”, introduzindo importante debate político na Índia ao ser direcionado às Instituições de governo britânico à época. Mesmo após a independência, tal sistema de castas, ainda que proibido por lei, persiste até o presente momento (SILVA, 2012). É relevante o entendimento que essas iniciativas contribuíram, decisivamente, para a interpretação da ação afirmativa como política pública contemplada na Constituição indiana ao retratar a questão do direito à igualdade como dever e responsabilidade do Estado.

A história da defesa do direito à igualdade racial no Brasil e nos Estados Unidos possui diferentes e importantes aspectos, especialmente, sobre as questões de ordem legal, uma vez que para o cidadão negro norte-americano era vedado o seu pleno exercício por força da lei, enquanto que no Brasil a tese prevalecente era de igualdades para todos e da “democracia racial”. Difere, portanto, porque para os negros norte-americanos era mais visível contra o que lutar uma vez que o próprio Estado na letra e força da lei era racista, enquanto que para o negro brasileiro pós abolição da escravatura não existia essa impossibilidade jurídica explícita, dificultando ainda mais a relação social e as resistências a um modelo que integrasse o negro, recém expulso das senzalas e entregues à própria sorte econômica e social. Nos Estados Unidos da década de 1960 no contexto de embate ideológico da chamada Guerra Fria, a adoção de políticas governamentais foi

⁵⁶ Aprofundando a questão das políticas públicas de ações afirmativas no segundo capítulo da sua dissertação de mestrado, apresentou o que segundo o autor seria um marco para tal debate na Índia quando apresentada ao órgão colonial britânico *Southborough Committee on Franchise*. In: SILVA, Francisco Marcelo da. *Programa conexões de saberes: uma política de ação afirmativa para a permanência de negros moradores de favela, na Universidade?* UFF, 2012.

resultado da luta de grupos negros organizados que permaneciam excluídos das instâncias sociais de poder. Dessa confluência de forças foi formulada em 1964 a *right act*, o código civil que retirou a fundamentação discriminatória legal de base conservadora, de distinção por religião, cor, raça, sexo, etnia ou origem do sistema jurídico norte-americano. Foi no âmbito dessa conquista de direitos e luta contra a segregação racial que formularam a ideia de “cotas corretivas” (SILVA, 2012), sobretudo para o mercado de trabalho e para a educação. Eram políticas públicas reparatórias para parcelas da sociedade estadunidense em função de perdas sociais e econômicas geradas pela escravidão e ratificadas pelos processos de manutenção discriminatória no sistema jurídico daquele país, objetivando equidade racial e social. Entendemos que as chamadas “cotas corretivas” desenvolveram maior sentido de justiça social do que compensação de direitos humanos para o que consideravam minorias étnicas ou raciais, tratando os diferentes de forma diferente para, processualmente, promover igualdade. Por isso, as ações afirmativas passaram a ter mais sentido de discriminação positiva.

(...) qualquer medida que aloca bens – tais como ingresso em universidades, empregos, promoções, contratos públicos, empréstimos comerciais e o direito a comprar e a vender terra – com base no pertencimento a um grupo específico, com o propósito de aumentar a proporção de membros desse grupo na força de trabalho, na classe empresarial, na população estudantil universitária e nos demais setores nos quais esses grupos estejam atualmente em sub-representações em razão de discriminações passadas ou presentes. (SABBAGH, 2004; WEINER, 1983; ZONINSEIN e FERES JUNIOR, 2006, p. 21).

Ainda que interessantes em função da pluralidade, parece-nos que as diversas interpretações sobre as ações afirmativas são mais comprometidas com uma possível justiça social de distribuição de oportunidades do que um movimento que contemple os Direitos inalienáveis dos seres humanos como o direito a dignidade. Nesse sentido, outro marco, ou melhor, o principal referencial fundamental para o debate foi a III Conferência Mundial contra o Racismo, a discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada na cidade de Durban na África do Sul, em setembro de 2001. Esta formulou diversas estratégias, especialmente para os governos, de implementação de ações afirmativas que combatessem as desigualdades raciais e políticas compensatórias de Direitos. No

artigo 18 da Conferência de Durban podemos perceber significativa fundamentação de defesa da equidade racial baseada na história:

(...) realçamos que a pobreza, o subdesenvolvimento, a marginalização, a exclusão social e as desigualdades econômicas estão vinculadas ao racismo, à discriminação racial, a xenofobia e as práticas conexas de intolerância e contribuem para a persistência de atitudes e práticas racistas, que por sua vez geram mais pobreza. (ONU, 2001, p.7-8)

A adoção das ações afirmativas como estratégia política de efetivação da igualdade substantiva para amplos segmentos populacionais discriminados se justifica pelo persistente racismo como herança de processos históricos. E essa interpretação é um problema sob o ponto de vista historiográfico porque como já descrevemos, dificilmente uma hipótese histórica consegue manter consenso acadêmico no processo de novas pesquisas e a adoção de novas técnicas de pesquisa. Porém, o uso da história para justificar essa ou aquela política pública parece ser uma tendência que foi materializada no Brasil após a Conferência deliberando tanto para a lei 10639/03 quanto para a lei 11645/08.

(...) destacamos a necessidade de desenhar, promover e aplicar no plano nacional, regional e internacional estratégias, programas e políticas, assim como legislação adequada, que pode incluir medidas especiais e positivas, para promover um desenvolvimento social equitativo e a realização dos direitos civis e políticos, econômicos e sociais e culturais de todas as vítimas do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e das formas conexas de intolerância, dando-lhes, particularmente, um acesso mais efetivo às instituições públicas, judiciais e administrativas, assim como a necessidade de incrementar o acesso efetivo à justiça e de garantir que os benefícios do desenvolvimento, da ciência e da tecnologia contribuam efetivamente para melhorar a qualidade de vida de todos sem discriminação. (ONU, 2001, p.19).

Da mesma forma,

(...) reconhecemos a necessidade de adotar medidas afirmativas ou medidas especiais em favor das vítimas do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e das formas conexas de intolerância para promover sua plena integração na sociedade. Essas medidas de ação efetiva que não de incluir medidas sociais, devem estar destinadas a corrigir as condições que minimizam a fruição dos direitos e a introduzir medidas especiais para permitir a igual participação de todos os grupos raciais e culturais, linguísticos e religiosos em todos os setores da sociedade e para situá-los em pé de igualdade. (ONU, 2001, p. 20).

A universalidade da proposta de políticas públicas no combate ao racismo consolida, segundo a ONU na Conferência, o papel do Estado como agente promotor de igualdade, mesmo quando não define, se possível definir for, de que passado ou quais grupos historicamente são responsáveis pelas mazelas sociais contemporâneas como o racismo e a discriminação racial.

2.3 Faces históricas das questões raciais no Brasil.

O racismo no Brasil, levando em conta a estrutura social que foi desenvolvida pelos colonizadores europeus, especialmente os portugueses, foi processado e vivido antes mesmo do conceito do racismo ser apresentado na Europa no século XIX. A escravidão não foi inaugurada pelos lusitanos no contexto da expansão colonial nos séculos XVI e XVII, entretanto, foi à partir da mercantilização da escravidão e do processo de coisificação do escravizado do continente africano que categorias hierárquicas em função de cor de pele e de origem foram construídas nas relações sociais no Brasil colonial. Fazia parte dos interesses comerciais lusitanos a adoção da mão-de-obra escravizada nas suas colônias, razão pela qual esforços teóricos foram promovidos no sentido de convencimento do colonos que ocuparam as terras americanas dominadas pelos portugueses para o uso de traficados do continente africano, preferencialmente no início e depois obrigatório do que os nativos das diversas etnias do período do Brasil colonial (VAINFAS, 1996). Tanto os cronistas à época, que fizeram narrativas do contexto escravocrata, quanto os jesuítas que usavam seus sermões para viabilizar e justificar a mão-de-obra escrava negra, há unanimidade nessa fundamentação teórica; todos entendem que os escravizados assim são porque são herdeiros da maldição de pecado original de Caim, de Noé seu descendente direto, assim como Cam, filho mais jovem de Noé, que daria a origem aos camitas e os demais povos da raça negra. Todos destinados biblicamente a escravidão, sendo ao mesmo tempo remédio e punição a sua condição de escravizado. Uma vez mais verificamos o uso

da história, nesse caso, bíblica como interpretação irrefutável e justificativa da escravidão em função da pigmentação negra como marca da maldição de Deus⁵⁷.

Poderia parecer absurda a manutenção de uma lógica tão desprovida de fundamentação teórica acadêmica, mas como há atualmente no Brasil grande expansão da fé evangélica de diversas matizes de nomenclatura, e, algumas igrejas são herméticas no seu pensamento, formando líderes que não somente continuam a propagar tais equivocadas interpretações como também as evidenciamos no exercício de atuação parlamentar federal, ratificamos o problema do uso da história, acadêmica, religiosa professoral ou não, para justificar intervenções de políticas públicas.

Há uma grande complexidade nos fenômenos históricos ligados à escravidão que não serão objeto de análise da presente dissertação. Desenvolvemos apenas o apontamento de que no período colonial brasileiro essa questão já era debatida. No período imperial brasileiro, a questão racial também foi razão não somente de debates como também de necessidades jurídicas. O Brasil novamente inserido na divisão internacional do trabalho no contexto de produção cafeeira não poderia ignorar a forte pressão que nações parceiras comercialmente faziam pelo fim da escravidão como foi o caso das diversas querelas jurídicas do Brasil com a Inglaterra. Gostaríamos de destacar a construção das leis que antecederam a chamada lei áurea que aboliu a escravidão em território brasileiro. A lei de terras nº 601 de 18 de setembro de 1850 previa enorme perigo conseqüente a abolição, uma vez que os escravizados saíam das senzalas sem recursos para moradia, por exemplo, e que por essa razão tornava-se necessária regra e legislação específica para posse e propriedade de terras. Foi a primeira legislação de organização fundiária no sentido de propriedade privada do Brasil e iniciativa de projeto de lei exposto ao Conselho de Estado do Império colonial em 1843 de Bernardo Pereira Vasconcelos, importante personalidade política e jurídica do Brasil imperial, que percebeu o perigo iminente com a possibilidade de abolição da escravatura e foi regulamentada em 30 de janeiro de 1853 no decreto imperial nº 1318 (CAVALCANTE, 2005).

