

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL –  
PUCRS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**MINTER PUCR/FCR**

Simeia de Oliveira Vaz Silva

**O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-  
BRASILEIRA EM RONDÔNIA: A APLICAÇÃO DA LEI  
Nº 10.639/2003**

Porto Alegre- RS

Simeia de Oliveira Vaz Silva

**O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-  
BRASILEIRA EM RONDÔNIA: A APLICAÇÃO DA LEI  
Nº 10.639/2003**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História do Programa MINTER da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Drº Marçal de Menezes Paredes

Porto Alegre,  
2015

## FICHA CATALOGRÁFICA

S5861

Silva, Simeia de Oliveira Vaz

O ensino da história e da cultura afro-brasileira em Rondônia: a aplicação da lei nº 10.639/2003 /

Simeia de Oliveira Vaz Silva. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2015.

111f.: il.

Dissertação (Mestrado em História) Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Dr. Marçal de Menezes Paredes

1. História Africana 2. História Afro - rondoniense 3. Ensino- História 4. Lei nº 10.639/2003 I. Paredes, Marçal de Menezes II. Título.

CDU: 94(811.1)

CDD: 960

Simeia de Oliveira Vaz Silva

**O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-  
BRASILEIRA EM RONDÔNIA: A APLICAÇÃO DA LEI  
Nº 10.639/2003**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História do Programa MINTER da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

Porto Alegre-RS

“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”.

Paulo Freire

## AGRADECIMENTOS

*“Bendize, ó minha alma, ao Senhor, e tudo o que há em mim bendiga o seu santo nome. Bendize, ó minha alma, ao Senhor, e não te esqueças de nenhum dos seus benefícios” (Salmo 103:1-2).* A Deus, a minha eterna gratidão por mais um de seus benefícios. Essa dissertação é mais uma de suas oportunidades. E, a um amigo muito especial, o meu “Cirineu”, meu ajudador nas pequenas e grandes coisas. Um dos maiores benefícios de Deus.

Quero agradecer, com extrema alegria ao meu maior tesouro, minha família. Meu esposo, amigo, namorado, Fábio Clebson da Silva, parceiro de minhas jornadas, pelo estímulo, alegria, força e ajuda. Nosso filho, André Luíz Vaz Silva que coloriu nossa vida, motivou a caminhada e me ensinou um novo jeito de andar. Minha mãe queridíssima, meu ponto de apoio pelas orações incessantes; meu amado pai (*in memoriam*) que me ensinou pelo exemplo o valor do trabalho, da força, coragem e determinação. Minha irmã pelo amparo e cuidado e minha sobrinha querida, Dheny Paula que cuidou do meu filho tantas vezes para me oportunizar momentos de estudos. Como agradecer a tudo isso.

Aos amigos muito queridos, que incentivaram e colaboraram nesse percurso. Minhas amigas queridas como irmãs Francirlene Belo, Dulce Veríssimo, Eloana Belo e Alcineide Teixeira pelas preleções. Minhas diretoras que compreenderam o tempo necessário à escrita e estudo: Gilvânia Mesquita Brandão, Carmem Bassegio, Marta Ross e Rosangela Coutinho.

Agradeço a minha supervisora Ivoneide Machado de Melo pela prontidão em organizar e reorganizar tantas vezes minhas aulas e assim, permitir a licença para estudo. Aos meus colegas professores da escola Marcelo Cândia que me ajudaram de tantas maneiras, me ouvindo e até me emprestando livros. As minhas queridas: Suelen da Costa Silva e Patrícia Lima que revisaram carinhosamente este trabalho.

Gostaria ainda de agradecer afetuosamente ao professor Doutor Fábio Rychecki Hecktheuer diretor da Faculdade Católica de Rondônia – FCR, sua esposa Márcia Hecktheuer que pioneiramente abriram um mestrado em História em Rondônia. Aos nossos professores: Charles Monteiro, Cláudia Musa Fay, Klaus Hilbert, Maria Cristina

dos Santos, Taís Campelo Lucas, Flávio Heinz, Luciano Aronne de Abreu, Cássio Alan Albernaz, Núncia Santoro Constantino (in memória) que diligentemente ministraram aulas e experiências. E, em especial, ao meu orientador Doutor Marçal Menezes de Paredes pela paciência, perseverança e confiança. Obrigada por tornar isso possível.

Ao senhor Confúcio Aires Moura, excelentíssimo Governador do Estado de Rondônia, ao Secretário de Estado da Educação senhor Emerson Castro que de forma inovadora e precursora promoveram um mestrado com bolsa para professores de história da rede pública estadual. Essa iniciativa produzirá resultados em longo prazo.

Meus companheiros de curso: Ana Paula Pellegrino Gottardi, Anderson de Jesus dos Santos Breno Azevedo Lima, Célio Leandro da Silva, Devanir Aparecido dos Santos, Francisco Carlos Ferreira, Francisco Clébio Pinheiro, José Carlos Vitachi, Josimar Batista dos Santos, Lourismar da Silva Barroso, Lucineide da Silva Teixeira, Roselli Aparecida Cavalcante, Walter Gustavo da Silva Lemos, Solange Gonçalves da Fonseca. Que tornaram a caminhada mais leve e alegre.

Agradeço imensamente a todos que colaboraram de forma direta ou indiretamente para este trabalho, que foram nominados ou não. Sem vocês isso não seria possível. Conhecê-los e ser alvo de sua ajuda, foi mais um dos benefícios de Deus.

Muito obrigada.

## **RESUMO**

A investigação proposta está convencionada ao estudo do ensino da História e a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, sobretudo em Rondônia. Para tanto tem como objeto de pesquisa o livro didático de História, distribuído pelo PNLD 2012. O que se procura descobrir é qual a visão da História da África e da Cultura Afro-brasileira está apresentada nos livros didáticos de História e se essa visão permiti a aplicabilidade da Lei. Dessa forma, divide-se em três momentos. Primeiramente busca compreender a trajetória que tornou possível a viabilidade da Lei 10.639/2003 analisando documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) até as orientações da Secretaria de Educação de Rondônia (SEDUC). Em seguida é discutido sobre a identidade afro-rondoniense, contruída num intenso fluxo migratório que gera uma crise de identidade. É feita a análise dos livros de história do PNLD 2012 para compreender, se a História da África e da Cultura Afro-brasileira neles contido, é capaz de permitir ao afro-rondoniense o reconhecimento de sua identidade. Embora, apresentem uma África rica, diversa e livre de grandes estereótipos não é possível ao afro-rondoniense uma identificação, a parte final é dedicada a sugerir uma proposta de ensino da História afro-rondoniense.

**PALAVRAS-CHAVES:** História da África, História Afro-rondoniense, Ensino da História, Lei 10.639/2003.



## **ABSTRACT**

The proposing investigation is agreed at study of the teaching of History and applicability of the Law 10.639/2003, above all Rondônia. The object of the research is History book handed out by PNLD 2012. The main objective is to find what is the vision from Africa History and Afro-Brazilian Culture presented in the didactic History books and if this vision permits the applicability of Law. This way, the research is divided in three parts. Firstly, it seeks to understand the path that became possible application of Law 10.639/2003 through the analyses of documents as National Curricula Parameter (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs) and orientações of Rondônia Education Secretariat (Secretaria de Educação de Rondônia - SEDUC). After analyses, it is discussed about indentity afro-rondoniense what it was built in intense migratory flow that it brings forth a identity crisis. Then it is made analyses of History books of the PNLD 2012 due to understand, if the Africa History and Afro-Brazilian Culture presented is capable to permit afro-rondoniense the recognition of their identity. Although, they presented a rich Africa, diverse and free from large stereotypes it is not possible to afro-rondoniense to recognize in it. Finally, the last part suggests a proposal to teach Afro-rondoniense History.

**KEY-WORDS:** Africa History, Afro-Rondoniense History, Teaching of the History, Law 10.639/2003.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1. HISTÓRIA DA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E SUA LEGISLAÇÃO</b> .....	14
1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).....	17
1.2 DCN – Educação das Relações Étnico-Raciais para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	20
1.3 História da África: dos Movimentos Sociais às Orientações do MEC.....	32
<b>2. A IDENTIDADE REGIONAL DE RONDÔNIA E O AFRO-RONDONIENSE</b> .....	38
2.1 Formação do Estado .....	41
2.2 A Construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré e os Afro-Caribenhos .....	46
2.3 Migrações Exporáticas.....	50
2.4 Os haitianos em Rondônia .....	52
2.5 Rondônia e o Movimento Negro .....	56
<b>3. A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/2003 EM RONDÔNIA E SUGESTÕES PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DO AFRO-RONDONIENSE</b> .....	59
3.1 “Que Mundo se Esconde por trás de um Livro?” .....	60
3.2 O Livro Didático de História .....	61
3.3 Sugestões para o Ensino da História Afro-Rondoniense.....	93
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	97
<b>5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	112

## INTRODUÇÃO

A investigação proposta está convencionada ao estudo do ensino da História e a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, e tem como objeto de pesquisa o livro didático de História, distribuído pelo PNLD 2012.

No dia nove de janeiro de 2003, o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, assina a referida Lei alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e o Dia Nacional da Consciência Negra. Para isso, acrescenta dois novos artigos o 26-A e o 79-B.

A partir, da promulgação da Lei 10.639/2003 medidas precisam ser tomadas para viabilizar o cumprimento da Lei em sua intencionalidade. A Diretriz Curricular Nacional\_ para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (DCN) é lançada com o objetivo de fornecer os parâmetros para o ensino da História da África. Desta forma, as escolas tiveram que adaptar seus currículos para esse novo ensino. E, alguns questionamentos começam a saltar: como os conteúdos de História da África e da Cultura Afro-Brasileira estão sendo apresentados aos alunos através do livro didático de História? Que mudanças foram ocasionadas nesses conteúdos para atender aos preceitos da Lei? Os conteúdos apresentados torna possível a viabilidade da aplicação da Lei 10.639/2003 nas orientações propostas pela DCN, sobretudo no estado de Rondônia?

É sobre esses questionamentos que a presente investigação se desdobra. E para tanto, divide a análise do tema proposto em três partes, primeiramente discute a História da África e da Cultura Afro-Brasileira e a legislação pertinente ao tema; na segunda parte procura traçar um perfil da presença negra em Rondônia buscando compreender assim a identidade afro-rondoniense e, por fim, faz a análise dos conteúdos referentes à temática no livro didático de história (PNLD 2012) utilizados tanto pela Secretaria de Educação de Rondônia quanto distribuídos à nível de Brasil, terminando por apresentar sugestões quanto ao ensino da história afro-rondoniense.

Dessa forma, em seu primeiro capítulo, História da África e da Cultura Afro-Brasileira e Africana e sua Legislação, é apresentado o caminho percorrido pela legislação brasileira até culminar na Lei 10.639/2003 e em seus desdobramentos. Igualmente documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a DCN - Diretriz Curricular Nacional – para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira fazem parte dessa análise, visto que são uma tentativa de construção de uma identidade nacional. É observada a maneira como esses documentos apresentam a temática africana, como a identidade nacional é visualizada e as limitações de cada documento. A segunda parte desse capítulo, se propõe a estudar o tema da História da África, tratando dos contributos dos diferentes Movimentos Sociais, como a participação do Movimento Negro, até às orientações propostas pelo MEC quanto ao assunto, culminando com a orientação da legislação rondoniense.

O segundo capítulo se detém a analisar a Identidade Regional de Rondônia e o Afro-Rondoniense. Percorre os caminhos pelos quais o afrodescendente cursou ao entrar no estado, bem como quais elementos o influenciaram na formação da identidade rondoniense. Busca, portanto, entender como se dá a presença negra no estado desde a sua formação, no século XVIII até o período contemporâneo. Para isso, identifica quatro momentos na história regional rondoniense de migração negra, sendo o período de formação do estado, a vinda de trabalhadores para a construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, em 1912, as migrações esporádicas associadas aos ciclos econômicos e a chegada dos haitianos em Rondônia a partir de 2011. E, em cada período avalia a sua contribuição para a atual identidade afro-rondoniense.

O último capítulo, busca compreender como o livro didático de história exercita a Lei para o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, tendo em vista a complexidade e as especificidades do ensino da História afro-rondoniense. Para tanto, primeiramente se analisou o livro didático de História distribuído em todo território nacional pelo PNLD de 2012, tendo como critério de corte os três primeiros colocados na escala de repartição. Sendo assim, foram analisados os livros: História Global - Brasil e Geral de Gilberto Cotrim (2010), História das Cavernas ao Terceiro Milênio da Patrícia Ramos Braick e Myrian Becho Mota (2010) e História, dos autores Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos (2010). A análise averiguou os conteúdos apresentados em cada exemplar destinado às três séries do

Ensino Médio, bem como a forma como tais conteúdos são expostos e a visão da África evidenciada em cada assunto e livro. Após o diagnóstico da análise são propostas algumas sugestões para o ensino da História afro-rondoniense. O que se almeja é contribuir para o um ensino de história que seja mais palpável e vinculado às peculiaridades da história local como sugere a DCN, objetivando deste modo alcançar os objetivos propostos pela Diretriz e intencionados pela Lei 10.639/2003.

## 1. HISTÓRIA ÁFRICA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E SUA LEGISLAÇÃO

A História África e da cultura Afro-brasileira e Africana e sua legislação no que tange a educação e o currículo escolar teve um longo percurso até culminar na Lei 10.639/2003. Essa lei altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação, promovendo como mudança a inclusão na Rede oficial de Ensino a obrigatoriedade do ensino da temática sobre a História e Cultura Afro-Brasileira com dois novos artigos o 26-A e o 79-B. Esses artigos trazem como modificação duas alterações que embora possam parecer, num primeiro momento, básicas, promovem modificações substanciais. Desta forma o Art. 26 nos incisos 1º e 2º e o Art. 79, determina que:

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

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

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o ‘Dia nacional da Consciência Negra’.”

O que pretendemos nesse início de capítulo é traçar uma trajetória da lei. Lei que não surge de uma hora para outra de uma forma simples, retilínea e unifacetária. Ao contrário, é complexa, multifacetada, antagônica e dicotômica. Dicotômica na medida em que apresenta uma concepção bipolar num país onde cor e raça é uma questão de autodeclaração.

Em um contexto geral, temos em 2001 a Conferência de Durban (da ONU) como uma importante diretriz que, de certa forma, influenciou de forma incisiva esses mecanismos de incorporação do negro e da construção nacional. Essa conferência aconteceu em um contexto diferente das duas primeiras conferências sobre a discriminação racial e o racismo em 1978 e 1983, ambas em Genebra, e tendo como alvo a condenação do *Apartheid* da África do Sul.

A conferência de Durban trata, de uma série de temas como a avaliação dos avanços na luta contra o racismo, a discriminação racial e as formas correlatas de discriminação; avalia os obstáculos que impedem o avanço em seus diversos contextos; bem como a sugestão de medidas de combate às expressões de racismo e intolerâncias.<sup>1</sup>

No Brasil, uma das questões levantadas após as determinações dessa conferência foi à implantação de políticas públicas para a eliminação das desvantagens raciais dos afrodescendentes e ao mesmo tempo possibilitar o cumprimento das recomendações da conferência para os Estados Nacionais e organismos internacionais. A promulgação da Lei 10.639/2003 e do Programa da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) Brasil-África: Histórias Cruzadas (programa instituído a partir da aprovação da Lei 10.639) é resultado desse contexto.

No que diz respeito à educação, a UNESCO e o Brasil promoveram um diagnóstico em novembro de 2007 em parceria entre a UNESCO do Brasil e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC). Neste diagnóstico, percebeu-se que havia um baixo grau de institucionalização e uma desigual aplicação no território nacional da Lei 10.639/2003. Um dos motivos elencados para a pouca institucionalização da lei, é a falta de materiais de referência, bem como materiais didáticos sobre a História da África, portanto, o Programa Brasil-África: Histórias Cruzadas vem para acompanhar a implementação da lei; a produção e disseminação de informações sobre a África e os afro-brasileiros e o assessoramento no desenvolvimento de políticas públicas de combate ao racismo. Do Programa nasce então, uma série de materiais de referências e didáticos como a Coletânea História da África. Toda essa movimentação, pode ser interpretada como mecanismos de incorporação da diáspora africana no Brasil e como esses mecanismos interferiram na identidade nacional.

No que diz respeito ao Brasil, a história dos escravizados foi marcada na historiografia tradicional (e não estamos afirmando o contrário, apenas ressaltando) pelos maus tratos, trabalho forçado, pela violência e pela discriminação racial. Ao longo dos anos, mesmo após a abolição da escravatura, o negro (e outros grupos minoritários)

---

<sup>1</sup> Comitê Científico Internacional da UNESCO para Redação da História Geral da África, que faz a apresentação da coletânea História Geral da África. Esta assinada por Vincent Defourny e Fernando Haddad, representante da UNESCO no Brasil e Ministro de Estado da Educação do Brasil respectivamente.

foi colocado às margens da sociedade, a ponto do nosso ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva e sancionador da Lei 10.639/2003 afirmar que o Brasil tem uma dívida histórica com os negros.

O que a referida lei busca, em sua intencionalidade, é “resgatar” a contribuição do que a Lei chama de “povo negro”<sup>2</sup> nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Para isso, tornou obrigatório no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro) e o ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira, de maneira interdisciplinar e principalmente nas áreas de História, Educação Artística e Educação Física.

É a partir de 1985, no período em que se convencionou chamar de pós-redemocratização, que o movimento negro ganhou força na sociedade brasileira. Sua representatividade se manifestou como força de lei, com a aprovação de dois grandes documentos – o PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) em 1997, que introduziu no ensino em seus temas transversais os conteúdos de história africana, e a DCN (Diretriz Curricular Nacional) para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, em 2004 ( que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira). Esses documentos, embora resultantes de uma trajetória de movimentos negros, apontam para lados opostos.

Os PCNs, ao abordar o tema da diversidade cultural, trabalham a ideia de construção de uma identidade nacional através da miscigenação das três raças. O branco, o negro e o índio, juntos formariam a nossa identidade nacional. Os Parâmetros então, fazem parte da formação de um discurso sobre a origem da população brasileira recorrendo à tese da miscigenação. De acordo com esse entendimento, essa miscigenação é o motivo de termos as características que temos, e o motivo de sermos um país sem racismo. Essa diversidade gerada pela miscigenação deve ser reconhecida e valorizada. Essas raça estão portanto, presentes mais diluídas no contexto nacional.

Conforme Sansone (2002) , o papel do negro ganha destaque a partir da gestão política de Getúlio Vargas que no seu governo pós 1937, dá início a um projeto de

---

<sup>2</sup> Entendemos aqui a problemática do conceito. Povo negro é um conceito que indica a uniformidade de uma nação, de um povo que se identifica como negro, que tem uma história, uma identidade. A Lei não leva aqui em consideração as múltiplas etnias e cultura africana, nem suas afinidades. Todavia, usamos o termo aqui, porque fazemos menção a trechos da Lei.



formação de nação e foi buscar na cultura negra esse traço considerado genuinamente brasileiro, é assim, por exemplo, que se valoriza o samba.

Entretanto, a Diretriz Curricular Nacional aponta para a valorização da história e cultura afro-brasileira, levando a entender então que, se há a necessidade do ensino, então não há valorização dessa cultura. É, portanto, o resultado de uma longa discussão política em torno das questões étnicas, discussões essas que ganharam espaço desde 1930. Ou seja, os PCNs valorizam a mestiçagem e a DCN para a Educação das Relações Étnico-Racial a descontrói.

Vamos agora porém nos deter em analisar com um pouco mais de critério essas legislações a começar pelos Parâmetros Nacionais.

### **1.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs)**

Pensando em atender aos preceitos básicos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/96 foram lançados os Parâmetros Nacionais da Educação básica em algumas etapas, primeiro os destinados ao chamado 1º ciclo que corresponde hoje ao 1º ao 5º ano, depois o 2º ciclo, hoje de 6º ao 9º ano, esses são temáticos tendo um livro para cada disciplina e um para os chamados temas transversais. Os parâmetros voltados ao ensino médio são posteriores e trabalham por áreas de conhecimento. Em nosso caso, a disciplina de História e disciplinas afins encontra-se dentro da área de Ciências Humanas e suas tecnologias. Os PCNs, cuja pretensão é revelada em seu próprio nome, pretende servir de orientação, de guia, de norte para a educação.

Entre os seus objetivos para o Ensino fundamental a temática étnica aparece claramente, objetivando que os alunos sejam capazes de:

“(...) adotar, no dia a dia atitude de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo o respeito; (...) construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; (...) posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (...) desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, étnica, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social (...)” (PCNs, 1998)

Observa-se que a temática sobre a origem étnica percorre o caminho junto a temática sobre identidade, ou melhor, sobre a formação de uma identidade individual dentro de uma escala nacional. Dessa forma, os parâmetros vão buscar lá na base desse processo educacional, nas séries iniciais, a formação dessa visão apresentando o Brasil como um país pluricultural que tem em sua origem no mito das três raças. E que como resultado dessa multiforme miscigenação deve ser valorizado e resgatado como expressão da gênese dessa nação. Para Rebeca Gontijo,

“Uma das representações mais persistentes tem sido aquela que vê o Brasil como “país plural”, caracterizado pela convivência - comumente vista como pacífica ou harmoniosa - entre diferentes etnias, culturas ou nacionalidades (...). De acordo com os PCNs, a pluralidade cultural - sinônimo de diversidade - corresponde às características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional. Aparece relacionada aos seguintes pontos: a questão da identidade individual e coletiva (nacional); a tensão entre o global (demarkação de particularidades); a tensão entre a cultura local e a modernização dos processos produtivos (necessidade de apropriar-se dos modernos processos produtivos, sem negar os valores e o cultivo dos bens culturais locais)” (GONTIJO, 2009, pág. 62-63)

Dessa forma, segundo Gontijo os Parâmetros apresentam aquilo que considera a síntese de nossa identidade nacional: as “raças” - o indígena, o branco e o negro - definidos de maneira particular onde os indígenas são povos, os brancos uma sociedade e os negros os expatriados. Aqui, de maneira nenhuma, é apresentado um conflito cultural gerado pelas diferenças étnicas do mito das três raças. Não existe, nos PCNs, uma ambiguidade cultural e, como se existisse uma cultura muito sólida e real, ou melhor, culturas em absoluto, sendo quase palpáveis. Para Gontijo, é preciso se levar em consideração essa ausência nos PCNs da noção de ambiguidade cultural, da noção de que não existe absoluto em termos culturais.

Logo, deve-se colocar em discussão a noção de identidade dos Parâmetros e o conceito de Stuart Hall (2003) onde a identidade é ambígua, híbrida e dialógica. É construída a partir do princípio da alteridade e da representação.

Todavia, os PCNs ao apresentar uma cultura tão sólida e um ideal tão forte de identidade entende, a necessidade de se valorizar essa cultura. Sendo assim,

“ (...) A “política do reconhecimento” visa dar voz aos grupos que frequentemente têm sido vistos como subalternos e identificados como minorias. Tal política parte da afirmação das diferenças que

fundamentam a autenticidade dos grupos, em busca de reconhecimento de que todos são iguais na dignidade (...)” (GONTIJO, 2009, p. 66)

Essa política de reconhecimento parte de um desejo nacional de que esse país é pacífico, acolhedor e antirracista. E que esse povo formado a partir dessas três raças o é assim porque têm essas etnias em sua gênese. Gontijo (2009), ao trabalhar as ideias do historiador Eric Hobsbawm (1984), nos relembra que ele estabeleceu conceitos sobre nação e nacionalismo, afirmando que o elemento de elo na humanidade é a negação do que tem em comum, ou seja a perspectiva do outro. Essa negação nasce do que ele chama de “fracasso da sociedade” e, desse fracasso, é que surgem os grupos étnicos como uma maneira de se pertencer a uma nação. Logo, “(...) o *“fracasso da sociedade”*, sobretudo, o *recuo da identidade social para a identidade grupal*.”(GONTIJO, 2009, p. 71). E onde isso se relaciona com os Parâmetros? No fato, como bem afirmou Rebeca, que a identidade grupal é o que aparece nos PCNs, é essa identidade dos grupos étnicos (o branco, o indígena e o negro) que precisa ganhar voz e ser valorizada. Todavia, a ideia de pertencimento de nação não está ausente,

“(...) o que está sendo proposto nos PCNs é uma espécie de deslocamento de referenciais da nacionalidade: de uma “comunidade imaginada” como sendo fundada pelo “mito da democracia racial”, passa-se a uma “comunidade imaginada” a partir do convívio entre grupos diferente, cujas fronteiras podem, supostamente ser identificadas mediante a recuperação (e valorização) das características de cada grupo” (GONTIJO, Rebeca, 2009, p. 71)

É claro que se deve ter uma atenção em especial para compreender as construções históricas feitas em torno dessas características inerentes a cada grupo. E aqui cabe muito bem o papel do professor que como bem disse Rebeca Gontijo,

“(...) Em vez de “reconhecer” e “valorizar” a pluralidade cultural, como propõem os PCNs, pode-se tentar compreendê-la, não para torná-la menos plural ou demarcar diferenças para sempre estanques mas, para tornar visíveis as relações historicamente constituídas entre indivíduos e grupos, cujas fronteiras são sempre contingentes” (GONTIJO, 2009, p. 73)

Para que isso de certa forma fosse viabilizado no Ensino Médio, o Ministério da Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio através da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998<sup>3</sup>, que pretende ser um:

“conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania propiciando preparação básica para o trabalho” (DCNEM, 1998, pág. 1)

Logo, a partir dessas orientações o ensino da História deve possibilitar aos educandos o desenvolvimento de competências que os ajudaram a refletir sobre si mesmos e a se inserirem de maneira ativa e crítica no mundo. Essa noção de identidade expressa nos parâmetros é importante e emblemática. Acredito que aqui cabe bem o conceito de Benedict Anderson ( sobre nação e nacionalismo, ao propor que ao se pensar as nações e o sentimento de nacionalismo (lembrando que nação e nacionalismo são construções) devemos não apenas pensar nas entidades políticas como soberanas, mas nas “comunidades imaginadas”.

## **1.2 DCN \_ EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA**

A Diretriz Curricular Nacional (DCN) foi promulgada em 18 de março de 2004 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão, a SECADI, juntamente com o Ministério da Educação (MEC) na pretensão de galgar espaços rumo as injustiças do sistema educacional do país<sup>4</sup>, dessa forma compreendendo o que diz a diretriz e o próprio Ministério da Educação quanto ao seu objetivo:

---

<sup>3</sup> A Resolução foi publicada em conformidade com o art. 9§1º, alínea “c”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos artigos 26, 35 e 36 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tendo em vista o Parecer CEB/CNE 15/98, homologado em 25 de junho de 1998.

<sup>4</sup> Este é um entendimento expresso nas páginas iniciais da DCN. Ela acredita ser um instrumento de combate a injustiças, logo a DCN acredita que o sistema educacional brasileiro comete injustiças quando se refere às relações étnico-racial e que sua instrumentalização é um combate a essas injustiças.

“(…) O MEC, por intermédio da SECAD, tem a missão de promover a união de esforços com os governos estaduais e municipais, ONGs, sindicatos, associações profissionais e de moradores, contando com a cooperação de organismos internacionais para ampliar o acesso, garantir a permanência e contribuir para o aprimoramento de práticas e valores dos sistemas de ensino (…)”. (DCN, 2004,p.09)

Logo, pretende ser o resultado de uma união de forças publicas e da sociedade civil em torno da educação. Sua promulgação foi o resultado de uma extensa batalha por medidas de combate as discriminações das relações étnico-raciais,

“A DCN, veio para atender os propósitos expressos na indicação CNE/CP6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de LDB, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às história e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros” (DCN, 2004, p.09)

Contudo, estados como Bahia, Rio de Janeiro, Alagoas e outros já haviam estabelecido certas legislações nesse sentido. Todavia, juntou-se a preceitos analógicos da Constituição da Bahia nos artigos 275 (inciso IV) e 288, a Constituição do Rio de Janeiro em seu artigo 253 e do estado do Alagoas no artigo 253. Bem como as Leis Orgânicas de Recife no artigo 138; a de Belo Horizonte no artigo 182 (inciso VI) e a do Rio de Janeiro no artigo 321, inciso VIII.

A esta extensa lista ainda pode ser acrescentadas as Leis Ordinárias Municipais de Belém, a de Aracaju e a de São Paulo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e o Plano Nacional de Educação e as reivindicações e propostas do Movimento negro ao longo do século XX<sup>5</sup>.

A Diretriz foi pensada objetivando tocar na gestão do sistema educacional. Destina-se aos administradores dos sistemas de ensino, as mantenedoras dos estabelecimentos de ensino, quer seja a nível estadual ou municipal, bem como aos professores. Destina-se também aqueles que são responsáveis pela elaboração, execução e avaliação de programas educacionais de caráter institucional, pedagógico e de ensino.

---

<sup>5</sup> Belém, lei Municipal nº 7.685 de 17 de janeiro de 1994; Aracajú, Lei Municipal nº 2.251 de 30 de novembro de 1994; São Paulo, Lei Municipal nº 11.973 de 4 de janeiro de 1996; ECA, Lei nº 8.096 de 13 de junho de 1990; Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001

A DCN também estabelece como alvo de sua destinação as famílias dos estudantes e os próprios estudantes, e, de maneira ampla, a toda a sociedade e seus cidadãos comprometidos com a educação. É um documento amplo que procura envolver a todos nessa meta estabelecida para alcançar êxito. Visto por esse ângulo, é um documento motivador com fortes indícios de sucesso e bons resultados.

A DCN é, sobretudo, uma política curricular, uma proposta educacional regida por um determinado olhar. Como toda política, tem suas bases históricas, sociais e antropológicas. Nesse caso, a DCN tem como base o que considera ser a “realidade brasileira”, imanada pelo trato com os escravizados e pela forma como os afro-descendentes foram, ao longo dos anos, tratados, pela realidade que viveram e que ainda vivem. É esse olhar que orienta essa política educacional.

Para tanto, a Diretriz se preocupa em estabelecer políticas que denomina de Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas. Essa denominação deixa transparecer muito claramente seus objetivos: reparar, reconhecer e valorizar. Dentre esses conceitos, chama a atenção o termo reconhecimento, ele pressupõe um olhar histórico voltado para o passado, posto numa trajetória que considera negativa, discriminativa e violenta e que renegou toda uma população, a uma atual situação que precisa ser modificada. Isto é expressivo na DCN quando afirma,

“(…) Visa que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista (...) visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminação.” (DCN, 2004, p. 11)

Toda ação parte de um reconhecimento. Isto em qualquer instância da vida, e reconhecer corretamente para ter a visão correta talvez seja o cerne da questão, cabendo portanto um questionamento: o que procura se reconhecer?

