

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
DOUTORADO**

CLARISSA ADJUTO ULHOA

**A CULTURA MATERIAL NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA:
POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL**

**GOIÂNIA
2018**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

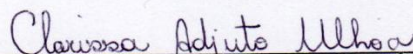
Nome completo do autor: Clarissa Adjuto Ulhoa

Título do trabalho: A CULTURA MATERIAL NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL

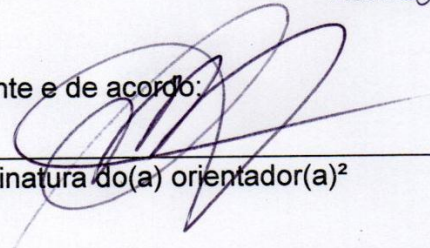
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 01 / 06 / 18

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

CLARISSA ADJUTO ULHOA

**A CULTURA MATERIAL NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA:
POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, da Faculdade de História, da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obter o título de Doutora em História. Área de Concentração: Cultura, Fronteira e Identidades; Linha de Pesquisa: Fronteiras, Interculturalidades e Ensino de História; Orientador: Professor Doutor Alexandre Martins de Araújo.

**GOIÂNIA
2018**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ulhoa, Clarissa Adjuto

A CULTURA MATERIAL NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL [manuscrito] / Clarissa Adjuto Ulhoa. - 2018.

f.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Martins de Araújo.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História (FH), Programa de Pós-Graduação em História, Goiânia, 2018.

1. . I. Araújo, Alexandre Martins de , orient. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA



PPGH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Ata da Sessão de julgamento da Defesa de Tese de Doutorado de Clarissa Adjuto Ulhoa.

Aos 11 (onze) dias do mês de maio de dois mil e dezoito (2018), com início às 14h, nas dependências da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás, teve lugar a sessão de julgamento da Defesa de Tese de Doutorado de Clarissa Adjuto Ulhoa, cujo título foi "A CULTURA MATERIAL NO ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL". A Banca Examinadora foi composta, conforme Portaria nº024/18-PPGH, de 07 de maio de 2018, pelos seguintes Professores Doutores: Alexandre Martins de Araújo (UFG), Anderson Ribeiro Oliva (UnB), Camila Azevedo de Moraes Wichers (FCS/UFG), Eliesse dos Santos Teixeira Scaramal (UFG), Danilo Rabelo (CEPAE/UFG) e, como suplentes Allysson Fernandes Garcia (CEPAE/UFG), Elias Nazareno (UFG). Os Examinadores arguiram na ordem acima citada. Às 11 horas a Banca Examinadora passou a julgamento em sessão secreta tendo sido a candidata aprovada

Prof. Dr. Anderson Ribeiro Oliva (UnB) (videoconferência) Ass.: [assinatura]

Decisão (APROVADA)

Profa. Dra. Camila Azevedo de Moraes Wichers (FCS/UFG) Ass.: [assinatura]

Decisão (APROVADA)

Profa. Dra. Eliesse dos Santos Teixeira Scaramal (UFG) Ass.: [assinatura]

Decisão (APROVADA)

Prof. Dr. Danilo Rabelo (CEPAE/UFG) Ass.: [assinatura]

Decisão (APROVADA)

Presidente da Banca Prof. Dr. Alexandre Martins de Araújo (UFG), Ass.: [assinatura]

Decisão (APROVADA)

Reaberta a Sessão Pública, a Presidente da Banca Examinadora proclamou os resultados e encerrou-a, da qual foi lavrada a presente ata que vai assinada por mim, Marco Aurélio Fernandes Neves, secretário do Programa de Pós-Graduação em História, e pelos membros da Banca Examinadora.

Coordenadora: [assinatura]
Prof.ª Dr.ª Fabiana de Souza Fredrigo

Secretário: [assinatura]
Marco Aurélio Fernandes Neves

Ao meu companheiro, aos meus pais, aos meus irmãos ♥

AGRADECIMENTOS

Henrique, amado companheiro, muito obrigada pela sua parceria em todos os dias das nossas vidas, por me oferecer os abraços mais acolhedores, por sempre procurar as palavras certas quando me percebe invocada com as incertezas. Eu te amo com todo o meu coração e estarei sempre ao seu lado.

Cristina, Cirano, Lucas e Lídia, amados pais e irmãos, muito obrigada por serem sempre o meu porto mais seguro, por estarem ao meu lado a cada passo da minha caminhada, por servirem como norte sempre que me sinto sem direção. Meu amor por vocês está para muito além do alcance das palavras.

Alexandre, muito obrigada por sua orientação competente, comprometida, incentivadora e amiga. Eu acho que somos uma dupla e tanto, sua tranquilidade sempre aplaca o meu afobamento. Obrigada por respeitar minhas ideias e meu tempo de escrita, por ter estado presente nos momentos em que precisei

Eliesse, muito obrigada por sua existência inspiradora, acolhedora e cuidadosa. Das nossas parcerias nasceram os trabalhos acadêmicos dos quais mais me orgulho e da nossa convivência nasceu uma das amizades que mais prezo. Uma coisa é certa: a universidade precisa de mais pessoas como você.

Talita, amada marida-amiga, muito obrigada por compartilhar comigo as angústias da jornada de dotorandas. O fato de estarmos no mesmo barco tornou a travessia menos custosa, me deixou com o sentimento de que nenhuma maré agitada poderia nos impedir de desembarcar onde bem quisermos.

Professores Anderson e Eliesse, muito obrigada por terem aceitado participar da minha banca de qualificação. Sinto-me imensamente privilegiada por ter contado com as observações e com as sugestões competentes de ambos. Esforcei-me para atender aos pontos que trouxeram para a reflexão

Professores Anderson, Camila, Danilo e Eliesse, muito obrigada por terem concordado em participar da minha banca de doutorado, mesmo com um tempo mais curto para a leitura. Sinto-me, mais uma vez, bastante privilegiada em poder contar com as observações e com as sugestões competentes de vocês.

Também agradeço aos diretores das escolas que me acolheram e permitiram que a pesquisa fosse realizada, bem como aos estudantes que concordaram em responder aos questionários. E claro: meus agradecimentos aos estudantes de quem tive e tenho a alegria de ser professora: vocês me inspiram!

Marco Aurélio, muito obrigada por seu atendimento rápido, eficiente e cuidadoso na secretaria da pós.

Aos demais amigos e familiares: grata pela torcida de sempre.

Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso.