⁵⁷ Segundo a bíblia católica, no livro do Gênesis capítulo 9, versículos de 20 a 27. Há variados debates teológicos sobre a interpretação dessa passagem bíblica, entretanto, ficaremos exclusivamente com a relevante interpretação elaborada pela Igreja Católica na ocasião da escravização moderna justificando a escravização do “africano”.

O debate sobre desdobramentos das questões raciais no Brasil ganhou grande volume de embates jurídicos na sequência de criação de leis como a Euzébio de Queiroz de 1850 que extinguiu o tráfico interatlântico de escravos e manutenção da soberania nacional frente aos novos esforços britânicos para o fim do tráfico no Brasil, do Ventre Livre de 1871, aprovado pelo senado Imperial lei nº 2040, libertando os descendentes de escravos à partir da promulgação desta e a lei dos sexagenários, como ficou conhecida da lei Saraiva Cotegipe de setembro de 1885, garantindo liberdade aos escravos maiores de 65 anos. Verificamos por essas legislações ausência deliberativa no sentido de garantias sociais mínimas aos libertos. Residência, escolaridade, trabalho ou qualquer outra assistência Estatal a essa parcela da sociedade não foi elaborada, o que nos faz compreender que ao contrário do caso norte-americano onde a legislação foi explicitamente racista como já descrevemos, no caso brasileiro, o fato de não descrever na letra da lei a segregação racial não significou que o racismo não foi amplamente praticado, inclusive pelos legisladores e pelos governantes, protelando, podemos inferir, a mentalidade de colonialidade nas relações sociais brasileiras após a chamada lei Áurea.

No período Republicano, evidentes foram os esforços, sobretudo dos governantes paulistas, no projeto de “branqueamento” da sociedade brasileira com a percepção, uso frequente e estimulado da alternativa de substituição da mão-de-obra parda ou negra pelos de imigração europeia italiana e alemã (SISS, 2001). Desde a abolição nos derradeiros períodos do Império brasileiro até a década de 1930 encontramos farta documentação e até expressões artísticas como pinturas entre diferentes obras de arte, como por exemplo, o quadro de Modesto Bracos⁵⁸ (1895) intitulado “Redenção de Cam” que ilustra e explica o cenário de preferência por mão-de-obra imigrante europeia do que descendentes de escravos negros nas diversas fazendas no Brasil e de que a solução para o problema da miscigenação era a “purificação” ou o branqueamento na relação de descendentes miscigenados com imigrantes de origem europeia brancos.

Na década de 1930, a identidade nacional brasileira foi moldada sob o mito da democracia racial, a ideia de que somos uma nação na qual pessoas de todas as raças vivem em harmonia, sem segregações e conflitos. Ao contrário do

⁵⁸ Em anexo.

que foi vivido na África do Sul com o chamado *apartheid* oficializando a segregação racial legalmente, no Brasil a discriminação foi considerada, por muito tempo, como menos intensa ou mais branda do que era experimentado na África do Sul, nos Estados Unidos ou na Índia. Todavia, nas oportunidades em que somos convidados a realizar palestras, para exemplificar, sobre o assunto, se solicitarmos ao público que levantem a mão quem conheceria alguém que tenha sofrido algum tipo de discriminação racial, quase todos levantariam as mãos. Em contrapartida, se solicitássemos que levantem a mão aquele que se julga racista, nunca encontramos alguém com coragem suficiente para assumir ou revelar tal posicionamento. Essa particularidade do racismo brasileiro é muito interessante, no entanto, perversa porque há racismo, mas não há o racista ou a sua materialidade. Quem for flagrado numa situação de racismo afirma que foi apenas uma questão de mal entendido ou de brincadeira.

Diversas representações do movimento negro denunciam há muito tempo o que atualmente os indicadores sobre desigualdade social e racial evidenciam no Brasil. A manutenção de mecanismos de desigualdade e discriminação racial na sociedade brasileira põe fim a ideia de democracia racial. Segundo dados analisados pelos economistas do censo do IBGE de 2005, se dividíssemos o país em dois, um somente com a população branca e outra com os miscigenados e negros, levando em consideração as condições sociais de cada um apontadas pelo índice de Desenvolvimento Econômico (IDH), o Brasil “branco” estaria na 45ª posição se comparado aos demais países do mundo, enquanto que o IDH do Brasil “negro” estaria situado na 92ª posição. Há uma diferença de cerca de dez anos de desenvolvimento e investimentos para que os dois “brasis” ganhassem equidade social (PAIXÃO, 2005). Dados como os descritos contundentemente apontam como são poderosos os efeitos do racismo e da colonialidade do saber na sociedade brasileira.

Poderíamos imaginar que a ausência de políticas públicas isentaria o Estado de responsabilidades sobre a questão racial brasileira, mesmo compreendendo que havia indiretamente interesse político nas intervenções sociais a respeito da questão racial como no caso das leis precedentes a abolição. Entretanto, quando analisamos o cenário político após a década de 1930, principalmente, no contexto da ditadura de Vargas no chamado Estado Novo, a questão racial ganha aspectos do fascismo ideológico apreciado por notáveis

personalidades políticas e intelectuais à época. O racismo à brasileira se notabilizou por diversas intervenções Estatais no propósito de eugenia para a sociedade nacional. No artigo 138 da Constituição brasileira está descrito: “Incube à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas (...) estimular a educação eugênica”. Pelo menos entre 1930 e 1940 a “educação eugênica” foi promovida entre as crianças, sobretudo as proles dos trabalhadores mais pobres usando os termos à época: “órfãos e abandonados, pretos ou pardos, débeis ou atrasados” (FILHO, 2012). Durante a vigência da chamada Era Vargas pelo menos três dos ministros da Educação se posicionaram favoráveis às ideias eugênicas de fundamentação racista, Francisco Campos (1891 – 1968), Belisário Penna (1868 – 1939) e Gustavo Capenema (1900 – 1985). Além de intelectuais e cientistas da educação daquele contexto como Lourenço Filho (1897 – 1970) argumentaram, por exemplo, segundo a conclusão de uma das suas pesquisas, que haveria uma relação entre a velocidade de aprendizagem e “cor”, defendendo que as crianças pretas possuíam uma dificuldade natural em relação às brancas na capacidade de aprendizagem, e este fato era relevante para a formação das “salas seletivas” ou no uso de “mecanismos corretivos” no processo de aprendizagem. Ou ainda, Afrânio Peixoto⁵⁹ que concluía que a segregação de crianças e adolescentes “degenerados” era garantia de “saúde da Nação” (FILHO, 2012). O uso da biologia das raças para determinar esse ou aquele investimento público ganhava a irrefutabilidade ‘científica’ pelas teorias desenvolvidas no final do século XIX que foram aproveitadas nas primeiras décadas da República brasileira. O conceito de “eugenia” foi desenvolvido pelo antropólogo inglês Francis Galton em 1883 e poderia ser compreendido como a geração adequada ou melhor geração. Seu propósito seria a confluência de todas as alternativas, ‘cientificamente’ atestadas, para melhora das características inatas de uma imaginada raça pura ou ariana em favor da evolução da espécie humana.

⁵⁹ Ao investigar o manual *Noções de História da Educação*, de autoria do Dr. Afrânio Peixoto, a autora do artigo evidenciou a importância dos discursos dirigidos à formação de professores nos anos de 1930 a par da inserção da obra na coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira, conformando a série *Atualidades Pedagógicas*. *Noções de História da Educação* foi publicado para atender à demanda da disciplina de História da Educação, recém instituída na formação das normalistas àquele momento no Brasil. Com a chancela do movimento renovador educacional, este manual serviu ao mercado livreiro escolar com três edições (1933, 1936 e 1942) e se tornou caso expressivo para a investigação tanto de um processo de consolidação da disciplina de história da educação como dos próprios mecanismos de produção de uma cultura pedagógica pautada em supostos preceitos modernos de educação que se afinavam com propostas tanto higienistas, sanitaristas, civilizatórias quanto eugênicas. In Silva, Márcia e Paiva, Tamires. *Noções de História da Educação “modesta flor” em coleção para professores*. **Teias** v. 14, publicação eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd/UERJ, 2012, p. 138.

Segundo Galton, a inteligência superior estaria na elite das raças e por isso o investimento para aprimorá-la, descartando os elementos inferiores. Seria “mais proveitoso” investimentos nessas elites para favorecimento destas do que “favorecer o pior” da humanidade. O autor do conceito da eugenia, portanto, compreendia que as idiossincrasias humanas, mesmo as intelectuais, culturais e morais, eram conseqüentes mais da hereditariedade racial do que do processo histórico de cada indivíduo ou sociedade (FILHO, 2012). As relações coloniais tanto aquelas circunstanciais ao momento de revolução comercial ou de expansionismo marítimo nos séculos XVI ao XVIII quanto ao colonialismo característico do século XIX e XX há compromisso com a colonialidade herdada e difundida desse saber racista.

A cultura herdada da secular institucionalizada escravidão brasileira sofreu muita influência dessa perspectiva racista e eugênica. No findar do século XIX e no princípio do XX tal mentalidade expandiu-se e se fez presente nas justificativas da ideologia escravocrata na construção das leis já citadas na presente dissertação, ora para legitimar a manutenção da escravização de um outro ser-humano ora para sistematizar a lógica de uma possível liberdade, mas sem garantia de igualdade após a abolição da escravização. A preferência de imigrantes europeus atendia, dessa forma, aos objetivos da “salvação da raça brasileira” com o propósito de miscigenação entre brasileiros brancos com europeus brancos para minimizar o “impacto nocivo” dos degenerados pretos e pardos brasileiros, segundo as nomenclaturas utilizadas nos documentos à época. Interessante ressaltar os argumentos de “defesa do bem comum” e da “coisa pública” utilizados pelos legisladores da Assembleia Constituinte de 1933-1934, principalmente na bancada liderada por Miguel Couto (1865 – 1934) que justificava a eugenia para a manutenção da desigualdade de direitos entre as raças da sociedade brasileira (FILHO, 2012). A educação e as políticas públicas dessa área passaram, prioritariamente, a objetivar a formação cidadã dos trabalhadores que se inserissem de maneira “adequada” a engrenagem das expectativas sociais de cada parcela da sociedade, naturalizando, ou melhor, hierarquizando racialmente as desigualdades. A manipulação social era resultante de fundamentações teóricas racistas baseadas no determinismo biológico.