Os propósitos da Diretriz Nacional são amplos e de certa maneira abstratos: determinar, por exemplo, o que seria reparar danos psicológicos de séculos de existência tendo em mente que o ser humano, em si, é um conjunto de variáveis impossível de determinar. Como a escola, neste caso, daria conta deste alvo? Ou o Estado? Ou a sociedade? Todavia, o que essas medidas visam é tornar concreto iniciativas de

combate ao racismo e à discriminação, sendo o Estado o provedor e incentivador dessas políticas em cumprimento a Constituição Federal em seu Art. 205<sup>6</sup>.

Acredito que cabe aqui questionar como o Estado viabilizaria essas iniciativas? De acordo com a Diretriz essas, "*políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro (...)*". (DCN, 2004, p.11)

Portanto, o ensejo da Diretriz, ou melhor, de seus idealizadores, é que essas políticas reparadoras e de reconhecimento produzam ações e que essas ações sejam afirmativas na medida em que corrijam desigualdades raciais e sociais que foram criadas e mantidas por uma estrutura social, que considera excludente e discriminatória. E essas ações perpassam pelo ensino e permanência desse aluno negro na escola, bem como sua conclusão acadêmica. Um exemplo disso são as cotas raciais nas universidades federais. Logo, se o reconhecimento não produzir uma ação assertiva ele é ineficiente, por isso a DCN entende que:

“reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização de diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino (...) Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.” (DCN, 2004, p.12)

Essas ações afirmativas também são respostas a questionamentos e discussões nacionais e até internacionais<sup>7</sup>, afinal a posição do Brasil no branqueamento da economia mundial também é medido por um alto índice em seu IDH (que tem como um de seus requisitos o nível de escolaridade dos cidadãos). Ressalto ainda que essas políticas afirmativas passam pela educação das relações étnico-raciais, na perspectiva de reeducar essas relações. E tem na escola um grande aliado, embora não se restrinja unicamente ao espaço escolar.

---

<sup>6</sup> Art. 205 – (...) garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos.

<sup>7</sup> Essas ações afirmativas atendem ao determinado pelo Programa de Direitos Humanos, a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil com o objetivo de combater ao racismo e a discriminações como: Convenção da UNESCO (1960) e a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001.

Portanto, o que se pretende com as políticas de reconhecimento que serão, por conseguinte, de reparação, é que formem programas de ações afirmativas<sup>8</sup>. O que chama a atenção para o tratamento diferenciado que a DCN pretende impor, e nessa conjuntura de ideias, cabe um desafio, - como obter sucesso? A essa pergunta, a própria DCN aponta uma orientação:

“Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalinhando processos pedagógicos (...)”. (DCN, 2004, p.15)

Ou seja, é preciso que a escola repense suas ações e o faça de uma maneira ordenada e desafiadora. Isto significa abordar muitas maneiras de se posicionar no ambiente escolar, sendo que o currículo formal e o não formal sofrerá então alterações profundas. Dessa maneira a Diretriz Curricular Nacional irá trazer para a escola e seus agentes, essa discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo. Uma vez que esse espaço é de certo modo privilegiado por concentrar em si pessoas de diferentes origens, costumes e dogmas religiosos que de certa maneira precisam conviver, mas não apenas isso, não apenas o ambiente escolar a DCN vai além ao afirmar que *“depende, ainda de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças étnicas culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.”* (DCN, 2004, p.13)

E, nesse ponto, é preciso entender os limites da Lei. Do contrário, reforçaremos os mesmos estereótipos que queremos desconstruir, a mesma mentalidade racista e discriminadora que queremos desfazer. Devemos entender que para mudar essa mentalidade é preciso ir além de uma mudança do foco europeu para um africano, mas sim ampliar o currículo escolar para a diversidade cultural, racial, social e econômica. É compreender esses tempos históricos, como uma multitemporalidade, reconhecer as mudanças e permanências. Como afirmou Margareth Rago, ao citar Robert Castel

---

<sup>8</sup> De acordo com o conceito apresentado pela DCN, é um conjunto de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criada e mantida por estrutura social excludente e discriminatória. (2004, p.12)



(2000, p.47) “(...) Trata-se, então, de uma mudança no olhar que permite ‘reavivar a carga do passado que está presente no presente’ (...)”. (RAGO, 2003, p.30)

Dessa maneira, a DCN atribui aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade de valorizar a contribuição africana à nação brasileira e torna a escola fiscalizadora de uma ação antirracista aos alunos negros. Por isso, apresenta a necessidade que esses agentes mediadores do conhecimento tenham não apenas uma formação sólida e concisa mas, também possam se aperfeiçoar. Há que lidar, da maneira mais correta possível, com as questões da diversidade étnico-racial e, assim, possibilitar que ações e estratégias pedagógicas para reeducar essa relação sejam criadas, visto que a obrigatoriedade da inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo é uma decisão política com repercussão pedagógica. Ela também afeta a formação do educador.

Portanto, para melhor compreender a Diretriz Curricular Nacional para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira é preciso discutir as limitações desse documento. Marta Abreu e Hebe Mattos nos ajudam a compreender um pouco essas limitações. Uma delas é a concepção uniforme e limiar dos assuntos abordados. A Lei trata do povo negro sem discutir de que povo se está falando, e se é possível abordar esse conceito ou não. Assim, todos os africanos e seus descendentes são colocados num “mesmo barco” sem levar em consideração que são muitas Áfricas num continente multiforme, com mais de duas mil línguas, por exemplo.

Que negro a Lei aborda? É possível estabelecer essa identidade negra de maneira universal como é proposto por esse documento? A DCN aborda temas extremamente conceituais com muita simplicidade como: raça, a raça negra, o branco, a cultura negra, o etnocentrismo europeu. Será essa mais uma proposta de construção da identidade nacional, como tentava os PCNs?. Será essa mais uma resposta política na construção de uma nova África? Vale aqui ressaltar o seguinte questionamento:

“(...) As “Diretrizes”, com essa perspectiva acabam sugerindo e defendendo a existência da cultura europeia, africana e indígena, abrindo mão de pensar o quanto as identidades culturais são construções e campos de luta também historicamente datados, como própria utilização dos termos que fazem referência ao conceito de raça (...)”. (ABREU, 2005, p.13)

Novamente é Margareth Rago (2003) quem traz luz a esse questionamento quando nos propõe pensar a experiência histórica como multitemporal, ou seja, as várias experiências históricas convivendo ao mesmo tempo. O entendimento de uma visão histórica baseada numa noção de tempo retilíneo, cronológico e fechado marcou profundamente a historiografia nacional. Todavia, é preciso observar que se tratando de história essa visão é errônea e muito limitada. Os fatos históricos simplesmente não são evolutivos como o “tempo” pode ser. As coisas mudam e se mantêm ao mesmo tempo. É a mudança na permanência e a permanência na mudança. Não existe um tempo evolutivo como a Lei entende, como quando acredita ressarcir séculos de discriminação e preconceito. Nos ensina, Michel de Certeau (1982), que a produção da história tem um lugar de produção social, econômica, política e cultural é esse que a Lei fala. Porque há um lugar de produção e entender que lugar é esse nos ajuda a compreender a Lei e as suas limitações. Nesse sentido, citamos novamente Marta,

“(…) Mas não só das continuidades, já que não é possível pensar a permanência de uma cultura apenas africana (e/ou negra) nas Américas. Ou seja, inversamente, também é importante pensar as descontinuidades, ou o que os descendentes de africanos fazem (ou fizeram) no Brasil que não se encontra na África. Como pensar a herança africana nas Américas? Até que ponto os africanos não criaram uma nova cultura, nesse sentido mais (ou tanto mais) americana ou africana?”. (ABREU, 2005, p.423)

Abreu nos chama a atenção ao fato que a história da África que a lei busca resgatar não existe. Não tem como se delimitar até que ponto a cultura africana se distância da cultura africana na América. Tudo isso é muito emblemático e muito mais complexo que a Lei 10.639/03 consegue exprimir. Como afirmou Paul Gilroy (2001, p. 204), essa discussão nos encaminha a refletir as relações entre identidades políticas negras e afirmações culturais, e estabelece os desafios que foram e serão apresentados aos historiadores e educadores ao aplicarem as Diretrizes.

É nesse contexto, que as formulações de Catrogra (2001) nos ajuda a discutir a Diretriz, e para tanto partiremos de alguns questionamentos. Primeiro: quem é que quer que se recorde? E o quê recordar?; segundo: por que recordar?; terceiro: que versão do passado se registra e se preserva? E por último: o que ficou esquecido?

Partindo do primeiro questionamento: Quem é que quer que se recorde? E o que recordar? É que entendemos que a Lei é um ato político e atende a prerrogativas políticas como já esboçamos anteriormente, embora seja resultado também de uma luta

do Movimento Negro e do anseio dos que levantaram essa bandeira. Como afirmou Sansone (1987), a África é reinventada por razões políticas, e a Lei e o seu desdobramento na Diretriz é mais uma dessas reinvenções. E é justamente a operação historiográfica de Sansone que nos ajuda a compreender essa construção da África. Segundo Sansone, dos muitos lugares brasileiros, o Estado da Bahia é aquele que teve um papel significativo na construção da África no Brasil, “(...) *no solo baiano que o debate, entre sociólogos e antropólogos, sobre a origem da cultura negra se iniciou nos anos de 1930*” (SANSONE, 1987, p.254). E como esse debate foi construído? Através de pequenos pedaços dessa África, de culturas materiais e imateriais (não podemos esquecer que nesse lugar houve um dos maiores se não a maior concentração de escravizados vindo da África e tem uma forte tradição africana). Os instrumentos musicais, as danças, a sua religião e costumes, enfim, essa cultura é que fomentou esse ideário. É essa ideia de África que a Lei quer recordar. Portanto, essa história africana passa muito mais pelos objetos do que pela escrita, são os objetos que nos remetem a uma imagem de África, e por isso, sustentam essa imagem, uma vez que a história da maioria das pessoas está preservada na cultura material em forma de signos não-escritos.

Uma grande parte desse ideário veio dos Movimentos Negros e seus diversos militantes. Como a luta contra o racismo que encontra seu primeiro avanço em 1951 com a promulgação da Lei 1.390/51 (conhecida como Lei Afonso Arinos) que transforma em contravenção penal qualquer prática resultante de preconceito de raça ou cor, revisada em 1984. Todavia, principalmente a partir de 1970 buscaram conhecer essa África até então desconhecida no Brasil, buscaram “*reescrever a história*”, esforçavam-se para “*conhecer e difundir uma África até então desconhecida e avessa aos estereótipos*” (SANSONE, 1987, p. 33), esses conceitos fazem parte da base da Lei 10.639/03. O dia 20 de novembro: Dia Nacional da Consciência Negra é resultado por exemplo, das reivindicações do Grupo Palmares de Porto Alegre, em 1971.

O segundo questionamento é também muito interessante: Por que recordar? Acredito que isto está ligado a tentativa de se construir uma identidade brasileira, e nessa busca emergiram quatro tendências inter-relacionadas, segundo Sansone (2002), a primeira tendência é a da busca por um mito de origem da população brasileira como

parte do discurso oficial sobre a nação, o “mito das três raças” , conceito esse que os PCNs adotaram e buscava valorizar.

Esse processo de construção de identidade nacional, precisa ser compreendido dentro de uma construção histórica que está agregando continuamente significados e sentidos que são inventados, elaborados e reelaborados, a partir de determinadas situações históricas<sup>9</sup> e co-relacionadas a uma determinada comunidade. A segunda tendência era a emergência de uma organização de política negra que tentava se estabelecer nacionalmente, a Frente Negra, e que enfatizava a necessidade de medidas em favor dos “brasileiros de cor” e do populismo nacionalista. Ao mesmo tempo, tínhamos a tentativa de reafirmar a cultura afro-brasileira, que é nossa terceira tendência, e por último (nem por isso, menos importante) a iniciativa de apagar o estigma sobre a cultura negra na área urbana da Bahia.

Todos esses agentes operaram através da identificação, buscando um elemento em comum, um passado comum, em sua maioria como escravizados e desprivilegiados. Portanto, o que se busca recordar? Uma cultura africana, que Sansone define da seguinte maneira:

“(…) A cultura negra pode ser definida como a específica subcultura de pessoas de origem africana dentro de um sistema social que enfatiza a cor, ou a descendência a partir da cor, como um importante critério de diferenciação ou de segregação das pessoas”. (SANSONE, 1987, p. 260)

E, nesse sentido, Marta Abreu (2008) nos traz uma contribuição importante ao questionar essa permanência ou a continuidade da cultura africana aqui nas Américas. Ao afirmar que é impossível pensar a permanência de uma cultura exclusivamente africana no continente americano e que tão importante quanto perceber isso é pensar as discontinuidades, isto é, pensar o que os descendentes de africanos criaram aqui em solo brasileiro que não se encontra lá na África. E, tentar perceber o quanto os africanos criaram do que poderíamos chamar de uma cultura nova, seja ela americana ou africana. Compreender essas implicações pode nos ajudar a pensar as relações entre identidades políticas negras e afirmações culturais (...)“as culturas do Atlântico negro teriam um caráter desavergonhadamente híbrido”. (GILROY, 2001, p.204).

---

<sup>9</sup> Rebeca Gontijo (2009), em seu artigo intitulado Identidade Nacional e Ensino da História: a diversidade como “patrimônio sociocultural”.

Portanto, é saliente se questionar que versão do passado se registra e se preserva. E para tentar responder a essa pergunta a seguinte afirmação de Sansone é válida: “(...) a África, no Brasil, tem sido em grande medida o resultado do sistema de relações raciais, muito mais do que capacidade de preservar o que Herskovits chamou de africanismos (...).” (SANSONE,1987, p.250)

É preciso entender esse sistema de relações raciais que tem definido essa África, sistema esse que tem como um de seus sustentáculos a cultura material africana, que como já dissemos constrói uma imagem de África. E é esse o passado que se busca preservar e que se registra. Ao estabelecer uma diretriz para esse ensino da História e Cultura Afro-brasileira, a DCN traz por exemplo, o ensino de datas significativas como 13 de maio (abolição da escravatura), data fortemente reforçada pela assinatura de um documento. Entretanto, pode se questionar o quanto essa liberdade foi ou não válida, a sua abrangência, as mudanças positivas dessa abolição mas, não o fato que naquela data ao assinar aquele documento oficializou-se a abolição. Esse documento sustenta toda uma história, ou melhor uma versão da história, e esse fato histórico é amplamente ensinado e discutido quando se trata deste assunto.

Contudo, ao se preservar uma versão do passado se esquece outras. E, esse é o último de nossos questionamentos. O que se ficou esquecido? Muito. Afinal toda pesquisa histórica é interminável, apenas o texto tem fim. Como esgotar então todo o entendimento? Daquele que é apenas o terceiro maior continente do mundo e possui mais de duas mil línguas? São muitas Áfricas, e o seu conhecimento é infundável. E mesmo que se pesquise muito, muito mais ainda ficará por se pesquisar, e muitos ditos e não-ditos serão criados, muitos mortos ganharam vidas e outro tantos ficaram em silêncio. É preciso então, tentar identificar o lugar de produção socio-econômico, político e cultural dos ditos sobre a África para de uma certa maneira se entender o não-dito e descobrir o que ficou esquecido. Como afirmou Michel de Certeau, *este lugar deixado em branco ou escondido pela análise (...) é uma instituição do saber* (CERTEAU,1982, p.68). O trabalho do historiador, portanto, é fazer essa instituição aparecer.

Nesse perspectiva, como pode o ensino da História contribuir com esse processo, nessa eterna pesquisa histórica? É necessário entender que, para mudar essa mentalidade, é preciso ir além de uma mudança do foco europeu para um africano, mas

sim ampliar o currículo escolar para a diversidade cultural, racial, social e econômica. É compreender esses tempos históricos, como uma multitemporalidade histórica. Cecília Azevedo e Maria Regina Celestino de Almeida<sup>10</sup> defendem a ideia de pluralidade cultural como forma de contribuir para valorizar alguns temas antes vistos de maneira muito simplória, sem observar suas múltiplas facetas. Como afirmou Rebeca Gontijo:

“(...) O mundo é feito de relações, e compreendê-las é tarefa difícil. Em vez de “reconhece” e “valoriza” a pluralidade cultural, como propõem os PCNs, pode-se tentar compreendê-la, não para torná-la menos plural ou para demarcar diferenças para sempre estanques, mas para tornar visíveis as relações historicamente construídas entre indivíduos e grupos, cujas fronteiras são sempre contingentes”. (GONTIJO, 2009, p.73)

Entender essas fronteiras culturais, delimitá-las em conexões multitemporais são caminhos que o ensino da História pode trilhar e que nos ajudará a compreender essa África. Uma vez que essa cultura negra é contraditória, como afirmou Stuart Hall (2003), é um local de contestação estratégica. É claro, que cabe aqui as indagações feitas por Hall em seu artigo “Que negro, é esse na cultura negra”? Segundo Hall três comentários, como ele mesmo chamou, são pertinentes: o primeiro, trata do estilo, o padrão determinados pelos críticos culturais como um estilo negro, estilo esse que é tratado como o acontecimento quando não passa de casca, o conteúdo é definido e identificado pela embalagem; em segundo lugar, vem a escrita que tomou o lugar das modalidades culturais e, por último, o corpo, que foi e tem sido usado como capital cultural. Esses comentários nos servem de pontos de diálogos e reflexões para analisar esse negro e essa cultura, não para simplificar sua compreensão, mas para problematizá-la.

Para Hall, não existe uma cultura popular negra angicalmente pura. Essa cultura é o resultado de sincronismos parciais que ultrapassaram determinadas fronteiras e se re-significaram. São, portanto, híbridas, são carregadas pelo significante negro. E, nesse ponto, Hall e Marta Abreu se aproximam uma vez que ela considera impossível separar uma cultura exclusivamente negra na América. Este sincronismo é essencial de se entender, pois, segundo Hall, o momento que vivemos é fraco, porque naturaliza esses conceitos, e ao naturalizá-lo des-historiciza a diferença, e isso traz confusão entre os

---

<sup>10</sup> Cecília Azevedo e Maria Regina Celestino de Almeida (2009) são colaboradoras do livro Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias com o artigo Identidades plurais

binários histórico e cultural, biológico e genético. Essa confusão retira o significante “negro”, e sempre que isso ocorre valorizamos inversamente o que tentamos desconstruir. Contudo, *“essa maneira de compreender o significante na cultura popular negra é hoje insatisfatória.”* (HALL, 2011, p.327).

Por fim, vale ressaltar, como o fez Hall, que a cultura popular que se transformou em mercadoria e estereótipo é mítica, e que esse terreno não é simples, e não pode ser reduzido a um binarismo simples como branco e preto, alto e baixo. Este é um espaço de contestação. E esse espaço deve ser aproveitado pelo ensino da História, ao invés de uma história fechada em muitos conceitos e até pré-conceitos formados, tentar se abrir caminhos nesse terreno onde certos conceitos são vistos como verdadeiros sempre, possam ser observados de um ponto de vista mais emblemático, de uma forma menos simplória, menos homogêneas.

Por fim, entende-se que compreender todos esses complicadores, pelo professor de história o ajudará a tornar o ensino da Cultura Afro-Brasileira mais responsável e mais transformador.

Torna-se claro tanto nos PCNs quanto nas DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e na DCN, que há uma busca por uma formação ou identificação de uma identidade que passa pela cultura, contudo acredito que o questionamento de Hall é, nesse caso, mais que viável ao se perguntar que *“ a identidade cultural carrega consigo tantos traços de unidade essencial, unicidade primordial, indivisibilidade e mesmice, como devemos pensar as identidades inscritas nas relações de poder, construídas pela diferença, e disjuntura?”* (Hall, 2011, p, 28). Acredito que essa afirmação cabe perfeitamente no caso do Brasil e toda a sua construção histórica, logo como pensar então essa identidade que se busca encontrar?

### 1.3 HISTÓRIA DA ÁFRICA: DOS MOVIMENTOS SOCIAIS ÀS ORIENTAÇÕES DO MEC

A Diretriz Curricular Nacional vem atender aos objetivos propostos pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96 e 10.639/2003) atendendo a legislação federal e muitas outras vozes<sup>11</sup>. Vozes essas que se tornam relevantes na construção dessa África e seus significados, e nesse sentido o Movimento negro ganha destaque na busca por compreender e difundir essa África no Brasil, principalmente a partir de 1970. Por isso, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 é considerada para esses movimentos uma vitória e também o início de uma nova luta, dessa vez para sua implantação de modo efetivo: habilitando professores, produzindo material didático ou paradidático, enfim viabilizando o cumprimento da Lei.

Dessa forma, fica claro que é a partir do movimento negro, ou melhor, da busca do movimento negro em encontrar no Brasil os ecos dessa África, é que essa história vai sendo construída. E foi sendo feita através de muitas iniciativas e instituições que se multiplicaram a partir dos anos de 1970, que só podem ser chamadas de “Movimentos Negros” dada a sua diversidade e as frequentes cisões e divergências. O termo “Movimento negro” ganha destaque a partir da fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978, que inicialmente reunia militantes de diversos estados e instituições mas, que acabou perdendo o seu caráter de aglutinador, sem todavia perder sua importância histórica. A procura por conhecer uma África até então desconhecida pelos militantes, revela essa complexidade.

Verena Alberti e Amilcar Araújo (2007) enumeram um série de instituições que foram lentamente aparecendo e se destacando na construção dessa história. “Antes de 1970, organizações voltadas para a situação do negro no país já evidenciavam certa articulação com experiências vindas da África, direta ou indiretamente” (ALBERTI e PEREIRA, 2007, p.27). Um exemplo disso é nas primeiras décadas do século XX,

---

<sup>11</sup> A DCN atende aos propósitos do CNE/CP6, buscando cumprir a Constituição Federal nos seus Art. 5º, I; Art.210; Art. 206, I, §1º do Art. 242; Art. 215; Art. 216; e os Art. 26, 26A e 79B da Lei 9.394/96. Além disso, responde a Constituição Estadual da Bahia (Art. 275, IV e 288), do Rio de Janeiro (Art. 306) e Alagoas (Art. 306); as Leis Orgânicas de Recife (Art. 138), Belo horizonte (Art.182, IV) e Rio de Janeiro (Art. 321, VIII); as Leis Ordinárias de Belém (Lei Municipal nº 7.685, de 17/01/94), de Aracaju (Lei Municipal nº 2.251, de 30/11/94) e a de São Paulo (Lei Municipal nº 11.973 de 04/01/96). Atende também ao Estatuto da Criança e do adolescente (Lei 8.096, 13/06/90), do Plano nacional de Educação (Lei 10.172 de 09/01/01) e as reivindicações e propostas do Movimento Negro.



quando surge o jornal “O Clarim d’Alvorada” fundado por José Correa Leite, em São Paulo. Foi um dos pioneiros no país em abrigar uma seção intitulada “O mundo negro”, discutindo nessa coluna o movimento pan-africanista de Marcus Garvey, que tinha como linha geral o regresso dos africanos ao seu continente de origem. O que deve ser observado aqui não é uma linha separatista ou nacionalista e sim a busca por descobrir essa África e conseqüentemente uma identidade. São valores como esses que embasaram a DCN.

Nesse mesmo ritmo temos em 1931 o jornal “A Voz da Raça”, também de São Paulo, idealizado por Francisco Lucrécio, o fundador da Frente Negra Brasileira (FNB), esse jornal circulou entre 1933 e 1937. Um exemplo da representatividade desse movimento social que buscava autonomia das suas ações. A FNB mantinha contatos com a Angola e com outros líderes negros, contudo, isso não era uma unanimidade, pois já se percebiam como brasileiros e se identificavam com líderes como Zumbi. Em 1973, temos a fundação do Centro de Estudos Afro-asiáticos (CEAA) da Faculdade Candido Mendes no Rio de Janeiro, por João Maria Nunes Pereira.

Em 2003 é criado a SEPPIR (Secretaria de Política de Promoção de Igualdade Racial. Criada pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei 10.678. Nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro, para coordenar, articular, formular e avaliar políticas públicas voltadas às ações afirmativas, relativas à promoção da igualdade e combate à discriminação racial ou étnica.

Como afirma Alberti e Pereira:

“O esforço de conhecer e difundir uma África até então desconhecida e avessa aos estereótipos, entendido como forma de “começar a reescrever a história” (...) é comum a diversos militantes e entidades do movimento negro e está na base da Lei 10.639/2003. (...) a busca de uma África livre dos estereótipos de animais selvagens e da miséria foi importante para a consolidação dos movimentos negros a partir dos anos de 1970, culminando com os objetivos da Lei 10.639/2003”. (ALBERTI e PEREIRA, 2007, p.33; 43)

Temos, portanto, na gênese da Diretriz Curricular Nacional para Educação das Relações Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a síntese dos movimentos negros no Brasil. Mas, como analisar esses movimentos que foram tão diversos e complexos? É preciso lembrar que os Movimentos Negros não são

homogêneos. Nem internamente nem na maneira como são percebidos quer seja pela sociedade quer seja pelos cientistas sociais. As pessoas não pertencentes a grupos científicos tendem a ver os movimentos sociais por suas demandas e por isso menos heterogêneos e mais uniformes.

A Lei 10.639/2003 e suas ferramentas são, portanto, tentativa do Estado em trazer soluções à essas demandas. Mas como é possível que essas particularidades dos movimentos negros com toda a sua complexidades e rupturas chegaram a nível de lei federal.

Se os movimentos sociais são complexos, no caso dos movimentos negros pode ter um elemento em comum: a busca por uma África desconhecida, de uma história,

“(...) o conhecimento da história é fundamental para a constituição de identidade, conhecer a história africana (...) pode se tornar referência importante (...) para (...) repensar (...) identidades ao ampliar seu conhecimento sobre as realidades africanas e afro-brasileiras”. (ALBERTI e PEREIRA, 2007, p.26).

E nesse ponto há um encontro com a lei. Busca-se um outro discurso reivindicativo. É claro que nessa trajetória rumo a um entendimento mais abrangedor dessa legislação, não poderíamos deixar de mencionar como o estado de Rondônia se posicionou quanto a essa temática. Embora o estado não tenha desenvolvido nenhuma legislação específica para abranger o tema, o mesmo também não o ignora completamente, No ano de 2012, ao se propor implantar as Matrizes Curriculares Unificadas na rede pública estadual de ensino para o Ensino Fundamental e Médio, tanto na modalidade regular como nos cursos de suplência semestral, regulamentou a História e cultura afro-brasileira através da Portaria nº 1163-GAB/SEDUC em 04 de abril de 2012. De acordo com essa instrumentalização essa temática e outras são Temas Transversais<sup>12</sup>, devendo estar inclusa ao longo do ano letivo como tema a ser

---

<sup>12</sup> “Art. 1º, §2º No ato da escolha do Componente Curricular da Parte diversificada, a escola não deve optar por campos do conhecimento, cuja orientação é o de inclusão como conteúdos na forma de Temas Transversais, ou como conteúdos obrigatórios de cada componente curricular, quais sejam: Educação Ambiental (Lei 9.795/99 de 20/04/99);Educação para o Trânsito (Código Nacional do Trânsito, Art. 76);Direitos Humanos e Diversidade; Ética, Cidadania e Orientação Sexual; Promoção e Prevenção à Saúde; Pluridade Cultural; História, Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei nº 11. 645/2008);Educação Física (Resolução nº 07/CEB/CNE 14/12/2010);Símbolos Nacionais (Lei nº 12.472 de 1º de setembro de 2011);Música (por ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo de artes, de acordo com a Lei nº 11. 769/2008).

trabalhado independente da disciplina. Dessa forma, a pretensão é que em todo o território rondoniense essa temática seja trabalhada em todas as escolas, visto que agora fazem parte também da matriz curricular do estado.

Tentando entender essa identidade, buscamos levar em conta outros instrumentos de orientação da temática abordada, instrumentais criados e divulgados em todo território nacional pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação a Distância. É preciso deixar claro que essas orientações geralmente são voltadas para as séries iniciais do ensino fundamental e não para o Ensino médio, nosso alvo de pesquisa. Contudo, mesmo que não tenham sido elaborados pensando nesse público alvo num curto prazo de tempo, o foi a longo prazo, visto que esse aluno das séries iniciais de hoje é o aluno do ensino médio de amanhã. Logo, num planejamento de longo e médio plano, esse nosso público alvo de hoje deveria ser a princípio detentor dessas orientações educacionais. Por isso, reservamos um pequeno tempo de nosso texto para expor um pouco a esse respeito.

Faz parte desse processo uma coletânea intitulada “Salto para o Futuro” e “Nota 10”. O Salto para o Futuro é um programa televisível criado em 1991 incorporado ao programa TV Escola em 1995, onde propostas pedagógicas são discutidas em séries temáticas. Esses vídeos tem a intenção de orientar os educadores e a escola (de maneira geral) de como se portar diante dessa temática e de como a mesma deve ser abordada no ambiente escolar, entendemos claramente que esses instrumentais não tem peso de lei, todavia, consiste na maneira de pensar uma identidade, ou seja, como nosso órgão maior da educação brasileira está entendendo a temática e querendo que seus representantes a pensem também.

Logo, se o MEC (Ministério da Educação) faz um programa no estilo mesa redonda e assenta nessa mesa personalidades<sup>13</sup> de lugares e pontos de vista

---

<sup>13</sup> Professor Carlos Moore Wedderburn: chefe de pesquisa na escola para pós-graduação da Universidade do Caribe (Jamaica); consultor para assuntos latino-americano do secretário geral da Organização da Universidade Africana, atualmente União Africana; foi consultor pessoal do secretário geral da Organização Caribe, a CARICON e escreveu diversos livros e artigos sobre a questões internacional e História da África. Narcimária Correia do Patrocínio Luz: Doutora em Educação. Professora Titular Plena do Departamento de Educação Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora do Programa Descolonização e Educação (PRODESE), vinculado ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Membro da Rede Mundial de Artistas em Aliança pelo Reencantamento do Mundo, onde coordena, na Bahia, o projeto de sua autoria *Dayó: compartilhando a alegria socioexistencial em comunidades africano-brasileiras*, indicado como semifinalista, entre os 1.917 inscritos no Prêmio Itaú-Unicef, em 2009; Editora responsável pelo *SEMENTES Caderno de Pesquisa*, publicação do

extremamente significativos como o Caribe e a Bahia e distribuem isso as suas escolas, entende-se que esse órgão aceita aquelas lentes como passíveis de serem usadas, ou melhor, como orientação a serem usadas em sala de aula.