Chimamanda Ngozi Adichie

RESUMO

Este trabalho tem o intuito de contribuir para o processo de implementação da Lei 10639/2003, que tornou indispensável o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, propondo o uso da cultura material afro-brasileira e africana como fonte para o ensino dos temas previstos na mencionada lei e nos demais documentos a ela relacionados. Para tanto, se considerou necessário avaliar de que maneira essa mesma cultura material tem sido abarcada (ou ignorada) no âmbito dos currículos e dos livros didáticos, bem como nas representações dos estudantes. Por meio e concomitantemente ao debate desses dados, a cultura material será apresentada como fonte privilegiada para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. Diferentemente do que ocorre no caso das fontes escritas, quase sempre elaboradas a partir da perspectiva eurocêntrica, os mais diversos exemplares do universo material foram pensados, construídos, usados e comercializados pelos próprios africanos e por seus descendentes. Nesse sentido, o ato de se abarcar esta cultura material pode ser encarado como uma saída para se questionar os limitadores discursos colonialistas.

Palavras chave: história e cultura afro-brasileira e africana, cultura material e pedagogia decolonial.

ABSTRACT

This academic work has the intention to contribute to the implementation process of the law 10639/2003, which became indispensable the teach of history and the afro-brazilian and african culture in schools, proposing the use of afro-brazilian and african material culture as a source to teach themes predicted in the mentioned law and the others documents related to it. Therefore, it was considered necessary to evaluate in which way this same material culture has been englobed (or ignored) among the curriculum and didactics books, as well as in the students' representations. By and concomitantly to those datas debate, the material culture will be presented as a privileged source to the history teach and the afro-brazilian and african culture. Unlikely to what happens in the case of the writtens fonts, almost always elaborated by an eurocentric perspective, the most diverse examples of the material universe were thought of, constructed, used, and traded by Africans themselves and their descendants. In this sense, englobe this material culture can be faced as a way out to question the colonialists speeches.

Key words: afro-brazilian and african history and culture, material culture and decolonial pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Décimo Segundo Copac Inca	51
Figura 02 - Estátuas de divindades daomeanas	54
Figura 03 - Festa dedicada à serpente sagrada	54
Figura 04 - Garfo provavelmente reutilizado enquanto perfurador	61
Figura 05 - Fragmentos de cerâmica vidrada	74
Figura 06 - Recipiente cerâmico colonial	74
Figura 07 - Margem lateral das Orientações e Ações	76
Figura 08 - Margem superior das Orientações e Ações	76
Figura 09 - Machado duplo de Xangô	78
Figura 10 - São Jerônimo com um machado duplo	78
Figura 11 - Instrumentos de tortura do período escravista	111
Figura 12 - Fragmentos cerâmicos com cruzes incisas	112
Figura 13 - Cachimbo com coloração	116
Figura 14 - Cachimbo com motivo antropomorfo	116
Figura 15 - Escultura de funcionários egípcios	118
Figura 16 - Máscara cerimonial bambara	119
Figura 17 - Tumba de Tutancâmon	120
Figura 18 - Atividade sobre camponeses núbios	121
Figura 19 - Escultura do rei de Benim	122
Figura 20 - Atividade de análise de escultura do Benim	124
Figura 21 - Continuação da atividade de análise de escultura do Benim	125
Figura 22 - Paisagem natural africana	129
Figura 23 - Fome, miséria e doença em África	129
Figura 24 - Berimbaus	133
Figura 25 - Instrumentos de percussão	134
Figura 26 - Chocalhos e pandeiros	135
Figura 27 - Enxadas	136
Figura 28 - Chicotes e algemas	137
Figura 29 - Lanças e arcos e flechas	138
Figura 30 - Colares	139
Figura 31 - Roupas	139
Figura 32 - Cabanas	140

Figura 33 - Aldeia	141
Figura 34 - Recipientes	141
Figura 35 - Feijoada e navio negreiro	142
Figura 36 - Bola de futebol	143
Figura 37 - Seringa, maca e lápides	144
Figura 38 - Armamentos, irmãos metralha e “roupas de trombadinha”	145
Figura 39 - Casebre e favela	145
Figura 40 - Garrafa sem água, mesa sem comida e cartão bolsa família	145
Figura 41 - Estátua e venda de relógios	146
Figura 42 - “Cabelo ruim”	146
Figura 43 - “Arco-rola”	146
Figura 44 - Colar tiki	147
Figura 45 - Adjá	148
Figura 46 - Violão	148
Figura 47 - Pickup e aparelho de som	148
Figura 48 - Iphone e máquina fabril	149
Figura 49 - Estúdio de cinema e “quadro de artista famoso”	150
Figura 50 - Dreads e Black Power	151
Figura 51 - Turbantes	152
Figura 52 - Pirâmides	153
Figura 53 - Moradia musgun	155
Figura 54 - Moradia burkinesa	155
Figura 55 - Edifício Dyeji	155
Figura 56 - Escola Lycee Schorge	155