A política não deveria ser considerada contrária ao princípio de igualdade, uma vez que tem por uma das suas principais finalidades o poder de atuação em benefício de parcelas sociais que sofrem algum tipo de desvantagem como no caso

de grupos da sociedade brasileira que foram sistematicamente discriminados pelas políticas públicas nacionais. O que tornam legítimas as especificidades pedagógicas das leis 10639/03 e 11645/08.

Aqui seria necessário distinguir a “desigualdade” da “diferença”. A primeira é consequência da vida social, criando relações de superioridade e inferioridade (mais ou menos poder aquisitivo, por exemplo) no referencial à dignidade humana, podem ser imorais ou inconstitucionais, mas estão postas ainda que possam ser modificadas. Já as diferenças dizem respeito à condição biológica das pessoas, como as diferenças de sexo, por exemplo, ou questões de aspectos culturais ou religiosos que não podem ser hierarquizados sob a pena de graves equívocos antropológicos.

Assim como acreditamos um problema o uso da história como justificativa para as leis pelas razões já expressas na presente dissertação, ao legitimar a intervenção Estatal no contexto do Estado Novo varguista de maneira inquestionável, pois era de acordo com a ciência e o peso desta legitimando o autoritarismo nas ações à época, ratificamos que a história da questão racial no Brasil já apresenta faces suficientes para que tenhamos tutela nas suas investidas em forma de lei, ainda que as demandas dos grupos sociais que a postulam sejam legítimas. Em nome da suposta equidade racial novos problemas e injustiças podem ser criados. A história e os que a usam, de maneira didática ou acadêmica, não podem ter a pretensão da verdade absoluta e os mecanismos de reparação precisam levar em consideração o caráter transitório das diversas correntes historiográficas, afim de não promover anacronismos em bases ‘científicas’. Indiscutível ao analisarmos os períodos históricos brasileiros o mosaico de problemas sobre a questão racial, e esta não será resolvida ou minimizada por um passe de mágica. A segregação racial como política estatal, a exemplo da Era Vargas, revela o mito da chamada “democracia racial” materializando a manutenção do racismo como herança de mentalidade social de colonialidade até os dias de hoje.

2.4 As leis e a coleção dos livros didáticos de história analisados pelo PNLD.

O ensino de história no Brasil foi marcado mais recentemente, sob o ponto de vista historiográfico, pelo contexto da ditadura militar. Limitando suas possibilidades e tutelando variantes curriculares em função de interesses político-partidário e ideológico (ROCHA, 2006). Mesmo após quase três décadas após o término oficial do regime de exceção, parece-nos que ao observar mais de uma década de variadas práticas nossas e de diversos colegas na atuação como professores de história identificamos lamentável automatismo profissional de grande parte dos professores e profissionais da educação em função das diversas demandas nas duplas e até triplas jornadas de trabalho. Se o condicionante econômico pode obstaculizar a qualidade do trabalho pedagógico a ser realizado, evidenciamos, também, grave ausência de perspectiva de atuação política no ofício da educação, uma vez que a reprodução de condutas e atitudes “pedagógicas” se apresentam quase como regras, são raros os educadores que compreendem sua função estratégica na manutenção ou transformação mínima do espaço onde laboram. Era assim no contexto dos anos de chumbo, o exercício reflexivo, crítico era mal visto, e não muito, considerado inadequado. Ser um profissional que questiona o padrão cultural de comportamento dentro de um espaço de ensino ainda hoje incomoda e muito, pois sabemos que educação é campo de grande pluralidade de conflitos e interesses muitas vezes antagônicos. É verdade que para uma renda digna, em função da pior remuneração entre as profissões com nível superior, segundo matéria exibida em jornal de grande circulação⁶⁰ são raros os profissionais que conseguem tempo para desenvolver crítica ao material que utilizam e mais raro ainda são aqueles que conseguem autoria para o que pretendem desenvolver, perpetuando o pacto da mediocridade que se tornou quase regra, sobretudo, nos espaços públicos de educação (FREIRE, 1987). O resultado mais comum:

⁶⁰ Levantamento feito pelo GLOBO, com base em micro dados do IBGE, mostra que, em 2010, a renda média de um professor do ensino fundamental equivalia a 59% do que ganhavam os demais trabalhadores com nível superior no país. Em uma década, essa relação melhorou — era de 49%, em 2000. Nesse período, os professores da educação básica ganharam aumentos acima da média dos outros profissionais de nível universitário. Os acréscimos, no entanto, foram insuficientes para reverter o quadro. In: jornal o globo. *Professor tem salário mais baixo do país*. opinião, 21 de março de 2012.1 e 3p

reprodução de livro didático⁶¹! Fenômeno que torna ainda mais relevante os aspectos pedagógicos e políticos da análise das políticas para educação, mais especificamente, nos livros didáticos de história pós promulgação das referidas leis, desenvolvidas na presente dissertação.

Com a finalidade de compreender melhor o universo de articulação entre os conhecimentos acadêmicos desenvolvidos pelas pesquisas nas universidades e de que maneira os mesmos são desenvolvidos pelo professor de ensino básico, buscamos destacar os aspectos das leis que orientam novos elementos para o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD 2012), entendendo como de grande relevância pensar sobre a manutenção ou permanência das categorias como colônia, colonizador, colonizado e colonialidade do saber no livro didático de história. Nesse sentido, analisando o guia de escolha do livro didático buscamos desenvolver análise comparativa com a uma definida coleção de livro didático de história para o ensino médio e as diretrizes desenvolvidas pelo documento elaborado pela Universidade de Juiz de Fora e financiado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação), pela Secretaria de Educação Básica (SEB), Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e de Tecnologias para Educação Básica e Coordenação Geral de Materiais Didáticos, Diretoria de Ações Educacionais-coordenação geral dos programas do livro do Ministério da Educação. A elaboração é assinada pelo Ministério da Educação e secretaria de educação básica e o fundo nacional de desenvolvimento da Educação. Divulgado em 2011 e publicado em 2012, no edital há todos os procedimentos necessários para que as editoras se inscrevam para a avaliação de suas obras, encontrando também no mesmo documento os critérios para as avaliações.

O documento direciona-se, inicialmente, com a preocupação de fazer valer quem vai ler, por isso não faz a opção pelo usual termo masculinizado universal, ao contrário apresenta para o guia os termos: “prezado professor” e para “prezada professora”, explicitando preocupação significativa com as diferenças e com o trato específico de gênero com quem vai ler e usar a obra. O direcionamento propõe que o PNLD 2012 será um instrumento de avaliação de professores de Ensino Médio da

⁶¹ Evidentemente que há um saber desenvolvido pela prática pedagógica do profissional regente da sala de aula, a forma como ressalta esse ou aquele conteúdo, porém, o que gostaríamos de destacar é a dificuldade de fazer valer sua autonomia e esse saber prático quando o profissional quase não tem tempo para preparar-se e para preparar as suas aulas de acordo com esse seu saber constituído.

educação básica e coordenadores da equipe da Universidade escolhida para desenvolvimento do processo, possibilitando pareceres seguindo os critérios estabelecidos em edital e publicado pelo MEC, sobre a qualificação dos livros didáticos que foram inscritos para a edição de 2011 do PNLD 2012. No referido documento encontramos os nomes dos responsáveis pela elaboração, assim como, a instituição responsável pela avaliação do referido ano que foi a Universidade Federal de Juiz de Fora do Estado de Minas Gerais (UFJF). No final do PNLD 2012 há uma ficha referencial de avaliação para servir ao trabalho do professor de cada unidade escolar, facilitando o entendimento e a escolha do livro que melhor estaria adequado a realidade da sua escola.

Há preocupação no guia em ressaltar que a escolha do professor afetará a vida escolar nos próximos anos. O PNLD se apresenta como “uma política do Estado Brasileiro que compreende a participação de vários sujeitos⁶²” em que explicam o processo de construção do documento como os dirigentes e os técnicos do MEC e do FNDE que, conjuntamente com os membros da Comissão Técnica do PNLD, elaboram edital informando critérios para inserção dos interessados na participação do PNLD. Após divulgação do edital cabem aos técnicos do Instituto de Pesquisa Tecnológicas da Universidade de São Paulo garantir a qualidade técnica dos livros. Segundo o edital publicado em 2011 os critérios para avaliação formatavam previamente muitos elementos do livro, desde o que seria pertinente ou não em relação as imagens usadas nos livros em conformidade com a lei 11645/08 e a proibição dos estereótipos comuns em didáticos de história, até a contracapa que deveria constar o hino nacional brasileiro. O PNLD explicita, ainda, os pareceres acadêmicos e a colaboração de professores que legitimariam ou não as obras avaliadas. Vale ressaltar que não há mais referência sobre a lei 10639/03 nem como histórico do processo de elaboração do documento. O documento Aponta, também, a importância do livro coadunar com o Projeto Político Pedagógico de cada escola, assim como deve se inserir no contexto de interesse de toda a comunidade escolar. Somente assim a comunidade escolar teria a escolha do “melhor livro”, embora alerte que “...nenhuma avaliação anterior garante o uso que se fará do livro. Os critérios do edital garantem que erros, estereótipos, preconceitos, desatualizações

⁶² PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), edital realizado em 2011 e produção de guia para os professores do ensino médio em 2012.

não estarão nas obras avaliadas⁶³". Seria amplamente significativo se os educadores que atuam no ensino básico pudessem compreender, ratificamos, o sistema político de representação de valores culturais estabelecidos e a serem reestabelecidos, onde a escola e as atuações dos professores como atores sociais estão inseridos.

“Nesse sentido, as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva (SILVA, 2007. p. 17)”.