“O objetivo dos debates sempre foi trazer diferentes tendências no campo da educação e, assim, contribuir para a reflexão da prática em sala de aula, tanto nas áreas do conhecimento que integram o currículo quanto nas questões que expressam a diversidade da sociedade(...). (Rosa Helena Mendonça, Supervisora pedagógica , fez o texto de apresentação do Salto para o futuro”. Disponível: [www.saltoparaofuturo.com.br](http://www.saltoparaofuturo.com.br). Acessado em: 03/06/14)

E Rondônia, como ele pode ser visto nesse processo? Que relação podemos fazer dele e a lei? É possível? Todo esse debate sobre a Lei e suas interferências nos leva invariavelmente a perguntar . E Rondônia, como nosso estado está envolto em tudo isso? Se há uma lei federal que nos atinge diretamente, não apenas porque se estabelece em nossas escolas, mas também porque busca resgatar o valor de uma população de número expressivo em nosso Estado, entender como essa parcela da sociedade rondoniense se formou é também importante. Todavia, voltamos para a pergunta: como entender a diáspora negra em Rondônia se esse território não fazia parte da rota do Atlântico? Porque pensar isso, é pensar como se constituem essa identidade cultural em suas múltiplas complexidades,

“De forma mais geral, esse debate torna-se um problema teórico a partir da modernidade quando a identidade passa a ser encarada como algo sujeito a mudanças e inovações. Esse tema está relacionado (...) como nos constituímos, percebemo-nos, interpretamos e nos apresentamos para nós mesmos e para os outros (...)”. (ESCOTEGUY, 2001, p.139).

Entender, portanto, essa identidade negra é algo extremamente complexo é volátil, não é um conjunto de símbolos fechados. Como afirmou Hall, “é contraditório, portanto, sugerir uma relação sincrética, porque os elementos de igualdade são inscritos diferentemente pelas relações de poder, principalmente as de dependência e subordinação do colonialismo” (HALL, 2011, p.34). Passamos a perceber ai uma relação híbrida cuja migração tornou-a mais forte. A migração é um evento histórico

---

Departamento de Educação, Campus I da Universidade do Estado da Bahia (2000-2005). Do conjunto das obras, destaque para a mais citada nacionalmente: *ABEBE: a criação de novos valores em Educação*, Salvador: Edições SECNEB, 2000. [narci@ig.com.br](mailto:narci@ig.com.br). Professor Edson Borges: professor de História da África e Antropologia; editor da Revista Estudo Afro-Asiático e Coordenador do curso de especialização de História da África no Brasil na Universidade Cândido Mendes – RJ; autor de livros e artigos sobre a História da África e preconceito racial.

mundial que colocou essas questões como raça, etnia, identidade entre outras a mostra para serem discutidas, analisadas e refletidas; e segundo Hall tornou-se a própria experiência diaspórica. Entender essa identidade em Rondônia é uma pretensão que não alcançamos vôleu pleno nessa dissertação, apenas discutiremos alguns conceitos teóricos, uma que para se pensar sobre isso era necessário entender a identidade rondoniense, que não é tarefa fácil, ao contrário é uma tarefa árdua e longínqua que esse trabalho não tem como demarcar em absoluto esse território mas, pode e irá demarcar algum marcos.

## 2. A IDENTIDADE REGIONAL DE RONDÔNIA E O AFRO-RONDONIENSE<sup>14</sup>

O Estado de Rondônia como tantos outros lugares é resultado de um intenso processo migratório e, portanto, diaspórico, que torna quase impossível identificar uma “identidade própria”, uníssona. Somos o próprio exemplo do hibridismo e da ambiguidade.

De acordo com o Censo do IBGE de 2010, o estado de Rondônia apresenta 106.324 de autodeclarados de cor preta. Isso significa um percentual de 6,81% da população residente no Estado, número aparentemente baixo quando se tem como parâmetro uma população de 1.562.409<sup>15</sup> pessoas. Entretanto, quando se observa o número de autodeclarados pardo esse número aumenta consideravelmente para mais da metade da população local. E de acordo com o entendimento do próprio IBGE e de ideólogos dos movimentos negros: negro são os autodeclarados pretos e pardos. Observe a tabela abaixo:

Tabela 1

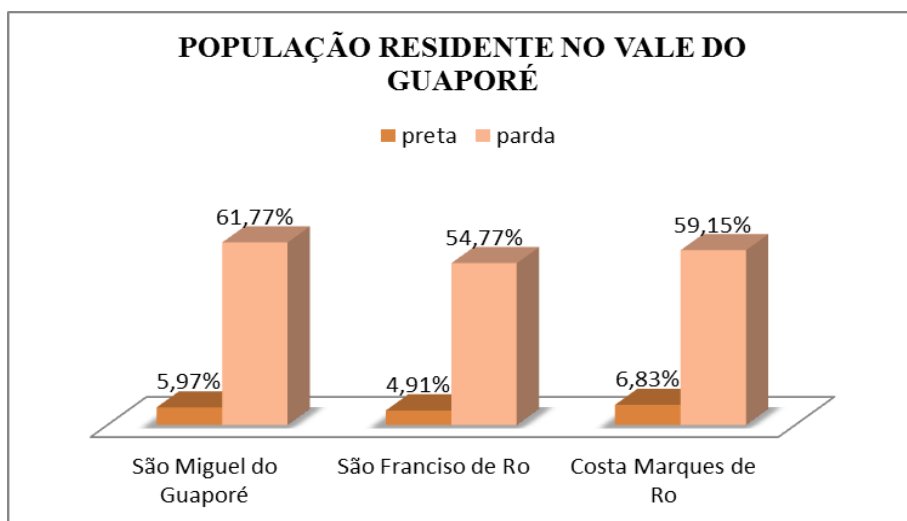
POPULAÇÃO RESIDENTE POR COR OU RAÇA		
RONDÔNIA	POPULAÇÃO RESIDENTE	PERCENTUAL
<b>TOTAL</b>	1.562.409	100,00
<b>BRANCA</b>	546.534	34,98
<b>PRETA</b>	106.324	6,81
<b>AMARELA</b>	22.643	1,45
<b>PARDA</b>	871.401	55,77
<b>INDIGENA</b>	13.620	0,87
<b>SEM DECLARAÇÃO</b>	1.886	0,12

Fonte: [www.sidra.ibge.gov.br](http://www.sidra.ibge.gov.br)

<sup>14</sup> Definir cor ou raça é uma tarefa difícil. Principalmente em um país multicultural como o Brasil. Contudo, adotamos como critério definidor desse conceito a definição da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), expressa no Estatuto da Igualdade Racial no artigo 1º, inciso IV: “população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga”. Acesso em: [www.sepir.gov.br/Lei 12.288-statuto da Igualdade Racial](http://www.sepir.gov.br/Lei%2012.288-statuto%20da%20Igualdade%20Racial). O Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288 de 20 de julho de 2010) altera as Leis: 7.716/1989, 9.029/1995, 7.347/1985 e a 10.778/2003.

<sup>15</sup> Dados obtidos do Censo de 2010 do IBGE, disponível em [www.sidra.ibge.gov.br](http://www.sidra.ibge.gov.br)

Assim nas cidades do chamado Vale do Guaporé, cuja população é de descendente de escravizados, o número de autodeclarado pardo é superior ao de autodeclarados pretos todavia, o número de negros seriam a maioria da população local. Observe o gráfico abaixo:



Fonte: [www.sidra.ibge.gov.br](http://www.sidra.ibge.gov.br)

Dessa forma, constata-se que o número de autodeclarado pardo é altamente significativo nesse quadro geral. Essa é a prova da construção da identidade negra que se vivencia nessa região, no tocante a identidade negra em Rondônia. E o quanto a Lei 10.639/2003 precisa ser assertiva no Estado.

Para o Prof<sup>o</sup> Marcos Teixeira:

“(...) Pode-se aventar, como questiona o Movimento Pardo-Mestiço Brasileiro<sup>16</sup>, que na Amazônia essas populações seriam muito mais fortemente marcadas pela miscigenação ameríndia do que a negra. Entretanto, esse não parece ser o caso específico de Rondônia, onde o mais expressivo volume de migrantes teria adentrado a região na segunda metade do século XX, período em que a miscigenação com grupos indígenas locais já havia sido expressivamente reduzida. Tal grupo migrante, proveniente de regiões claramente escravistas no passado, seria, na verdade de maciça ancestralidade afro (...)”. (TEIXEIRA, FONSECA & MORATTO, 2010, p. 3).

Contudo, um percentual de 6,81% da população de autodeclarados pretos e de 55,71% de autodeclarados pardos, totalizando 62,58% da população. Esse percentual não pode ser ignorado. A região norte possui 73,92% da população atual de negros (de acordo com o Censo 2010) contra 23,17% de autodeclarados brancos, 1,12% de

<sup>16</sup> Movimento de afirmação de grupos mestiços brasileiros, surgido em Manaus, no Amazonas, em 2001.

autodeclarados amarelos e 0,00 de não declarados. Já a cidade de Porto Velho capital de Rondônia possui 7,43% de autodeclarados pretos, 61, 80% de autodeclarados pardos, totalizando 69,23% de uma população de 540.320 habitantes<sup>17</sup>. É um número a ser considerado.

Desse modo, o questionamento central no qual esse capítulo procura dar a resposta é, como um estado que não faz parte da rota do Atlântico e nem tem tradição escrava possui um percentual de 62,58% de sua população de negros?

Para tentar responder a essa pergunta, e compreender como se constitui a população negra de Rondônia recorremos ao Prof. Dr<sup>o</sup> Marcos Antônio Domingues Teixeira<sup>18</sup> e seus colaboradores que lançaram um artigo divulgando os resultados dos estudos do grupo de pesquisa da UNIR, o GEPIAA/UNIR<sup>19</sup>. De acordo com esses resultados podemos identificar três momentos na história de Rondônia de migração dessa população negra.

A historiografia e, sobretudo essa possui um longo caminho a percorrer na produção sobre a identidade negra em Rondônia. Temos aqui um espaço em branco, embora tenhamos essa lacuna em algumas indicações, já foram estabelecidas através dos estudos do GEPIAA/UNIR<sup>20</sup> e são estes estudos que norteiam este capítulo. Sendo assim, foi publicado um artigo intitulado: "A Presença Negra em Rondônia: as estruturas de povoamento", com os resultados da pesquisa do GEPIAA, assinado por Marco Antônio Domingues Teixeira, Dante Ribeiro da Fonseca e Juliana Moratto. É essa estrutura que tomamos como base para a escrita desse capítulo. Quanto a isso, afirmam:

“ (...) A colonização dessa região ocorreu a partir do século XVIII quando portugueses se instalaram no vale do Guaporé e montaram um sistema de ocupação e colonização baseado no tripé: mineração, escravidão ocupação militar das fronteiras. Os escravos africanos foram à base deste sistema e, após o fracasso da empreitada colonial, núcleos de negros permaneceram na região, isolados e reorganizados,

---

<sup>17</sup> Dados retirados do IBGE, no site: [www.sidra.ibge.com.br](http://www.sidra.ibge.com.br)

<sup>18</sup> Professor do Departamento de História da UNIR, subcoordenador do GEPIAA/UNIR, Doutor em Ciências Socioambientais, que escreve junto com o Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Dante da Fonseca também professor do Departamento de História/UNIR e Sub-Coordenador do GEPIAA/UNIR, Doutor em Ciências Socioambientais e Juliana Moratto Bacharel em Ciências Sociais UNIR.

<sup>19</sup> Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares Afro-Amazônicos da Universidade Federal de Rondônia, criado em 2004.

<sup>20</sup> [www.gepiaa.unir.br](http://www.gepiaa.unir.br)



constituindo-se em um dos grupos negros que viriam a formar as modernas populações de Rondônia. Outro eixo importante para o povoamento negro do estado foi formado pelos afro-caribenhos, aqui chamados barbadianos. Esse contingente de trabalhadores especializados foi deslocado para o vale do Madeira e do Mamoré a fim de atuar na construção da ferrovia Madeira Mamoré e sua história vincula-se à história da ferrovia e das cidades que surgiram em função da mesma. Um terceiro contingente formou-se em um processo mais dispersivo, sem os benefícios da identidade étnica e sem o apoio do grupo de identificação. Essa terceira leva de migrantes negros respondeu ao apelo de diversos surtos de exploração econômica dos recursos naturais e, por fim ao grande projeto do Regime Militar (1964/85) de desenvolver, ao longo do eixo rodoviário da BR 364 um grande projeto de colonização agropastoril das terras de Rondônia”. (TEIXEIRA, FONSECA & MORATTO, 2010, p. 1)

Desta forma, tomaremos como base essa estrutura e entenderemos melhor como se dá esse processo da presença negra no Estado e abordaremos um processo recente ainda não incluso nesse artigo, a entrada dos haitianos em Rondônia.

## 2.1. Formação do Estado

O primeiro desse momento histórico está relacionado com a formação do estado. Aqui tomaremos como base o trabalho de Emanuel Pontes Pinto<sup>21</sup>, junto ao do Marco Teixeira.

Rondônia foi constituído com o desmembramento de terras pertencentes dos atuais estados de Mato Grosso e Amazonas, a partir do século XVIII. Nesse lugar do vale do Guaporé a colonização portuguesa não diferiu do restante do país, baseou-se no trabalho escravo, na exploração de riquezas nesse caso, a mineração de ouro, mas, com um diferencial apenas: o fato de que a Amazônia servirá como ocupação militar para garantir as fronteiras portuguesas;

“Ao tomar posse do cargo de governador da capitania de Mato Grosso em 13 de dezembro de 1752, Luiz Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres começou a executar as “Ordens Secretíssimas” que recebeu do rei D. José, (...) para apressar a ocupação das margens do Madeira e do Guaporé. Ordenou, então, a criação de povoados em áreas

---

<sup>21</sup> Trabalho apresentado originalmente como Dissertação de Mestrado em História: *Território Federal do Guaporé: Fator de Integração da Fronteira Ocidental do Brasil*. Rio de Janeiro, em novembro de 1992.

estratégicas que constituíssem balizas entre as possessões portuguesas e espanholas (...)”. (PINTO, 2003, p.63)

Sendo assim, no início do século XVIII foi dada a ordem para construção de diversas fortificações na região: “São José de Macapá, na foz do rio Amazonas; Tabatinga, no rio Solimões; Marabitanas, no rio Negro; São Joaquim, no rio Branco; Real Forte Príncipe da Beira, no rio Guaporé; Forte de Coimbra, no rio Paraguai (...)” (PINTO, 2003, p.64). É para essa região que vieram os escravos africanos que mesmo após o fracasso dessas empreitadas coloniais se mantiveram aqui formando a base dessa sociedade guaporeana. Emanuel Pontes Pinto, ao escrever sobre a capital da Capitania de Mato Grosso, Vila Bela da Santíssima Trindade de Mato Grosso em seu processo inicial, afirma que havia “(...) *no povoado, nessa época, somente 80 homens brancos (...)*” (PONTES PINTO, 2003, p.47). A grande maioria era sem dúvidas de escravizados africanos, cujo trabalho fez andar a máquina colonial portuguesa na vale do Guaporé e, cujos descendentes fixaram aqui sua residência após a falência da empresa mineradora quando foram abandonados por seus senhores ou, pelo fato de fugirem e constituírem comunidades quilombolas ao longo do rio Guaporé, algumas delas reconhecidas hoje como remanescentes quilombolas. É claro que nesse grupo nos deparamos com as marcas e tradições da colonização portuguesa como o catolicismo, por exemplo. Esse grupo se fez um pouco mais recluso, mas veio, portanto, a ser a primeira onda migratória negra para o Estado;

“(...) A presença de escravos negros no Vale do Guaporé determinou a base da formação populacional colonial da região. Dom Rolim de Moura, primeiro governador da Capitania do Mato Grosso, escrevendo a Diogo de Mendonça Corte Real, informava que, em 1752, a população local era constituída por 60 brancos, 1175 escravos negros e 992 homens”... “*Pretos e mulatos livres...*” (...).<sup>22</sup> (TEIXEIRA, 1996, p.49).

Essa população até meados do século XX de ocupação foi o braço da empreitada colonial construindo fortificações como o Real Forte Príncipe da Beira, províncias como Vila Bela da Santíssima Trindade e envolvidos em outras atividades econômicas como a lavoura, por exemplo. Embora, a mão de obra indígena tenha sido utilizada, o foi em menor número. Sendo assim, o trabalho comum nas minas do

---

<sup>22</sup> Marco Antônio Domingues Teixeira. *Dos campos d'ouro à cidade das ruínas. Grandeza e decadência do colonialismo português no Vale do Guaporé. Séculos XVIII e XIX*. Dissertação de Mestrado. Recife, UFPE, 1996. p. 49.

Guaporé foi realizado em sua grande maioria por escravos, “(...) alguns transferidos da capitania de São Paulo, outros das Minas Gerais, e ainda houve os que vieram diretamente da África” (GOMES, 2012, p. 49).

Das atividades desenvolvidas a construção do Real Forte do Príncipe da Beira e a Vila Bela, florescem nesse período. Emmanoel Gomes, afirma que:

“(...) Vila Bela da Santíssima Trindade (...) povo receptivo, alegre e completamente aculturado a região, parentes dos antigos escravos e quilombolas das “Minas dos Campos Dourados do Vale do Guaporé”. Descendentes de João Piolho, líder do quilombo do Piolho localizado às margens dos rios Piolho e Cabixi, e de Tereza de Benguela,” A Rainha Negra do Vale do Guaporé (...)” (GOMES, 2012, p. 48)

Quando as minas do Guaporé começaram a decair em produção, Vila Bela foi praticamente abandonada. Os bandeirantes, os militares, os funcionários da coroa portuguesa foram transferidos para Bom Jesus de Cuiabá, e em Vila Bela ficaram apenas os escravizados cuidando dos pertences de seu senhor. Como não retornaram Vila Bela tornou-se uma cidade de negros. Vila Bela foi elevada a categoria de cidade em 1818, mudando a sua denominação para Mato Grosso. Com a independência do Brasil em 1822, fora criado a província de Mato Grosso.

Outro grande empreendimento da coroa portuguesa na conquista e posse das terras amazônicas e que permitiu a entrada da população negra nessa localidade, é o Real Forte do Príncipe da Beira. Construído no governo de Luís de Albuquerque Melo Pereira e Cáceres, nos anos de 1776 a 1783 para garantir as possessões portuguesas da região. Para sua construção foram utilizados centenas de escravos negros, embora se tenha relato de escravos indígenas.

Logo após o termino da construção do Forte, este foi transformado primeiramente em quartel de vigilância, depois em presídio e, por fim, abandonado. Pinto atribui essa mudança e posterior abandono ao declínio da mineração, semelhante à Vila Bela.

Próximo onde se localiza o Forte, temos a cidade de Costa Marques e comunidades quilombolas, como a de Santo Antônio. Essa característica torna aquela ocupação um lugar de descendentes de escravos e quilombolas. Com o abandono de Vila Bela e do Forte, a fuga de escravos se intensificou, chegando a se fazer incursões para se conter a fuga e acabar com quilombos.

Emanuel Pontes Pinto, afirma que um dos fatores que deu maior destaque à construção do Forte não foi apenas o fato de ter sido construído uma fortaleza gigantesca e imponente no meio da Amazônia. Foi o fato de seu construtor reunir e formar tantos trabalhadores “(...) como calceteiros, pedreiros, carpinteiros, marceneiros, entalhadores e artesãos de diversas qualidades, destacados dos grupos de indígenas e escravos” (PINTO, 2003, p. 69).

Como Emanuel Pinto (2003) afirma no Vale do Guaporé, durante a segunda metade do século XVIII, foram comuns as fugas de escravos e o seu ajuntamento em quilombos, alguns dos quais resistiram, por longos períodos. É o caso do Quariterê (ou Piolho), que se manteve ativo por quase meio século, desde sua formação em 1752, até seu total extermínio em 1795.

A resistência negra assumiu, em Mato Grosso, o caráter de atos individuais de violência e inconformismo, aproveitando-se de fatores ambientais e físicos, como as doenças e pragas naturais. No século XVIII, o temor das insurreições escravas tomou corpo na colônia do Brasil e não passou despercebido em Mato Grosso. Apesar de não se ter registrado levantes da escravatura, pairava o medo de que tal fato pudesse vir a acontecer. Medidas restritivas eram constantemente tomadas para combater as possibilidades de rebelião, motins ou desordens de escravos.

As fugas eram multiplicadas pela atração exercidas pelas fronteiras. Aproveitando-se das constantes divergências entre as coroas de Portugal e Espanha, muitos escravos buscavam a liberdade, fugindo para a vizinha colônia castelhana, contando com a colaboração clandestina dos próprios castelhanos, que ofereciam Couto e proteção e deles obtinham informações quanto ao sistema de defesa e guarda das fronteiras, além de utilizar para o desenvolvimento das técnicas de cultivo da cana-de-açúcar e algodão.

A coroa portuguesa tomou várias medidas como bando e alvarás expedidos pelas autoridades coloniais para conter as fugas. Assim, castigos como açoites, marcação em ferro quente e, em caso de reincidência, a amputação de uma das orelhas, foram medidas tomadas para contenção. A devolução dos negros foragidos para os domínios castelhanos foi um problema vivido por todas as autoridades coloniais da Capitania de Mato Grosso que se viam às voltas com delicadas questões diplomáticas.

Como mecanismo da resistência, as fugas se completavam com a formação de quilombos, que se configuravam na face mais concretamente estudada dos processos de resistência ao cativo.

De todo esse processo de resistência dos escravizados muitas comunidades de remanescentes de quilombos foram se formando ao longo do vale do Guaporé. Hoje temos algumas já reconhecidas como quilombolas, onde sua população luta para sobreviver ao tempo. A participação econômica desses grupos do Vale do Guaporé na economia rondoniense basearem-se em gêneros alimentícios e matéria primas,

“(…) Para o caso rondoniense merecem destaque algumas comunidades específicas, tais como Santo Antônio do Guaporé. Esta última, citada por diversos viajantes do final do século XIX e da primeira metade do século XX como uma importante comunidade produtora de poaia e borracha. Outras podem ser mencionadas. Pedras Negras, ativo centro produtor de borracha, poaia e castanha. Santa Fé, localizada próxima à Costa Marques, fundada em fins do século XIX por negros provenientes de Vila Bela e da decadente comunidade dispersa pelo médio Guaporé, envolvida na produção de borracha e de poaia. Jesus, situada no Vale do São Miguel e dedicada ao comércio com regatões, vinculada à produção de pescado, couros poaia, borracha e castanha. Laranjeira, que foi uma próspera fazenda de seringalistas, mas que tinha na comunidade negra local uma importante fonte de mão-de-obra para as atividades produtivas. Finalmente, Tarumã, Santa Cruz, Santa Isabel e Surpresa (…)”.

(TEIXEIRA, FONSECA E MORATTO, 2010, p.11)

Comunidade de Santo Antônio do Guaporé. Disponível em: [cptrondonia.blogspot.com.br/2011/04/o-roi-guaporé-e-as-comunidades](http://cptrondonia.blogspot.com.br/2011/04/o-roi-guaporé-e-as-comunidades). Acesso em: 05/02/14



Desse modo, esse contingente de negros formou a comunidade guaporeana a partir da mineração de ouro na colônia do Vale do Guaporé e que se dispersaram para outras atividades nas áreas do Guaporé, Mamoré e Madeira, como a construção do Real Forte do Príncipe da Beira, por exemplo, passaram a sobreviver de atividades agroextrativistas e apresentaram resistência em participar como mão de obra dos surtos extrativistas do século XIX e XX de maneira extensiva, limitando a um comércio mais incipiente e livre. Após o declínio das atividades extrativistas, estas comunidades mantiveram suas atividades econômicas tradicionais.

## **2.2 A Construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré e os afro-caribenhos**

Um segundo momento a ser observado é o da chegada dos primeiros afro-caribenhos, como trabalhadores da Ferrovia Madeira Mamoré (1873-1912). Mais especificamente os que vieram de Barbados e, que aqui foram afetivamente chamados de barbadianos, (...) Esse contingente de trabalhadores especializados foi deslocado para o vale do Madeira e do Mamoré a fim de atuar na construção da ferrovia e das cidades que surgiram em função da mesma (...) (TEIXEIRA, FONSECA, MORATTO, 2010, p.1). Com a demanda de mão de obra surgida nos primeiros anos da construção da EFMM (Estrada de Ferro Madeira Mamoré) os trabalhadores negros das Antilhas Inglesas foram a solução. Além de Barbados, tivemos grupos provenientes de Granada, Santa Luzia e outras ilhas do Caribe.

Aqui se tornaram um grupo ímpar na história de Porto Velho uma vez que foram primordiais para áreas como a educação e a saúde. Ao caracterizar esse grupo, Teixeira os define da seguinte maneira,

“(...) Possuem uma cultura de raízes colonialistas inglesas e são protestantes ou evangélicos (Batistas Anglicanos e outros). Ainda falam o inglês e não se consideram afrodescendentes nem vinculados à escravidão, mas descendentes dos súditos de Sua Majestade Britânica (...). Ainda hoje registramos a presença de dezesseis grupos familiares de procedência barbadiana em Porto Velho. Trabalhadores especializados da Estrada de Ferro, esse contingente populacional é responsável pela introdução do protestantismo na região, pela formação de um dos primeiros serviços de enfermagem profissional feminina do país, ligado ao Hospital da Candelária e pelo desenvolvimento da educação pública no município de Porto Velho (...)”. (TEIXEIRA, FONSECA & MORATTO, 2010, p 6-7)

Michael Craton (1995) atribui essa característica ao processo de conversão dos barbadianos ao protestantismo, tornando-os mais maleáveis e produtivos. Dessa maneira, o capital internacional aproveitou-se dessa condição e de fatores internos hostis e lançou essa população ao mundo para trabalhar em diversos empreendimentos.

A partir daqui tomaremos como base Nilza Menezes em seu artigo intitulado “Gênero e Religiosidade Caribenha em Rondônia”. Menezes afirma que:

“Ao observarmos a colônia de descendentes de caribenhos, transplantada para Porto Velho no início do século XX, percebe - se que os princípios religiosos trazidos por seus pais das ilhas foram mantidos como uma forma de superioridade pelos negros antilhanos, que abrigam na educação religiosa a sua distinção dos negros brasileiros. Há um rompimento cultural definitivo para com a cultura africana. Não se reconhecendo como tal, assumindo- se como ingleses súditos da rainha e de religião anglicana (...)”. (Menezes. In MANDRÁGORA, 2010. v. 16, nº 16, p.72)

Esses princípios religiosos associados à diferença de língua, cor, moradia, hábitos de higiene, hábitos culturais como tomar o chá das cinco, e até mesmo em casar apenas com membros da colônia, faz com que os barbadianos fiquem isolados da sociedade rondoniense. A comunidade barbadiana ou caribenha conseguiu se impor ao restante da sociedade rondoniense mesmo numa época em que imperava a tese do “branqueamento” das raças e de discriminação racial fortemente disseminado na sociedade e isso se deve ao apego a sua cultura assimilada ao inglês.

A religião, é nesse caso, condição imperativa nessa comunidade que não se identifica com as religiões de matrizes africanas e nem de origem portuguesa. Logo, ser protestante é característica básica fundamental de diferenciação do restante da sociedade. Não apenas pelo credo religioso, ou dogmas e doutrinas, mas pelas atitudes vinculadas a esse credo. Atitudes como ficar longe de bebidas, festas, danças entre outras, acabam por diferenciar e distinguir socialmente essa comunidade. O casamento também torna um ponto importante. É comum nessa comunidade casar com alguém de sua identificação, tanto é assim que casamentos mistos só serão vistos pela terceira geração.

De acordo com Teixeira, Fonseca e Moratto (2010) na década de vinte, com a fundação da Primeira Igreja Batista (1921) e da Igreja Assembléia de Deus (1922), os barbadianos aderem em massa, tornando-se membros dessas igrejas e criando tradição neles. O atual presidente da Assembléia de Deus em Rondônia, Joel Holder é

descendente de barbadianos, de família assembleiana, com mais de duas décadas como pastor assembleiano.

Menezes nos chama a atenção para observarmos que:

“É importante lembrar que a colônia barbadiana ou caribenha fez parte da imagem de todo o século XX da cidade de Porto Velho como um grupo estranho, vivendo no espaço geográfico da cidade. Eles eram ingleses e protestantes, portanto, eram diferentes. Curioso observar que embora tivessem a pele negra não eram considerados negros, adquiriram através da religião o status de ingleses. Não se misturaram com os negros brasileiros, e na verdade o que os distinguiu não era a cor nem mesmo o status social, porque a maior parte era apenas trabalhadores assalariados, o que os mantinha de forma distinguida era a postura religiosa e o sentimento de pertencer à outra cultura.” (Menezes, 2010, p.78).

Esse grupo possui uma trajetória migratória complexa<sup>23</sup>. Seu processo diaspórico inclui sua saída da África para o Caribe, do Caribe para Porto Velho e outros outros lugares da Amazônia. Esse é um processo de globalização cultural, e como todo processo de globalização cultural é desterritorializante em seus efeitos. Há uma disjuntura da cultura em tempo e espaço. Em todo o trabalho de Menezes em apenas dois entrevistados conseguiu achar traços da religiosidade afro. Percebe-se claramente, que a religião (observar grifo na citação acima) os identifica com outra cultura a ponto de embora ter a pele escura não ser considerados negros. Todavia, entendemos ser este um grupo negro, quer seja identificado pela cor de sua pele, quer seja pelo seu local de origem.

Enquanto os homens se destacavam no serviço da Ferrovia, as mulheres se comprometiam com áreas como educação e saúde. Sobre a contribuição das mulheres barbadianas Teixeira afirma,

“A atuação de educadoras negras de origem “barbadiana” é mencionada por todos os antigos moradores da cidade”. Desde a fundação da primeira escola pública na cidade de Porto Velho, o Colégio Barão de Solimões, notou-se a presença de descendentes dos barbadianos atuando na educação local. Professoras muito antigas, como, Judite Holder, e Aurélia Banfield ainda são lembradas pelos mais antigos moradores da cidade. Professoras de geração mais recente como Gertrudes Holder, Ursula Maloney, Silvia Shockness, Ruth e Raimunda Simoa Shockness destacaram-se na estruturação da

---

<sup>23</sup> Barbados, país de maioria de africana e colônia inglesa, inicia seu processo de colonização com a chegada dos espanhóis no século XV. Em 1536, os portugueses chegam ao local mas, não iniciam nenhum processo. Em 1624, o primeiro navio inglês chega em Barbados e os primeiros colonos permanentes após três anos, tornando aquele local colônia britânica. Barbados torna-se independente em 1966 e Reino da Comunidade de Nações e mantém a rainha Isabel II como chefe de estado.



rede de ensino médio do setor público e do setor privado em Rondônia. Outras como as irmãs Eunice e Berenice Johnson atuaram na implantação do Ensino Superior em Rondônia, desde a criação dos cursos de graduação do Núcleo da Universidade Federal do Pará em Porto Velho, até a fundação da Universidade Federal de Rondônia. Muitas dessas senhoras ocuparam importantes cargos na administração da Secretaria de Estado de Educação em Rondônia, desde a década de 1940, até os dias atuais. A cultura e erudição dos membros da comunidade barbadiana sempre foi citada pelos moradores mais antigos da cidade de Porto Velho. As mulheres, da segunda geração responderam pelo ensino de inglês e de matemática, de piano e música, além de serem elas as professoras da escola dominical da Primeira Igreja Batista de Porto Velho (...). As descendentes dos barbadianos trabalharam, ainda, como bibliotecárias, destacando-se Anita Julien ou como enfermeiras, caso de Lucinda Shockness que foi a primeira enfermeira formada da capital de Rondônia e, ainda, pastora, como Judite Holder”. (TEIXEIRA, FONSECA & MORATTO, 2010, p.8)

É incontestável a forte presença da comunidade barbadiana ou caribenha em Porto Velho e sua contribuição na formação da sociedade portovelhense, todavia, até hoje seu isolamento ainda é observável.