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Cultura material por categoria: Livro 01 / Capítulo 07 / 6º ano	103
Gráfico 02 - Cultura material por categoria: Livro 01 / Capítulo 08 / 6º ano	103
Gráfico 03 - Cultura material por categoria: Livro 01 / Capítulo 04 / 7º ano	103
Gráfico 04 - Cultura material por categoria: Livro 01 / Capítulo 15 / 7º ano	103
Gráfico 05 - Cultura material por categoria: Livro 01 / Capítulo 12 / 8º ano	104
Gráfico 06 - Cultura material por categoria: Livro 02 / Capítulo 02 / 6º ano	105
Gráfico 07 - Cultura material por categoria: Livro 02 / Capítulo 03 / 6º ano	105
Gráfico 08 - Cultura material por categoria: Livro 02 / Capítulo 05 / 7º ano	105
Gráfico 09 - Cultura material por categoria: Livro 03 / Capítulo 03 / 6º ano	106
Gráfico 10 - Cultura material por categoria: Livro 03 / Capítulo 02 / 7º ano	106
Gráfico 11 - Cultura material por categoria: Livro 04 / Capítulo 06 / Volume único	107
Gráfico 12 - Cultura material por categoria: Livro 04 / Capítulo 13 / Volume único	107
Gráfico 13 - Quantidade de cultura material por categoria nos livros 01, 02, 03 e 04	108
Gráfico 14 - Concentração de imagens da cultura material por série nos livros 01, 02 e 03	108
Gráfico 15 - Concentração de imagens da cultura material por livro	109
Gráfico 16 - Total de imagens que retratam a cultura material egípcia em cada livro	109
Gráfico 17 - Presença de legendas nas fotos que retratam a cultura material por livro	113
Gráfico 18 - Presença de informações sobre a datação da cultura material retratada por livro	113
Gráfico 19 - Presença de informações sobre a origem da cultura material retratada por livro	113
Gráfico 20 - Presença de informações sobre o local de guarda da cultura material por livro	114
Gráfico 21 - Presença de informações sobre a matéria-prima da cultura material por livro	114
Gráfico 22 - Presença de informações sobre a técnica de produção da cultura material por livro	115
Gráfico 23 - Frequência com que os autores apenas apontam a cultura material por livro	118
Gráfico 24 - Frequência com que apontam e comentam brevemente a cultura material por livro	119
Gráfico 25 - Frequência com que os autores comentam a cultura material por livro	120
Gráfico 26 - Frequência com que os autores problematizam a cultura material por livro	121
Gráfico 27 - Quantidade de estudantes do 9º ano que estudaram história e cultura afro	131
Gráfico 28 - Quantidade de estudantes do 3º ano que estudaram história e cultura afro	131
Gráfico 29 - Objetos mais frequentemente atribuídos à África	132
Gráfico 30 - Objetos mais frequentemente atribuídos à diáspora	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Títulos, autores e ano dos livros didáticos analisados	98
Tabela 02 - Títulos, séries, capítulos e páginas dos livros didáticos analisados	98
Tabela 03 - Capítulos que apresentam imagens e menções à cultura material na parte escrita ..	101
Tabela 04 - Capítulos, páginas e parágrafos em que aparecem menções à cultura material na obra do 6º ano do livro 01	103
Tabela 05 - Capítulos, páginas e parágrafos em que aparecem menções à cultura material na obra do 7º ano do livro 01	104
Tabela 06 - Capítulos, páginas e parágrafos em que aparecem menções à cultura material na obra do 8º ano do livro 01	104
Tabela 07 - Capítulos, páginas e parágrafos em que aparecem menções à cultura material na obra do 6º ano do livro 02	105
Tabela 08 - Capítulos, páginas e parágrafos em que aparecem menções à cultura material na obra do 7º ano do livro 02	105
Tabela 09 - Capítulos, páginas e parágrafos em que aparecem menções à cultura material na obra do 8º ano do livro 02	105
Tabela 10 - Capítulos, páginas e parágrafos em que aparecem menções à cultura material na obra do 6º ano do livro 03	106
Tabela 11 - Capítulos, páginas e parágrafos em que aparecem menções à cultura material na obra do 7º ano do livro 03	107
Tabela 12 - Capítulos, páginas e parágrafos em que aparecem menções à cultura material na obra do 8º ano do livro 03	107
Tabela 13 - Capítulos, páginas e parágrafos em que aparecem menções à cultura material no livro 04	107
Tabela 14 - Escolas, séries, números de turmas e número de questionários aplicados	130
Tabela 15 - Serventia do berimbau de acordo com os estudantes	133
Tabela 16 - Serventia do tambor de acordo com os estudantes	134
Tabela 17 - Serventia do chocalho e do pandeiro de acordo com os estudantes	135
Tabela 18 - Serventia da enxada, do chicote e da algema de acordo com os estudantes	137
Tabela 19 - Serventia da lança e do arco e flecha de acordo com os estudantes	138
Tabela 20 - Serventia do colar de acordo com os estudantes	139
Tabela 21 - Serventia das roupas de acordo com os estudantes	140
Tabela 22 - Serventia da cabana de acordo com os estudantes	141
Tabela 23 - Serventia dos recipientes de acordo com os estudantes	141
Tabela 24 - Serventia da feijoada e do navio negreiro de acordo com os estudantes	142
Tabela 25 - Serventia da bola de futebol de acordo com os estudantes	143

Tabela 26 - Serventia da seringa, da maca, das lápides, das armas, do casebre de acordo com os estudantes (dentre outros)	143
Tabela 27 - Serventia do pickup e do aparelho de som de acordo com os estudantes	149
Tabela 28 - Serventia do estúdio de cinema e do “quadro de artista famoso” de acordo com os estudantes	150
Tabela 29 - Serventia do turbante de acordo com os estudantes	152
Tabela 30 - Serventia das pirâmides de acordo com os estudantes	153

LISTA DE ANEXOS

Anexo 01 - Presença ou ausência de legendas nas imagens dos livros didáticos e seu conteúdo	166
Anexo 02 - Presença ou ausência de uma análise aprofundada sobre a cultura material nos livros didáticos	183
Anexo 03 - Presença ou ausência de informações sobre a cultura material nos livros didáticos	192
Anexo 04 - Quantidade de estudantes que tiveram aulas sobre a história e a cultura afro brasileira e africana na escola	201
Anexo 05 - Frequência em que aparece cada um dos exemplares da cultura material desenhados pelos estudantes	201
Anexo 06 - Questionário de pesquisa aplicado aos estudantes	239

SUMÁRIO

Introdução	18
Capítulo 1 - Ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, cultura material e a perspectiva decolonial	34
Capítulo 2 - Cultura material nos currículos e nos documentos normatizadores do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana	63
Capítulo 3 - Cultura material afro-brasileira e africana nos livros didáticos de História	86
Capítulo 4 - Cultura material afro-brasileira e africana nas representações dos estudantes do Ensino Básico	127
Considerações Finais	157
Referências Bibliográficas	159
Anexos	166

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o intuito de contribuir para o processo de implementação da Lei 10639/2003, que tornou indispensável o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, propondo o uso da cultura material afro-brasileira e africana como fonte para o ensino dos temas previstos na mencionada lei e nos demais documentos a ela relacionados. Para tanto, se considerou necessário avaliar de que maneira essa mesma cultura material tem sido abarcada (ou ignorada) no âmbito dos currículos e dos livros didáticos, bem como nas representações dos estudantes. Por meio e concomitantemente ao debate desses dados, a cultura material será apresentada como fonte privilegiada para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. Diferentemente do que ocorre no caso das fontes escritas, quase sempre elaboradas a partir da perspectiva eurocêntrica, os mais diversos exemplares do universo material foram pensados, construídos, usados e comercializados pelos próprios africanos e por seus descendentes. Nesse sentido, o ato de se abarcar esta cultura material pode ser encarado como uma saída para se questionar os limitadores discursivos colonialistas.

Basta acompanhar a rotina de uma pessoa qualquer para notar a infinidade de coisas que a rodeia, bem como a infinidade de coisas que manipula em seu cotidiano. Para não perder a hora de acordar de manhã, o despertador; para não levar os pés direto ao chão, o par de chinelos; para manter a boca limpa, a escova de dentes; para não sair de casa nu, as roupas; e para se locomover com eficiência, o carro. Residências, mobílias, ornamentos, armas, monumentos, recipientes, talheres, livros, moedas, coroas, colares... Tudo isso consiste em parte de um enorme universo de exemplares materiais que circulam no âmbito da experiência social humana, aos quais são atribuídos símbolos e sentidos diversos, esses que mudam de cultura para cultura, de tempos em tempos, assim como pode mudar a própria forma da coisa em si. É preciso levar em conta que nem todas as sociedades e/ou comunidades adotam o despertador como mecanismo para acordar ou se importam em usar chinelos antes de colocar os pés no chão. Portanto, em cada cultura no tempo percebe-se um sistema classificatório, no interior do qual as materialidades são situadas, divididas, separadas, hierarquizadas¹.