E finalmente o documento explicita que o programa tem a finalidade de diálogo com professores e incentivo a medidas permanentes de formação para docentes e técnicos das secretarias de Estaduais e Municipais de Educação responsáveis pela política dos livros didáticos, executando um conjunto de medidas que promovam uma educação pública de qualidade.

⁶³ Edital do PNLD de 2012, p. 47.

3 APRESENTAÇÃO DO PNLD 2012 E AS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA HISTÓRIA.

A cultura no Brasil dos livros didáticos parece herdar uma moral judaico-cristã de apresentação da verdade textualmente, seja pela torá seja pelo texto bíblico. Embora encontremos professores que tenham muita dificuldade de questionar ou rejeitar o que está publicado, via de regra, são os estudantes mais resistentes ao necessário filtro crítico daquilo que está sendo estudado, editado e “oficializado”, razão pela qual o professor, interessado em modificar tal mentalidade, precisará de formação crítica adequada para não ser mero reproduzidor de um livro didático. O profissional da educação ao buscar maior autoria e autoridade, fortalecendo a autonomia dos espaços escolares, poderia ser mais requisitado para esforços, evidentemente remunerados, em conjunto com Ministério da Educação e Cultura (MEC), Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e Universidades no sentido de minimizar o impacto personalista do profissional que leciona história. Seria interessante se fosse criada uma espécie de conselho dos profissionais da educação nos respectivos níveis de representação política (municipal, estadual e federal), objetivando melhor diálogo entre o que é produzido pelas pesquisas acadêmicas e que deveria ser articulado no ensino básico, sobretudo nas questões de currículo e conteúdos. Defendemos, portanto, a tese de que quanto maior compreensão sobre os fenômenos complexos que envolvem o ofício de lecionar, maiores são as possibilidades de mais autonomia profissional do professor e, conseqüentemente, menores serão as intervenções descabidas e autoritárias dos órgãos da administração escolar, pública ou privada.

“O conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2007. p.6.)”

O documento do PNLD faz questão de esclarecer a trajetória de construção do guia, ressaltando este como um processo reflexivo e participativo para a escolha do livro didático dos profissionais regentes de aulas nas escolas. Informa que antes do processo de avaliação o Ministério da Educação, juntamente

com especialistas das áreas de conhecimento que compõem a Comissão Técnica que coordenam os trabalhos, estabelecem os princípios que devem ser observados por uma obra didática como o livro para que o mesmo seja aprovado. A metodologia compreende que as equipes buscarão rever as experiências pretéritas para aprimorar os critérios e apresentar estes para as escolas e para o setor editorial, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino no país. No entanto, incoerentemente não encontramos nenhuma orientação no documento que debatesse, discutisse ou problematizasse o tempo necessário que o profissional regente necessitaria para razoavelmente fazer sua escolha de um livro compatível com o Projeto Político Pedagógico da sua escola.

Analisando os princípios e os critérios gerais coadunados com a lei 11645/08 para avaliação do livro didático consideramos que há relativo equilíbrio pedagógico para que nos livros não encontremos imagens ou versões estereotipadas de grupos sociais brasileiros, facilmente encontrados em diversas coleções de variados anos escolares anteriores ao PNLD, nos facultando compreender o PNLD, nesse aspecto, como avanço nos processos de construção de documentos pedagógicos orientadores às práticas didáticas. Por outro lado, evidenciamos explícito controle e exercício de poder por parte do governo e das Instituições responsáveis na medida em que decidem o que vai ser ensinado e as formas que podem e que não podem ser ensinadas. Para cada uma dos princípios dos critérios gerais há considerações e análises de maneira que seja de fato direcionador dos objetivos esperados.

“A condição de o livro didático auxiliar a formação de cidadãos conscientes.
O respeito à legislação que rege o Ensino público nacional.
A qualidade pedagógica e didática das coleções.
A qualidade do Manual do Professor (MP).
A correção das informações apresentadas aos estudantes.
A qualidade e adequação do projeto gráfico e estrutura editorial da coleção (MEC/PNLD, p. 10 e 11).”

As editoras após conhecerem as regras inscrevem suas obras que são analisadas por uma instituição acadêmica escolhida pelo MEC. Estas Instituições desenvolvem comissões nacionais que acompanham o processo de avaliação. Para o PNLD 2012 a Instituição foi a Universidade de Juiz de Fora, como já relatamos.

Segundo o documento o processo é executado com amplo debate e composto por variados uma pluralidade de atores sociais no campo educacional da história.

“Após a inscrição, professores e pesquisadores especializados, que atuam no campo do ensino de História e da formação de professores de diversas regiões do país, são mobilizados e elaboram pareceres sobre as coleções inscritas, não sem antes estudarem, cuidadosamente, a legislação e as regras estabelecidas pelo Edital. Durante a avaliação de uma obra, vários especialistas emitem opiniões. Isso significa dizer que o destino de uma obra no processo de avaliação é resultado de um processo coletivo de pesquisa e discussão. Uma vez que se delibera sobre as obras aprovadas, são produzidas resenhas, muitas vezes, feitas a várias mãos. Essas resenhas têm por objetivo auxiliar o professor na escolha do livro didático e, para tanto, elas são também avaliadas no sentido de sua eficácia em termos de comunicação e informação ao professor (MEC/PNLD p. 12).”

A grande novidade no processo de 2011/2012 ressaltada no documento foi a inserção de grupos de professores de escolas públicas com diferentes perspectivas em função de tempo e experiências no magistério, por exemplo. Foi flagrante, chamando-nos a atenção que na própria redação do documento fica explícito a dicotomia entre professor e especialista, como se um referendasse o outro e somente após o cuidado dos especialistas e a intervenção dos professores regentes fosse possível um eficiente trabalho. As resenhas elaboradas pelos especialistas e os professores referendando o trabalho dos especialistas contribui para o necessário processo de autonomia profissional do professor que é o regente das turmas. Nas resenhas há também grande interesse em adequar o que naquele contexto era um novo imperativo jurídico, a adaptação a lei 11645/08 que estabelece novos parâmetros pedagógicos e torna obrigatório o ensino da história africana, sobre o negro no Brasil e de etnias indígenas brasileiras, como descrito nos critérios de avaliação na página 11, logo no segundo ponto.

“1.1 Critérios de Avaliação

1.1.1 critérios eliminatórios comuns a todas as áreas:

Os critérios eliminatórios comuns a serem observados nas obras inscritas no PNLD 2012 submetidas à avaliação são os seguintes:

Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio

Considerando-se a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o ensino médio, serão excluídas as obras didáticas que não obedecerem aos seguintes estatutos:

- Constituição da República Federativa do Brasil;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas
- alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008;

Estatuto da Criança e do Adolescente;
•Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
•Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial,
•o Parecer CEB nº 15, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003, de 10/03/2004, e a Resolução CNE/CP nº 01, de 17/06/2004". (PNLD, 2012. p. 11)

Na avaliação dos livros didáticos de História do PNLD 2011/2012 chegaram à avaliação pedagógica 24 coleções. Foram aprovadas 19 coleções, o que gera o resultado proporcional demonstrado em destaque no documento de 79% de coleções aprovadas e 21% de coleções excluídas (MEC/PNLD, 2012).

Segundo o PNLD 2011, partindo de uma constatação sem referência teórica, a eficácia de um livro didático, por mais magnífica que seja sua estrutura gráfica ou inovadora maneira de organização, resulta especialmente no que será usado, apropriado, reinventado cotidianamente pelo professor em sala de aula. O que reforça a lógica de que sem esse profissional com disponibilidade de autoria de trabalho não há possibilidade de educação de qualidade. Essa maneira de verificação da eficácia explica que a priori não existe um livro ótimo ou péssimo, existiriam livros que poderiam incorrer em problemas que estariam ou não contemplados aos requisitos básicos da avaliação, destacando que se assim não fosse poderia comprometer o processo de formação do pensamento histórico da criança e do jovem.

Ainda que sobre o ponto de vista editorial existam livros muito parecidos, o que está destacado no PNLD é a possibilidade do professor escolher com mais precisão aos contextos das suas realidades escolares a obra mais adequada às necessidades da comunidade escolar onde trabalha. Por essas razões não há categorização que fosse possível realizar diferenciação numa hierarquia de valores, agrupando entre melhores e piores. O perfil global das coleções facultou aspectos de cada uma das obras sem estabelecer juízo de valor. A principal preocupação do documento era destacar de cada obra a possibilidade de compreender se a produção estaria ou não adequada ao conhecimento e produção historiográfica contemporânea e se esta seria ou não pertinente as características fundantes de cada realidade escolar. A fim de uma melhor distinção foram pensados perfis que fossem viáveis na necessidade de englobar a coleção como um todo.

Os livros didáticos de história são organizados em partes distintas e estas nem sempre são distribuídas de forma equânime por todo o livro. Segundo o próprio

documento isso se realiza porque fazer um livro com finalidades “mercantis” torna o processo ainda mais complexo e cada vez mais sujeita à divisão de atividades e sujeitos à autoria. Está cada vez mais em evidência um grupo de professores/escritores realizarem as coleções que dificilmente encontramos um único responsável por toda a obra, segundo o documento. Por isso, não é razoável expressar um único perfil para cada obra didática, mas em perfis globais que se diferenciam em cada quesito objeto de avaliação e análise dos que trabalharam na avaliação para o PNLD.

Precisamos conhecer com mais profundidade as categorias culturais que constituem nossa ancestralidade que não seja de origem europeia, todavia, os sentidos atribuídos ao colonizador na nossa história também mereceria ser mais e melhor aprofundado. Podemos considerar colonizador tanto o navegador chefe ou capitão que era responsável por uma esquadra de embarcações quanto aqueles que trabalhavam como subalternos pelos simplório fato de serem ambos de origem lusitana? Será que não há hierarquização no conjunto social europeu responsável pela ocupação e exploração do território brasileiro? Como explicavam os livros didáticos de história antes das leis? Como o colonizador é apresentado após as leis debatidas? Analisaremos essas questões no conjunto dos próximos capítulos da dissertação.