O isolamento social desse grupo que, embora ocupando cargos de destaque e sofrendo discriminação, formaram grupos fechados, parcialmente isolados, não é característica exclusiva de Rondônia, uma vez que, em outros países, o mesmo aconteceu com comunidades caribenhas. É o caso do Reino Unido. “Lá esse processo migratório se dá em 1948, e em 1998 quando Hall proferiu a palestra esse ainda era um sentimento forte, tão forte que afirmou o pensamento de Lamina, de que a sua geração tornou-se “caribenha”, não no Caribe, mas, em Londres”.<sup>24</sup> O oposto, o contraditório, o diferente, a fez se afirmar dentro de uma identidade comum ao ponto de formarem comunidades fechadas no Reino Unido. É o que Hall chama de “identificação associativa”. Onde da primeira até a terceira geração busca-se elos de associação para se identificarem, para formar uma identidade, portanto, a: “formação de novas formas de identidade estão ligadas ao recontar o passado através da memória e à afirmação da diferença.” (HALL, 1996: p. 140). E mesmo quando o local de origem não é mais a única fonte de identificação, outros fatores ou pontos serão levantados, buscando o que Hall chama de elo umbilical. Buscar aquela “comunidade imaginada” onde há um sentimento de pertencimento, de reconhecimento e de identidade.

---

<sup>24</sup> Palestra intitulada Pensando a Diáspora: reflexões sobre a terra no exterior, publicada no livro Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais, em 2011.

Stuart Hall escreveu que para os caribenhos a identidade é uma questão histórica, a noção de Caribe nasce pela violência gerada pela conquista, expropriação, genocídio, escravidão, tutela colonial, mas que nem por isso os caribenhos deixaram de procurar sua terra prometida, que pode nunca ser encontrada. Talvez isso explique porque muito barbadianos retornaram a sua terra e outros permaneceram.

### **2.3 Migrações esporádicas**

E, por fim, chegamos à última leva de migração identificado pelo GEPIAA (Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares Afro-Amazônicas da Universidade Federal de Rondônia). Esse grupo constitui-se num grupo muito variado, difuso, sem identidade étnica comum. Chegaram em momentos diferentes, mas, todos ligados a grandes ciclos de exploração do Estado,

“O terceiro segmento populacional negro de Rondônia é muito mais difuso e variado. Constitui-se de afrodescendentes provenientes de diversas regiões do Brasil que migraram para as terras que hoje formam o Estado de Rondônia em diferentes momentos a partir do Ciclo da Borracha (1870/1945), das minerações de cassiterita, pedras preciosas e ouro (1950/1990) e para as frentes de colonização agropastoril (1960/1990)”. (TEIXEIRA, FONSECA, MORATTO, 2010, p.9)

Logo, esse grupo encontrou seu espaço como seringueiros, soldados da borracha, mineradores e agricultores. Este último, em sua maioria nos projetos de colonização do Estado que nos remete aos projetos nacionais de integração desse espaço regional ao espaço nacional. Onde a máquina pública foi utilizada para atrair ao Estado gente no sentido de encaminhar a “vocação agrícola” de Rondônia e ocupar esse território, e assim garantir a soberania nacional.

Como resultado desses projetos muitas cidades do interior do estado surgiram. Esse foi um processo muito difícil e que marginalizou essas popula es. Quando o ciclo da borracha ou da minera o, faliu, não houve uma organiza o por parte do Estado para acolher essa popula o. Muitos ficaram por não terem condi es de retornarem ao lugar de origem. Muitos vieram enganados por propagandas inverídicas de uma terra extremamente fértil de um “eldorado amazônico” que, na prática, não correspondia exatamente ao prometido, fazendo nascer em pouco tempo uma popula o expulsa do campo, de sua pequena propriedade, por um pecuarista dotado de muito mais recursos,

tendo que ir para a cidade. Esse grupo já carrega consigo características afro: a ponto de se atribuir a eles a introdução dos cultos afro-brasileiros no Estado e principalmente na capital, Porto Velho.

Um primeiro grupo de negros se tornou comunidade reclusa, isolada sem influência no Estado. Permaneceu no Vale do Guaporé o segundo grupo, os barbadianos, eram de origem protestantes distanciados de uma cultura africana, mas, esse terceiro grupo, por ser oriundo de diversas partes do Brasil, possui esse traço de sua ancestralidade. Sendo assim:

“(…) Coube a maranhense de Codó, Dona Esperança Rita, a fundação do primeiro Terreiro em Rondônia. O Santa Bárbara foi fundado dentro dos moldes do Tambor de Mina em 1916 e respondeu pela estruturação do bairro do Mocambo. Acolheu mulheres negras e pardas, destinadas originalmente à prostituição, reabilitando-as socialmente e transformando-as em mães de família e dando-lhes a dignidade do trabalho possível, como lavadeiras, pequenas comerciantes, donas de casa. Introduziu valores culturais caros à população portovelhense até os dias atuais (...)”. (TEIXEIRA, FONSECA, MORATTO, 2010, p. 9)

Aqui cabe retificar que o Santa Bárbara acolheu mulheres pretas e pardas e não negras e pardas. Visto que o terno negro é uma construção política. Mas, ao acolher pretas e pardas contribui para essa simbiose da identidade negra defendida pelos movimentos sociais negros.

A esses grupos, remete-se ainda o surgimento de manifestações culturais como o Boi-Bumbá e quadrilhas. O primeiro Boi-Bumbá que se tem referência data-se de 1920 e faz menção aos imigrantes nordestinos do “ciclo da borracha”. Uma das mais tradicionais quadrilhas de Porto Velho é a do bairro do Mocambo.

De igual modo temos o samba que marcou fortemente nossa cultura nos anos de 1960 a 1990. O samba é remetido aos grupos que vieram entre 1930 e 1970. Um exemplo dessa manifestação é a tradicional Escola de samba: Os Diplomatas. Esse grupo de característica prolixa, proveniente de diversos lugares do Brasil, devido às crises econômicas acabou sendo deslocado para as áreas periféricas das grandes cidades ou para a zona rural. Geralmente, exercendo serviços de menor remuneração acabaram se tornando um grupo desfavorecido na sociedade local. Essas periferias, não diferem da realidade do restante do país. São lugares com muitos desempregados, violentos, com altos índices de criminalidade e jovens presos e com uma estrutura educacional baixa.

## 2.4 Os haitianos em Rondônia

Em 2010 o Haiti é atingido por uma catástrofe natural, terremotos assolaram o país tornando ainda mais crítica à situação da população local. Apresentando um complexo período de colonização que deixou marcas profundas na sociedade e economia local, o país viu a situação da maior parte da população local ser agravada pela desventura da natureza. A Organização das Nações Unidas (ONU) prestou auxílio, bem como outros países entre eles o Brasil ofereceram gêneros de primeira necessidade e auxílio como médicos e exército. As missões de ajuda humanitária procuraram restaurar o país.

Essa situação fez com que parte da população haitiana se aventurasse fora de sua terra natal em busca de trabalho e recursos para sustentar suas famílias<sup>25</sup> mesmo que em solo distante. Assim, em 2011 o Brasil sofreu uma onda de migração dessa população que colocou novamente em pauta a discussão sobre migração no mundo.

Esse foi, e ainda é, um fato de relevância nacional a ponto do Ministério da Educação no seu Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na prova de redação propor o tema sobre migração apresentando um quadro da entrada os haitianos no país. E do centro de Observação de Migração Internacional em seu caderno de 2014, incluir com destaque a presença haitiana. E, em dezembro de 2013 foi realizado o Seminário de Diálogo Bilateral entre Haiti e Brasil. O seminário foi realizado em Brasília com o objetivo de criar mecanismo para gerenciar de forma mais ordenada esse processo migratório bem como atender de maneira mais respeitosa possível esses migrantes.

---

<sup>25</sup> Sobre o processo de migração haitiana e sua adaptação local ver o artigo: HADDAD, Paula; SILVA, Filipe e FERNANDES, Duval. Haitianos no Brasil: o papel das redes no processo migratório da vinda á adaptação local, 2014.

Observe a figura abaixo:



Disponível em: <http://mg1.com.br>.  
Acesso em: 19 jul. 2012. Enem 2012.

Podemos observar que a rota de migração consiste na saída desses grupos de Porto Príncipe no Haiti, passando por Panamá, Quito, Lima, Brasileia, no Estado do Acre, e chegando finalmente em Rondônia, pela capital do Estado, Porto Velho que é o local de desembarque dessa população no Estado. O primeiro grupo de migrantes chega a Brasileia (AC) em 14 de janeiro de 2011. Ao chegarem ao Estado os primeiros migrantes alojaram-se em escolas, ginásios e locais de eventos na capital, revelando o total despreparo do governo de Rondônia em lidar com semelhante situação. As primeiras iniciativas contaram com a ajuda da população como doação de roupas, comida, objetos: como colchão, ventilador, entre outros. As igrejas foram de ajuda fundamental nesse momento, oportunizando apoio espiritual, moradia, alimentos, roupas e auxílio para ingresso no mercado de trabalho.

Sem grandes demora, os haitianos são integrados no mundo do trabalho. E observamos que algo semelhante ao ocorrido com a vinda dos migrantes europeus para o Brasil, acontece com os haitianos em Rondônia. Essas pessoas, apesar do seu nível de escolaridade serão contratadas para cargos abaixo de sua capacidade como carregadores, lixeiros, vendedores, construção civil e usinas do Madeira. A grande maioria trabalha na construção civil.

De acordo, com o Observatório das Migrações Internacionais no Brasil,

“Os Haitianos estão inseridos no mercado de trabalho formal brasileiro, majoritariamente, no segmento de Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais. Este segmento se manteve como aquele que mais emprega essa nacionalidade, de 2011 a 2013. Em 2011, empregava formalmente 58,4% dos haitianos no Brasil, passando para 72,1% em 2012 e 74,8% em 2013. Houve um crescimento de 525,3% de 2011 para 2012 e de 267,4% para 2013. Na sequência temos o grupo ocupacional dos Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados, que empregava 22,4% em 2011, passando para 15,6% em 2012 e ficando em 17,4% em 2013, mesmo com um crescimento de 294,1% de 2012 para 2013” (CAVALCANTI, OLIVEIRA & TONHATI, 2014 p. 59).

De igual forma, como os barbadianos estamos falando de um grupo especializado, escolarizado. Ao se abordar o nível de escolarização dos haitianos o texto de contextualização do Enem, traz a seguinte informação;

“(…) Segundo Corinto, ao contrário do que se imagina, não são haitianos miseráveis que buscam o Brasil para viver, mas pessoas da classe média do Haiti e profissionais qualificados, como engenheiros, professores, advogados, pedreiros, mestres de obras e carpinteiros. Porém, a maioria chega sem dinheiro. (...)”

Disponível em: <http://www.dpf.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2012

Segundo dados da SEAS/RO (Secretaria de Ação Social de Rondônia) divulgado em sites locais<sup>26</sup>, já entraram em Rondônia mais de 2.500 haitianos, parte encaminhada para outros estados, mas, a grande maioria permanece em Rondônia. Já foi registrado nesses últimos dois anos o nascimento de quarenta rondonienses de ascendência haitiana. Já se tem início uma segunda geração.

Além do nível de escolaridade, que é um diferencial desse grupo temos também a língua. Devido ao processo de colonização do Haiti, esses migrantes chegam a Rondônia falando pelo menos três línguas: o inglês, o francês e um dialeto local. Em alguns casos temos também o espanhol. Dominar uma segunda língua já é um diferencial no Brasil, considere então em um Estado novo como Rondônia.

Sobre a tutela do Estado, são cadastrados para retirada de documentos pessoais, vistos e cadernetas de vacinação, recebem auxílio como refeições ao longo do dia e ajuda com a língua portuguesa. A SEAS/RO fez parceria com a Universidade Federal de Rondônia para oferecer cursos de língua portuguesa e com órgãos que oferecem cursos

---

<sup>26</sup> [www.portalamazonia.com.br](http://www.portalamazonia.com.br)

voltados ao mercado de trabalho, como o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial).

De acordo com o Observatório das Migrações Internacionais, que lançou em 2014 um caderno intitulado: A Inserção dos Imigrantes no Mercado de Trabalho Brasileiro, cujo objetivo é “(...) mostrar a caracterização da imigração contemporânea no Brasil a partir da inserção dos imigrantes no mercado de trabalho brasileiro”(CAVALCANTI, OLIVEIRA & TONHATI, 2014, p. 4), do ano de 2010 a 2013, entrou no Brasil 19.510 trabalhadores de origem haitiana, observe a tabela abaixo:

**Estrangeiros com vínculo formal de trabalho, por sexo, segundo principais nacionalidades. Brasil 2011, 2012 e 2013**

Tabela 2

Ano	Total	Homens	Mulheres
2011	814	726	884
2012	4.117	3.606	511
2013	14.579	12.518	2.061

Fonte: RAIS/MTE/ Cadernos do Observatório das Migrações Internacionais, 2014: p.51.

Pode-se observar que há um crescimento considerável do número de imigrantes no Brasil de origem haitiana desde seu momento de entrada em 2011 ao ano de 2013, de aproximadamente 1.791% e, ainda é preciso levar em consideração que esses números são considerados a partir do imigrante formal.

Se comparado esse aumento as demais nacionalidades, é possível observar que:

“O crescimento do coletivo haitiano: de 406% (2012/11) e 214% (2013/12). Trata-se do coletivo cujo crescimento desponta sobre o dos demais e mantém o primeiro lugar, em termos de variação (%), em ambos os períodos comparados. Levando em conta as quantidades consolidadas (homens e mulheres) de estrangeiros para cada ano, os haitianos passam a ocupar o primeiro lugar pela primeira vez no ano de 2013, sendo que tanto em 2011 quanto em 2012 eram os portugueses os que detinham o primeiro lugar (...)”. (CAVALCANTI, OLIVEIRA & TONHATI, 2014, p.54).

O fluxo migratório de haitianos para Rondônia trouxe a tona a questão de cor ou raça no Estado. Rondônia descobriu o negro, num estado com crise de identidade onde a grande maioria da população se intitula parda. Embora, esse seja um Estado com a presença de muitos povos indígenas, apenas 0,87% da população se consideram indígena. O outro contraponto histórico é o que comprova a presença do negro na formação da população rondoniense, contudo apenas 6,81% da população afirma ser preta e por fim os 55,77% da população que se intitulam pardos. Esta declaração faz todo o sentido. O haitiano passa agora a ser a representação do negro em um Estado pardo.

## **2.5 Rondônia e o Movimento Negro**

No primeiro capítulo dessa dissertação discorreremos sobre o Movimento Negro no Brasil. Agora entendemos ser necessário compreender esse universo do Movimento Negro no Estado de Rondônia, e novamente tomamos como base Teixeira, Fonseca e Moratto.

A história do Movimento Negro em Rondônia data da década de oitenta quando é criado o primeiro grupo de movimento social do negro que se tem referência. O Cabeça de Negro nasce em Porto Velho após um evento cultural afro idealizado por Jesuá Jonhson (descendente barbadiano, mostrando que essa geração já começa a se identificar com a África, contrário da geração inicial) e Alaídes Batista dos Santos. O Cabeça de negro nasce para dá auxílio a atos de discriminação sofrido pelos negros, promover eventos culturais, defender o patrimônio Artísitico, cultural e histórico do Estado, criou projetos regulares como o Cinco e Meia.

Ainda na década de oitenta surge o Instituto de Defesa da Cidadania Negra (IDCN) em 1985. Fundado por Orlando Francisco de Souza, Jesuá Jonhson e Carlinhos Maracanã (figura tradicional do carnaval portovelhense). O IDCN tinha uma linha política, lutava pela valorização da cultura, por espaços de poder como a cota para negros, promoveram debates, palestras sobre a temática do negro. Nesse mesmo período por exemplo, surge o GRUCON (Grupo de União e Consciência Negra) em Ji-Paraná, mas, com sede em São Paulo e Bahia. Percorre o Estado, com auxílio nas áreas de



saúde, apoio na luta contra a discriminação, fazendo um papel de valorização e reconhecimento da cultura negra.

O objetivo do GRUCON era combater enganos como a comemoração do 13 de maio, promover outras datas como 16 de maio, 20 de novembro e 05 de abril<sup>27</sup>, e defendia um currículo escolar que valorizasse as heranças africanas, além de circular um jornal.

Na década seguinte surge o Grupo Raízes de Mulheres Negras e a UNEGRO (União de Negros pela Igualdade). No ano 2000 surge a Associação Centro de Cultura Negra e Religiosidade Afro Amazônica (ACCNERAA), com o objetivo de combater os ataques sofridos pelas comunidades de terreiro, defendia a cultura, saúde e promovia eventos para elevar a autoestima negra.

A Associação Centro de Cultura Negra e Religiosidade Afro Amazônica promoveu uma série de eventos desde o seu surgimento, como o I Seminário de religiões de Matrizes Africanas (2002), I Semana de Cultura Afro (abril de 2006<sup>28</sup>), passou a integrar a Rede Nacional de Saúde para as comunidade de Terreiro<sup>29</sup> e a marcha para Zumbi.

Além de todos esses movimentos já citados, podemos ainda mencionar o Cine Clube Zumbi, Mocambo cultura, Associação Bloco Jamaica e AFATO. Quanto ao Movimento Negro em Rondônia, Teixeira, Fonseca e Moratto reforçam:

“(...) O movimento social negro de Rondônia como o da Amazônia não difere do movimento brasileiro como um todo. Os eventos ligados á questão racial estão sempre voltados para a valorização da cultura e da história dos negros da Amazônia pelos mesmos motivos. Não se conhece a influência dos negros na formação do estado. A preocupação com a cultura e com história dos negros se deve a necessidade de um povo que se assuma antes de reivindicar (...)”. (TEIXEIRA, FONSECA & MORATTO, 2008, p.19).

Acreditamos que por causa dessa migração tão intensa no Estado de Rondônia a implicação na identidade também foi forte e emblemática. Há uma recíproca relação

---

<sup>27</sup> 16/04: dia da luta contra o racismo; 20/11: Dia nacional da Consciência Negra; 05/04: dia de Martin Luther King;

<sup>28</sup> Atividade realizada no mês de abril para desconstruir a ideia de que esse tema só deve ser tratado em novembro.

<sup>29</sup> (Rede existente em todos os Estados nacionais, para fazer pressão no poder político por atendimento direcionado a saúde dos negros).

entre migração e identidade. “A globalização tem implicações com a identidade” (Hall, 2011, p. 34),

“Portanto, é importante ver essa perspectiva diaspórica da cultura como uma subversão dos modelos culturais tradicionais orientados para a nação. Como outros processos globalizantes, a globalização cultural é desterritorializante em seus efeitos. Suas compressões espaço-temporais, impulsionadas pelas novas tecnologias afrouxaram os laços entre a cultura e o “lugar”. Disjunturas patentes de tempo e espaço são abruptamente convocadas, sem obliterar seus ritmos e tempos diferenciais. As culturas, é claro, têm seus “locais”. Porém, não é mais tão fácil dizer de onde elas se originam (...)” (HALL, 2001, p. 36).

Se a globalização em seu caráter migratório torna a identidade algo híbrido e ambíguo, essa complexidade torna-se ainda mais explícita quando percorremos a definição de Hall de que essa identidade é afirmada ou reafirmada se contando o passado e afirmando as diferenças. Isso é o que Stuart chama de “Mito Fundador”<sup>30</sup>. Esse mito fundador levaria há uma noção exclusiva de pátria (aquele sentimento de pertencimento de um lugar) e assim criaria um paradoxo, porque a globalização em seus efeitos é desterritorializante, ela faz uma disjuntura da cultura em seu tempo e espaço, tornando, assim, a cultura uma produção daquilo que fazemos com nossas tradições que como muito bem descreveu Hobsbawn e Ranger são inventadas e construídas para dar sentido aos símbolos do nacionalismo e a construção da nação. Todavia, nesse sentido a memória torna-se o fio condutor dessa história. Logo, quando se tem a intenção de resgatar uma história, como a Lei pretende se busca também resgatar memórias e nesse caso a lógica de que as partes faz o todo é primordial.

Se a lei pretende resgatar uma história nacional no que diz respeito à história da África e Cultura Afro-brasileira, se faz necessário buscar as memórias das partes que constituem esse imenso território brasileiro. Essa história não é e nunca foi coesa, nenhuma história é. Os Estados têm histórias, bem como memórias, únicas e diferentes no que diz respeito a sua negritude. Dar voz a todas essas memórias e histórias é fator preponderante para se entender essa identidade.

---

<sup>30</sup> Para Stuart Hall (2003), o mito fundador é uma concepção fechada de “tribo”, diáspora e pátria. Essa identidade seria imutável e atemporal, isso seria tradição.

### **3. A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/2003 EM RONDÔNIA E SUGESTÕES PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DO AFRO-RONDONIENSE**

Nos encaminhamos então para a parte final desse trabalho. Nos deteremos em avaliar os livros didáticos de História para verificarmos os conteúdos de História da África e da Cultura Afro-brasileira expostos e, se esses conteúdos tornam possível o reconhecimento do afro-rondoniense. Desta forma, deslumbraremos o mundo por trás do livro didático.

#### **3.1. “QUE MUNDO SE ESCONDE POR TRÁS DE UM LIVRO?”<sup>31</sup>**

Iniciamos a reflexão sobre o nosso delicado objeto de estudo – o livro didático, reportando ao título acima, como definidor desse capítulo. Perceber-se-á que realmente existe um mundo por trás de um livro. Mundo que vislumbra, visto que sua complexidade impede de desnudá-lo por completo.

Entretanto, retornar os tópicos anteriores se torna oportuno. O presente trabalho se inicia expondo a trajetória da História da África da Cultura Afro-Brasileira e Africana e a legislação pertinente a temática. O percurso até a culminância da Lei 10.639 em 2003 é longo e emblemático envolvendo circunstâncias internas como a luta do Movimento Negro e externas de caráter internacional como a Conferência de Durban de 2001.

Nesse caminho a luta do Movimento Negro em tornar a África conhecida em solo brasileiro e assim valorizar e resgatar a cultura afro-brasileira e os afrodescendentes, ganha importância ao longo dos anos 70 com uma série de iniciativas que fortaleceram o movimento e sobretudo quando é criado o Movimento Negro Unificado – MNU (1978). Sua participação é importante ao longo sobretudo do governo de Fernando Henrique Cardoso para mudar as ideias de racismo e antirracismo.

---

<sup>31</sup> O tema que intitula o subtema desse capítulo: “Que mundo se esconde por trás de um livro”, é do sociólogo francês Pierre Bourdieu, autor de várias obras, uma das quais tomamos o título: O poder simbólico, 1989.

Em 1997, é lançado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e por meio deles a temática começa a ser discutida. Os PCNs apresenta o tema pela primeira vez, como tema transversal, e com uma abordagem resultante do ideário dos anos 30. O “mito das três raças” é o plano de fundo, e o ensino deve permitir a valorização.

Após a promulgação da Lei 10.639/2003, que promove a inclusão na Rede oficial de Ensino em caráter obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e africana e o Dia Nacional da Consciência Negra, com dois novos artigos o 26-A e o 79-B. É criada também a Diretriz Curricular Nacional\_ para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, em 2004. A DCN veio para instrumentalizar a lei, objetivando o estabelecimento de parâmetros para o ensino da História da África e, sendo destinada aos mantenedores da educação, os administradores educacionais, os professores, os alunos e a sociedade civil em geral. E se preocupa em estabelecer Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas.

A DCN é um documento com limitações. Entende conceitos difusos e emblemáticos como raça, cultura , cultura europeia e negra de forma limiar e uniforme. Acredita ser possível o resgate da História da África e da Cultura Afro-Brasileira em solo brasileiro sem perceber que aqui essa história é latino-americana. E, em meio a todo esse cenário, Rondônia aparece como um estado formado em um intenso fluxo migratório com presença negra considerável.

De acordo com os dados do último Censo do IBGE (2010), Rondônia apresenta 6,81% de sua população de autodeclarados da cor preta e 55,77% de autodeclarados pardos, totalizando 62,58% da população de negros. É o maior grupo do estado. Podemos estabelecer quatro momentos de migração negra nesse território. O primeiro é no processo de formação territorial de Rondônia quando a colonização portuguesa no Vale do Guaporé utilizou como mão-de-obra escravos africanos. Quando a mineração faliu e a fortificação militar do Real Forte do Príncipe da Beira foi desativada, muitos dos descendentes fugiram e se refugiaram formando comunidades quilombolas.

Posteriormente, tem-se a chegada dos “barbadianos”, mão-de-obra especializada para a construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré, em 1912. Esse grupo

proveniente de colônia inglesa, com uma profunda identificação com a cultura britânica e de forte influência no Estado.

O terceiro momento da migração negra é o mais difícil de identificar uma vez que é difuso e a migração se dá de forma esporádica. Chegam atrelados aos ciclos econômicos e de colonização agropastoril. Embora sem uma identidade étnica uníssona, deve-se a esse grupo a introdução dos cultos de origem africana e manifestações culturais como o Boi-Bumbá. Por último, temos a chegada dos haitianos, de migração recente, ocasionada por infortúnios da natureza, chegam ao estado em busca de trabalho e melhores condições de vida.

O Movimento Negro tem forte repercussão em Rondônia e torna principalmente a capital um palco para conhecimento dessa trajetória da História africana.

O presente capítulo está dividido em duas partes. A primeira consiste na análise dos três livros didáticos de História (os mais distribuídos) pelo PNLD de 2012. Nesta análise verifica-se quais os conteúdos de História da África e da Cultura Afro-Brasileira apresentados e a forma como essa apresentação está proposta. A segunda parte apresenta sugestões para o ensino da história afro-rondoniense.

### **3.2. O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA<sup>32</sup>**

Os livros didáticos escolhidos para análise são os livros de maior distribuição no PNLD de 2012. A escolha do livro didático é feita a cada três anos, sendo a última nesse ano de 2014 para o PNLD de 2015. Assim, a escolha anterior foi no ano de 2011 para o PNLD de 2012, levando em consideração que no ano posterior a Lei 10.639/2003 completaria dez anos, pressupomos que em quase uma década, algumas alterações tiveram um tempo razoável para serem implementadas e concretizadas. Logo, será observado o resultado de quase uma década de lei.

---

<sup>32</sup> Nossa análise é do livro didático distribuído pelo PNLD, visto que um livro quando é vendido para o governo sofre algumas alterações, por isso, nossa análise é sempre sobre o exemplar distribuído e não o posto para venda pelas editoras nas livrarias.

No PNLD de 2012 foram selecionados para análise os três livros<sup>33</sup> mais distribuídos em rede nacional, sendo:

**Livros Didáticos de História/ PNLD 2012: Ordem de Distribuição.**

LIVRO	EDITORA	QUANT. POR ALUNO E PROFESSOR.	QUANT. GERAL
História Global-Brasil e Geral	Saraiva SA Livreiros Editores	1.891.492 livros de aluno; 30.446 livros de professor	1.921.938 livros
História Das Cavernas ao Terceiro Milênio <sup>34</sup>	Moderna Ltda.	1.289.89 livros de aluno; 20.631 livros de professor;	1.310.521 livros
História	Saraiva SA Livreiros Editores	950.05 livros de aluno; 13.92 livros de professor	963.970 livros

Fonte: FNDE. Disponível em: [www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld-2012](http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld-2012).

Como pode ser observado no quadro acima o livro de História mais distribuído no Brasil no PNLD de 2012 é História Global – Brasil e Geral de Gilberto Cotrim<sup>35</sup>, que já está na sua décima edição. Todavia, a de 2010 é reestruturada, logo edição nova. A coletânea História Global – Brasil e Geral possui três volumes correspondentes a cada série do Ensino Médio e apresenta em todos eles conteúdos relacionados à África e a Cultura Afro-brasileira. Quanto a isto, o Guia do PNLD 2012, afirma:

<sup>33</sup> Informação retirada do site do <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld-2012>.

<sup>34</sup> A coleção História das Cavernas ao Terceiro Milênio aparece no PNLD com os títulos específicos para cada série do Ensino Médio e não com o título geral, sendo: Das Origens da Humanidade à Reforma Religiosa para a 1ª série do Ensino Médio; Da Conquista da América ao Século XIX para a 2ª série do Ensino Médio e Do Avanço Imperialista no Século XIX aos Dias Atuais para a 3ª série do Ensino Médio. Tal informação pode ser conferida ao acessar a coleção pelo seu código, 25022COL06 no Guia do PNLD. Todavia, para facilitar sempre nos referiremos a coleção por seu título geral: História das Cavernas ao Terceiro Milênio.

<sup>35</sup> Gilberto Cotrim é licenciado em História pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie, professor de História na rede particular de ensino e advogado.

“Nos três volumes da coleção abordam-se conteúdos referentes à História e cultura da África, dos afrodescendentes e dos indígenas. Destaca-se no primeiro volume, um capítulo destinado a discutir a história africana, que extrapola o contexto das colonizações. Do MP constam discussões atuais sobre a legislação e relevantes reflexões sobre o tema em textos de diferentes autores. No LA, boa parte da renovação na abordagem localiza-se nos textos complementares. (...) A abordagem crítica das relações étnico-raciais, assim como do preconceito e da discriminação, ocorre, geralmente, nas atividades finais do capítulo.” (Guia do PNLD 2012: pág. 91).

Embora a história da África e dos afrodescendentes apareça nos três volumes, ela vai ao longo da obra perdendo as cores, até que na última parte (terceira série do Ensino Médio) praticamente não aparece. É um material focado na história política e econômica, com uma abordagem cronológica e informativa. A renovação historiográfica fica quanto aos boxes, textos complementares e as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos. Além da utilização de diversas fontes históricas de diversos gêneros e indicações variadas de filmes e livros.

Dos livros analisados, apenas essa obra possui, em seu manual do professor, uma discussão atualizada do tema e alusões quanto à forma como o material do aluno deve ser elaborado. O livro de Cotrim nos surpreende quanto ao tema tratado. E começa com o manual do professor, como já dito anteriormente. Neste existe um trecho dedicado ao tema da África e dos afrodescendentes, nas páginas 17 e 18, expondo a obrigatoriedade da Lei 10.639/ 2003 de se tratar do assunto. Expõe ainda alguns conteúdos indicados pela DCN e a forma como deve ser abordado os conteúdos. Segundo as recomendações de Rose M. Rocha para elaboração do material a ser utilizado pelo aluno. Ao longo do texto conforme faz às citações, as mesmas colocadas em notas de rodapé retira o peso de conhecimento absoluto do livro ou autor.