Todas as coisas pensadas, elaboradas, usadas e expressas por seres humanos de diferentes sociedades no tempo podem ser entendidas por meio do conceito de cultura material, formado por dois termos que existem por si só. Nesse sentido, importa salientar que a cultura material consiste, antes de mais nada, em uma cultura, motivo pelo qual os seus exemplares informam mais sobre um coletivo de pessoas do que sobre um determinado indivíduo, ao mesmo tempo em que falam mais a respeito daquilo que se repete do que do acontencimental². Por outro lado, também se deve esclarecer que a

¹ GONÇALVES, 2007.

² BUCAILLE; PESEZ, 1989.

cultura material consiste, antes de qualquer coisa, em um suporte físico e concreto, mas ainda assim constituído pela imaterialidade, pelo não físico e pelo não concreto. Portanto, para se compreender a cultura material, será necessário pensar dois caminhos interacionais: aquele por meio do qual as pessoas constroem as coisas e aquele a partir do qual as coisas constroem as pessoas. É preciso entender que não apenas a cultura material existe por causa dos seres humanos, também os seres humanos são como são por causa da cultura material, fato que permeia e constitui as relações sociais³.

Para incentivar uma conversa sobre a cultura material em sala de aula, basta solicitar aos estudantes que primeiro enumerem todas as coisas sem as quais não seriam quem são, todas as coisas sem as quais teriam uma existência muito distinta daquela que têm ou apenas as coisas com as quais convivem diariamente. Por meio desse exercício, será possível demonstrar que todos são expostos cotidianamente a uma infinidade de materialidades, do mesmo modo em que será possível perceber que a relevância social e simbólica das mesmas, assim como a forma como repercutem nas pessoas, frequentemente terminam por passar despercebidas, tamanha a proximidade, a familiaridade e até mesmo a obviedade que assumem no cotidiano. Diante disso, fica demonstrada a necessidade de promover a crítica ao esquecimento da cultura material, o que deve ocorrer concomitantemente ao seu reconhecimento enquanto elemento a ser considerado na busca por compreender as dinâmicas internas de uma dada sociedade. Nesse sentido, portanto, torna-se importante propor o envolvimento da cultura material como fonte para o conhecimento histórico e como fonte para o ensino do mesmo.

Fonte é um termo que denota pelo menos duas ideias. Por um lado, se refere a determinado ponto inicial, a partir do qual nasce, aparece ou se desenvolve algo. Por outro lado, indica o ponto de apoio, a base ou o repositório de elementos a partir dos quais se pode compreender dada realidade. Pode estar relacionada a um nascer natural e espontâneo, ou a um construir mediado e não natural⁴. No caso do conhecimento histórico, os pesquisadores tomam como meio de análise as fontes construídas por pessoas, as quais não podem ser propriamente entendidas como fontes diretas da história, como são as nascentes para os rios, mas como pontos de partida por meio dos quais os historiadores elaboram possibilidades interpretativas da história⁵. Entre os chamados metódicos, atuantes sobretudo nos oitocentos, considerava-se fonte histórica somente os documentos oficiais, como aqueles saídos dos cartórios, por exemplo, realidade que seria mudada no século seguinte, com as influências da chamada “nova história”. Nesse cenário, não apenas os documentos não oficiais, como também os documentos não escritos, passaram a ser contemplados enquanto fontes históricas.

³ BUCAILLE; PESEZ, 1989.

⁴ SAVIANI, 2006.

⁵ SAVIANI, 2006.

De um modo decidido desde o início da chamada Escola dos Anais, mas já bem antes, o conceito de fonte histórica tem se ampliado e se transformado significativamente. Por um lado, a revolução documental acabou com o império do documento escrito, permitindo que o olhar do historiador se desviasse dos documentos oficiais e das tramas políticas, típicas da história positivista, para uma quantidade indefinível e enorme de vestígios do passado: imagens, filmes, crônicas, relatos de viagem, registros paroquiais, obras de arte, vestígios arquitetônicos, memória oral... Mas, principalmente, a revolução documental dobrou o olhar da disciplina História para aspectos da vida social, antes distantes do olhar dos historiadores, e apenas abordados por determinadas ciências como a Antropologia e a Etnologia. O imaginário, as mentalidades, o cotidiano, a vida privada, sensibilidades passam a fazer parte do universo da História e permitem aos historiadores montar uma trama mais bela da vida dos povos e dos tempos passados. Também permite abandonar a velha história eurocêntrica e abordar a história dos povos africanos e indígenas, que outrora eram objetos de estudo quase exclusivos da Antropologia⁶.

Dentre os tipos de documentos que passam a ser abarcados como fonte para o conhecimento histórico se encontra a cultura material. Estudos relacionados à história do mobiliário, à história da moda e à história da arquitetura podem ser apontados como exemplos. No entanto, a cultura material ainda passa por uma espécie de esquecimento no âmbito da pesquisa histórica no país. Esta realidade pode ser explicada pelo ainda recorrente entendimento de que a cultura material constituiria apenas uma pequena parcela dos fenômenos históricos⁷. Tal perspectiva se baseia na ideia de que existem aspectos do universo social que não se expressam materialmente, pelo menos não de maneira imediata, o que tornaria a cultura material inócua, inexpressiva⁸. Inclusive, entender como parcial o papel desempenhado pelos fenômenos materiais consiste em uma forma de compreender como estanque a dicotomia entre componentes materiais e não materiais da cultura, dando aos últimos uma autonomia impossível. Isto é, separar radicalmente cultura material e cultura não material passa por deixar de lado a ubiquidade das coisas materiais, as quais permeiam tudo quanto pertence ao humano⁹.

Para pensar as potencialidades do uso da cultura material como fonte histórica, torna-se importante levar em conta o fato de que as materialidades não mantêm os seus atributos intactos por todo o seu curso, pois, em muitos casos, será possível observar mudanças em sua forma, nos seus usos, em sua semântica¹⁰. Nesse sentido, não cabe aos historiadores observarem somente as características perenes da cultura material, mas sobretudo analisarem aquilo que mudou e aquilo que motivou a referida mudança. Devido às suas especificidades, as materialidades perpassam realidades culturais diversas e sucessivas, passando por reinserções que alteram sua forma de estar no mundo, o

⁶ PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 115.