3.1 As deliberações do PNLD 2012 sobre as leis

Na introdução do documento publicado pelo MEC do PNLD há referência aos seus objetivos principais, tais como auxiliar o professor na escolha dos livros didáticos para os próximos três anos. Além de evocarem o edital legitimando critérios de avaliação para os livros, afirmam também que foram elaborados 19 resenhas para que os professores de história possam escolher os livros didáticos de acordo com o que foi desenvolvido pelos elaboradores do documento. Os elaboradores do guia do PNLD 2012 se preocuparam com a percepção de que as suas orientações receberiam outros sentidos para a avaliação dos livros didáticos, uma vez que em cada escola há um PPP (Projeto Político Pedagógico) que resulta nas especificidades pedagógicas daquele espaço escolar, assim como entraria em

processo de reformulação ou refinamento pelo trabalho coletivo dos professores de história e pela equipe técnico-pedagógica da Instituição, desenvolvendo novos sentidos e propósitos com o “parecer técnico” dos autores do guia.

O princípio mais destacado no guia é o da pluralidade de ideias, de modelos e concepções pedagógicas e metodologias para o ensino da história. Ficou definido segundo o Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010 do MEC que a escolha do livro didático é do professor, transparecendo o intuito tanto do Guia quanto do MEC que a autonomia pedagógica do profissional regente de turmas seria respeitado e estimulado. Segundo informações do próprio Guia foi a segunda vez que os professores fariam escolhas para esse nível de escolarização e destacam a expansão do número de matrículas para o Ensino Médio na rede pública bem como também ressaltaram o amplo e recente debate sobre as suas características, objetivos e possibilidades de configuração curricular e suas finalidades.

“I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” (MEC, lei 9394/96)

O debate elaborado pela lei de diretrizes e bases foi seguido pelos PCNs (Plano Curriculares Nacionais), desenvolvidos em 1998 segundo o Conselho Nacional de Educação que havia estabelecido as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE nº 03/98). Portanto, desde o final da década de 1990 no âmbito das políticas públicas para a educação o processo de debate sobre o Ensino Médio contou ainda com Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (2000), PCN para o Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), Programa Ensino Médio Inovador (2009).

O PNLD respeitando a legislação em vigor estabeleceu edital que definia com precisão os fundamentos normativos e critérios para aprovação e avaliação das

obras de todas as disciplinas assim como em história. No edital, há com clareza a expectativa geral das finalidades pedagógicas dos livros didáticos assim como os princípios e critérios de avaliação para a área de ciências humanas e suas tecnologias e no caso da disciplina história:

“A História, no contexto de renovação historiográfica instaurada nas últimas décadas, vem redefinindo seus princípios e finalidades, apontando novas proposições acerca dos processos de ensinar e aprender a história escolar, de modo a desestruturar perspectivas históricas verbalistas e memorísticas, superando também a chamada falsa renovação, que apenas dá nova roupagem a antigas e obsoletas concepções de ensinar-aprender história, pela incorporação superficial de diferentes linguagens. Entende-se, assim, que a história escolar deve favorecer a que os estudantes analisem diferentes situações históricas em seus aspectos espaço-temporais e conceituais, promovendo diversos tipos de relações, pelas quais seja possível estabelecer diferenças e semelhanças entre os contextos; identificar rupturas e continuidades no movimento histórico e, principalmente, situar-se como sujeito da história, porque a compreende e nela intervém. Para tanto, a história escolar e, conseqüentemente, a obra didática, deve ensinar não só o conhecimento histórico, mas também a compreensão dos processos de produção desse conhecimento, entendendo que os vestígios do passado fazem parte da memória social e, como tal, devem ser preservados como patrimônio da humanidade. (MEC/FNDE – PNLD 2012, p. 27)”

Compreende, então, todo o conjunto de responsáveis e colaboradores do PNLD 2012 a necessidade de rigor respeito ao que determina a legislação brasileira sob pena da exclusão da obra que não esteja adequada a essa legislação, as diretrizes e as normas oficiais sobre o ensino médio como Constituição da República Federativa do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008; o Estatuto da Criança e do Adolescente; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; as Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB (Câmara de Educação Básica) nº 15, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003, de 10/03/2004, e a Resolução CNE/CP nº 01, de 17/06/2004.

Ainda que as leis que tratam da questão étnico-racial na educação brasileira sejam citadas nos documentos normativos, não há na forma de lei ou parecer técnico definidor, descritos apenas nos parâmetros curriculares nacionais, elementos que levem em consideração uma análise mais crítica sobre o potencial

cultural que o ensino de história poderia desenvolver na sociedade brasileira, sobretudo, entre os mais jovens na Educação Básica. Podemos concordar com a perspectiva de que os anos de ditadura militar ainda ofuscam as viabilidades históricas de âmbito nacional, como no caso da formação da Comissão da Verdade⁶⁴ que sofre críticas sistemáticas dos clubes militares, assim como de lideranças e chefes militares ainda no exercício de suas funções. A colonialidade do saber se expressa também na grande dificuldade de materializar as elites brasileiras objetivamente, como foi defendido em jornais e em periódicos de grande circulação a ambientalista e ativista política, Marina Silva. Ela defendeu a tese de que no Brasil o problema não seria a elite, mas a ausência de uma⁶⁵.

“Tenho que fazer uma crítica, porque a gente, que é de esquerda, passou muito tempo dizendo que o problema do Brasil era a elite, a elite, a elite. Hoje, eu entendo que o problema do Brasil é a falta de elite. Elite é quem tem uma visão estratégica do Brasil.” (SILVA, 2010)

Guardada as proporções devidas, parece-nos que a questão colonial também precisa considerar a participação das elites locais para o empreendimento do colonizador europeu. Assim como a escravização africana, como já afirmamos, só foi possível com a participação contundente das elites das etnias locais que faziam a escravização inicialmente como espólio de guerra e posteriormente como moeda mercantil de troca e lucro com os europeus. É interessante pensar por que tais argumentos acadêmicos não chegam aos conteúdos didáticos, contribuindo para a manutenção de uma visão estereotipada do colonizador europeu exclusivamente. Quando a elite local procede da mesma forma que o colonizador europeu, sendo peça indispensável na engrenagem colonizadora não está sendo também colonizador? Só não o é porque tem sua origem fora do velho continente?

⁶⁴ Por pressão de grupos organizados como “tortura nunca mais” e também de diversas outras instituições civis, foi criada uma comissão para apurar novas “hipóteses” episódios “obscuros” do contexto da ditadura militar e do Estado Novo varguista.

⁶⁵ Entrevista ao portal IG. Disponível em: <: <http://ultimosegundo.ig.com.br/eleicoes/problema-do-brasil-e-falta-de-elite-diz-marina/n1237650415066.html#>>. Acesso em 02 de março de 2013 às 22h e 21 minutos.

3.2 Os sentidos descritos sobre o “colonizador” nos livros didáticos.

A coleção definida para a análise das categorias conceituais colonizador, colônia e colonizado de autoria de Ricardo de Moura Faria, Mônica Liz Miranda e Helena Guimarães Campos que apresenta três volumes, um para cada série ou ano pedagógico do Ensino Médio. Em todos os livros há um dossiê chamado “África” que desenvolve elementos pertinentes a resolução da lei 11645/08. Contextualizando os assuntos do conteúdo programático de cada série, buscando interfaces entre o que poderá ser desenvolvido pelo professor e a necessária adequação às exigências legais. Entretanto, nos três volumes encontramos pouca sistematização dos temas abordados relacionados a questão étnico-racial. Como afirmamos anteriormente, o uso da história para justificar essa ou aquela questão legal não nos parece ser o melhor instrumento de um ensino de objetivo igualitário. Se há grande potencial de exploração e problematização cultural nos conteúdos da disciplina história, precisamos ressaltar que é consensual na historiografia o uso equivocado do ensino de história, no final do século XIX e início do século XX, para justificar o que ficou conhecido como “darwinismo social” que por sua vez, dava uma falsa cientificidade ao racismo.

No primeiro volume de 320 páginas, à rigor utilizado no primeiro ano do Ensino Médio, verificamos grande preocupação dos autores em destacar uma imagem na capa que se torna regra iconográfica para os demais volumes, algo que esteja relacionado com a cultura do continente africano. Pareceu-nos mais uma estratégia mercadológica para dar visibilidade a exigência de lei com essa temática do que exatamente um compromisso de trato com os temas. O livro está dividido em seis unidades e só não há o dossiê “África” na unidade cinco: “A colonização da América pelos Europeus”. Não há explicação para essa ausência. Para os demais capítulos o dossiê é apresentado como mais uma ferramenta pedagógica para o professor explorar essa questão. Há em todos os exemplares orientações de estudo precedendo a primeira unidade e nas partes finais, após a sistematização dos conteúdos, sugestões de “leituras complementares para os alunos”, “de sites” e de “filmes e documentários”.

No volume dois de 287 páginas, seis unidades, via de regra usado no segundo ano do Ensino Médio, a dispersão de assuntos nos “dossiês África” prevalecem. Parece-nos dificultosa a tarefa do estudante de viabilizar de forma autônoma, sem textos explicativos dos autores, compreensão do encadeamento necessário para aprendizado dos temas expostos. Há muito mais fragmentação do que coerência pedagógica para corresponder cada assunto apresentado ora em forma de poesia, ora em forma de lei ou fragmento de texto acadêmico com as complexas questões relacionadas ao contexto étnico-racial brasileiro e internacional. O dossiê “África” se encontra no término das unidades um, três, quatro e seis. As unidades dois: “A Construção dos Estados Nacionais Americanos” e cinco: “As Américas no século XIX” não são contempladas pelos dossiês.

No último volume da coleção de 352 páginas e dividida em três unidades não fugindo a regra para quase todas as coleções de livro didáticos de história ao guardarem maior conteúdo programático para o último ano do Ensino Médio, o dossiê “África” está dividido em duas partes. A primeira ao término da primeira unidade: “A História Contemporânea Mundial” e a segunda no fim da terceira unidade: “O Brasil Contemporâneo. Não há explicação dos autores das possíveis causas ao deixarem a segunda unidade: “A América Contemporânea” sem um dossiê.