O livro destinado à primeira série do Ensino Médio<sup>36</sup>. Esse exemplar possui vinte e sete capítulos distribuídos em sete unidades. Na unidade de número 1, a temática sobre a história da África aparece de forma delicada e incisiva. Embora, a temática não seja o foco do assunto, pequenos detalhes não a deixam passar despercebida, contudo sem discussões quanto ao tema.

---

<sup>36</sup> As gravuras e os mapas expostos são apenas do livro História Geral e Global – Brasil e Geral. A grande quantidade de imagens encontradas nos livros torna impossível expor a todas. Sendo assim, optamos por mostrar algumas apenas do exemplar mais distribuído no PNLD 2012.

Dessa forma, tem-se no capítulo inicial da unidade, ao ser discutido o conceito de tempo e história, na parte onde aborda as fontes históricas dois exemplos da temática africana: o quadro “O jantar”, de Jean-Baptiste Debret (figura 1), que retrata cenas do cotidiano brasileiro do século XIX, e uma reprodução de um recibo de compra e venda de 1851 de um escravo chamado Benedito (figura 2). Apenas exemplos de fonte histórica não escrita e escrita, respectivamente, que faz alusão ao estudo da história da África e dos afrodescendentes.

Figura 1



História Global: Brasil e Geral. Gilberto Cotrin.  
Vol. 1. 2010, p. 13

Figura 2



História Global: Brasil e Geral. Gilberto Cotrin. Vol. 1. 2010, p.13

Em seu segundo capítulo, ao abordar o tema da “Pré-história” onde discute sobre os primeiros hominídeos cita a fonte de muitos pesquisadores de ser a África o lugar onde surgem os primeiros hominídeos, deslocando-se posteriormente para outras regiões do planeta (figura 7) e faz uma citação de Joseph Ki-zerbo<sup>37</sup>. Esse mesmo capítulo apresenta no quadro “Explorar e Refletir” uma foto da tribo Samburu (figura 3) com vestimentas típicas em cerimônia de dança no Quênia, sugerindo uma pesquisa na cultura brasileira ou regional que se assemelhe a das representações. Essa é a primeira menção de encontrar na cultura brasileira ou regional traços dessa africanidade, o primeiro ponto que busca um elo entre as culturas.

<sup>37</sup> KI-ZERBO, Joseph. África. In: Um estudo crítico da história. JAGUARIBE, Hélio. São Paulo, Paz e Terra, 2001, p. 235-236.



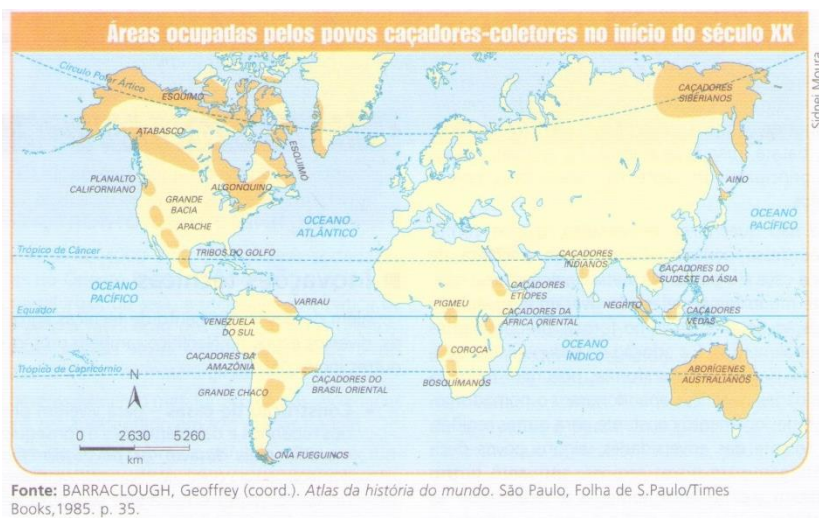
Figura 3



História Global: Brasil e Geral. Gilberto Cotrin. Vol. 1. 2010, p.35

No terceiro capítulo, na página 41 é apresentado um mapa (figura 4) das áreas ocupadas pelos povos caçadores e coletores no início do século XX e a África aparece com os caçadores da parte ocidental.

Figura 4



História Global: Brasil e Geral. Gilberto Cotrin. Vol.1. 2010, p.41

Há diversas menções (ao longo do livro) do continente africano em ilustrações como os mapas, por exemplo, na página 46 e 47 ao ser apresentado o berço das primeiras civilizações a África aparece com o Egito e novamente no quadro Explorar e Refletir há uma foto de membros da tribo do Botsuana. Conforme nos mostra as figuras abaixo:

Figura 5

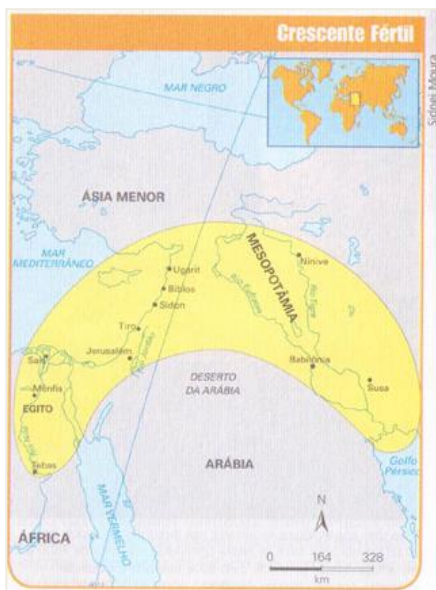


Figura 6



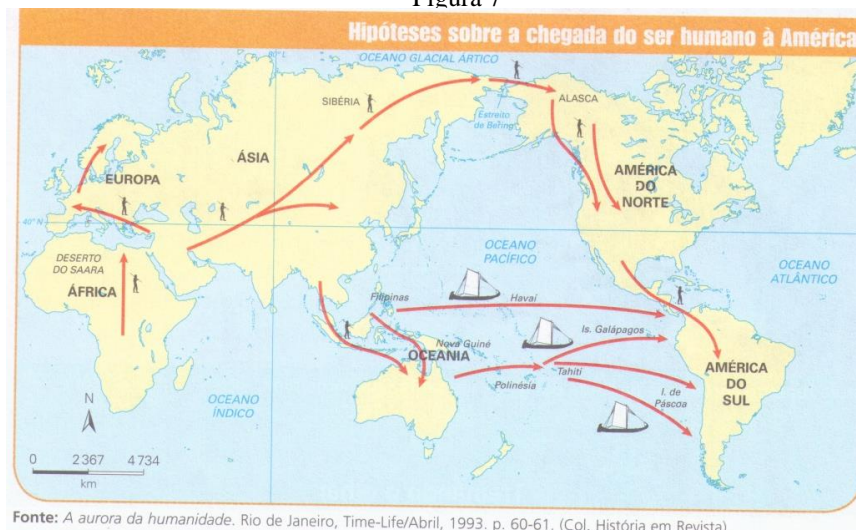
Membros de tribo do Botsuana, África (s/d).

História Global: Brasil e Geral. Gilberto Cotrin. Vol.1  
2010, p.47

História Global: Brasil e Geral. Gilberto Cotrin. Vol.1. 2010, p.46

Outro mapa é exposto na página 50 (figura 7), do quarto capítulo. É sobre a chegada dos primeiros povos na América e as hipóteses de povoamento desse continente. Logo, reforça a teoria do capítulo inicial. É um entendimento usado nos três livros, a teoria da chegada do homem ao continente americano pelo estreito de Bering. O mapa apresenta o deslocamento saindo da África para Europa (onde fixam morada) e Ásia, da Ásia tomariam dois caminhos diferentes, um para a Oceania, e de lá a barco para a América do Sul. O segundo caminho é da Ásia para a América do Norte e, de lá para a América do Sul.

Figura 7

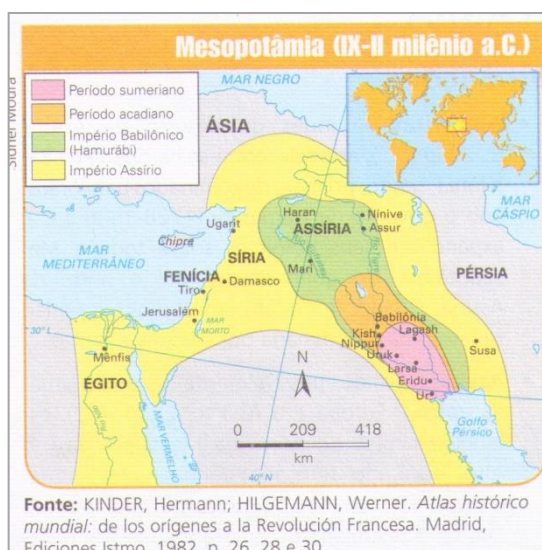


Fonte: A aurora da humanidade. Rio de Janeiro, Time-Life/Abril, 1993. p. 60-61. (Col. História em Revista)

História Global: Brasil e Geral. Gilberto Cotrin. Vol. 1. 2010, p.50

Na sequência, na unidade 3, onde se trabalha as primeiras civilizações, em seu quinto capítulo, temos novamente um mapa nas páginas 61 e 62 (figura 8) sobre a Mesopotâmia (IX – II milênio a. C.) onde aparece o Egito como domínio assírio, sem menção alguma de se tratar do continente africano. Ao abordar o tema sobre o Egito em um capítulo à parte (o sexto capítulo), escreve-se sobre o Egito antigo, sua formação, localização, cultura, mas é como se os egípcios não fossem africanos e essa fosse uma civilização à parte.

Figura 8



História Global: Brasil e Geral. Gilberto Cotrin. Vol.1. 2010, p.62

Então, se utilizando de gravuras e mapas a África vai timidamente aparecendo nesse exemplar até a unidade 6, intitulada Bizâncio, Islã e Povos Africanos. Aqui temos parte de um capítulo dedicado inteiramente ao tema. Neste tópico é feita a apresentação de uma África dividida em setentrional e subsaariana, enfoca algumas sociedades africanas como Gana, Mali e Congo de uma forma viva, diversificada e cheia de contraste. Aborda também a forma preconceituosa como a África é vista: selvagem e de crenças animistas. Ainda nesse ponto, no quadro Explorar e Refletir, temos três questões a serem resolvidas, uma inclusive com parte do pensamento de Friedrich Hegel<sup>38</sup>. As imagens são um recurso muito utilizado nesse capítulo, conforme podemos observar por algumas das imagens, expostas logo abaixo:

<sup>3838</sup> A África “não faz parte da história mundial; não tem nenhum movimento ou desenvolvimento” (HEGEL, G. W. F. *Filosofia da História*. Brasília, end. UNB, 1995, p. 88).

Figura 9



Objeto X038 representando a cabeça de um rei de Benin, país do continente africano.

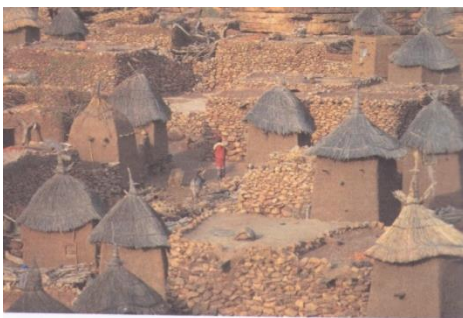
História Global: Brasil e Geral.  
Gilberto Cotrin. Vol. 1.2010, p.165

Figura 10



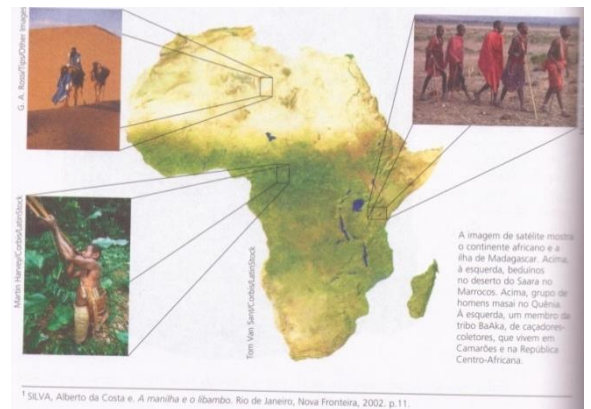
História Global: Brasil e Geral. Gilberto Cotrin. Vol. 1. 2010, p.167

Figura 11



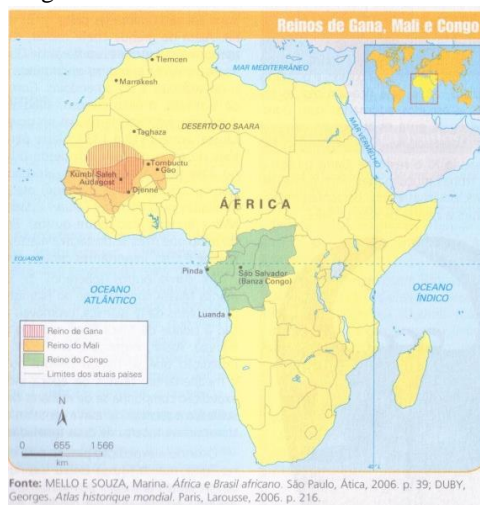
História Global: Brasil e Geral.  
Gilberto Cotrin. Vol.1 2010, p.168

Figura 12



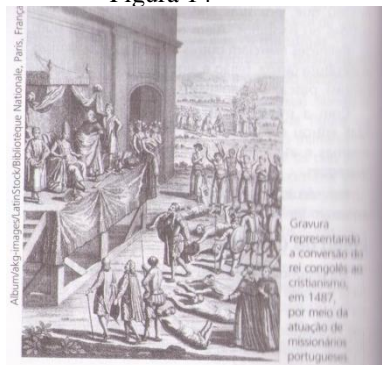
História Global: Brasil e Geral.  
Gilberto Cotrin. Vol.1.2010, p.166

Figura 13



História Global: Brasil e Geral. Gilberto Cotrin. Vol. 1. 2010, p.169

Figura 14



História Global: Brasil e Geral.  
Gilberto Cotrin. Vol. 1 2010, p.172

Cotrim se utiliza de muitas citações de pesquisadores para validar seu pensamento, o que dá peso ao seu trabalho. O nosso mote só irá novamente aparecer no capítulo 19 ao se tratar da expansão europeia e conquista da América. Nesse ponto, nas fases de expansão dessa conquista entra em cena o périplo africano.

No volume 2 é destinado à segunda série do Ensino Médio. Aqui se tem uma visão um pouco mais tradicional de se abordar o assunto, mas com um ponto diferenciado. Nosso tema só entrará em foco no capítulo três. Essa unidade inicial é sobre o Brasil colonial, e, em seu terceiro tópico sobre a economia colonial e açucareira. O tema do trabalho escravo como mão-de-obra, o predomínio o da mão-de-obra africana e o cotidiano dos escravizados entra em cena. Como se pode observar pela imagem abaixo, um exemplo das gravuras utilizadas nesse volume.

Figura 14

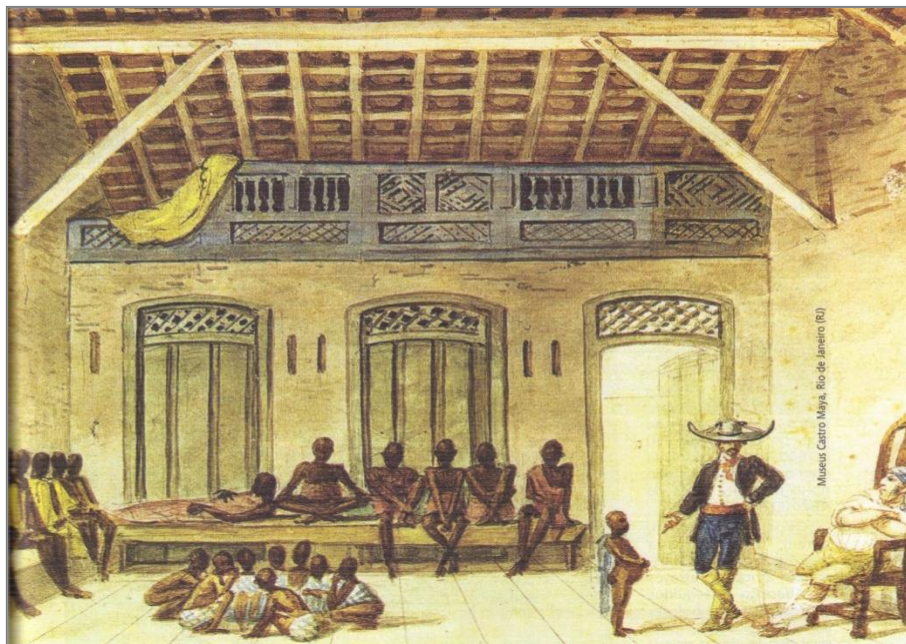


História Global: Brasil e Geral. Gilberto Cotrim. Vol.2. 2010, p.34

O diferencial nesse exemplar é um capítulo dedicado inteiramente ao assunto exposto. O tópico quatro, debate sobre a escravidão e a resistência. Dialogam sobre o comércio de vidas humanas, os números do comércio, o tráfico negreiro no Brasil e a viagem nos navios negreiros. Ainda discute sobre os escravizados no Brasil como distinção entre eles e condições de vida, culturas africanas e a luta dos escravos. Ao abordar a resistência negra apresenta as diversas formas de resistência como violência contra si mesmo (é o caso do aborto), fugas individuais e coletivas, confrontação, boicote, sabotagem e até negociação.

A imagem a seguir é a de abertura desse capítulo sobre Escravidão e Resistência, trata-se de uma aquarela de Jean-Baptiste Debret (1816-1828), o “Mercado da Rua do Valongo”. Debret é de longe o artista mais utilizado.

Figura 15



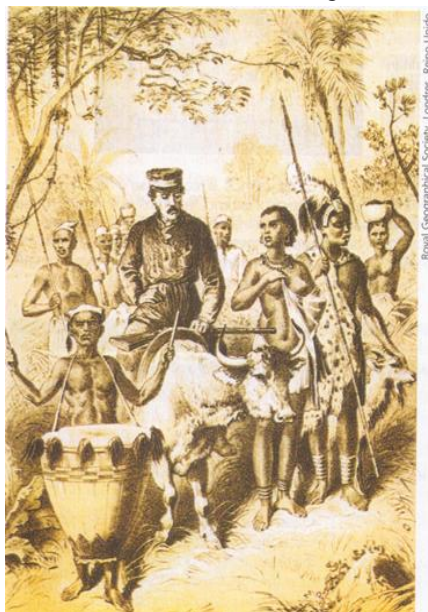
História Global: Brasil e Geral. Gilberto Cotrin. Vol. 2. 2010, p.39

Nesse ponto, expõem também sobre os quilombos, inclusive o quilombo dos Palmares com destaque para as figuras de Ganga Zumba e Zumbi e traz um pequeno quadro sobre a Consciência Negra. Todavia, não aprofunda na compreensão da cultura afro-brasileira ou como os escravizados foram se incorporando à nossa realidade. E, desta forma, não constrói uma ponte para os afrodescendentes se reconhecerem na atualidade. Contudo, é inegável que a maneira como a África é apresentada na obra: rica, viva, diversificada, livre de estereótipos constroem uma imagem positiva e respeitosa.

Ainda, no capítulo 17 e 23, sobre a expansão do imperialismo, um pequeno texto sobre a dominação colonial africana e um mapa sobre a partilha da África em 1924 aparece, bem como uma discussão sobre os problemas com a escravidão e o abolicionismo aparecem respectivamente. Desta forma, dando uma visão da história da África mais global, que está ligada a todo um contexto mundial e a história europeia.

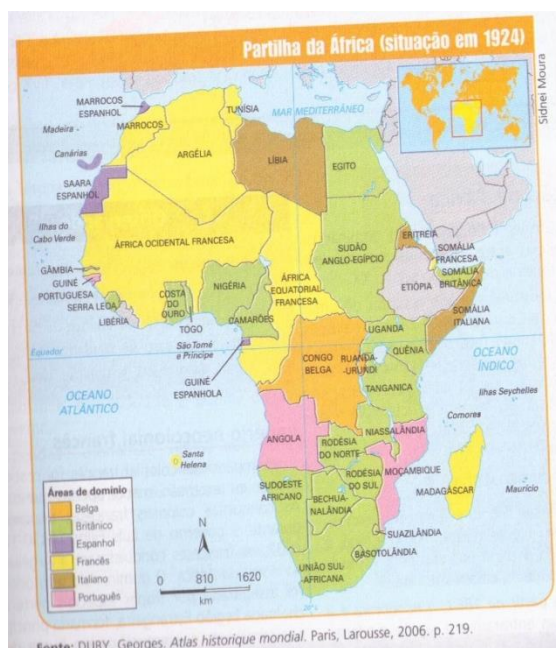
Uma imagem se destaca nesse capítulo é uma representação do missionário e explorador francês David Livingstone em viagem pela África. O autor chama a atenção ao fato de Livingstone descobrir uma cachoeira e batizá-la de Vitória em homenagem a rainha britânica e, que era um veemente opositor contra o tráfico de escravizados. Ao lado da imagem de Livingstone, temos o mapa da partilha africana.

Figura 16



História Global: Brasil e Geral. Gilberto Cotrin. Vol. 2. 2010, p.198

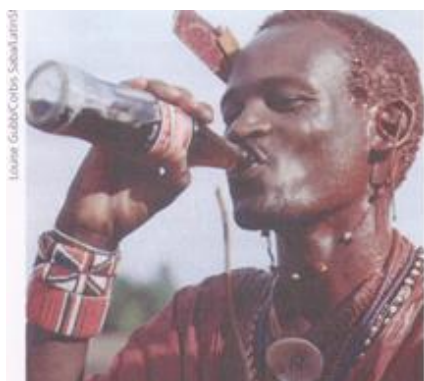
Figura 17



História Global: Brasil e Geral. Gilberto Cotrin. Vol. 1. 2010, p.199

No livro da terceira série do Ensino Médio, o alvo de discussão deste trabalho praticamente desaparece. Surge de maneira convencional, apenas no capítulo 12 ao se tratar de desigualdade e globalização, é que o continente africano aparece como um dos lugares mais pobres do mundo e algumas imagens (como podemos observar abaixo) fazem menção ao tema contudo, sem grandes problematizações, apenas informação. São 14 capítulos onde o tema não existe nem em assuntos tradicionais como o imperialismo na África ou o processo de descolonização.

Figura 18



História Global: Brasil e Geral. Gilberto Cotrin.  
Vol. 3. 2010, p.174

Figura 19



História Global: Brasil e Geral.  
Gilberto Cotrin. Vol. 1. 2010, p.181

A coleção História Global – Brasil e Geral é um exemplo de mudança e adaptação a Lei 10.639/2003. Seus exemplares anteriores (em volume único) apresentam uma organização muito diferente da apresentada no PNL 2012. O livro da 6ª edição reformulada (1ª tiragem) de 2002 não possui grandes menções ao tema da história da África e da Cultura Afro-brasileira. Embora encontremos boa parte das gravuras e imagens apresentadas no exemplar de 2012, não existe nem um capítulo dedicado ao tema por exemplo.

O mesmo acontece com o exemplar da 8ª edição (2005) que teve a 7ª tiragem em 2008. Os conteúdos relacionados à nossa temática aparecem de maneira convencional, misturado na história do Brasil em momentos como a economia açucareira, segundo Reinado, crise do segundo Reinado, Guerra do Paraguai, abolição da escravatura e na história geral como os egípcios e descolonização. Todavia, o cuidado de expor a temática com a mesma força e ênfase de 2012, não é aqui de maneira alguma encontrado.



O segundo livro de história mais distribuído no Brasil no PNLD de 2012 chama-se *História das Cavernas ao Terceiro Milênio* de Patrícia Ramos Braick e Myriam Brecho<sup>39</sup>, publicado pela editora Moderna. Essa é a segunda edição de 2010. Esta obra vem em exemplares correspondentes às séries do Ensino Médio. Nela, predomina uma narrativa focada na história política a semelhança da anterior, com uma visão cronológica e linear de acordo com uma periodização com reflexões na vida econômica, social e cultural. No que diz respeito à renovação historiográfica fica a critério de se encontrar em alguns capítulos uma apresentação de diferentes maneiras de se interpretar os temas, além das experiências da vida privada e cotidiana, geralmente nos boxes ou textos complementares.

O Guia do PNLD 2012 assim definiu quanto à temática:

“No que concerne à História e cultura da África, dos afrodescendentes e dos indígenas, no volume 1 são utilizados objetos que pertencem à cultura de países africanos para exemplificar tipos de fontes históricas; há discussões sobre os desafios para a compreensão da História da África e abordam-se reinos e impérios africanos. No volume 2, são propostos textos e atividades que possibilitam conhecer questões da História recente do continente africano. Em outros capítulos deste volume, no estudo da colonização portuguesa na América, enfatizam-se a presença dos africanos e afrodescendentes e o papel que desempenharam como agentes transformadores de seu tempo. No volume 3, abordam-se o colonialismo e suas consequências em várias sociedades africanas na atualidade” (Guia do PNLD 2012: p. 34-35).

Embora não fuja da obrigatoriedade do tema, como pode ser observado na citação acima, a sua presença na coletânea de forma geral é tímida e muitas das vezes convencional, passando até nas entrelinhas. As autoras se utilizam de vários recursos como imagens de pinturas (como podemos observar logo abaixo, estatuetas, gravações, fotografias, pequenos textos (citações em destaque), para aprofundar um determinado ponto do assunto que não foi valorizado em sua escrita, e assim, vão fornecendo ferramentas para que o leitor/aluno possa embasar com mais profundidade sua leitura do tema. O livro possui ainda uma sessão intitulada *Análise o documento*, que sempre traz um trecho de um texto de algum escritor de renome para que o educando possa ampliar seus conhecimentos, além de uma ampla parte de exercícios e até uma sessão de

---

<sup>39</sup> Patrícia Ramos Braick é mestre em História / História das Sociedades Ibéricas e Americanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e professora do Ensino Médio em Belo Horizonte, MG.

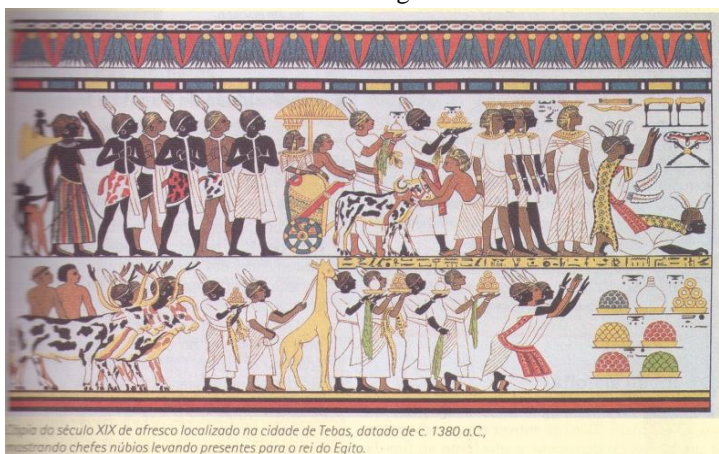
Myrian Becho Mota é licenciada em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira, MG. Mestre em Relações Internacionais pela The Ohio University, EUA e professora do Ensino Médio e superior em Itabira, MG.

questões do ENEM sobre o tema do tópico abordado. Entretanto, a utilização de termos como “África negra” sem nenhum comentário posterior é prejudicial, pois deixa a entender que se existe uma África negra há também uma branca, havendo também mestiçamentos vários. Essa forma errônea de entender o continente dividindo-o em lado negro e lado branco, parte rica e parte pobre, sem contextualização do assunto, pode produzir um visão limitada e até preconceituosa.

Logo no texto de abertura é exibido uma imagem da pintura da tumba de um faraó egípcio, uma menção a um dos mais famosos povos africanos. Em seguida, na página 21 temos um quadro de Jean- Baptiste Debret: “O regresso de um proprietário”, que faz referência ao sistema de escravidão no Brasil e na página 24 duas figuras, uma do Pelourinho na Bahia e outra do Bumba meu boi no Maranhão, como patrimônio cultural brasileiro. São exemplos da cultura afro-brasileira.

No volume da primeira série do Ensino Médio, o tema da história da África e da cultura afro-brasileira é praticamente inexistente. Por exemplo, no segundo tópico da origem do ser humano à formação dos primeiros Estados, a África é mencionada apenas como local de encontro de fósseis. Todavia, existem alguns detalhes como a pintura em tumba de faraó, o quadro de Jean- Baptiste Debret, um mapa sobre a África como local da origem do deslocamento humano para os demais continentes, o subtema sobre o Reino Cuxe, (o único dos três livros a discutir esse tema), tornam o tema interessante nesse exemplar. Logo abaixo temos uma gravura de 1.300 a.C sobre os núbios (Cuxe).

Figura 20



História das Cavernas ao Terceiro Milênio. Patrícia Ramos Braick e Myriam Brecho. Vol. 1. 2010, p.69

Em seguida, no capítulo 3 sobre a “Identidade do homem americano”, temos na página 46 um mapa apresentando a África como local de surgimento e deslocamento

dos hominídeos, a semelhança do livro anterior. Na sequência, no quarto capítulo sobre a Mesopotâmia, Egito e o Reino Cuxe a temática ganha um pouco mais de destaque. Aqui o Egito é apresentado como sua localização ao nordeste do continente africano e ganha destaque o reino Cuxe, como um grande reino negro, localizado onde hoje é o atual Sudão, mais conhecido como Núbia (temos como exemplo a figura acima). O tratamento dado ao Egito, não foge ao dado pelo autor do livro mais distribuído no Brasil. É visto como uma população a parte do território africano, o reino Cuxe faz diferença neste tópico.

No quinto capítulo, Hebreus, Persas e Fenícios há apenas uma gravura da retirada de Moisés do rio Nilo, do filme de 1998. O que chama a atenção é que tanto a princesa como o bebê Moisés são retratados como negros. Desse ponto, o tema só irá aparecer novamente no décimo quarto capítulo do livro sobre a expansão ultramarina europeia e o mercantilismo sobre a forma de um mapa na página 224, apresentando as viagens marítimas (séculos XV a XVI), com a África e suas muitas rotas.

Já o exemplar destinado à segunda série do Ensino Médio traz um capítulo inteiro destinado ao tema. Em seu segundo capítulo, a África dos grandes reinos e impérios, enfoca a África atlântica que vai do Senegal a Angola, abordando temas como o pré-colonialismo, os reinos dos Sudaneses, Gana, Mali, Iorubá, Benin, Congo e o povo Banto; a família e vida cotidiana; os cultos africanos; o Islã e a escravidão na África.