⁷ MENESES, 1983.

⁸ MENESES, 1983.

⁹ MENESES, 1983.

¹⁰ REDE, 1996.

que as tornam uma rica fonte para o entendimento da dinâmica das sociedades¹¹. Portanto, o trabalho com a cultura material implica mais do que abertura para novos documentos, implica mudar a forma de raciocinar, no sentido de pensar outros problemas ou de pensar os mesmos problemas de outro modo. Sendo assim, pode-se ressaltar o potencial da cultura material ao atuar como ponto de partida para se levantar problemas e para se elaborar hipóteses que não surgiriam a partir de outros tipos de fontes¹².

Considera-se que dois historiadores atuaram como pioneiros e disseminadores dos debates sobre o papel da cultura material como fonte para a pesquisa histórica no país, o Ulpiano Bezerra de Meneses e o Pedro Paulo Funari, que atuam como pesquisadores desde pelo menos as décadas de 1960 e 1980, respectivamente. Em ambos os casos, possuem formações nas áreas de História e de Arqueologia, bem como dedicam boa parte de seu tempo estudando as sociedades antigas clássicas. O primeiro estudioso escreveu pelo menos dois importantes textos sobre o uso da cultura material na pesquisa histórica: *A Cultura Material no Estudo das Sociedades Antigas* (1983) e *Memória e Cultura Material: documentos pessoais no espaço público* (1998). Já o segundo estudioso, autor de trabalhos mais recentes sobre o tema, escreveu *Memória Histórica e Cultura Material* (1992) e *Os Historiadores e a Cultura Material* (2010). Nesse mesmo sentido, pode-se mencionar outro historiador brasileiro: o Marcelo Rede. Com formação centrada na área de História, ele se dedica ao estudo das sociedades mesopotâmicas, além de ter publicado dois importantes textos: *História a partir das Coisas: tendências recentes nos estudos de cultura material* (1996) e *Estudos de Cultura Material: vertente francesa* (2003).

Exceto em trabalhos como os mencionados, a cultura material tem sido abarcada de forma muito mais aprofundada pelos arqueólogos do que pelos historiadores, tanto no aspecto teórico quanto no técnico. Em termos etimológicos, a palavra arqueologia advém do grego e se refere ao “relato das coisas antigas” ou ao “conhecimento dos primórdios”¹³. No entanto, para muito além disso e de forma muito mais ampla, os arqueólogos se dedicam ao estudo da relação entre os seres humanos e a cultura material em quaisquer épocas, passada ou presente. Para citar exemplos, pode-se mencionar a arqueologia histórica, que se dedica ao estudo da cultura material elaborada após o ano de 1500, isto é, após os europeus invadirem territórios além-atlântico¹⁴. Dentre os temas da arqueologia histórica estão “[...] as mudanças sociais acarretadas nas sociedades indígenas devido à introdução de objetos materiais europeus, os assentamentos e a cultura dos africanos escravizados, a arquitetura e as plantas dos fortes europeus e das cidades coloniais, a relação entre artefatos e classes econômicas”¹⁵. E é no seio desta subdisciplina que se abarca o campo da chamada arqueologia da diáspora africana.

¹¹ REDE, 1996.

¹² REDE, 1996.

¹³ FUNARI, 2003, p. 13.

¹⁴ ORSER JR., 1992.

¹⁵ ORSER JR., 1992, p. 23.

Dá-se o nome de diáspora africana não apenas ao processo de dispersão mundial dos africanos e de seus descendentes em decorrência das pressões inerentes ao sistema escravista colonial, esse termo também abarca as diversas experiências que os africanos construíram no continente americano. Em outras palavras, a diáspora remete às diversas “histórias de resistência, como também às distintas ações sociais e identidades culturais dos escravos afro-americanos”¹⁶ e o estudo da cultura material permite “entender como as identidades culturais dos escravos afro-americanos se expressam materialmente em vários contextos”¹⁷. Por outro lado, pensar de acordo com o conceito de diáspora consiste em considerar até mesmo a existência de uma consciência transnacional e transcultural, uma história transatlântica que se destaca pela conflituosa convergência entre as culturas africana, europeia e americana¹⁸. Sendo assim, nota-se que as experiências construídas na diáspora se encontram profundamente permeadas por hibridismos culturais, sendo hibridismo a “expressão mais apropriada quando queremos abarcar diversas mesclas interculturais”¹⁹.

Pode-se considerar que a pesquisa que antecedeu o início ao campo da arqueologia da diáspora africana ocorreu nos Estados Unidos, na década de 1940, mais precisamente no quintal de uma moradia do interior de Massachusetts, ocupada entre os anos de 1815 e 1845 pela liberta Lucy Foster²⁰. Entretanto, o resultado da pesquisa se mostrou de caráter apenas descritivo, sem maiores compromissos em problematizar o sítio. Foi apenas no início da década de 1970 que pesquisas mais sistemáticas passaram a ser empreendidas em sítios afro-americanos, sobretudo em senzalas situadas nos estados da Flórida e da Geórgia²¹. No Brasil, os estudos em arqueologia da diáspora passaram a ocorrer somente no final da década de 1970, com forte influência dos pesquisadores norte-americanos. Em um primeiro momento, os arqueólogos se dedicaram sobretudo ao estudo dos quilombos, a começar por aqueles situados em Minas Gerais e, nos anos 1990, passaram a também se dedicarem às senzalas, a princípio em fazendas de café do Rio de Janeiro²². Desse momento em diante, sítios diversos passaram a ser analisados, tais como cemitérios de escravizados, terreiros de candomblé, etc.

Dentre os arqueólogos que têm se dedicado ao estudo da cultura material produzida na diáspora, pode-se mencionar Luís Cláudio Pereira Symanski (2013), que desenvolveu pesquisas em senzalas setecentistas e oitocentistas presentes em engenhos mato-grossenses, por exemplo. Em um dos engenhos estudados, determinados fragmentos cerâmicos encontrados apresentaram signos cruciformes, os quais, após serem analisados, revelaram estar correlacionados à cultura bakongo, da

¹⁶ FERREIRA, 2009, p. 268.

¹⁷ FERREIRA, 2009, p. 272.

¹⁸ GILROY, 2001.

¹⁹ BERND, 2004, p. 99.

²⁰ SYMANSKI, 2014.

²¹ SYMANSKI, 2014.