Podemos exemplificar o que debatemos no final da primeira parte do segundo capítulo nas ilustrações da unidade 5 do primeiro livro, mas sobretudo no texto quando afirma:

“(…) o expansionismo marítimo, liderado por portugueses e espanhóis, determinou a mudança do eixo comercial deu início ao processo de ‘europeização’ do mundo, na medida em que as potências europeias subjugaram os mais diversos povos com os quais tratavam contato. (Estudos da História, volume 1, p. 203)”

A organização cronológica que é priorizada por mais de 89% dos livros aprovados no PNLD 2012 é organizada a partir da história europeia exemplificando o eurocentrismo como na afirmação de “europeização do mundo”, como se o mundo de fato, naquele contexto tivesse a Europa como centro. Ou ainda na mesma página:

(...) Para compreender melhor esse choque entre as diferentes culturas, cujo contato se deu a partir das necessidades produzidas pela crise econômica europeia do século XIV, nos deteremos inicialmente no estudo das populações nativas do continente americano. Desse modo, poderemos entender as especificidades ameríndias e, em um segundo momento, o impacto sofrido por esses povos ao serem submetidos ao domínio das nações europeias.”

A valoração das especificidades ameríndias serão entendidas como consequência das necessidades econômicas europeias como está descrito, traduz o quase absoluto conceito de colonialidade de saber na descrição da história de que precisamos estudar e entender esses “povos submetidos” pelo contato e no momento histórico que tiveram com os europeus como estão organizados os capítulos e a descrição do processo histórico no livro. A construção do outro, nativos americanos, à partir do contato com o europeu não nos parece ser descrita de maneira simétrica quando as diversidades étnicas nativas, simplificadas no reducionismo do outro ou dos “povos submetidos”, por exemplo.

3.3 A história do Brasil e as lacunas na hierarquização social: quem foi Colombo, quem é o colonizador?

Como descrevemos na introdução do primeiro capítulo há muito o que se pensar criticamente sobre o potencial do ensino na educação básica brasileira, sobretudo, o ensino de história no sentido de construção e reconstrução de identidades (HALL, 2008). É lamentável a prostração pedagógica no modelo institucionalizado de ensino de história na maior parte das instituições escolares em relação ao respeito e valorização da cultura local e nacional (MAGALHÃES, 2002). Grande parte dos conteúdos e o enfoque desenvolvido pelas escolas, seguindo a reprodução dos conteúdos dos livros didáticos, observadas e ressaltadas as preferências dos professores por um ensino sistematizado pela descrição cronológica e eurocêntrica apontadas no PNLCD, ainda destacam uma história descomprometida com a cultura popular presente na esmagadora maioria das

escolas públicas do Rio de Janeiro. Por mais que não exista a intenção de desvalorizar a significativa proximidade de assuntos e interesses dos estudantes com o conteúdo a ser aprendido, ao não levarem em consideração as idiossincrasias regionais e locais, deixam o estudo sem cor, cheiro e o aprendizado com sotaque estrangeiro (MEMMI 2007). Quando, de um modo geral, as escolas fazem eventos ou projetos pedagógicos destacando a história ou cultura nos objetivos pedagógicos de uma atividade letiva qualquer, facilmente encontramos o sutil, porém significativo viés folclórico quando o foco são as raízes culturais indígenas ou negras. Se a manutenção da colonialidade do saber se faz presente nos livros didáticos e nas atividades pedagógicas de história, precisamos problematizar o *status quo* da descrição efetuada nas escolas sobre o colonizador e o colonizado (LANDER, 2005). Será que o colonizado descrito no livro didático de história será todo aquele indivíduo de origem europeia que chega ao Brasil com a finalidade de colonizá-lo? De Cabral aos marujos de toda a sua esquadra de caracas, naus e caravelas não havia hierarquização?

A hierarquização consequente nas relações sociais no Brasil colonial precisa de maiores estudos como salienta Ronaldo Vainfas⁶⁶, na academia e nos livros didático, e em especial no que estamos pesquisando, a simplificação simplória, de um modo geral e significativo, permanece sem substancial alteração mesmo após as leis e todo o trabalho consequente das discussões do processo de construção e implementação das leis 10639/03 e 11645/08.

No livro didático pesquisado o colonizador é apresentado como “conquistador”, ainda que introdutoriamente tenham problematizado o assunto com a reprodução da capa do livro de Bernard Vincent “1492: descoberto ou invasão? volume 1, p. 211.” Entretanto, todo o texto do capítulo 2: “a América espanhola” ratifica a descrição dos colonizadores como conquistadores: “os conquistadores também se aproveitaram dos momentos de crise e conflitos internos para estabelecer alianças e jogar os povos locais uns contra os outros (p.211)”. A descrição didática no livro argumenta que inicialmente o encontro entre os “dois” povos foi amigável e que se processou em conflitos e guerras, ou melhor, massacres:

⁶⁶ VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. *Tempo*, Niterói, n.8, p 1-12, 1999.

“Desde a chegada de Colombo, em 1492, até o final do século XVI, os espanhóis conquistaram um vasto território. Subjugaram os impérios asteca e inca, dominando as regiões onde se concentrava a maioria da população nativa e as principais fontes de metais preciosos conhecidas naquele período. Os espanhóis venceram a superioridade numérica dos povos inca e asteca, utilizando armas de fogo e cavalos, o que não explica por si só o êxito espanhol. A religiosidade e o universo mítico dos povos americanos favoreceram, de certa forma, a dominação hispânica (p. 211).”

Como não interpretar como etnocentrismo eurocêntrico quando a afirmação dos autores destaca que a dominação hispânica foi favorecida pela “religiosidade e universo mítico dos povos americanos”? As perspectivas da colonização descritas no livro se processam, mesmo numa narrativa mais crítica como no segundo sub título do capítulo 2: “encontro, desencontro, confronto?”, em ratificação do *status quo* da colonialidade do saber:

(...) Tem sido proposto, por vários autores que o termo “descobrimto” seja substituído pelo termo “encontro”. Essa proposta reflete a busca do reconhecimento e das especificidades históricas das diversas culturas que habitavam o continente americano. (...) É preciso considerar, ainda, a ideia de invasão europeia das Américas. Embora essa ideia tenha o objetivo de ressaltar o caráter destrutivo do processo de colonização, acaba por promover um efeito contrário, pois subestima as resistências das culturas locais e realça sua derrota. Nessa perspectiva, os ameríndios são transformados em vítimas desse processo, ao mesmo tempo que são desconsiderados os fracassos sofridos pelos europeus na tentativa de impor o seu modo de vida nas Américas. (...) Por fim, a ideia de encontro viabiliza uma compreensão da história que tenha como meta ultrapassar tanto o ponto de vista dos vencedores quanto o dos vencidos. De algum modo, como nação, herdamos partes das culturas europeias, indígenas e africanas, que participaram de maneiras distintas da nossa formação. (p.244 e 245)”

Verificamos, portanto, que há mobilização de debate e problematização nos textos desenvolvidos. Entretanto, parece-nos ainda que os elementos desenvolvidos para tal reflexão não são suficientes para valorizar de maneira equânime as diversas influências culturais que o ensino de história apresenta nos seus conteúdos, mesmo após as leis de caráter étnico-raciais, sugerindo à partir dos textos publicados e analisados no livro didático pesquisado necessários ajustes e refinamento dos objetivos pedagógicos com dos temas e assuntos propostos. Tal como foi objeto de grandes debates patrocinados pela UNESCO e pela ONU para essas questões.

Segundo as reflexões de um simpósio da ONU “Alternativas ao eurocentrismo e colonialismo no pensamento social latino-americano contemporâneo”, organizado no contexto do Congresso Mundial de sociologia realizado em Montreal, entre julho e agosto de 1998, com o patrocínio da Unidade Regional de Ciências Sociais e Humanas para a América Latina e o Caribe da UNESCO, promoveu conseqüentemente um texto e em seguida um livro cujo título apresenta a fundamentação teórica que afirmava metaforizando a imagem de camadas de cebola em relação aos estudos coloniais e ao eurocentrismo, quanto mais estudamos mais temos que desenvolver novas perspectivas críticas que antes não tinham sido desenvolvidas (LANDER, 2005). E que passaram a criticar o eurocentrismo ou a colonialidade do saber, entre outros elementos, promovendo importante debate que utilizamos como fundamentação teórica para análise dos conteúdos de história que descrevem o colonizador sem alteração após as leis educacionais de caráter étnico-racial.

A questão colonial e a descrição do colonizador que o livro didático parece reproduzir podem ser desdobramentos do próprio pensamento hegemônico neoliberal que as ciências sociais têm grande dificuldade para propor alternativa no campo teórico como afirma Edgardo Lander⁶⁷. A expressão mais eficiente se traduz na naturalização das relações humanas estáticas e estabelecidas, como se não fosse outra história possível, outra forma possível de sistematização do saber histórico, por exemplo. Constituindo não uma forma viável ou desejável de vida, mas a única como hipoteticamente parece ser razão da esmagadora maioria dos professores de história no país inteiro “desejarem” e “escolherem” um mesmo modelo ou metodologia cronológica e eurocêntrica para o ensino de história através do livro didático como retrata o PNLD 2012⁶⁸. É possível que a reprodução de tal metodologia seja coerente com a formação acadêmica que o estudante de história

⁶⁷ O mercado apresenta o capitalismo neoliberal como discurso econômico e hegemônico. Para o autor e organizador do livro seria um equívoco ser debatida e combatida com base na economia prioritariamente ou exclusivamente, dificultando a construção de novas teorias que possam refutar esse discurso. Deveria ser compreendido como discurso hegemônico de um modelo civilizatório com elementos dos valores básicos da sociedade liberal moderna nas questões de humanidade como a riqueza, a história, ao progresso, ao conhecimento e a boa vida. Como a própria economia, segundo o autor, na sua essência reproduz o sistema não pode ser este o viés de questionamento e via alternativa as propostas neoliberais de vida, assim como os seus modelos sistematizados de saber como os próprios livros didáticos ou como o currículo de história privilegia os elementos da história que fazem narrativa desses pressupostos. Segundo o Edgardo Lander. In: *A colonialidade do Saber – eurocentrismo e ciências sociais* CLACSO, Buenos Aires, 2005.p. 12.