É um assunto rico em pontos auxiliares como citações<sup>40</sup> e registros fotográficos. No Box dos pequenos textos, encontra-se: A primeira impressão dos africanos sobre os europeus, as fontes de informações sobre o Haiti, a influência africana na música, a condição da mulher na África negra, a relação entre o Islã e crenças tradicionais

---

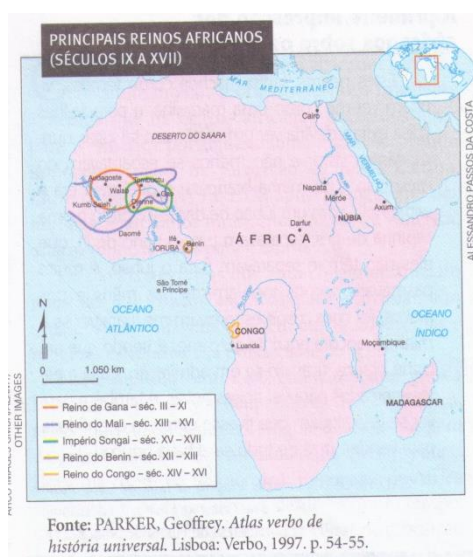
<sup>40</sup> As referências são respectivamente: CADAMOSTO, Luís de. Viagens de Luís de Cadamosto e de Pedro de Sintra. 2. ed. Lisboa: Academia Portuguesa de História, 1998, p. 141; SOUZA, Marina de Mello e. África e Brasil africano. São Paulo: Ática, 2006, p. 34; SILVA, Alberto da Costa. A África explicada aos meus filhos. Rio de Janeiro: Agir, 2008, p. 79-80; KI-ZERBO, Joseph. História da África negra I. Lisboa: Europa- América, s/d, p. 225; MATTOS, Regiane Augusto de. História e Cultura afro-brasileira. São Paulo: Contexto, 2007, p.18; LOVEJOY, Paul. E. A escravidão na África: uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p.52; PRIORE, Mary Del; VENÂNCIO, Renato Pinto. Ancestrais: uma introdução à história da África atlântica. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2004, p.18-21.

africanas, A expansão do escravismo e o texto complementar: a vida urbana na África negra.

As imagens são um dos fatores que reforça a temática nesta matéria, são apresentadas nove figuras em dez páginas. Nelas temos: a Mesquita em San (Mali), fotografia de 2006; o manuscrito francês de 1460 da África subsaariana; um mapa dos principais reinos africanos do séc. IX ao XVII<sup>41</sup>; estatueta de terracosta (c. 1400); a placa de latão da cultura edo (Nigéria, séc. XVIII); a gravura do século XVIII do batismo do rei do Congo; a escultura de pedra-sabão de mãe e filho (c. XIX); a gravura de uma caravana de escravos ao interior da África; a litogravura de negros em porão de navio de Johann – Moritz Rugendas. Os textos e as imagens são um convite a ingressar numa viagem rumo a uma África pré-colonial, rica, diversificada e “imaculada”.

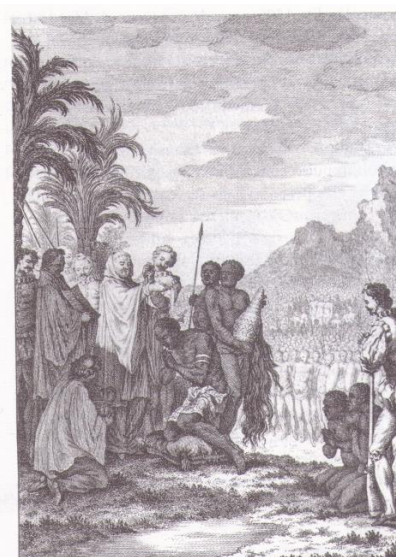
As imagens abaixo são um exemplo das gravuras expostas nesse exemplar.

Figura 21



História das Cavernas ao Terceiro Milênio. Patrícia Ramos Braick e Myriam Brecho. Vol. 1. 2010, p.28

Figura 22



Batismo do rei do Congo. Gravura do século XVIII. O reino do Congo compreendia pequenas partes dos atuais territórios da República Popular do Congo, da República Democrática do Congo e do norte da atual Angola, na costa ocidental do continente. Com a conversão do maniconao, no século XV, o

História das Cavernas ao Terceiro Milênio. Patrícia Ramos Braick e Myriam Brecho. Vol. 1. 2010, p.31

Logo após, a temática em questão neste trabalho é novamente introduzida no capítulo quatro sobre a colonização da América inglesa e francesa. Aqui é exposto um

<sup>41</sup> Fonte do mapa: PARKER, Geoffrey. Atlas verbo de história universal. Lisboa, 1977, p. 54-55.

mapa na página 65 sobre o comércio triangular, e, na página 63, num quadro denominado *Técnica de trabalho*, é proposto ao aluno elaborar um *clipping*. Este é um recurso utilizado por empresas, marketing para traçar a frequência e a forma como um assunto é tratado na mídia. Uma proposta de trabalho interessante que induz o educando a perceber como a África é vista nos meios de comunicação na atualidade, sendo possível assim, traçar uma visão desse continente na atualidade brasileira ou mundial.

Na segunda unidade do tomo, destinado à segunda série do Ensino Médio, proposta a tratar da organização político-administrativa na América portuguesa, o tema deixa a desejar. Aqui são abordados assuntos como a economia na América portuguesa e o Brasil holandês, a mineração no período colonial, a religião e sociedade na América portuguesa, e, embora tenhamos uma infinidade de Boxes de textos, figuras, imagens que remetem a temática africana, o assunto, em si, é negligenciado de maneira geral no corpo do texto. Se o entendimento de um dos objetivos da Lei é “ressarcir” os afrodescendentes dos prejuízos causados pela exploração servil, aqui era o local para dar subsídios ao educando para compreender esse processo e as medidas atuais para garantir esse “ressarcimento”.

Ao abordar a economia na América portuguesa, no período em que a Holanda esteve em território “brasileiro<sup>42</sup>”, temos um detalhe da obra de Albert Eckhout, de 1641. Trata-se da “Mulher tupi com criança”, onde foi mostrada a fazenda de cana-de-açúcar, e uma gravura de 1881, feitor na plantação de cana-de-açúcar. Também uma gravura de Georg Marcgraf sobre a moenda para produção de açúcar<sup>43</sup>. Nos Boxes de textos temos como subtemas: “Os trabalhadores escravos”, um quadro comparativo do desembarque de africanos na América de 1601-1850 e a igreja e a escravidão<sup>44</sup>.

Ao versar sobre religião e sociedade na América portuguesa, temos quatro citações à temática africana. O texto de abertura do capítulo tem um título sugestivo:

---

<sup>42</sup> Compreendemos que nesse momento o Brasil ainda é uma construção a ser feita, todavia o termo nos faz entender local do qual falamos.

<sup>43</sup> História naturalis Brasiliae, de Willian Piso, 1648.

<sup>44</sup> Referências dos Boxes, respectivamente: ALENCASTRO, Luís Felipe de. O trato dos viventes. Formação do Brasil no Atlântico sul. São Paulo: Companhia das letras, 2000, p. 389; PRIORE, Mary Del. Religião e religiosidade no Brasil colonial. São Paulo: Ática, 1994, p. 40 (Coleção História em movimento).

“Feiticeiros negros no Brasil colonial”<sup>45</sup>. Novamente temos a mesma situação. A colocação de termo que pode ter uma interpretação preconceituosa sem nenhum tratamento de compreensão do assunto por parte das autoras. É claro, que essas terminologias são apresentadas conforme seus autores as escreveram, mas acredita-se que ao serem utilizadas deveriam ter o cuidado de fazer algumas considerações. Do contrário, pode se estar reforçando o que a Lei gostaria de desconstruir. Ainda nesse assunto é apresentada uma gravura de Johann Maritz Rugendas, de 1835, da Festa de Nossa Senhora do Rosário, padroeira dos negros; um detalhe de uma gravura de Henry Chamberlain, de 1819 de uma família brasileira e por último uma obra de Carlos Julião do Status da aristocracia colonial.

Só se torna a ver a temática africana no capítulo dezoito e dezenove da unidade quatro, na página 266, 276, 290 e 300. Nas duas primeiras: temos duas Gravuras de Jean-Baptiste Debret, a obra Viagem pitoresca e histórica ao Brasil (1834-1839) e o Vendedor de palmito. Ambas relacionadas ao governo de D. Pedro I e ao período regencial. Na página 290, uma fotografia de Marc Ferrez de escravos trabalhando em uma fazenda de café na região do Vale do Paraíba, de 1882. E por último uma charge de Ângelo Agostini para a Revista Ilustrada, de setembro de 1887 sobre fuga de escravos.

O capítulo dezenove ainda aborda subtemas como o fim do tráfico negreiro, escravos e imigrantes no sudeste, as leis abolicionistas e a aprovação da Lei Áurea. O assunto é tratado, de maneira convencional. Aparece pairando sobre os conteúdos de história do Brasil, mas não ganham destaque ou tratamento diferenciado para focar a Lei 10.639/2003.

No último exemplar da série, designado à terceira série do Ensino Médio, o assunto proposto também aparece de maneira convencional, embora esse volume seja da história contemporânea e pressuponha abordagem até os dias atuais, o tema é abordado de maneira tradicional.

Tem-se o tema introduzido logo no início, quando se debate o imperialismo na África e na Ásia. Com subtemas como a “missão” do homem branco e partilha da

---

<sup>45</sup> CALAINHO, Daniela Buono. Nossa História. São Paulo/Rio de Janeiro: Vera Cruz. Biblioteca Nacional. Ano 2, n. 18- abr. 2005, p. 67.

África. E ainda há utilização do Box de texto e de gravuras e imagens<sup>46</sup> para reivindicar a temática, tanto nesse capítulo quanto nos seguintes (capítulos 2 e 6). Ao abordar a temática sobre a Guerra Fria o tema da descolonização da África<sup>47</sup> é invocado.

Quando dialoga sobre a ditadura militar no Brasil, um Box de texto chama a atenção. Ele apresenta uma discussão sobre o movimento negro no Brasil<sup>48</sup> durante a ditadura militar (como se pode observar a imagem abaixo é parte do box). É a primeira vez nessa coletânea e na anterior e posterior também, que tal objeto é aventado. Por fim, na última unidade da obra, no capítulo 13 ao escrever sobre as tensões e conflitos no mundo atual a África é apresentada como um estudo de caso, principalmente a África do Sul.

O texto de discussão do qual a imagem abaixo faz parte, é da Verena Alberti e Almica Araújo Pereira (nota de rodapé nº 46). O texto apresenta as informações de um dos relatórios do Serviço Nacional de Informações (SNI) sobre uma manifestação nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo do que seria no futuro o Movimento Negro Unificado.

Trazer uma temática como está, contextualizada a um período como este, é de extrema importância para que o alunado perceba como esses movimentos vão se construindo ao longo do tempo em torno do combate contra o racismo e a organização da comunidade negra brasileira.

---

<sup>46</sup> Textos: O “fardo” do homem branco (HEGEL, George W.F. *Filosofia de la historia universal*. Madri: Revista de Occidente, 1928, t.I. p 190-194. In: FERNANDEZ, Leila M. G. L. A. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005, p. 20-21.; *A ocupação europeia na África* (CONRAD, Joseph. *O coração das trevas*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984, p. 23-24) e *Resistência Africana* (RANGER, Terence O.) *Iniciativas e resistência africanas em face da partilha e da conquista*. In: BOAHEN, A. Abu (coord.). *História da África*, v. VII. São Paulo: Ática/Unesco, 1991, p. 69-70.

Gravuras: Fotografia de J. Audema (1905): *A passagem de uma mulher estrangeira pelo Congo Francês*; Fotografia de congolezes aprisionados pelos colonizadores belgas, no final do século XX; Mapa da Partilha da África (1885-1913), em 2009; Quadro Morro da Favela de Tarsila do Amaral, 1924; Aquarela de Lasar Segall, 1930 (*Mãe negra entre casas*); a obra *Café*, de 1935 de Portinari.

<sup>47</sup> Atlas da história do mundo. São Paulo: Times/Folha de São Paulo, 1995, p. 272-273.

<sup>48</sup> ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amiliar Araújo. *Pesquisando o movimento negro no Brasil*. In: *Revista de História da Biblioteca Nacional*, n. 36, set. 2005.

Figura 22



História das Cavernas ao Terceiro Milênio. Patrícia Ramos Braick e Myriam Brecho. Vol. 1. 2010, p.166.

Chega-se finalmente ao último livro didático de história a ser analisado. Traz como título “História”. Simplesmente assim: História. É de autoria de quatro pesquisadores bem conceituados da atualidade brasileira: Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos<sup>49</sup>. Essa é uma coletânea que surpreende pelo cuidado com o texto, o rigor da escrita, a imensidão dos assuntos abordados, de imagens e figuras. Tudo isto, justifica ser entre os três mais distribuídos no Brasil no PNLD de 2012, o mais caro. Como se pode observar na tabela abaixo, o valor corresponde a sua distribuição. O livro mais barato é também o mais distribuído.

Tabela 3

### Valores por livro: aluno e professor

LIVRO	VALOR UNITÁRIO: Aluno	VALOR UNITÁRIO: Professor
História Global- Brasil e Geral	1ª série: R\$ 7,04	1ª série: R\$ 8,72
	2ª série: R\$ 6,71	2ª série: R\$ 8,38
	3ª série: R\$ 5,70	3ª série: R\$ 7,38

<sup>49</sup> Os professores Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos, são Doutores em História Social pela Universidade de São Paulo. A professora Sheila de Castro Faria é Doutora em História na Universidade Fluminense e onde todos são professores do Departamento de História.



<b>História Das Cavernas ao Terceiro Milênio</b> <sup>50</sup>	1ª série: R\$ 5,61	1ª série: R\$ 7,59
	2ª série: R\$ 7,09	2ª série: R\$ 10,06
	3ª série: R\$ 5,77	3ª série: R\$ 7,75
<b>História</b>	1ª série: R\$ 8,72	1ª série: R\$ 10,73
	2ª série: R\$ 8,05	2ª série: R\$ 9,72
	3ª série: R\$ 10,66	3ª série: R\$ 12,07

Fonte: [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)

O Guia do PNLD de 2012 apresenta a coletânea quanto à metodologia da História da seguinte maneira:

“(…) os conteúdos são apresentados, especialmente nos boxes e nas estratégias complementares, de modo a articular a História da Europa com a de outros espaços, mantendo o imperativo da cronologia e da centralidade europeias. Na tentativa de minimizar os efeitos da temporalidade linear e do eurocentrismo, a proposta da coleção procura se ancorar no que denomina acletismo, que significa pensar a obra didática aberta a diversas perspectivas historiográficas. Principalmente nas seções *Outra dimensão* e *Conversa de historiador*, incorporam-se elementos da renovação historiográfica, oferecendo um número significativo de diversificadas proposições de atividades sobre fontes escritas e visuais, além de textos de historiadores (…)” (Guia do PNLD 2012, p: 58).

Como já dito anteriormente, essa é uma coletânea que surpreende principalmente no que diz respeito a nossa temática. Logo na primeira unidade destinada à primeira série do Ensino Médio tem-se uma infinidade de textos, imagens, referência a temática em questão.

Quanto à História e cultura da África e dos afrodescendentes, o Guia do PNLD 2012 faz a seguinte análise:

“(…) Acerca da História da África constam dois capítulos específicos no primeiro volume. No capítulo que aborda o período anterior à

<sup>50</sup> A coleção História das Cavernas ao Terceiro Milênio aparece no PNLD com os títulos específicos para cada série do Ensino Médio e não com o título geral, sendo: Das Origens da Humanidade à Reforma Religiosa para a 1ª série do Ensino Médio; Da Conquista da América ao Século XIX para a 2ª série do Ensino Médio e Do Avanço Imperialista no Século XIX aos Dias Atuais para a 3ª série do Ensino Médio. Tal informação pode ser conferida ao acessar a coleção pelo seu código, 25022COL06 no Guia do PNLD. Todavia, para facilitar sempre nos referiremos a coleção por seu título geral: História das Cavernas ao Terceiro Milênio.

colonização moderna, questionam-se mitos desde há muito estabelecidos na memória coletiva, como a ideia de uma África sem diversidade e diferenças, lugar de pobreza, miséria e doenças. Nos outros volumes, a África é analisada no contexto da escravidão na América, na colonização europeia no século XIX e no processo de independência dos países africanos no século XX. No estudo da História do Brasil, há referências às lutas contra a escravidão e o racismo, embora se destine pouco espaço à cultura e à vida dos afro-brasileiros.” (Guia do PNLD 2012, p: 60).

Como se podem observar no texto acima, a obra possui muitas referências sobre o assunto em questão. No volume 1 dessa série, contendo 23 capítulos (dos livros analisados da primeira série do Ensino Médio, esse é o maior deles) divididos em seis unidades. Temos ao longo do livro muitas alusões sobre a África. No capítulo inicial desse exemplar sobre as origens e explicações científicas, temos na página 13 a imagem de um modelo criado com base em um fóssil de australopitecos fêmea, chamado Lucy encontrada na África, é a primeira referência ao tema.

Em seguida, ao tratar do tema sobre a ocupação da América, a temática fica reduzida a um mapa sobre as rotas do povoamento das Américas, sem aprofundamento da questão. Assim, também ao abordar os povos da antiguidade, como o Egito, sem relacionar nesse momento à África. Ainda nesse assunto, na página 89 tem-se um mapa sobre o Império Romano em sua extensão máxima. Os mapas são recursos gráficos muito utilizados, tem-se aproximadamente quatorze mapas<sup>51</sup> (logo abaixo pode-se ver

---

<sup>51</sup> Dentre os muitos mapas utilizados, temos algumas referências quanto às fontes utilizadas:

Mapa: O Império Romano às vésperas das invasões. Fonte: Atlas da história do mundo. São Paulo: Folha da Manhã, 1995;

Mapa: Invasões do século V. Fonte: Atlas historique mondial. Paris: Larousse, 2003; OVERY, Richard. A história completa do mundo. Rio de Janeiro: Readers Digest, 2009; Atlas da história do mundo. São Paulo: Folha da Manhã, 1995;

Mapa: Expansão Islâmica- séculos VII-VIII. Fonte: Atlas da história do mundo. São Paulo: Folha da Manhã, 1995; OVERY, Richard. A história completa do mundo. Readers Digest, 2009;

Mapa: As rotas do Renascimento comercial europeu. Fonte: Atlas da história do mundo. São Paulo: Folha da Manhã, 1995;

Mapa: África. Fonte: CALDENI, Vera e ISOLA Leda. Atlas geográfico Saraiva. São Paulo, 2009;

Mapa: Império de Gana. Fonte: KI-ZERBO, Joseph. História da África Negra. Lisboa: Publicações Europa-América, s/d. p 137;

Mapa: Movimento Almorávida. Fonte: KI-ZERBO, Joseph. História da África Negra. Lisboa: Publicações Europa-América, s/d. p 144;

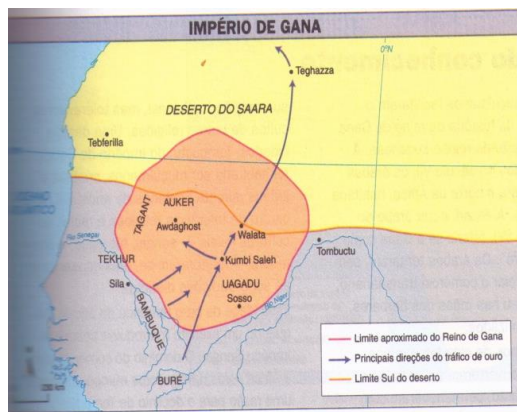
Mapa: Cidades Hauças e Iorubás. Fonte: Atlas da história do mundo. São Paulo: folha da Manhã, 1995; COSTA e SILVA, Alberto da. A manilha e o libando. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. p. 1061;

Mapa: Região congo-Angolana. Fonte: Atlas da história do mundo. São Paulo: folha da Manhã, 1995; COSTA e SILVA, Alberto da. A manilha e o libando. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. p. 1062;

Mapa: Rotas caravaneiras transaarianas. Fonte: COSTA e SILVA, Alberto da. A manilha e o libando. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002;

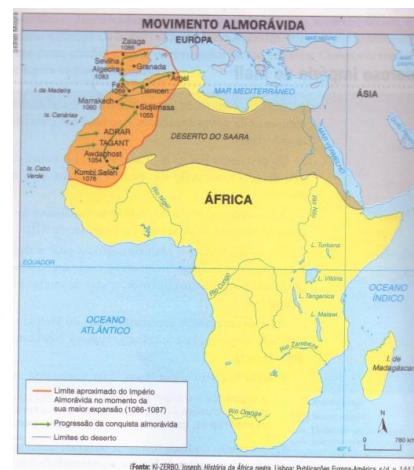
alguns dos muitos expostos ao longo do livro) ao longo deste volume, bem como as imagens e figuras<sup>52</sup>. Mas, esse é o único dos livros analisados para essa série que dedica uma parte do texto para debater a África como conquista de César.

Figura 23



História. Ronaldo Vainfas, Sheila Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos. Vol. 1, p.197

Figura 24



História. Ronaldo Vainfas, Sheila Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos. Vol. 1, p.199

Mapa: África: principais feitorias e possessões portuguesas. Fonte: Atlas da história do mundo. São Paulo: folha da Manhã, 1995;

<sup>52</sup> Imagens:

Pág. 194, imagem atual da cidade de Tombuctu. Tombada pela UNESCO como patrimônio da humanidade;

Pág. 203, placa de latão, com Obá a cavalo e seus guardiões, século XVI- XVII;

Pág. 204, Fotografia de conchas, os cauris. Espécie de moeda utilizada nas cidades e comércio local;

Pág. 205, gravura do Mercado em Sokoto, Nigéria. Hermann Wagner, 1860;

Pág. 206, gravura de Giovanni Antônio Cavazzi, sobre a confecção de metal no Congo do séc. XVII. Fonte: Istorica descrizione de 'ter regni' Congo, Matanba et Angola. Milão, 1690;

Pág. 208, gravura do século XIX do Mercado africano de escravos;

Pág., 326, quadro de Frans Post, a Fazenda de café;

Pág. 327, Pintura O mercado de escravos na Rua dos Judeus (Recife, 1642). Autor: Zacharias Wagener  
Gravura: vista do Castelo de Mina (Costa do Ouro, Golfo de Guiné), século XVII. Fonte: Atlas Blaeu-Van der Hen. Holanda. Século XVII;

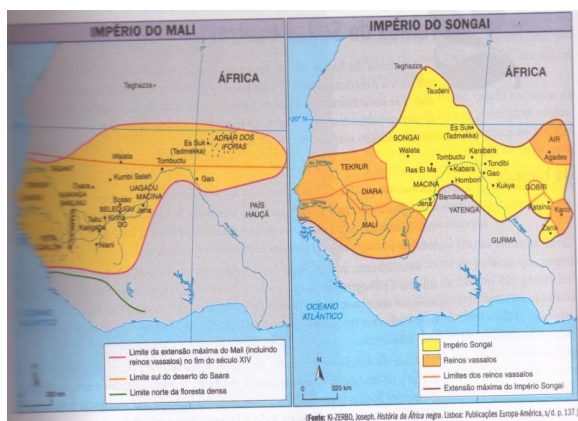
Gravura de D'Álvaro, rei do Congo recebendo o embaixador francês, 1642;

Imagem de Santo Antônio em latão (século XVIII). Fonte: The Metropolitan Museum of Art, Nova York. EUA;

Pintura de prisioneiros africanos unidos em pares marchando para os mercados de escravos da costa, século XIX;

Imagem da congada na Festa de Nossa Senhora do Rosário, em Catatão (Goiás).

Figura 25



História. Ronaldo Vainfas, Sheila Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos. Vol. 1, p.201

Na quarta unidade desse tomo, o tema aparece com força. No décimo primeiro capítulo: O encontro do mundo é reservado um Box (Mundo cruzado) com o tema costeando a África. O capítulo posterior é dedicado inteiramente ao tema, intitulado: As várias Áfricas. Nele se estuda a história de várias sociedades e etnias africanas antes do contato com os europeus, fazendo um recorte geográfico na África ocidental e centro-ocidental.

Neste tópico, tem-se pela primeira vez uma referência clara ao fato do Egito fazer parte da África. Aqui são abordados temas como: o Saara, Gana: o reino do ouro, Almorávidas: o império das duas margens, O poderoso império do Mali, Os reinos do Sudão Central (os Hauças e os Iorubás), a África centro-ocidental e a escravidão na África. Os temas são abordados também com um diferencial, pois exploram os reinos de Mali, Congo e Gana.

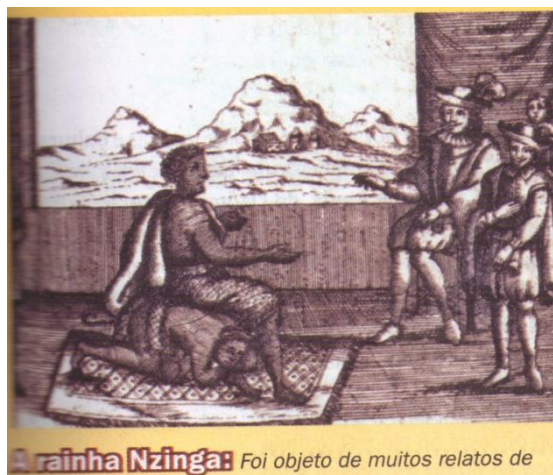
Nos Boxes reservados aos quadros: Outra Dimensão (abordando aspectos da cultura, personagens e cotidiano) e Conversa de Historiador, pontos como: diversidade africana, os registros mulçumano como fonte de conhecimento, a origem mística do poder do Mali, as mulheres e o comércio ambulante são os temas abordados.

A partir do capítulo 17, quando serão tratados temas como o império e sociedades coloniais e a América portuguesa, assuntos como o mundo dos escravos, o tráfico africano e o sistema de escravidão ganham destaque. Tanto que é reservado um espaço para tratar de Palmares, Zumbi e a resistência quilombola. O enfoque nesse tema e, nessa ordem apresentada nos remete inevitavelmente a Lei 10.639/2003 e ao Dia Nacional da Consciência Negra, e tanto é assim, que no Box Conversa de Historiador

apresenta a questão claramente. O texto traz o título de Ganga Zumba x Zumbi e faz menção a criação do Dia Nacional da Consciência Negra.

O vigésimo capítulo é novamente dedicado ao tema. A África nos tempos do tráfico atlântico. Aplica-se ao estudo das condições históricas específicas das principais sociedades e etnias africanas que forneceram escravos para o tráfico atlântico, e trás como subtemas: o mundo atlântico, as feitorias europeias, a corte europeia na África: o reino do Congo (o fim do predomínio do Congo e a religião dos povos bantos), a capitania portuguesa de Angola (as guerras angolanas, angola Nzinga e Nzinga e os portugueses), no golfo do Benin (os iorubás do Benin e os iorubás de Oió). Das coletâneas analisadas, aqui é a primeira vez que a figura da rainha Nzinga aparece. Um destaque a uma figura feminina africana. Logo abaixo, temos uma figura da rainha Nzinga que compõe o referido box de texto.

Figura 26

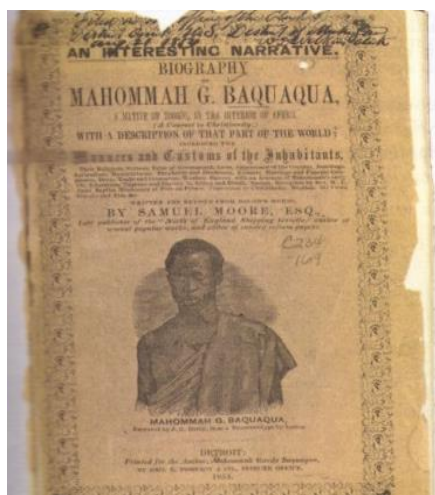


História. Ronaldo Vainfas, Sheila Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos. Vol. 1, p.343

Nos Boxes (Outra Dimensão e Conversa de Historiador) aparecem temas como o congo e o cristianismo, o poder de Daomé, embaixadores e lançados, como os pajés capturavam seus escravos, e traz a história de Alberto da Costa Silva um escravo que virou traficante de escravos. Essa história ajuda o educando a sair do binarismo simples de branco/ruim/traficante e negro/bom/escravizado, problematizando a escravidão.

Aqui temos a imagem da capa de rosto do livro de Mahommah Gardo Baquaqua, publicado em 1854 que conta a história de Alberto da Costa Silva.

Figura 27



História. Ronaldo Vainfas, Sheila Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos. Vol. 1, p.265

Como já exposto, esse opúsculo traz inúmeras menções ao tema além dos dois capítulos destinados unicamente a temática, contudo, a cultura afro-brasileira embora, apareça em imagens como a da Festa da Congada (Catatão – Goiás) não é explorada amplamente. Não se procura uma identidade afro-brasileira na qual os afrodescendentes possam se identificar, muito menos em alguns Estados não convencionais nessa trajetória afro-brasileira, como Rondônia. São impossíveis os afrodescendentes rondonienses se identificarem nesse quadro geral.

O volume 2 da coleção, contendo dezessete capítulos divididos em quatro unidades destinados a História do Brasil, temos novamente um capítulo proposto à questão, e faz alusão à temática nos demais capítulos<sup>53</sup>. O capítulo 13: O Brasil na crise da escravidão é aplicado ao estudo da sociedade e da economia do Brasil no século XIX, com ênfase na expansão cafeeira e na presença de investimentos ingleses na

<sup>53</sup> Pág. 73, desenho de Carlos Julião (século XVIII): O quinto;  
 Pág. 82, aquarela de Calos Julião, 1776: Minas de diamantes em Distrito Diamantino;  
 Aquarela de Debret, de 1826: Vendedoras de pastel, manuê, pudim quente e sonho;  
 Pintura de Willian Avel, 1827: Cena de jardim na paria de Bragança, porto do Rio de Janeiro;  
 Gravura de Johann M. Rugendas: retratando uma reunião em Pernambuco;  
 Pág. 135, imagem de Marc Ferrez, São Paulo Railway, em 1895;  
 Pág. 156, pintura de Henry Chamberlain, 1822: Mercado de escravos; e gravura de Félix Émile Taunay: imagem da rua Direita, RJ;  
 Pág. 204, aquarela de Jean - Baptiste Debret, 1829: Estância de produção de carne seca e de couro da Província do Rio Grande (atual Rio Grande do Sul);  
 Pág. 211, litografia de J. Laurens: artesãos confeccionando balaios;  
 Pág. 213, obra de Eduard Hildebrandt: negros na Bahia em 1844.

escravidão. Com foco nas origens dos africanos da primeira metade do século e a influência das suas culturas na sociedade brasileira, as políticas imigrantes destinadas a substituir a mão de obra escrava, a exemplo das colônias de parceria e do colonato.

Aborda subtemas como os escravos do Brasil, identidades negras, o fim do tráfico e medidas contra o tráfico, a era Mauá e os projetos de imigração. No Box Outra dimensão (documento, personagem e resistência) tem-se os tópicos como os nomes dos escravos, um africano escreve suas memórias, lutas sangüinárias entre colonos alemães do sul: a revolta dos Mucker. Além dos textos complementares a imagem<sup>54</sup> é outro recurso para reforçar a temática proposta.

O capítulo posterior embora retrate a história do Brasil, do Império à República a História da África e dos afrodescendentes fica resumida as imagens e mapas<sup>55</sup> registrados. Na unidade quatro, designada a história geral, ao tratar do imperialismo a África retorna em cena com a partilha africana e o caso do Egito. Assim, como no capítulo anterior as imagens são amplamente utilizadas<sup>56</sup>.