²² SYMANSKI, 2014.

região centro-africana. Marcos André Torres de Souza (2013), outro arqueólogo que se dedica à cultura material da diáspora, empreendeu, por exemplo, pesquisas na senzala de um engenho goiano, e, após o estudo dos fragmentos, demonstrou que era frequente entre os escravizados a prática de reciclar metais para construir adornos e/ou ferramentas. Pode-se também mencionar Camilla Agostini (2009), responsável por estudar, dentre outros temas, o papel simbólico dos cachimbos no seio das culturas africanas e afro-brasileiras, tendo estabelecido, inclusive, um comparativo entre a cultura material encontrada em sítios arqueológicos e pinturas de artistas europeus que atuaram no Brasil oitocentista.

Nesse mesmo sentido, é importante apresentar, ainda, a pesquisa da arqueóloga Patrícia Marinho de Carvalho (2012), que se dedicou a estudar a comunidade remanescente de quilombo mato-grossense do Boqueirão, situada em Vila Bela da Santíssima Trindade, além de terreiros de culto afro-brasileiro localizados em São Paulo e em Cuiabá. Ela escolheu como enfoque as árvores presentes nesses sítios, tendo como intuito principal compreender o potencial mnemônico e distintivo das árvores no seio dessas comunidades, tomando a etnoarqueologia como parâmetro metodológico. Por meio de seu trabalho de campo nos quintais das moradias atuais e nos quintais das moradias pretéritas, a pesquisadora pôde constatar que os moradores da comunidade do Boqueirão, muito embora atualmente se identifiquem predominantemente como católicos ou evangélicos, atribuem a essas plantas sentidos muito semelhantes àqueles anunciados em terreiros de culto afro-brasileiro, além de se notar uma semelhança no que tange aos locais em que as árvores estão dispostas na paisagem. Diante disso, a arqueóloga entende que as práticas de origem africana na comunidade têm longa data.

Determinados historiadores, em diálogo não apenas com estes, mas também com outros pesquisadores da arqueologia da diáspora africana, se propuseram a abarcar a cultura material como fonte no âmbito de suas pesquisas sobre os africanos e sobre seus descendentes no país. É o caso do pesquisador Flávio dos Santos Gomes (2013), que recorre a um debate sobre as materialidades no intuito de investigar como eram percebidos pela sociedade escravista os territórios e as paisagens que circundavam as plantations que existiram no sudeste brasileiro. É também o caso da historiadora Larissa Oliveira e Gabarra (2013), que escolheu analisar aspectos das conexões atlânticas entre os continentes africano e americano tendo como base, por um lado, os bastões do congado de Minas Gerais e, por outro, as mihangas de Bandudu, da República Democrática do Congo. Pode-se ainda mencionar a iniciativa da estudiosa Vanicléia Silva Santos (2013), que se dedicou a compreender os símbolos e os sentidos associados às denominadas bolsas de mandinga, estas que eram muito frequentemente usadas como amuletos pelos africanos e por seus descendentes em tempos coloniais.

Mas, em se tratando de propostas metodológicas para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana que envolva a cultura material enquanto fonte, o que se nota é a prevalência de um silenciamento. É claro que existe uma série de historiadores que têm se dedicado a estudar aspectos

relacionados ao ensino da história e da cultura africana. Um deles é o pesquisador Anderson Ribeiro Oliva (2003; 2008; 2009; 2010), que estudou as representações dos africanos presentes nos livros didáticos de História e as representações do continente africano construídas pelos estudantes do Ensino Básico, dentre outras temáticas correlacionadas. É também o caso da pesquisadora Leila Leite Hernandez (2008), que se preocupou em reunir em uma única obra as aulas ministradas por ela sobre a história africana entre os anos de 1998 e 2003, obra que tem servido como parâmetro para outros professores historiadores. É ainda importante mencionar o caso do pesquisador Carlos Moore Wedderburn (2005), que construiu um panorama preliminar dos desafios do ensino da história africana no país. No entanto, nem estes e nem outros trabalhos chamam a atenção para a cultura material enquanto fonte de ensino.

Entende-se por fonte de ensino o documento histórico abarcado e problematizado no âmbito de uma ou mais aulas, como forma de contribuir para o conhecimento de determinado conteúdo, pensado no sentido de promover a criticidade entre os estudantes, em um processo mediado pelos professores. Tal escolha metodológica, no entanto, não caminha no sentido de buscar demonstrar aos estudantes uma prova da existência de verdades absolutas, pois a produção do conhecimento histórico passa por uma infinidade de formas interpretativas possíveis. Sendo assim, “o uso de fontes históricas deve servir para suspender o caráter de prova que os documentos assumem desde a história tradicional e mostrar [...] a complexidade da construção do conhecimento histórico”²³. Portanto, a meta central do presente estudo consiste em justamente chamar a atenção para a complexidade ao propor que os professores abarquem a cultura material africana e afro-brasileira enquanto documento. Diferente da maioria das fontes escritas ou iconográficas, essa cultura material foi pensada e elaborada pelos africanos e por seus descendentes e, por esse motivo, permitem que se lancem outros olhares sobre esses agentes.

A produtividade do uso das fontes está na possibilidade de mostrar [...] a natureza e a especificidade do conhecimento histórico. Nosso objetivo, ao ensinar história [...] utilizando fontes, não consiste em ensinar a ler documentos, separá-los por séries, descrever suas regularidades [...]. Ensinamos os estudantes a ler o relato histórico e ensinamos a ler as representações sobre o passado que circulam na sua sociedade. Ensinar utilizando fontes não quer dizer ensinar a produzir representações através das fontes, mas ensinar como os historiadores produzem conhecimento sobre o passado a partir das fontes disponíveis e quais os problemas implicados nessa produção. Pretendemos, desse modo, ensinar aos estudantes a especificidade da narrativa histórica em relação a outras narrativas do passado, como o cinema, a televisão, a literatura, a música, a matéria jornalística, dentre outras. Ou seja, queremos que o estudante se torne alguém capaz de reconhecer na História o estatuto de uma ciência, com seus limites e suas possibilidades. Não precisamos para isso, necessariamente, ensinar o estudante a ler um documento, mas apenas, singelamente, a desconfiar do documento, a olhar pra ele como uma construção do seu tempo e percebê-lo como um engenho que uma determinada civilização criou para mostrar às gerações seguintes uma imagem de si mesma. Desconfiar da fonte não quer dizer atestar sua

²³ PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 126.

falsidade, mas olhá-la como um monumento que as sucessivas gerações classificaram, ordenaram e ressignificaram. Desse modo, o uso de fontes em sala de aula é profícuo, na medida em que apresenta [...] a complexidade da construção do conhecimento histórico e tira do documento o caráter de prova, desloca o estudante da noção de verdade que utiliza no cotidiano e, sobretudo, permite abordar o relato histórico como uma interpretação²⁴.