⁶⁸ PNLD 2012, página 18

recebe nas universidades, porém, esta questão não será objeto de nossa análise. A busca por uma alternativa teórica ao colonialismo eurocêntrico têm grandes contribuições em toda a América Latina e pensadores, escritores africanos, indianos e críticas feministas e desconstruções do pensamento ocidental elaborado por modelos de ensino de história orientais, por exemplo (LANDER, 2005).

Uma primeira separação do ocidente evidente no aspecto religioso se apresenta na forma como culturas judaico-cristãs, herança da colonização lusitana na América, separam Deus (divino, sagrado), homem (humano, pecador) e a natureza. A divisão processa também a ideia de que o homem foi criado a imagem e semelhança de Deus, foi criado acima de todas as outras coisas, da mesma forma que Deus criou a natureza e não se confunde com ela. O homem superior na natureza, dessa forma, seria previsível as intervenções humanas na natureza tanto quanto forem necessárias. Entretanto, foi à partir do iluminismo que outras separações ontológicas foram realizadas como em Descartes, aprofundando as dicotomias mente e corpo, razão e mundo. Esta tornou o mundo, ao contrário dos gregos que entendiam e fazia sentido de acordo com a harmonização do mundo com o cosmo, o mundo passou a ser racionalizado de maneira radical no sentido que a mente estava radicalmente subjetivada. A mente separada do corpo e do mundo ampliou a especialização e o mundo foi constituído de maneira que a maior especialização, separação tornava-o mais inteligível, criando uma cultura diferente de todas as demais. Estes cenários radicalizaram-se quando Weber realizou as seguintes conceituações constitutivas da modernidade cultural promovendo crescente cisão que são comuns na sociedade moderna entre a população comum e os especialistas, segundo Habermas:

[Weber] caracterizou a modernidade cultural como a separação da razão substantiva expressa na religião e a metafísica em três esferas autônomas: ciência, moralidade e arte, que se diferenciaram porque as visões do mundo unificadas da religião e da metafísica se cindiram. Desde o século XVIII, os problemas herdados destas velhas visões do mundo puderam ser organizados de acordo com aspectos específicos de validade: verdade, direito normativo, autenticidade e beleza, que puderam então ser tratados como problemas de conhecimento, de justiça e moral ou de gosto. Por sua vez, puderam ser institucionalizados o discurso científico, as teorias morais, a jurisprudência e a produção e crítica de arte. Cada domínio da cultura correspondia a profissões culturais, que enfocavam os problemas com perspectiva de especialista. Este tratamento profissional da tradição cultural traz para o primeiro plano as estruturas intrínsecas de cada uma das três dimensões da cultura. Aparecem as estruturas das racionalidades cognitivo-instrumental, moral-prática e estético-expressiva, cada uma delas

submetida ao controle de especialistas, que parecem ser mais inclinados a estas lógicas particulares que o restante dos homens. Como resultado, cresce a distância entre a cultura dos especialistas e a de um público mais amplo. O projeto de modernidade formulado pelos filósofos do iluminismo no século XVIII baseava-se no desenvolvimento de uma ciência objetiva, de uma moral universal, de uma lei e uma arte autônomas e reguladas por lógicas próprias (HABERMAS, 1989,137-138p).

As separações descritas acima se articulam com aquelas que servem, segundo Edgarder Lander, na autoconsciência europeia da modernidade como fundamentos ao contraste essencial exercido a partir da conformação colonial do mundo entre ocidental ou europeu (concebido como moderno ou avançado) e os “outros” os demais povos e culturas do planeta. Evidenciamos tal autoconsciência quando tivemos oportunidade de conhecer o museu do Louvre em Paris e desejávamos visitar uma nova (em 2010) galeria que tinha como temática a África e a América latina. Depois de muito custo para que algum funcionário do museu reconhecesse no folder do próprio museu a referida galeria e nos indicasse o caminho descobrimos que estava fechada por falta, segundo o funcionário, de visitação e interesse.

As conquistas europeias inauguraram no continente americano dois processos que articuladamente conformam a posterior cultura e história: a modernidade e a organização colonial do mundo. Uma vez instituído o colonialismo, principia-se não somente a administração colonial, mas concomitantemente uma forma de pensar e agir ou um saber colonial – “a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória” (MIGNOLO, 1995) e também “do imaginário” (QUIJANO, 1992). É o princípio de um processo longo que culminará nos séculos XVIII e XIX, períodos que começam a definir organização temporal e espacial, “todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados numa narrativa universal” (Lander, 2005). E nessa narrativa, a Europa é e sempre foi ao mesmo tempo centro e culminância na questão temporal. As narrativas constituintes e estruturantes nesse período moderno colonial estabelecem as primeiras fases na “articulação das diferenças culturais em hierarquias cronológicas” (MIGNOLO, 1995) e como Johannes Fabian chama de a “negação da simultaneidade”. Através dos cronistas espanhóis e portugueses no caso da América do sul dá-se o começo à “massiva formação discursiva” da Europa/ocidente e o outro, do colonizador europeu e o índio, do colonizador brasileiro ou português e o negro, do lugar de enunciação associado ao poder imperial europeu ou colonizador (MIGNOLO, 1995).

Essas prerrogativas pedagógicas da história europeia no livro didático ratificam equivocadas hierarquizações socioculturais que podem se desdobrar em manutenção de privilégios. Os grupos sociais que tiverem acesso a tais conjuntos culturais assumem instâncias de poder, são aprovados em concursos públicos enquanto que os que são formados numa perspectiva pedagógica de valorização da cultura oral das tradições quilombolas ou ainda, em reservas indígenas são subvalorizados e impedidos de assumirem espaços políticos de poder, por exemplo, em função não de uma formação diferente, mas de discriminação e hierarquização de conhecimentos e cultura.

CONCLUSÕES

Após quase duas décadas de experiência como docente na rede pública e particular do ensino básico variadas questões relacionadas à educação me desafiavam. A educação percebida sem a ingenuidade e a imaturidade inicial fruto da inexperiência dava lugar ao desejo de respostas para as questões que a prática de ensino me proporcionava. Conhecendo mais, ao passar dos anos, as demandas, o que era viável e o que era impossível para a atividade profissional na educação comprometida com qualidade, tornou-se imperativo dialogar novamente com a academia para compreender melhor fenômenos que não conseguia entender. Além de qualificar as minhas questões, desejava problematizar, aprofundar visões e debates teóricos com a formação *stricto sensu*. Cheguei no programa de mestrado com muitas “certezas” fundamentadas na prática, mas também com muito desejo de aprender novas possibilidades teóricas ou vias de aprendizado.

Experimentando pesquisa na especialização da UFF sobre questões étnico-raciais, procurando efetivá-las, sobretudo após a lei 10639/03 no município de Cabo Frio, encontrei novo farto material para compreender situações pedagógicas que pareciam complexas e contraditórias. Como garantir um ensino significativo em história, mesmo na vigência da lei citada, sem formação adequada para aqueles que promoviam a educação? Não somente os professores, mas também os profissionais que educam quando atendem de maneira diferenciada esse ou aquele estudante em função da sua origem étnico-racial. Impressionou-me perceber tantos “oprimidos” reproduzindo “opressores”, porém foi mais ainda perturbador testemunhar racismo de quem sofria racismo. Inadequação teórica à época, não concebia a insensibilidade de quem sofria o equívoco que promovia. E, eu em praticamente todo o sistema escolar, encontrava sinais claros de manutenção de uma mentalidade elitista, racista de colonialidade do saber que me fazia espécie. Na ponta mais fraca desse modelo sistêmico social, o estudante, verdadeiro phd em informações históricas que reduziam sua autoestima, desde os contextos históricos apresentados sobre a origem africana até o padrão de fatos históricos da formação social e política brasileira que ratificavam sua condição de novamente colonizado. Uma vez colonizado, explorado, dificilmente seu destino seria diferente pela incapacidade quase genética da sua origem étnico-racial maldita. Quem poderia ser

tão eficiente para uma exploração que não permitisse mudança? Quem seria esse colonizador que tão bem articulava suas ações impossibilitando alterar o poder que exercia?

Quando entrei no programa de mestrado a finalidade do estudo era compreender a impossibilidade de execução de uma educação mais plural nas análises explicativas da história do Brasil e do negro em especial. Nos primeiros contatos com a orientação, generosamente Monique apontou limites para as análises de um objeto de pesquisa já tão procurado academicamente. Procurei em bancos de teses e dissertações pesquisas semelhantes ao que pretendia pensar e constatei que acabaria produzindo mais do mesmo. Consequentemente não menos intrigado com a recém descoberta, busquei com auxílio da orientação, alternativa para o objeto de estudo pensado inicialmente.

Chegamos a conclusão que seria interessante pensar em possível etnocentrismo do livro didático de história em um contexto diferente do brasileiro como o cenário educacional angolano. Plano traçado fomos a busca de fontes de pesquisa. Entramos em contato com a embaixada de Angola no centro da cidade do Rio de Janeiro que nos atendeu com gentileza, mas que em função de obras estruturais e falta de verbas para atendimento ao público não disponibilizaria documentação daquele país para as nossas necessárias análises. Mesmo buscando viabilidade como a biblioteca nacional, correspondência eletrônica para o Ministério da Educação de Angola e, por fim, apelando para conhecidos que residiam em Luanda, conseguimos exclusivamente um livro didático de uma coleção utilizada pela a educação básica de lá chamada de 2º ciclos de estudos, frustrando nossas intenções de pensar o viés étnico-racial por esse prisma.

Estudando a questão angolana, passou a me incomodar a percepção de que o colonizador era descrito quase da mesma forma simplória que “acostumava” ler nos livros didáticos brasileiros. As dificuldades de mudanças do ensino de história de Angola não seriam as mesmas dificuldade do Brasil? Claramente haviam distinções fundamentais nos dois casos que não foram objeto de estudos dessa dissertação, entretanto, o colonizador e sua eficiência ação cultural nos intrigaram. No curso de mestrado, entrei em contato com o conceito de colonialidade do saber que foi fundamental para o meu entendimento do processo que procurava estudar e assim procedia no contexto da reconstrução do projeto de dissertação, da mesma

forma que na qualificação o professor Valter Filé, generosamente, nos sugeriu usar mais essa fundamentação teórica.