---

<sup>54</sup> Pág. 255, foto de Marc Ferrez, de 1882: Terreiro de café de uma fazenda do Vale do Paraíba;  
 Pág. 256, imagem retratando a saída de escravos para colher café;  
 Pág. 257, mapa: Área de procedência dos escravos no tráfico atlântico para o Brasil, fins do século XVIII – 1ª metade século XIX. Fonte: ALENCASTRO, Luís Felipe. O trato dos viventes. Formação do Brasil no Atlântico Sul. Séculos XVI e XVII. São Paulo. CIA das Letras. 2000. P. 250; Atlas da História do Mundo; São Paulo: Folha da Manhã, 1995.  
 Pág. 262, obra de Thomas Hosmer, 1841: Grande manifestação antiescravista em Londres;  
 Pág. 263, Óleo sobre tela de Eyre Crowe. C. 1852: escravos à venda em mercado na Virgínia, EUA;  
 Pág. 265, página de rosto do livro de Mahonnah Gardo Baquaqua, de 1854.

<sup>55</sup> Pág. 285, imagem de Augusto Elias, 1888: festejos pela assinatura da Lei Áurea;  
 Pág. 287, mapa: Brasil Império: população livre e escravizada (1872) e Mapa: império: população livre-composição por cor (1872). Fonte: IBGE: Censo de 1872;  
 Pág. 288, imagem de Ângelo Agostini, 1888: Libertos depositando camélias em volta do retrato da princesa Isabel;  
 Pág. 289, litografia de Ângelo Agostini (1880-1888): a pátria repele os escravocratas.

<sup>56</sup> Pág. 302, cartum de 1896: imagem germânica que contrasta a realidade antes e depois da conquista alemã na África, fim do século XIX;  
 Pág. 305, litografia de 1911 (10/11/1911): imagem de Marrocos, no norte da África, que simbolizava a França oferecendo a civilização aos habitantes locais;  
 Pág. 306, mapa: Impérios coloniais no início do século XX – colônias e domínios dos países imperialistas;  
 Pág. 311, mapa: África antes da conferência de Berlim. Fonte: Atlas Bordas, historique et géographique. Paris: Bordas, 1914; e Mapa: África depois da conferência de Berlim, 1914. Fonte: Atlas da história do mundo. São Paulo: Folha da Manhã, 2005; CALDINI e ÍSOLA, L. Atlas geográfico Saraiva. São Paulo: Saraiva, 2009;  
 Pág. 314, foto de Gettry Imagens: os bôeres durante um ataque em 1889, durante a Guerra dos Bôeres na África do Sul;

Por fim, chega-se ao último tomo dessa obra. O volume 3 contém dezoito capítulos distribuídos em três unidades. Nesta unidade, os capítulos propostos à história do Brasil, embora, trate de assuntos como a primeira República, o governo Vargas e as revoltas populares a questão do negro pode ser evidente, mas, não é explícita.

Todavia, ao arguir sobre o terceiro mundo (África e Ásia), proporciona uma discussão sujeitando os diversos povos da África e Ásia numa luta contra o domínio dos povos europeus e a conquista da independência. Nele, são estadeados subtemas como independência da África e na Ásia, África: fronteiras artificiais, terceiro mundo um conceito, o fim do império português, o apartheid e a África entre o pan-africanismo e a fragmentação e uma discussão no Box sobre o genocídio em Ruanda. Novamente as imagens são um recurso amplamente utilizado para focar a temática trabalhada<sup>57</sup>, como se pode observar pelas imagens a seguir sobre o apartheid na África do Sul.

Figura 28



História. Ronaldo Vainfas, Sheila Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos. Vol. 1, p.258

Figura 29



História. Ronaldo Vainfas, Sheila Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos. Vol. 1, p.259

Em suma, a obra História embora seja um excelente livro didático, e alcance o melhor conceito em comparação aos demais, ainda assim não permite uma identificação

<sup>57</sup> Pág. 251, foto de Mustafa Ozer (AFP): mulher carregando criança em sua aldeia, ao sul do Níger em julho de 2008;

Pág. 252, mapa: Independência da África. Fonte: BERUTI, F. Tempo & Espaço- História. São Paulo: Saraiva 2004;

Pág. 254, mapa: África: territórios políticos. Fonte: CALDINI, V. e ÍSOLA, L. Atlas geográfico Saraiva. São Paulo: Saraiva 2009;

Pág. 255; fotos: refugiados eriteus no Sudão (agosto de 1988) e refugiados da guerra civil na República do Congo (novembro de 2008);

Pág. 258, foto de uma praia destinada a brancos durante apartheid na África do Sul, perto de Cape Town e uma foto de uma passarela em Johannesburgo, capital da África do Sul, onde só pessoas brancas podiam utilizar;

Pág. 261, foto de Léopold Senghor, na Academia Francesa de Letras, em 1983;

Pág. 262, foto de Kwame Nkumah, líder da independência de Gana;

Pág. 380, documento: “Eu tenho um sonho”, discurso de Martin Luther King.



com a presença negra em Rondônia. Não possibilita pontes de conexão para que os afrodescendentes rondonienses possam se identificar e se reconhecer num Estado com dificuldade quanto a sua identidade. De igual modo, são os dois didáticos anteriores que alcançaram maior distribuição no Brasil. Ambos apresentam uma História africana rica, diversificada, mas, falha quando se trata da diversidade da cultura afro-brasileira.

Vale ressaltar que quando se aborda essa temática dos livros didáticos é baseado na observação de uma identidade social, ou a busca de uma identidade, ou a valorização de uma certa identidade. Como bem disse Stuart Hall, não pode-se reduzir isso a um binarismo simples. As identidades são híbridas e sua construção se dá em função de acontecimentos e circunstâncias que se moldam, e que dão contorno a determinado grupo.

Os acontecimentos vividos por um determinado grupo, em um determinado tempo, em um determinado local, de uma determinada forma darão as configurações necessárias dessa identidade, “(...) Portanto, as identidades mostram-se móveis porque são contingentes (...)” (AZEVEDO, Cecília. In Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. 2009, p. 43). Essa identidade vai se construindo a partir dos acontecimentos nesse tempo – espaço histórico dentro de um dualismo constituinte: a alteridade e a representação.

Quando se trata de identidade não há o estático, o imóvel, o inflexível. Não, quando se trata de identidades, há que se levar em consideração que o inflexível e o imóvel pode se quebrar se, não for adaptada a fluidez do rio. Exatamente, por serem móveis é que são híbridas. Partindo desse entendimento é que se torna impossível resgatar e valorizar a História da África da maneira bipolar que a Lei 10.639/2003 impõe. Essa África agora é latino-americana! Fundiu-se, flexibilizou-se tanto para manter certas tradições como para criar novas tradições. E as tradições sustentam a identidades, porque dão cara a essa forma, mostrando assim contornos.

Representação e alteridade são os dois princípios básicos construtores da identidade, ou seja, a noção do outro e a equivalência. Esses, não são princípios excludentes, ao contrário são complementares. Funcionam nessa via de mão dupla onde a partir da existência do “outro”, da percepção dessa realidade, se constrói uma outra realidade. O “outro” é aquele diferente de mim. O “outro” é um parâmetro da minha

própria identidade, porque ele representa aquilo que eu não sou e/ou não quero me tornar. A identidade é então formada a partir dessa percepção de mundo e realidade, na eminência daquilo que não quero ser, aquilo que desejo ser, se torna coeso.

A “(...) Identidade é uma construção social e simbólica dinâmica em função de sua permeabilidade em face ao contexto (...)” (AZEVEDO, Cecília. In Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. 2009, p. 43). Dessa forma então o livro didático e sua construção de sentido passam a ter uma representação que pode ser uma representação coletiva ou uma representação de uma identidade social. Mas traz uma representatividade com seus símbolos e valores. É uma construção de identidade e como bem afirmou Cecília Azevedo, toda construção e atribuição de identidade certamente equivale a uma estratégia de legitimação, de afirmação de hegemonia, na medida em que estabelece modelos sociais de conduta, cujos modelos são resultados de uma negociação simbólica.

É claro que a história da África apresentada nos livros didáticos analisados busca apresentar uma certa identidade. Todavia, fica difícil se estabelecer um parâmetro para a cara da identidade africana no Brasil. Aqui, essa história é latino-americana e isso não é possível encontrar nos didáticos.

Toda representação ao buscar mostrar ou demonstrar algo traz também junto uma negação. É a ideia do lugar e do não lugar, quando se escolhe dizer algo a escolha pressupõe também o que não dizer visto que, se escolhe o que relatar, (...) a representação faz ver a ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado (...) (CHARTIER, 1991, p. 184). Esse entendimento remete novamente há um paradoxo, já que a ideia contida na relação de representatividade é a que um vale pelo outro.

Esse é o lugar do não-dito, que é tão importante ou até mais importante do que o dito. É nesse espaço onde os mortos não tem voz e que a figura do professor se faz necessária, até porque o lugar nos didáticos onde melhor pode ser explorado a temática são nos boxes, textos complementares e atividades de revisão e fixação do conteúdo. Nesse momento, a orientação do professor é o diferencial para se alcançar os objetivos propostos pela Lei.

Foi nesse sentido então de aceitabilidade, de se passar uma imagem de si para os outros e para o próprio grupo em estudo que essa identidade social foi sendo forjada no emblemático fluxo migratório rondoniense, por exemplo. Dessa maneira a aplicabilidade da lei 10.639/2003 e sua efetividade no estado de Rondônia corresponderia à intenção da lei? Iria ao encontro das disparidades de identidade desse Estado? Esses são questionamentos ainda em abertos que convida a reflexão para compreender como se tem definido identidade racial no Brasil, e nesse sentido Larissa Viana traz uma lente interessante de se constatar, para ela:

“ O debate atual sobre as relações raciais no Brasil tem oscilado entre a adoção de um modo bipolar de definir identidades raciais e a continuidade de um referencial “multirracial”, tradicionalmente usado pela maioria dos brasileiros (...) “A política de identidade” norte-americana, predominantemente bipolar em sua maneira de definir como negros ou afro-americanos toda pessoa de ascendência africana, tem conquistado espaço no Brasil, sobretudo junto aos grupos organizados em torno da luta contra o preconceito e a valorização das expressões culturais afro-brasileiras (...) Esta é a postura adotada por boa parte do atual movimento negro brasileiro, que a partir da década de 1970 centrou esforços no desenvolvimento da chamada identidade ou consciência negra, que, além de atacar frontalmente o mito da “democracia racial”, defende a recuperação da herança africana no Brasil, redefinindo-a como “identidade negra” (VIANA, Larissa: 2009, pág. 107, in Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia).

Bem se observa que a Lei 10.639/03 traz em sua gênese o Movimento negro e sua luta para que uma história da África fosse reconhecida e valorizada, então não seria interessante observar que essa mesma lei que tende a desconstruir uma visão eurocêntrica da história e principalmente da História africana no Brasil nos livros didáticos seja a mesma Lei que tem uma sua gênese uma definição norte-americana do que seja a “identidade negra” ? Essa visão norte-americana define como negro ou afro-americano toda pessoa que tem uma ascendência africana, essa também não é a visão da política de valorização do negro que tem estabelecido políticas afirmativas como o sistema de cotas e a DCN para assuntos étnicos raciais? Como poderíamos adotar esse modelo, se nossa construção histórica é diferenciada da vivenciada nos Estados Unidos e de outros lugares que vivenciaram o processo de escravização do africano. É preciso pensar no que afirmou Hall: o que é ser negro?

Acredita-se que o desejo primário de toda essa discussão é encontrar aquilo que Hall chama de mito fundador. Qual o mito fundador<sup>58</sup> da identidade brasileira? Ou seja, em qual tradição ou prática social essa identidade estaria firmada? Esse com certeza é um questionamento sem fim, é impossível dá um ponto final nesse diálogo, mas, é possível identificar alguns traços desse contorno e acredita-se ser possível encontrar no livro didático de história esses traços, visto que a história se torna uma importante disciplina quando se trata de assuntos referentes a formação de identidades nacionais e nesse processo de globalização cultural<sup>59</sup> e seus efeitos de disjuntura de tempo e espaço.

Aliás, para ele a África que se misturou no turbilhão do colonialismo vai muito bem. Por fim, ao relacionarmos História da África e Cultura Afro-brasileira é uma História política que leva a pontos como o PNLD; vale ressaltar como o fez Stuart Hall: que a cultura popular que se transformou em mercadoria e estereótipo é mítica, e que esse terreno não é simples, e não pode ser reduzido a um binarismos simples como branco e preto, alto e baixo. Este é um espaço de contestação. E esse espaço deve ser aproveitado pelo ensino da História, ao invés de uma história fechada em muitos conceitos e até pré-conceitos formados, tentar se abrir caminhos nesse terreno onde certos conceitos, visto como verdadeiros sempre, possam ser observados de um ponto de vista mais emblemático, de uma forma menos simplória, menos homogeneizadas.

---

<sup>58</sup> Para Stuart Hall (2009, p.29) o mito fundador é uma concepção fechada de “tribo, diáspora e pátria”. Essa identidade seria imutável e atemporal, isso seria tradição.

<sup>59</sup> Stuart Hall (2009, p.36). Para ele a globalização cultural é desterritorializante em seus efeitos, pois há uma disjuntura da cultura em tempo e espaço.

### 3.3 SUGESTÕES PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DO AFRO-RONDONIENSE.

Se os livros didáticos de História apresentam uma história da África que embora seja rica, diversificada e desconstrutora de estereótipos, ainda apresentam certo grau de dificuldade para que o afrodescendente brasileiro e principalmente o rondoniense possa se identificar. Estamos falando de uma parte considerável da população rondoniense, que ainda não tem sua história elucidada. Desta forma, como a disciplina de História pode então se tornar relevante nesse processo e viabilizar a Lei 10.639/2003?

A DCN para relações raciais abre-se uma possibilidade:

“O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprias de cada região e localidade”. (DCN, 2003: P. 21).

É necessário focar nas particularidades. Destacar os acontecimentos locais e ressaltar a história de cada região. É claro que isto se torna uma dificuldade a ser superada, principalmente em um Estado como Rondônia onde a identidade está em construção.

Todavia é nessa encruzilhada, que a disciplina de História pode ser uma possibilidade de saída. Já se pode observar na análise dos livros, que embora a história da África apresentada seja de maneira geral um avanço quanto ao formato apresentado, é impossível alcançar tantas particularidades regionais. Todo texto tem sua limitação.

E, em Rondônia, essa limitação encontra um agravante, a contribuição do povo negro/africano ou afrodescendente na história de Rondônia ainda não foi escrita. Mas, é justamente aqui nesse ponto que a história pode possibilitar uma reviravolta. Que História da África deve-se contar nas escolas brasileiras ou rondonienses?

Para a professora Narcinária Luz<sup>60</sup>, existe aqui uma presunção de querer ensinar uma determinada história da África. É saliente ressaltar que a professora Narcinária Luz

---

<sup>60</sup> Narcimária Correia do Patrocínio Luz: Doutora em Educação. Professora Titular Plena do Departamento de Educação Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora do Programa Descolonização e Educação (PRODESE), vinculado ao Diretório de Grupos de Pesquisa do

é da Bahia, principal estado brasileiro a levantar a bandeira de busca em conhecer uma África.

Para a professora Narcimária, as comunidades têm uma elaboração muito própria da África que não se encaixam numa relação inerte e unilateral com um globo, um livro ou um mapa. Em seu entendimento, é um aprendizado de África que vai além do olho e o cérebro, que é uma maneira extremamente oriental de se ensinar. É preciso ir além, e explorar sentidos como visão, cheiro, tato e paladar, ou seja, ir além do livro didático ou de uma historiografia montada pelo professor e iniciar um diálogo que transborde em sala de aula.

Nesse entendimento, se faz necessário que em Rondônia algumas medidas de construção de um ensino sobre a História da África e da Cultura Afro-brasileira sejam tomadas nesse entendimento. É importante construir um ensino palpável a partir dos vestígios, alguns até materiais existentes no Estado.

Algumas escolas do estado, principalmente da capital e particulares têm promovido um contato de seus alunos do Ensino Médio com enfoque no terceiro ano, com alguns lugares de nossa história. Nesse percurso, lugares como o Real Forte do Príncipe da Beira, comunidades quilombolas ao longo do vale do Guaporé fazem parte do trajeto. É evidente, que essas são medidas privadas de algumas escolas e professores mas, deveriam ser públicas e em escala muito maior.

Como conhecer ou resgatar a história do negro em Rondônia, as particularidades dessa África latino-americana rondoniense, se esse percurso não for possibilitado a todos? Faz-se necessário explorar essas alternativas de ensino, e de forma abrangente a todos os alunos rondonienses, utilizando assim o tato, o olfato, a audição e o paladar como instrumentos de aprendizagem. Um processo de ensino-aprendizagem palpável.

Entendendo as dificuldades logísticas e financeiras que tal medida possa proporcionar ao Estado, acredita-se que a Universidade Federal de Rondônia poderia ter papel imprescindível nesse caso, e assim criar uma alternativa as dificuldades encontradas.

---

CNPq. Membro da Rede Mundial de Artistas em Aliança pelo Reencantamento do Mundo, onde coordena, na Bahia, o projeto de sua autoria *Dayó: compartilhando a alegria socioexistencial em comunidades africano-brasileiras*, indicado como semifinalista, entre os 1.917 inscritos no Prêmio Itaú-Unicef, em 2009; Editora responsável pelo *SEMENTES Caderno de Pesquisa*, publicação do Departamento de Educação, Campus I da Universidade do Estado da Bahia (2000-2005). Do conjunto das obras, destaque para a mais citada nacionalmente: *ABEBE: a criação de novos valores em Educação*, Salvador: Edições SECNEB, 2000. [narci@ig.com.br](mailto:narci@ig.com.br).

Também de maneira isolada, coordenada pelo GEPIAA na figura de seus coordenadores alguns cursos sobre a História da África têm sido ministrados pela Universidade, em Porto Velho. São cursos rápidos, de curta duração anunciados no site da Universidade, e os interessados fazem as inscrições. É uma medida válida contudo, restrita a um número pequeno de pessoas, quando todo o quadro docente rondoniense deveria ser portador desses conhecimentos.

É imprescindível que o professor de história esteja preparado para mediar essa história em construção. É imperativo uma parceria entre as entidades mantenedoras da educação para promover o aperfeiçoamento do professor nesse sentido. Esse professor precisa conhecer essa história da África para mediar junto ao educando nas particularidades de sua região os traços e resquícios da África e da Cultura Afro-brasileira. E assim, conjuntamente com seus alunos construir essa história. Visto que não é possível deslocar um contingente enorme de alunos pelo estado a fora, mas é possível criar percursos de conhecimento explorando as possibilidades locais e expandindo a partir delas.

A capital de Rondônia, Porto Velho é um caldeirão de possibilidades de construção dessa história africana rondoniense. Aqui encontram-se monumentos ligados diretamente a essa história como: a Estrada de Ferro Madeira Mamoré, a I Igreja Batista, A I Igreja Assembléia de Deus, vários locais ligados ao movimento negro como exposto no capítulo sobre o Movimento Negro em Rondônia, e figuras importantes desse movimento como D. Ana Maria Ramos (militante do Movimento Negro em Rondônia) que devem ser exploradas em larga escala, inclusive por medidas públicas.

Essa diversidade nos abre a possibilidade de criar um percurso de conhecimento da presença negra em Rondônia, com a parceria do Governo Estadual representado pela Secretaria de Educação, a Universidade Federal de Rondônia /GEPIAA promovendo visitas/aulas nesses locais e encontros com representantes do Movimento Negro.

É sugerível ainda, que a produção local sobre a temática no Estado como o artigo publicado pelos professores Marcos Teixeira e Dante de Oliveira coordenadores do GEPIAA sejam utilizados em sala de aula. O artigo utilizado aqui, como base para escrever o segundo capítulo dessa dissertação tem uma estrutura extremamente conveniente à sala de aula. E assim, a partir dos momentos de migração do negro para o Estado e suas particularidades aprofundar esse conhecimento.

Medidas como estas, permitiriam que os afrodescendentes rondonienses se identificassem nesses fluxos, reconhecessem sua trajetória pessoal e familiar e abriria uma porta para a superação da crise de identidade rondoniense.

Outra sugestão é a publicação de um material didático específico quanto à história africana rondoniense. Explorando os não-ditos da historiografia, identificando a presença negra em Rondônia, suas particularidades e a contribuição do negro na formação do Estado seria um forte aliado do professor em sala de aula.

A princípio a ideia pode parecer ousada, mas é viável. Tem-se um grupo de pesquisa na Universidade Federal que possui uma gráfica, tem algumas publicações então, a produção de um material desse porte é possível.

O Dia nacional da Consciência negra pode se tornar um forte aliado nessa ação. Atualmente, esse é um momento isolado em cada escola, pensado e planejado pelas coordenações e professores e corre o risco é claro, de que alguns entendimentos errôneos quanto o dia sejam cometidos. Não querendo uniformizar, e estatizar a temática que precisa ser flexível para alcançar as particularidades de cada região mas, sobre uma orientação mais específica e próxima, de entidades que acredita-se ter capacidade maior para isso, como a Secretaria de Educação e a Universidade Federal de Rondônia, politizar, diversificar e aprofundar a temática rumo a construção da contribuição negra em Rondônia e suas particularidades e assim, aprofundar esse conhecimento da presença negra do Estado para os discentes rondonienses. Isso possibilitaria que uma base de entendimento comum fosse amplamente divulgada em todo território de Rondônia.



#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema a qual nos propusemos a estudar é complexo, dotado de inúmeras facetas a serem compreendidas e relacionadas. E um Estado novo, como Rondônia, onde muito de sua própria história ainda precisa ser analisada e escrita, nossa temática tem muito a ser desenvolvida. Ainda há muito por ser pesquisado.

O trabalho objetivou compreender como a História da África e cultura Afro-Brasileira era representada nos livros didáticos de história, e se essa representação tornava possível a viabilização da Lei 10.639/2003. Para tanto, foi analisada a Lei e seus instrumentos de viabilização. Como se sabe a História da África e da cultura Afro-Brasileira teve um longo percurso até chegar à forma da Lei. A Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, é resultado de um longo processo que envolve circunstâncias internas, como a luta do Movimento Negro, circunstâncias externas de caráter internacional, como a Conferência de Durban de 2001.

Em um contexto geral, a Conferência de Durban, realizada pela ONU, trouxe algumas diretrizes que influenciaram de forma incisiva nos mecanismos de incorporação do negro na comunidade nacional. Essa conferência aconteceu em um contexto diferente das duas primeiras conferências sobre a discriminação racial e o racismo de 1978 e 1983, ambas em Genebra e tendo como alvo a condenação do apartheid.

A conferência de Durban trata, portanto, de uma série de temas como a avaliação dos avanços na luta contra o racismo, a discriminação racial e as formas correlatas de discriminação; avalia os obstáculos que impedem o avanço em seus diversos contextos; bem como a sugestão de medidas de combate às expressões de racismo e intolerâncias.

A temática do preconceito racial e da eliminação do racismo ganhou novos ares de discussão a nível internacional após a conferência de Durban, segundo Rafael Trapp:

“(...) A despeito das opiniões divergentes, o fato é que a Conferência de Durban abriu caminho para as ações afirmativas no Brasil. Para a antropóloga Laura López,” a partir da Conferência de Durban, as afro-reparações emergiram como eixo central na agenda global contra o

racismo como elemento chave da justiça social em escala mundial”. (TRAPP, Rafael Petry, 2014: p. 23)”

No Brasil, uma das questões levantadas foi à implantação de políticas públicas para a eliminação das desvantagens raciais do afro descendente e, ao mesmo tempo, possibilitar o cumprimento das recomendações da conferência para os Estados Nacionais e organismos internacionais. A promulgação da Lei 10.639/2003, da Diretriz Curricular Nacional para a Educação das Relações Étnico-Racial (DCN) e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira (18/04/04), e do Programa da UNESCO Brasil-África: Histórias Cruzadas (instituído pela UNESCO no Brasil a partir da aprovação da Lei 10.639) é resultado desse contexto.

Se a nível internacional temos uma batalha sendo travada contra o racismo, em solo brasileiro temos nossas próprias lutas. A partir dos anos 30, no governo Vargas estabeleceu-se como plano de fundo a ideia da tolerância das “raças”, de um país sem racismo, que convive harmoniosamente, a chamada “democracia racial”. Contudo, na década de 50 começa a haver uma série de estudos acadêmicos sobre o tema do preconceito racial patrocinados pelo UNESCO, que começaram a demonstrar as rachaduras desse discurso. Colocando em lado oposto os intelectuais racialistas e os não-racialistas, Trapp assim afirma:

“A corrente intelectual racialista, de caráter mais sociológico, tende a validar o uso desse conceito, por entender que a raça, a despeito de não ter existência biológica, continua a ter existência na vida social e, mais importante, como critério de adstrição e discriminação racial (...) “não- racialistas” (COSTA, 2006), entendem que o uso do conceito “raça” seria problemático no contexto histórico brasileiro, marcado pelo hibridismo e infenso que seria este ao estabelecimento da rigidez conceitual da “raça” e seus desdobramentos teóricos, políticos e sociais”. (TRAPP, Rafael Petry, 2014: p. 19).

Aos poucos, o discurso da “democracia racial” começa a ser desconstruído e a busca por se conhecer a África e resgatar sua história começa a ganhar espaço. Os anos 70 torna-se um período de múltiplas iniciativas de aflorar uma série de instituições que abre espaço para a construção da história da presença negra no Brasil, dentre as quais se destaca o MMU – Movimento Negro Unificado, que nasce em 1978 em São Paulo, sendo fundamental nesse contra discurso. Nos anos de 1990 o MMNU, em parceria com o governo de Fernando Henrique Cardoso e conjuntamente com os eventos de contexto transnacionais como as Conferências de 1978, 1983 e 2001, muda as ideias de racismo e antirracismo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (1997) introduziram no ensino fundamental, em uma área denominada de Temas Transversais, os conteúdos da história africana. Ao abordar o tema da diversidade cultural, trabalham a ideia de construção de uma identidade nacional através da miscigenação das três raças. O branco, o negro e o índio, juntos formariam a nossa identidade nacional. Os Parâmetros então fazem parte da formação de um discurso sobre a origem da população brasileira recorrendo à tese da miscigenação. De acordo com esse entendimento, essa miscigenação é o motivo de termos as características que temos, como por exemplo, o carisma e a alegria, sendo hipoteticamente, o motivo de sermos um país sem racismo. Essa diversidade gerada pela miscigenação deve ser reconhecida e valorizada. Essas raças estão, portanto, presentes, mas diluídas no contexto nacional.

No embate de todas essas discussões, a Lei 10.639/2003 é criada como resultado dessas pelepas. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação, e promove a inclusão na Rede oficial de Ensino a obrigatoriedade de ensinar a História e Cultura Afro-Brasileira com dois novos artigos, o 26-A e o 79-B. Essas alterações, embora possam parecer num primeiro momento básicas, promovem modificações substanciais em todo o território brasileiro como modificações nos livros didáticos. O que a lei busca, em sua intencionalidade, é “resgatar” a contribuição do “povo negro” nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Como instrumentalização da Lei 10.639/2003 é criado a DCN - Diretriz Curricular Nacional - para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, em 2004. A Diretriz buscar estabelecer parâmetros para o ensino da História da África e é destinada aos mantenedores da educação, os administradores educacionais, professores, alunos e sociedade civil em geral, comprometidos com a educação e o sistema educacional. Preocupa-se em estabelecer políticas que denomina de Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas. Dentre as ações afirmativas, encontramos medidas como as cotas para negros e o Dia Nacional da Consciência Negra.

Assim como os PCN’s possui limitações, a DCN - para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira também possui as suas limitações. Uma delas é a concepção uniforme e limitada dos assuntos abordados.

Esse documento lida com a questão racial baseada no conceito norte-americano de pensar a cor e raça (Larissa Viana, 2009).

Nos EUA, esse entendimento é muito simples: possui algum ancestral africano é afrodescendente. Contudo, no Brasil, a questão racial é uma autodeclaração. As pessoas de acordo com o reconhecimento de sua própria identidade se autodeclara da cor branca, preta, parda, amarelo ou da raça indígena. Todavia, a DCN entende como verdadeiro conceitos como raça, cultura, classe. E entende ser possível resgatar a história da África em solo brasileiro, como se fosse possível encontrar essa cultura “imaculada”.

Que negro a Lei aborda? É possível estabelecer essa identidade negra de maneira universal como é proposto por esse documento? Esse era um dos questionamentos dessa pesquisa, e chegou-se ao entendimento que a Lei busca os descendentes de africanos no Brasil como uma classe única, mas é considerado impraticável se estabelecer ou se reconhecer uma identidade negra da forma como a Lei tem sido aplicada.

A lei não contempla as particularidades de cada região. E sem focar nas particularidades torna-se difícil resgatar e valorizar os diferentes traços das distintas culturas africanas dispersadas em território nacional. A história da África que a lei busca resgatar não existe. Ela se tornou o resultado de sincretismos parciais que ultrapassaram fronteiras e se re-significaram, tornando-se híbridos e pluriculturais. Aqui, como bem afirmou Stuart Hall, ela é latino-americana (2003). E, em nosso caso especificamente essa história da África cabe mais um substantivo: aqui ela é latino-americana rondoniense.

A história da África e da Cultura Afro-Brasileira ensinada nas escolas precisa compreender o sincretismo o hibridismo e as pluriculturas. Do contrário, corre o risco de naturalizar conceitos (que são construtos), des-historicizando-os de modo a limitar a compreensão da diferença e da alteridade, o que pode remeter, perigosamente, à confusão entre os binômios histórico e cultural, biológico e genético. Essa confusão retira a riqueza do significante “negro” e pode reforçar, inversamente, o que se tenta desconstruir

Esse entendimento é fundamental para a viabilização da Lei, visto que como afirmou Hall, essa maneira de compreender o significante na cultura popular negra é

hoje insatisfatória. (HALL, 2011: p.327). E isso se pode observar ao se analisar o livro didático de história, mesmos após uma década de Lei.

Embora, como constatamos, houve avanços quanto ao jeito que a História da África e cultura Afro-Brasileira é apresentada nos livros didáticos de história, que tem dedicado uma parte considerável de seus escritos para expor à temática. Todavia, essa exposição não consegue alcançar as particularidades regionais, impossibilitando assim que o significante da cultura popular negra daquela localidade possa ser identificado para ser valorizado. Até porque, os livros de história analisados dedicam uma boa atenção à história da África, mas, a Cultura Afro-Brasileira deixa a desejar. Sendo, que para valorizar essa cultura é preciso focar nas particularidades em busca dos significantes dessa negritude.