É também importante ressaltar que o silenciamento a respeito do uso da cultura material enquanto fonte de ensino não está presente apenas nos estudos sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em específico, mas também nos estudos sobre o ensino de História como um todo. Marcos Silva e Selva Fonseca (2007) podem ser apontados como um dos poucos pesquisadores desta área que mencionam, mesmo que muito brevemente, o potencial da cultura material enquanto fonte para o ensino de História. Tais estudiosos tecem uma crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois o documento aborda a cultura material em apenas uma única passagem, na qual nota-se a proposta de que se compare o uso das minissaias pelas mulheres com diferentes atos revolucionários. De acordo com eles, isso acende o problema do arrolamento, de cunho meramente ilustrativo, de uma série de materialidade sem se pensar sobre “sua situação num mundo de homens e mulheres que se relacionam por meio de símbolos e poderes”²⁵. Falam, ainda, da importância de se proporcionar idas aos museus, bem como da necessidade de as obras didáticas se aterem ao assunto:

A cultura material, associada às outras problemáticas de conhecimento histórico, encontra múltiplos itens para reflexão em museus (instituições encarregadas da exposição, preservação e pesquisa de objetos de diferentes épocas), visitados pessoal ou virtualmente. Mesmo livros didáticos mais convencionais costumam apresentar fotografias e desenhos de alguns tópicos pertinentes à área embora os explorem pouco²⁶.

Portanto, diante das sintomáticas formas de silenciamento ou diante do ato de se dar pouca importância à cultura material, bem como com base na expectativa de construir uma proposta metodológica para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, foram levantados os seguintes problemas de pesquisa: De que maneira a cultura material se apresenta (ou se ausenta) dos documentos curriculares e dos documentos normatizadores do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em específico e do ensino de História como um todo? Como os livros didáticos de História lidam com a cultura material em seus capítulos sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana? Quais são as representações que os estudantes do Ensino Básico anunciam quando se trata da cultura material afro-brasileira e africana? E, mediante as respostas possíveis a estes primeiros

²⁴ PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 127.

²⁵ SILVA; FONSECA, 2007.

²⁶ SILVA; FONSECA, 2007, p. 69.

questionamentos, outro se estabelece: Pode-se pensar o uso da cultura material como fonte de ensino enquanto uma proposta metodológica e como um meio para se criticar as perspectivas eurocêntricas e colonialistas a respeito dos africanos e de seus descendentes em diálogo com os Estudos Decoloniais?

No intuito de investigar os pontos levantados a respeito dos currículos e das normas relativas ao ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, foram analisados três documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (2004); também foram abarcados no estudo a Base Nacional Comum Curricular (em sua primeira e segunda versão) e os parâmetros curriculares de dez unidades federativas brasileiras. Com o intento de investigar os pontos relacionados aos livros didáticos de História, foram analisados quatro dos títulos mais frequentemente adotados em escolas públicas do país: História, Sociedade e Cidadania (2012), Viver Juntos História (2011), Projeto Araribá História (2010) e História Global: Brasil e Geral (2012). Por fim, para pensar os pontos relativos às representações dos estudantes, foram aplicados questionários em turmas de sete escolas estaduais situadas em Goiânia.

No que se refere às escolhas de cunho teórico-conceituais, o presente estudo, além de se pautar nas possibilidades de diálogo entre historiadores e arqueólogos no sentido de se pensar o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, se baseia nos Estudos Decoloniais, conforme apenas anunciado anteriormente. E, para situar historicamente a perspectiva decolonial, considera-se necessário passar pelos chamados Estudos Pós-Coloniais, os quais se consolidaram nos anos 1980, por intermédio de intelectuais da diáspora negra. Em um primeiro momento, se estruturou no seio da crítica literária, tendo mais tarde adentrado outras áreas do conhecimento, de tal modo que atualmente é possível conhecer as ideias pós-coloniais nas obras de autores de locais diversos, como Homi Bhaba (indiano), Stuart Hall (jamaicano) e Paul Gilroy (inglês)²⁷. Embora não formem um corpo teórico único, esses intelectuais têm em comum a busca por se construir uma referência epistemológica crítica à perspectiva dominante de modernidade. Parte deles demonstrou a necessidade de se desconstruir determinados binarismos, como aquele que coloca de um lado os ocidentais e de outro lado o resto do mundo, e mostraram que não só o colonizador, como também o colonizado, compõe a modernidade²⁸.

A desconstrução da dicotomia Rest/West passa [...] pela reinterpretação da história moderna. Com efeito, a releitura pós-colonial da história moderna busca reinscrir, reinscrever o colonizado na modernidade, não como o outro do Ocidente, sinônimo do

²⁷ COSTA, 2006.

²⁸ COSTA, 2006.

atraso, do tradicional, da falta, mas como parte constitutiva essencial daquilo que foi construído, discursivamente, como moderno. Isso implica desconstruir a história hegemônica da modernidade, evidenciando as relações materiais e simbólicas entre o “Ocidente” e o “resto” do mundo, de sorte a mostrar que esses termos correspondem a construções mentais sem correspondência empírica imediata²⁹.

Para além da crítica aos binarismos, mas ainda com o intuito de questionar a perspectiva dominante de modernidade, outros intelectuais pós-coloniais se dedicaram a reivindicar a existência daquilo que se chamou de locais de enunciação híbridos, os quais consistem em entremeios nas fronteiras que delimitam as identidades coletivas³⁰. Nesses entremeios e nas relações coloniais, “fundem-se cadeias de significações, que ‘hibridizam’ a reivindicada identidade pura do colonizador, ao mesmo tempo em que o colonizado, se, de um lado, simplesmente imita o colonizador, também desloca, ‘hibridiza’ signos da dominação colonial, esvaziando-os da simbologia da dominação”³¹. Tal perspectiva implica em uma noção do sujeito como sendo “sempre um sujeito provisório, circunstancial e cingido entre um sujeito falante e um sujeito ‘falado’, reflexivo. O segundo nunca alcança o primeiro, só pode sucedê-lo. Isso, contudo, não implica a impossibilidade de resistência à dominação”³². Nesse sentido, considera-se a existência de lugares de enunciação que podem ser compreendidos como uma espécie de terceiro espaço, o qual não se conforma como um lócus fixado no âmbito da tessitura social.

[...] o terceiro espaço não se refere a um lócus fixo na tessitura social, mas sim ao instante no qual o caráter construído e arbitrário das fronteiras culturais fica evidenciado. Isso acontece quando signos são deslocados de seu referenciamento espacial e temporal e ainda encontram, por assim dizer, em movimento, ou seja, não foram inscritos num outro sistema de representação totalizante. Esse deslocamento caracteriza o momento de ‘hibridização’ do signo e, ainda que operado com a participação do sujeito, é, como mencionado, fortuito, aleatório, é uma interação contingente³³.