As pesquisas acadêmicas que refutam a simplista dualidade permanecia nos livros didáticos de história após as leis que questionavam a forma como eram apresentados os demais atores da formação social brasileira. O colonizador que tão bem articulado nas suas ações impossibilitando alterar o poder que exercia exatamente porque não havia compreensão precisa de quem era o colonizador. Desta forma, a dissertação procurou ressaltar as lacunas de análise de livros didáticos de história, comprometidos com uma explicação mais plural da história em função da aprovação no PNLD. Após dez anos de promulgação da lei que inaugurou preocupação jurídica com as questões étnicas nos livros didáticos de história, mesmo depois de uma nova lei inserindo a obrigatoriedade de mais um grupo do mosaico de representatividade étnica brasileira, os chamados índios, na explicação das especificidades históricas sociais brasileiras evidenciamos poucas mudanças estruturais nas linhas editoriais dos livros.

As leis possibilitaram significativos avanços no debate sobre o potencial da função do ensino de história no Brasil e sua importância no patrocínio de uma educação mais ampla e promotora de equidade étnico-racial, levando em consideração outros protagonistas como os negros e os nativos. Porém, aprovada e promulgada sem os devidos e necessários ajustes, sobretudo para viabilizar a formação adequada para que os profissionais da educação tenham condições de cumprir suas determinações efetivamente, parece-nos que mesmo após tantas pesquisas realizadas nesse sentido, denunciando o não cumprimento efetivo das leis ou quando realizadas suas orientações, a sua execução no ensino básico ainda hoje é promovida de maneira pouco aceitável. Resolvemos pensar o viés étnico-racial à partir da análise não dos atores sociais marginalizados como os nativos e os escravizados nas descrições dos livros didáticos, mas relativizando os papéis apresentados, segundo ordenação jurídica, dos partícipes dos processos de colonização brasileira. Interessante constatar que pouco foi modificado substancialmente nas descrições pedagógicas dos livros sobre a hierarquização nesse cenário. A dicotomia simplista de colonizado e colonizador persiste como regra conceitual fundamentando um equivocado viés de explicação sobre importantes períodos da nossa história. O que torna mais grave a insistência de

variadas representações de movimentos sociais na tentativa de justificativa histórica para políticas públicas.

A colonialidade do saber se expressa de variadas formas como a manutenção quase exclusiva de livros didáticos comprometidos com a metodologia cronológica eurocêntrica como evidenciamos na dissertação, onde a maioria absoluta, quase 90% dos professores preferem um modelo de estruturação de ensino cronológico. Partindo do mais distante contexto histórico, as primeiras civilizações para o que seria o contemporâneo. Dessa forma, entendemos a descrição do colonizador na organização curricular e do colonizado apenas no cenário das chamadas grandes navegações como mais uma faceta da colonialidade do saber histórico. A possível mensagem que essa estrutura curricular sugere é de que não havia relevância nos povos “pré-colombianos” antes da chegada dos europeus. A centralidade dos aspectos econômicos, culturais e políticos está na Europa, no representante colonizador. Pouco debate há sobre a participação das elites que colaboraram ativamente em todo o processo de colonização. Seria matemática e politicamente impossível a ocupação ou colonização sem que grupos locais fossem aliados dos “conquistadores”.

O potencial do ensino e do saber histórico precisa levar em consideração essas e demais matizes na complexidade de categorizar o europeu como colonizador e o os demais como colonizado, como debatemos na dissertação. Assim como foi amplamente debatido no livro retrato do colonizado de Albert Memmi, as identificações culturais e as expectativas de ascensão socioeconômica envolvem o colonizado em um roteiro de padrões de comportamento e julgamento, fazendo crer o que faz e o que não faz parte de sua cultura, mesmo quando toma para si inconscientemente a cultura do colonizador. Precisamos no Brasil, com uma certa urgência, nos desvincular de um ensino descomprometido com maiores níveis de criticidade sobre a nossa própria história ainda muito vinculado a um passado recentemente ditatorial. Gostaríamos de apontar melhores alternativas para um processo de ensino de história no Brasil interessado no grande potencial de formação cultural promotora de cidadania e justiça étnico-racial, entretanto não fomos capazes de esboçar essa possibilidade.

Urge conhecermos essas questões apontadas na dissertação, pelo viés estrutural de educação de outros países como Angola ou África do Sul. Gostaria muito de conhecer a realidade de ensino de história à partir da síntese cultural e

histórica da África do sul. Será que um país e uma sociedade que conheceu o *apartheid*, mesmo após seu fim e eleição de um negro, mas que não representava a maioria étnica zulu não descreve sua história com viés etnocêntrico ou simplista sobre o processo de colonização e descolonização? Como será o ensino da história na África do sul? O colonizador ganha o destaque e importância no livro didático daquele país como é descrito no Brasil? Há colonialidade do saber na estrutura de ensino de história sul africano? Acredito que conhecendo melhor como demais culturas internacionais que vivenciaram a colonização, como o Brasil, se distanciaram, se assim for, da manutenção de assimetrias sociais baseadas na gênese étnico-racial na dinâmica de ensino da sua própria história, poderíamos contribuir para a produção de modelos mais adequados de ensino de história no Brasil comprometidos com a complexidade social contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. *Linhagens do estado absolutista*. São Paulo: brasiliense, 1985.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2009.
- CABRAL, Márcia Cabral; PAIVA, Tamires Faria. Noções de história da educação: modesta flor em coleção para professores. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14. n. 28. p. 135-151, maio/ago. 2012.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Diferentes, desiguais e desconectados*. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CARVALHO, José Murilo. *Os bestializados*. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 1994.
- CASTEL, Robert. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CETEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano1: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- _____. *A Escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982a.
- DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. *Relativizando*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- GOMES, Daniel. *A escola nossa e o projeto brasilidade: nossas raízes africanas*. 38f. Monografia (Pós graduação de especialização lato sensu: Raça, etnia e educação no Brasil – PENESb) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Rio de Janeiro: DPEA, 2006.
- LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino americanas*. Buenos Aires: Clacso Livros, 2006.

LIMA, Mônica. História da África: temas e questões para a sala de aula. *Cadernos do PENESb* Niterói, n. 7, 2006.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *As origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. 290f. Tese (Doutorado em História da Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

ROCHA, H. *A constituição de professoras leitoras: suas vidas entre a casa e a escola*. Niterói, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2000.

HOLANDA, Sergio Buarque de. *Visão do Paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil, grandes nomes do pensamento brasileiro*. São Paulo: Publifolha, 2000.

THOMPSON, Edward Palmer. Thompson. *Tradicón Revuelta y Consciência de Clase: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Critica, 1979.

FERREIRA, Marie dos Santos; CÂNDIDO, Raphaela (Org.). *Ética e Cidadania: educação para formação de pessoas éticas*. Fortaleza: UFC, 2010.

FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente identidade em construção*. Rio de Janeiro: Palas, 2000.

FILHO, Sidney Aguilar. *Racismo à brasileira*. Disponível em: <www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/racismo-a-brasileira>. Acesso em: maio de 2012.

FRANCO, Monique e LEAL, Rita. *Currículo sem fim ou entre a toupeira e a serpente: dos moldes e às modulações*. GT 12 currículo, ANPEd, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. São Paulo: Record, 43. ed. 2001.

FOUCAULT, Michel, *A ordem do discurso*. 20. ed, São Paulo: Loyola, 2010.

_____. *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramalhete. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GENOVESE, Eugene. *A terra prometida: o mundo que os escravos criaram*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

GORENDER, Jacob. *A escravidão reabilitada*. São Paulo: Ática, 1990.

GUIMARÃES, Gláucia. *TV e educação na sociedade multimidiática: o discurso sedutor em imagem, som e palavra*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2010.

IANNI, Otávio; Cardoso, Fernando Henrique. *Homem e sociedade*. 5. ed. São Paulo: Cia. Nacional. 1961.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. *Retrato do descolonizado*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MARTINS, J.S. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MARX, Anthony W. Race-making and the Nation-State. *Revista World Politics*, Universidade de Indiana, n. 48, jan. 1996. Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 1996.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). *Relações raciais e educação: temas contemporâneos*. Niterói: EdUFF, 2002.

OLIVEIRA, Ney. Raça e o crescimento das favelas no Rio de Janeiro. *Cadernos do PENESB*, Niterói, n.6, 2006.

PAULA, Marcela Magalhães. *Problemas de formações literárias no(s) ATLÂNTICO (s) SUL: o caso africano*. 2012. Tese (Doutorado em Literatura Comparada Lusófona) - Universidade de Bolonha, Bolonha, 2012.

PRADO, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

RAMINELLI, Ronald. *Impedimentos da cor: mulatos no Brasil e em Portugal*. Belo Horizonte: Varia História, v. 28, n. 48, p. 699-723, 2012.

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

SILVA, Francisco Marcelo da. *Programa conexões de saberes: uma política de ação afirmativa para a permanência de negros moradores de favela, na universidade?* 2012. Dissertação (Mestrado Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação) - UFF, Niterói, 2012.

THOMPSON, Edward Palmer. Thompson. *Tradicón Revuelta y Consciência de Clase: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Critica, 1979

TUTTMAN, Malvina. "A Educação eficiente". *Folha Dirigida*, Caderno Especial de Educação. Rio de Janeiro, 20-26 dez. 2012. p.14.

VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. *Tempo*, Niterói, n.8, p 1-12, 1999.

VIOTTI, Emília. *Da monarquia à República*. São Paulo: Grijalbo, 1977.

ANEXOS

ANEXO A



“Redenção de Can”, Modesto Bastos

ANEXO B



Livros escolhidos no PNL D 2012 e os que são realmente utilizados

ANEXO C



Encontro para escolha de livros pelos professores

ANEXO D



Escola Municipal de Ensino Médio Rui Barbosa, Cabo Frio.

ANEXO E



Instituto Federal Fluminense, Cabo Frio.

ANEXO F



Escola Estadual Ismar Gomes, Cabo Frio.

ANEXO G

Escola Estadual Miguel Couto.