Assim, se começa a fazer nossas considerações quanto à identidade afro-rondoniense, que foi sendo construída em meio a um emblemático fluxo migratório. Ponderando que a identidade é construída dentro de um sentido de representação e alteridade, de reconhecimento do “eu” e do “outro”, num sentido de aceitabilidade, de se passar uma imagem de si para os outros e para nós mesmos, é que essa identidade social foi sendo forjada ao longo dos anos culminando numa crise de identidade na atualidade, onde a maioria da população rondoniense se autodeclara da cor parda. Rondônia possui, de acordo com o último Censo do IBGE (2010), uma população de 1.562.409 habitantes, sendo que 546.534 habitantes são autodeclarados brancos, 106.324 habitantes autodeclarados pretos, 22.643 se autodeclararam amarelos, 871.401 consideram pardos, apenas 13.620 são autodeclarados da raça indígena e 1.886 não souberam definir sua cor ou raça.

Todavia, a porcentagem de pessoas que se consideram da cor preta e parda em Rondônia, é considerável. Tornando o negro, o grupo maioritário no Estado. Assim, o segundo capítulo procurou entender como essa presença negra se instalou em Rondônia, um estado sem tradição no tráfico atlântico.

A presença negra em Rondônia está relacionada a quatro períodos da história regional rondoniense. O primeiro está unido com a formação do estado, que se dá início no século XVII, com terras desmembradas de Mato Grosso e Amazonas. Nesse período do “Brasil colonial” temos o adentramento de Portugal pelas terras “brasileiras”, a

exploração das riquezas locais e o estabelecimento de fronteiras para assegurar a posse das terras.

Nessa região guaporeana, a colonização portuguesa foi sentida na base do trabalho escravo, na exploração de riquezas nesse caso, a mineração de ouro, mas, com um diferencial apenas: o fato de que a Amazônia servirá como ocupação militar para garantir as fronteiras portuguesas. E para o estabelecimento e manutenção dessas iniciativas a mão de obra utilizada foi à escrava.

Dentro dessas iniciativas, duas ganharam destaque no vale do Guaporé e que influenciará definitivamente o atual estado de Rondônia: a construção do Real Forte do Príncipe da Beira e a capital da província de Mato Grosso, Vila Bela da Santíssima Trindade. No caso de Vila Bela, quando a mineração entrou em falência e os senhores abandonaram a cidade, deixando para trás os escravizados tomando conta dos bens, esses de seus descendentes fixaram residência ou fugiram e constituíram comunidades quilombolas ao longo do rio Guaporé, algumas delas reconhecidas hoje como remanescentes quilombolas marcas e tradições da colonização portuguesa como o catolicismo por exemplo. Algo semelhante acontece com o Forte, quando desativado. Esse grupo se fez um pouco mais recluso, e manteve as características da colonização portuguesa como o catolicismo.

Desse modo, esse contingente de negros formou a sociedade guaporeana a partir da mineração de ouro na colônia do Vale do Guaporé e que se dispersaram para outras atividades nas áreas do Guaporé, Mamoré e Madeira, como a construção do Real Forte do Príncipe da Beira, por exemplo, passaram a sobreviver de atividades agroextrativistas e apresentaram resistência em participar como mão de obra dos surtos extrativistas do século XIX e XX de maneira extensiva, limitando a um comércio mais incipiente e livre. Após o declínio das atividades extrativistas, estas comunidades mantiveram suas atividades econômicas tradicionais.

O segundo grupo a marcar presença em Rondônia são os afro-caribenhos, aqui chamados carinhosamente de “barbadianos”. Chegaram em um momento marcante da história regional, com a construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré. Diferentemente do primeiro grupo que se manteve mais recluso, este foi marcante na sociedade portovelhense principalmente em áreas como a educação e a saúde.

Os “barbadianos”, também se diferenciaram por apresentar uma identidade britânica ao invés de uma africana. Esse é um grupo que apresenta claramente a característica desterritorializante da globalização. Logo, nessa trajetória África- Caribe e /ou Barbado-Inglaterra – Porto Velho, se identificam com a cultura inglesa tanto na língua, religião, costumes e hábitos como higiene. Apresentam um nível considerável de educação e são uma mão de obra qualificada.

Todas essas características faz com que esse grupo se destaque dos demais habitantes dessa localidade, inclusive outros negros e se mantenha fechado. É incontestável a forte presença da comunidade barbadiana ou caribenha em Porto Velho e sua contribuição na formação da sociedade portovelhense. Ocuparam cargos de destaque, por exemplo, nas primeiras igrejas evangélicas de repercussão extremamente forte no estado e na educação, em lugares como a primeira escola de formação magistério e na Universidade Federal de Rondônia.

O terceiro momento de entrada do negro em Rondônia é completamente a verso aos dois primeiros. E de igual forma, como é diversificado é também difícil de delimitar. É difuso e variado. Trata-se das migrações exoréticas. Esse terceiro grupo veio de diversas localidades do Brasil, nos momentos de ciclos de exploração do Estado. São integrantes dos chamados seringueiros, soldados da borracha, mineradores e agricultores. Este último, em sua maioria nos projetos agrícolas de colonização do Estado. Como resultado desses projetos muitas cidades do interior do estado surgiram.

Dentre as localidades provenientes, tivemos nesse grupo um traço de africanidade, visto que muitos vieram de estados como o Maranhão, com forte traço da cultura afro. A eles é atribuído a introdução dos cultos afro no estado, principalmente na capital e manifestações culturais, como o Boi-bumbá.

Esse foi um processo muito difícil e que marginalizou essas populações. Na medida, em que os ciclos decaíam economicamente ou o capital expropriava os pequenos agricultores, iam sendo relegados à periferia das cidades, tornando ou a zona rural. Geralmente, exercendo serviços de menor remuneração acabaram se tornando um grupo desfavorecido na sociedade local. Essas periferias não diferem da realidade do restante do país. São lugares com muitos desempregados, violência com altos índices de criminalidade e jovens presos e com uma estrutura educacional baixa.

O quarto e último grupo faz parte de um processo recente no estado. São os chamados haitianos. Esse contingente proveniente do Haiti chegou no estado a partir de 2011 devido a uma catástrofe natural que empurrou um número considerável de haitianos a procurar melhores condições de vida em outros países.

São um grupo que, embora se possa fazer algumas correlações com outros períodos migratórios, o fato de ser uma história recente não se permite entender de maneira ampla sua contribuição à história afro-rondoniense. Todavia, algumas considerações podem ser estabelecidas. Assim, como os barbadianos esse grupo é escolarizado, a grande maioria possui nível superior e falam mais de uma língua, mas, são incorporados no mercado de trabalho em cargos abaixo de sua especialidade.

O fluxo migratório de haitianos para Rondônia trouxe a tona a questão de cor ou raça no Estado. Ainda, nesse ponto é saliente mencionar que os Movimentos Negro em Rondônia tem um percurso dinâmico e determinante no resgate da história da África em Rondônia.

É ponto determinante que para identificar o significante negro que resgataria e valorizaria a história afro-rondoniense, focar nessas particularidades é fundamental. Rondônia ainda não escreveu a contribuição negra na formação do estado e, esse vácuo abre espaço para que uma crise de identidade percebida atualmente.

Entender essas fronteiras culturais delimitá-las em conexões multitemporais são caminhos que o ensino da História pode trilhar e que ajudará a compreender essa África. Uma vez que essa cultura negra é contraditória, como afirmou Stuart Hall, é um local de contestação estratégica.

O alvo de pesquisa se encontra em meio a toda essa discussão. Ao se entender que o livro didático é um instrumento de avaliação da implantação da lei em curto prazo de tempo, entende-se também qual visão da história africana está sendo exposta, e se essa visão corresponde à intenção da lei.

Como bem afirmou Stuart Hall, a África se misturou no turbilhão do colonialismo. Por isso, ao se relacionar História da África e Cultura Afro-brasileira a uma História política, que leva a pontos como o PNLD vale ressaltar como o fez Hall, que a cultura popular se transformou em mercadoria e estereótipo e, é mítica.



Esse terreno não é simples, e não pode ser reduzido a um binarismo simples como branco e preto, alto e baixo. Este é um espaço de contestação. E esse espaço deve ser aproveitado pelo ensino da História. Ao invés de uma história fechada em muitos conceitos e até pré-conceitos formados, tentar se abrir caminhos nesse terreno onde certos conceitos, possam ser observados de um ponto de vista mais emblemático, de uma forma menos simplória, menos homogeneizadas.

A terceira e última parte do trabalho está dedicada ao estudo e análise do livro didático de história. O recorte foi feito a partir do PNLD de 2012, nos três livros mais distribuídos a nível nacional: História Global – Brasil e Geral, História das Cavernas ao Terceiro Milênio e História (na ordem de vendagem).

O primeiro colocado em distribuição no PNLD de 2012 (História Global-Brasil e Geral de Gilberto Cotrim, publicado em 2010) é um exemplo de mudança e adaptação a Lei 10.639/2003. Seus exemplares anteriores (em volume único) apresentam uma organização muito diferente da distribuída pelo PNLD 2012. Tanto o livro de 2002 quanto de 2008 não possui grandes alusões ao tema da história da África e da Cultura Afro-brasileira ainda que, encontremos boa parte das gravuras e imagens apresentadas no exemplar de 2012. Não existe nem um capítulo dedicado ao tema por exemplo.

A obra analisada é um material focado na história política e econômica, com uma abordagem cronológica e informativa. A renovação historiográfica fica quanto aos boxes, textos complementares e as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos. Além da utilização de diversas fontes históricas de diversos gêneros e indicações variadas de filmes e livros. Apresenta conteúdos sobre a História da África nos três volumes da coleção embora, ao longo da coleção o assunto vai perdendo forças até praticamente desaparecer no último volume.

No Manual do Professor, há uma discussão atualizado do tema e referências quanto à forma como o material do aluno deve ser elaborado, expõe a obrigatoriedade da Lei 10.639/ 2003 e alguns conteúdos indicados pela DCN para a Educação das Relações Étnico-Racial.

Destacam-se os capítulos destinados a discutirem a história africana, no primeiro e segundo volume da obra. Abordam pontos além da colonização apesar de apresentar uma África pré-colonial (no primeiro volume) e discute a escravidão africana no Brasil

e a resistência negra (no segundo volume), e como a DCN para a Educação das Relações Étnico-Racial indica, apresenta uma pequena discussão sobre os quilombos, o quilombo de Palmares, Ganga Zumba, Zumbi e o Dia Nacional da Consciência Negra. No entanto, não aprofunda na cultura afro-brasileira ou como os escravizados foram se incorporando a nossa realidade. E desta forma, não constrói uma ponte para os afrodescendentes se reconhecerem na atualidade.

A coletânea História das Cavernas ao Terceiro Milênio da Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota de 2010 ocupa o segundo lugar em classificação na escala de distribuição no Brasil pelo PNLD de 2012. Possui uma narrativa focada na história política a similaridade da anterior, com uma visão cronológica e linear de acordo com uma periodização que foca na vida econômica, social e cultural. A renovação historiográfica fica a critério de encontrar em alguns capítulos uma apresentação de diferentes maneiras de se interpretar os temas, além das experiências da vida privada e cotidiana, geralmente nos boxes ou textos complementares.

Na coleção, mesmo que não se fuja da obrigatoriedade do tema, a sua presença de forma geral é tímida e muitas das vezes convencional, passando até nas entrelinhas. Desta forma, encontra-se no volume 1 objetos que pertencem à cultura de países africanos para exemplificar tipos de fontes históricas; há discussões sobre os desafios para a compreensão da História da África e abordam-se reinos e impérios africanos. No volume 2, são propostos textos e atividades que possibilitam conhecer questões da História recente do continente africano, há um capítulo dedicado ao tema para conhecer os reinos e impérios. Em outros capítulos deste volume, no estudo da colonização portuguesa na América, enfatizam-se a presença dos africanos e afrodescendentes e o papel que desempenharam como agentes transformadores de seu tempo. No volume 3, abordam-se o colonialismo e suas consequências em várias sociedades africanas na atualidade, como bem expôs o Guia do PNLD 2012 nas páginas 34 e 35.

Um ponto de destaque na obra é o Box de texto sobre o movimento negro no Brasil durante a ditadura militar. Em nenhuma das obras analisadas, com exceção desta é claro, esse tema é proposto.

No último tomo analisado, intitulado História de autoria de Ronaldo Vainfas, Sheila de castro Faria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos de 2010, é um livro cuidadoso quanto à escrita, na forma estética, o quantitativo de capítulos e temas

abordados. É o livro mais caro dos analisados, embora ocupe o terceiro lugar na classificação de distribuição dos didáticos de história no PNLD 2012.

Na primeira unidade temos uma infinidade de textos, imagens, referências e dois capítulos específicos acerca da História da África. No capítulo que aborda o período anterior à colonização moderna, questionam-se mitos desde há muito estabelecidos na memória coletiva, como a ideia de uma África sem diversidade e diferenças, lugar de pobreza, miséria e doenças. É o único dos exemplares analisados a apresentar de forma clara e enfática o fato do Egito pertencer ao território africano, e de igual maneira, o primeiro colocado faz uma referência aos quilombos, ao quilombo de Palmares, a Ganga Zumba e Zumbi e o Dia Nacional da Consciência Negra. Conteúdos indicados pela DCN para a Educação das Relações Étnico-Racial.

A África nos tempos do tráfico atlântico (segundo capítulo do volume 1, dedicado ao tema). Aplica-se ao estudo das condições históricas específicas das principais sociedades e etnias africanas que forneceram escravos para o tráfico atlântico. Destaca-se também por apresentar uma figura feminina africana, a rainha Nzinga. Temos aqui, a quebra de pelo menos dois estereótipos: de uma África simples, pobre e sem grandes relações de organizações de estado e uma questão de gênero- a mulher, aqui apresentada como rainha e embaixadora e, em nada deixando a desejar a grandes figuras masculinas.

Nos volumes 2 e 3 desta obra, a África é analisada no contexto da escravidão na América, na colonização europeia no século XIX e no processo de independência dos países africanos no século XX. O segundo volume apresenta um capítulo dedicado ao tema, “O Brasil na crise da escravidão” É aplicado ao estudo da sociedade e da economia do Brasil no século XIX, com ênfase na expansão cafeeira e na presença de investimentos ingleses na escravidão. Com foco nas origens dos africanos da primeira metade do século e a influência das suas culturas na sociedade brasileira, as políticas imigrantes destinadas a substituir a mão de obra escrava, a exemplo das colônias de parceria e do colonato. Quanto a História do Brasil, há apontamentos quantos às lutas contra a escravidão e o racismo.

O ponto negativo dessa obra é que se dedicou pouco espaço à cultura e à vida dos afro-brasileiros. Não se procurou uma identidade afro-brasileira na qual os

afrodescendentes possam se identificar, muito menos em alguns Estados não convencionais nessa trajetória afro-brasileira, como Rondônia.

Em suma, os livros didáticos analisados apresentam uma História africana rica, diversificada, livre de certos estereótipos e com conteúdos diretamente indicados pela DCN- para a Educação das Relações Étnico-Racial, o que demonstra nitidamente a preocupação em cumprir a Lei 10.639/2003.

Logicamente, adequar os conteúdos dos livros a Lei, corresponde também a uma necessidade de mercado. O livro é uma mercadoria e seu valor está condicionado a sua vendagem. Para a área mercadológica o mais interessante é a capacidade de venda e não seu caráter metodológico. Isso é comprado ao se verificar que o livro que melhor apresenta um caráter metodológico é o terceiro lugar na classificação de distribuição, e o livro mais barato é o mais distribuído. Falham, contudo quando se trata da diversidade da cultura afro-brasileira. Tornando, praticamente impossível os afrodescendentes rondonienses se identificarem nesse quadro geral.

De maneira geral, no que diz respeito à renovação historiográfica fica relegada aos boxes, textos complementares e quadros. Geralmente, a parte do texto. Esse tipo de abordagem pressupõe uma atuação satisfatória de uma engrenagem que se torna, nesse aspecto fundamental. O professor. Aqui esse profissional ganha destaque, pois, é a sua forma de lecionar esses conteúdos que possibilitaram novas maneiras do educando ver e sentir essa aprendizagem.

Para tanto, é imprescindível que esse profissional da educação esteja de igual maneira preparado para lidar tanto com esses conhecimentos, como com outros fatores complicados do processo ensino-aprendizagem: o aluno do ensino médio, um entendimento correto dos objetivos da disciplina de história, a capacidade de leitura do educando, as limitações do texto do livro didático de história, entende-se que há um mundo por trás do livro e por último e dotado de maior complexidade, o conhecimento e possibilidade de acesso às particularidades da história regional.

Tão importante quanto o que foi dito da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, são os não ditos. A História como disciplina deve aproveitar esse espaço de contestação para focar nas particularidades regionais na intenção de encontrar o

significante negro que possibilitará que a História da África e da Cultura Afro-Brasileira seja “resgatada”.

Desta forma, foi que sugerimos possibilidades de ensino da história Afro-Rondoniense. Levando em conta, que em Rondônia ainda não foi escrito a contribuição da presença negra no Estado, o que gerou uma crise da identidade negra rondoniense, o enfoque é nas particularidades como bem orienta a DCN- para a Educação das Relações Étnico-Raciais. A proposta é não centrar em uma maneira unilateral de ensino, como forma única de se ensinar. E utilizar outros sentidos como o cheiro, o tato e o paladar para se aproximar da elaboração da África própria de cada comunidade.

Rondônia tem muitas possibilidades de construção e / ou reelaboração da história africana e da contribuição do “povo negro”. A ideia é a partir dos resquícios dessa história regional se encontrar o significante negro necessário para essa reelaboração.

Assim, tomando como ponto de partida uma ideia existente no estado, onde algumas escolas levam grupos de alunos para conhecer em loco monumentos e localidades históricas como o Real Forte do Príncipe da Beira, a cidade de Costa Marques, comunidades quilombolas ao longo do Vale do Guaporé, a Estrada de Ferro Madeira Mamoré e o antigo (e agora submerso) Cemitério da Candelária, promover de preferência nas cidades de residência dos alunos do Ensino Médio, percursos de aprendizagem da História da África construindo essa história a partir dos vestígios materiais (como os citados) ou imateriais como os grupos criados pelo Movimento Negro ou personalidades ligadas ao movimento ou a presença negra em Rondônia.

Outra possibilidade de fundamental importância é o aperfeiçoamento do professor quanto ao tema em questão. Precisa-se de um professor que seja capaz de mediar esse processo de ressignificação dessa história. E o aperfeiçoamento torna-se questão imperativa. De igual forma, tomando como exemplo o curso de História da África ministrado pela Universidade Federal de Rondônia através da Fundação RIOMAR (Rio Madeira) pelo GEPIAA (Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares Afro-Amazônicos da Universidade Federal de Rondônia, criado em 2004.) de curta duração e aberto ao público em geral (e com uma péssima divulgação), estender o ensino sobre a História da África ao quadro de docentes do Estado de Rondônia. Fornecer ao professor os instrumentos necessários a essa construção e,

embora a Lei 10.639/2003 e a DCN- para a Educação das Relações Étnico-Racial dê atenção especial à disciplina de História, as disciplinas de Arte e Educação Física são consideradas como parte do processo e de igual importância.

Para tornar esse processo mais simples, dinâmico e possível pode se trabalhar a partir de formadores. Ou seja, habilita-se alguém na escola – esse será o formador- e esse formador irá desenvolver o curso com os demais docentes da escola.

Nossa terceira sugestão para o ensino da história afro-rondoniense é a utilização da produção local quanto ao tema, realizada por grupos como o GEPIAA/UNIR e o Centro de Documentação do Tribunal de Justiça (utilizamos dois artigos publicados por essas entidades) em sala de aula. A ideia é oportunizar a circulação dessas publicações pelas escolas do Estado, e assim o educando estaria em contato com pesquisas recentes e novas descobertas. Medidas como esta, permitiriam que os afrodescendentes rondonienses se identificassem nessas publicações, reconhecessem sua trajetória pessoal e familiar e abriria uma porta para a superação da crise de identidade rondoniense.

A quarta sugestão, é a publicação de um material específico sobre a presença negra no estado. Explorando os não ditos da historiografia regional e geral, identificando essa presença em Rondônia, momentos de entrada, suas particularidades e a contribuição do negro na formação do Estado. Esse material seria um forte aliado do professor em sala de aula, pois possibilitaria uma base comum de conhecimento e evitaria possíveis erros de entendimento.

E por último, a quinta sugestão é a melhoria e melhor acompanhamento do Dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro). A ideia é que em parceria com a Secretaria de Educação e a Universidade Federal, essa data fosse otimizada para melhor aproveitar a ocasião no intuito de entender o significativo negro presente em Rondônia. Que a data fosse uma oportunidade para divulgar a história afro-rondoniense amplamente pelo estado. E de igual maneira quanto ao material didático, oportunizar uma base comum de conhecimento.

Por fim, Rondônia vive na atualidade um processo de formação da sua identidade, como observamos pelos números do Censo do IBGE de 2010. O número de autodeclarados pardos e da cor preta são a maioria contudo, a história da contribuição negra no Estado não está escrita. O que faz surgir a necessidade de um ensino sobre a história afro- rondoniense baseada nos não ditos.

A chegada dos haitianos fez despertar uma representação do negro. É como se o negro fosse descoberto, como se todo negro fosse haitiano.

O livro didático de história não possibilita a identificação do afro-rondoniense embora, tenha uma visão da África rica, diversificada, sem grandes estereótipos. Buscam se adaptar a Lei para se manter no mercado. Para que essa identificação seja possível e, a intenção da Lei 10.639/2003 seja viabilizada o ensino da história afro-rondoniense precisa ser focada nas particularidades locais.

Tão importante quanto se pensar num ensino da história afro-rondoniense palpável, é permitir que o professor seja aperfeiçoado para mediar esse conhecimento em construção. Essa é uma temática que ainda tem muito a ser desbravado. A história afro-rondoniense ainda há muito que pesquisar o que entender e compreender. Rondônia precisa escrever sua história afro.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Marta e MATTOS, Hebe Maria. *Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: uma conversa com historiadores”*. Estudos Históricos, v.21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20. Rio de Janeiro.

ALBERTI, Verena e PEREIRA, Almica Araújo. *Qual África? Significados da África para o movimento negro no Brasil*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, nº 39, janeiro-junho, 2007, p. 25-26.

ANDERSON, Benedict. *Imagined Communities*. 2 ed. Londres: Verso, 1991. (Nação e Consciência Nacional). São Paulo: Ática, 1989.

ALONSO, Ângela. *As teorias dos Movimentos Sociais: Um balanço do Debate*. Lua Nova, São Paulo, nº 76, p. 49-86.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais/ Temas Transversais*. Brasília- D.F,1998.

BRASIL, Ministério da Educação/Secad. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. Brasília – DF, 2004.

\_\_\_\_\_. Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira. Boletim nº 20. Outubro de 2006. Disponível em: [www.tvbrasil.org.br](http://www.tvbrasil.org.br). Acesso em: 03/06/2014.

\_\_\_\_\_. Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira. Boletim nº 22. Outubro de 2005. Disponível em: [www.tvbrasil.org.br](http://www.tvbrasil.org.br). Acesso em: 03/06/2014.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 42 de 28 de agosto de 2012. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em: 01/07/2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I: Ensino Médio e Formação Humana Integral*; [autores: Carmen Sylvia Vidigal Moraes... ET al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

\_\_\_\_\_. Caderno II: *O Jovem como Sujeito do Ensino Médio*; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

\_\_\_\_\_. Caderno III: *O Currículo do Ensino Médio, seu Sujeito e o Desafio da Formação Humana Integral*; [autores: Carlos Artexes Simões, Monica Ribeiro da Silva]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.



\_\_\_\_\_. Guia de Livros Didáticos PNLD 2012. *História. Ensino Médio*. Brasília, 2011.

BRAICK, Patrícia Ramos e MOTA, Myriam Brecho. *História das Cavernas ao Terceiro Milênio: Das origens da humanidade à Reforma Religiosa na Europa*. 2ª edição. São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. *História das Cavernas ao Terceiro Milênio: Da Conquista da América ao Século XIX*. 2ª edição. São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. *História das Cavernas ao Terceiro Milênio: Do Avanço Imperialista no Século XIX aos Dias Atuais*. 2ª edição. São Paulo, 2010.

CATROGA, Fernando. *História, memória e historiografia*. Coimbra: Quarteto, 2001.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu; TONHATI, Tânia (Orgs.). *A Inserção dos Imigrantes no Mercado de Trabalho Brasileiro*. Brasília: Cadernos do Observatório das Migrações Internacionais, 2014.

Coleções mais solicitadas PNLD 2012. Disponível em: [www.fnnde.gov.br](http://www.fnnde.gov.br). Acesso em: 08/12/2014.

CONTIJO, Rebeca. *Identidade nacional e ensino de História: a diversidade como “patrimônio sociocultural”*. In: *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

COTRIM, Gilberto. *História Global – Brasil e Geral*. Vol. 1. Editora Saraiva. 1ª edição. 2010, São Paulo.

\_\_\_\_\_. *História Global – Brasil e Geral*. Vol. 2. Editora Saraiva. 1ª edição. 2010, São Paulo.

\_\_\_\_\_. *História Global – Brasil e Geral*. Vol. 3. Editora Saraiva. 1ª edição, 2010, São Paulo.

CHARTEU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1982. (esp. Cap. 2: “A operação Historiográfica”, p. 65-119).

DELGADO, Maria Cristina. *Cartografia sentimental de sebos e livros*. Autêntica, 1999. Belo Horizonte.

DOIMO, Ana Maria. *Movimento Social Urbano, Igreja e Participação Popular*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1984, p. 15-40.

Edital de convocação para inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2015. 2014. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em: 01/09/2014.

ESCOTEGUY, Ana Carolina. “*Identidades culturais uma discussão em andamento*”. In: Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 139-185, 217-219.

Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: [www.seppir.gov.br](http://www.seppir.gov.br). Acesso em: 10/04/15.

FERNANDES, Duval, HADDAD, Paula e SILVA, Filipe. *Haitianos no Brasil: o papel das redes no processo migratório, da vinda à adaptação local*. XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. São Pedro/SP – Brasil, novembro de 2014. Disponível em: [www.abep.info/files/trabalhos/trabalho\\_completo/TC-1-3-623-552.pdf](http://www.abep.info/files/trabalhos/trabalho_completo/TC-1-3-623-552.pdf). Acesso em: 23/12/2014.

GILROY, Paul. 2001. *Atlântico negro. Modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: Editora 34.

GOMES, Emmanoel. *História e Geografia de Rondônia*. Gráfica e Editora Express Ltda ME, 1ª edição. 2012, Vilhena – RO.

GOHN, Maria da Glória. Uma proposta teórico-metodológica para a análise dos movimentos sociais na América Latina. In: *Teoria dos Movimentos Sociais. Paradigmas Clássicos e Contemporâneos*, p. 241-271.

GONTIJO, Rebeca. *Identidade Nacional e Ensino da História: a diversidade como “patrimônio sociocultural”*. In: ABREU, Marta e SOIHET, Rachel (org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

HALL, Stuart. "Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior". In: *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003, p. 25-50.

HARTOG, François. A arte da narrativa histórica. In: BOUTIER, Jean & JULIA, Dominique. *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

HOBBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. *Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 271-316.

HOFBOUER, Andreas. *Criolidade versus Africanidade: percepções da diferença e da desigualdade*. Afro-Ásia, nº 43, 201, p. 91-127.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro, 2000. Apêndice: Estatísticas de 500 anos de povoamento. p. 223. Disponível em: [www.brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/populacao-escrava-no-brasil](http://www.brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/populacao-escrava-no-brasil). Acesso em: 21/01/2015.

LUCA, Tania Regina de, e MIRANDA, Sonia Regina. *O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNL D*. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 07/07/2014.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. *Agadá: abrindo caminhos para a afirmação da epistemologia africano-brasileira*. In: LUZ, Marco Aurélio. *Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira*. Salvador: Edufba, 2010, p. 449-450.

MARTINS, Rui Cunha. "Historicidade e Simultaneidade". In: PAREDES, M., ARMANI, C. & AREND, H. *História das Ideias: proposições, debates e perspectivas*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011.

MATOS, Hebe Maria. *O Ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil*. In: ABREU, Marta e SOIHET, Rachel (org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

MOEHLECKE, Sabrina. *O ensino e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações*. Revista Brasileira de Educação, v. 17, nº 49, janeiro-abril, 2002, p. 39-60.

PINTO, Emanuel Pontes. *Território Federal do Guaporé: fator de integração da fronteira ocidental do Brasil*. Rio de Janeiro, Viaman, 2003.

POLLAK, Michael. "Memória e identidade social". *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. p. 200-212.

RAGO, Margareth. "O historiador e o tempo". In: ROSSI, M.L. & ZAMBONI, E. *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Ed. Alinea, 2003, pp.25-48.

SANT'ANNA, Wânia. *A cor da cultura (Marco Conceitual)*. Fevereiro, 2005. Disponível em: [www.acordacultura.gov.br](http://www.acordacultura.gov.br). Acesso em: 11/06/2014.

SANSONE, Lívio. *Da África ao afro: uso e abuso da África entre os intelectuais e na cultura popular brasileira durante o séc. XX*. Afro-Ásia, nº 27, 2002, p.249-269. Salvador.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. *História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização*. Revista Histórica da Educação – RHE, Porto Alegre, v. 16, nº 37, maio-agosto, 2012, p. 79-91.

SILVA, Jeferson Rodrigo da. *Livro didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem*. Revista de Teoria da História. Ano 2, Número 5, junho, 2011, p.117-197.

TRAPP, Rafael Petry. *A conferência de Durban e o antirracismo no Brasil (1978-2001)*. Porto Alegre, 2014. 114 f. Disponível em: [www.repositorio.pucrs.br](http://www.repositorio.pucrs.br). Acesso em: 22/10/2014.

TEIXEIRA, Marcos Antônio Domingues, FONSECA, Dante da Fonseca e MORATTO, Juliana. *A presença negra em RO: as estruturas de povoamento*. 2010. Disponível em: [www.gepiaa.unir.br](http://www.gepiaa.unir.br). Acesso em: 18/06/2012.

THOMPSON, E. P. *As Fortalezas de satanás*. In: A Formação da Classe Operária Inglesa. A Árvore da Liberdade. Volume I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 57-81.

VAINFAS, Ronaldo; FARIAS Sheila; FERREIRA, Jorge e SANTOS, Georgina dos. *História*. Volume 1. São Paulo Saraiva, 2010.

\_\_\_\_\_. *História*. Volume 2. São Paulo Saraiva. 2010.

\_\_\_\_\_. *História*. Volume 3. São Paulo, Saraiva. 2010.

VIANA, Larissa. *Democracia Racial e Cultura Popular: debates em torno da pluralidade cultural*. In: ABREU, Marta e SOIHET, Rachel (org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

VEYNE, Paul. *Como se Escreve a História*. Editora UNB, 4ª edição, Brasília, sd.

WEDDERBURN, Carlos Moore. *Novas bases para o ensino da história da África no Brasil (considerações preliminares)*. Disponível em: [www.forumafrika.com.br](http://www.forumafrika.com.br). Acesso em: 04/06/2014.