De forma paralela, se consolidava, na década de 1970, os chamados Estudos Subalternos, iniciado por um coletivo de pesquisadores liderados, em um primeiro momento, pelo historiador indiano Ranajit Guha, que assumiu para si o papel de “analisar criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana”³⁴. Na década de 1980 tais estudos passaram a ser conhecidos fora da Índia por meio de autores como, por exemplo, a também indiana Gayatri Chakrabarty Spivak, que lançou ao mundo o questionamento: pode o subalterno falar? De acordo com ela, o subalterno é aquele que não pode ser ouvido, pois até mesmo

²⁹ COSTA, 2006, p. 89-90.

³⁰ COSTA, 2006.

³¹ COSTA, 2006, p. 94-95.

³² COSTA, 2006, p. 93.

³³ COSTA, 2006, p. 94.

³⁴ GROSFOGUEL, 2008, p. 116, apud BALLESTRIN, 2013, p. 92.

os atos de resistência se encontram imbricados pelo discurso hegemônico. Sendo assim, o subalterno acabaria novamente silenciado, pois se constitui mais um “outro”, pensado sem se considerar as noções de diferença e de hibridismo³⁵. Como consequência disso, a autora anuncia que não apenas o subalterno não pode falar, como também os intelectuais pós-coloniais não podem falar por eles. Assim, sua tese coloca em debate outro questionamento: o intelectual não poderia ser também “subalterno”?³⁶

Pode-se compreender que os Estudos Decoloniais nascem, na década de 1990, como uma crítica a determinados aspectos dos Estudos Subalternos e dos Estudos Pós-Coloniais, empreendida por intelectuais latino-americanos como Aníbal Quijano (peruano), Walter D. Mignolo (argentino) e Ramón Grosfoguel (porto-riquenho). Dentre tais aspectos se encontra o fato de estes estudos terem sido construídos sem que se abarcassem as realidades latino-americanas, bem como claramente alheias às contribuições dos intelectuais que pensam as epistemologias do sul³⁷. Portanto, os intelectuais da decolonialidade foram responsáveis por demonstrarem o risco de os debates pós-coloniais se tornarem exatamente aquilo que criticam ao permitirem posições de poder apenas para quem com eles se identifica³⁸. Nesse mesmo sentido, foi apontado o fato de os Estudos Pós-Coloniais e os Estudos Subalternos não romperem adequadamente com autores eurocêntricos, motivo pelo qual os latino-americanos não deveriam se espelhar em suas respostas ao colonialismo, mesmo porque foram excluídos dos debates que permitiram tais respostas, bem como devido à sua especificidade histórica³⁹.

A história do continente para o desenvolvimento do capitalismo mundial fora diferenciada, sendo a primeira a sofrer a violência do esquema colonial/imperial moderno. Além disso, os latino-americanos migrantes possuem outras relações de colonialidade por parte do novo império estadunidense – ele mesmo tendo sido uma colônia nas Américas⁴⁰.

Para não incorrerem no mesmo paradoxo, os pesquisadores da decolonialidade buscaram não apenas questionar o eurocentrismo, como também toda e qualquer forma de conhecimento que queira ser universal⁴¹. Sendo assim, propuseram novas bases e novas categorias interpretativas, pensadas a partir das experiências propriamente latino-americanas, a exemplo do conceito de colonialidade, que se refere ao modo como elementos étnicos e raciais servem para compartimentar as sociedades do mundo, além de servirem como pedra angular do poder capitalista⁴². No entanto, a decolonialidade não pode ser reduzida aos seus aspectos acadêmicos, pois consiste, sobretudo, na prática de se opor à

³⁵ BALLESTRIN, 2013.

³⁶ BALLESTRIN, 2013.

³⁷ BERNARDINO-COSTA; GROSGOQUEL, 2016.

³⁸ BERNARDINO-COSTA; GROSGOQUEL, 2016.

³⁹ BALLESTRIN, 2013.

⁴⁰ BALLESTRIN, 2013, p. 96.

⁴¹ BERNARDINO-COSTA; GROSGOQUEL, 2016.

⁴² QUIJANO, 2010.

colonialidade, o que se iniciou no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial se levantou contra os poderes imperiais europeus, em 1492⁴³. Portanto, situar o início do “sistema-mundo capitalista/patriarcal/cristão/moderno/colonial europeu” em 1492, ano em que os europeus invadiram o que mais tarde seria chamado de continente americano, repercute enormemente para os Estudos Decoloniais, pois evidencia o papel da colonialidade como formadora da modernidade:

[...] a modernidade não foi um projeto gestado no interior da Europa a partir da Reforma, da Ilustração e da Revolução Industrial, às quais o colonialismo se adicionou. Contrariamente a essa interpretação que enxerga a Europa como um contêiner – no qual todas as características e os traços positivos descritos como modernos se encontrariam no interior da própria Europa –, argumenta-se que o colonialismo foi a condição sine qua non de formação não apenas da Europa, mas da própria modernidade. Em outras palavras, sem colonialismo não haveria modernidade [...] a partir dessa formulação tornou-se evidente a centralidade do conceito de colonialidade do poder, entendido como a ideia de que a raça e o racismo se constituem como princípios organizadores da acumulação de capital em escala mundial e das relações de poder do sistema-mundo [...]. Dentro desse novo sistema-mundo, a diferença entre conquistadores e conquistados foi codificada a partir da ideia de raça [...]. Esse padrão de poder não se restringiu ao controle do trabalho, mas envolveu também o controle do Estado e de suas instituições, bem como a produção do conhecimento⁴⁴.

Em consonância com tais propostas teóricas, pode-se situar a chamada Pedagogia Decolonial, que tem como principal nome a argentina Catherine Walsh. Em uma de suas importantes obras, a autora demonstra seu interesse por práticas que caminham para pensamentos outros, práticas que atuam como pedagogias que questionam a razão única da modernidade, bem como o poder colonial⁴⁵. Pedagogias que incentivam possibilidades de sentido, de existência, de pensamento, de escuta e de conhecimento que atuam de outro modo, perspectivas que caminham e se ancoram em processos de intento decolonial⁴⁶. No entanto, de acordo com a estudiosa, “a pedagogia e pedagógico [...] não estão pensados no sentido instrumentalista do ensino e da transmissão do saber, tampouco estão limitadas ao campo da educação dos espaços escolarizados”⁴⁷. Nesse sentido, a autora também destaca o papel dos movimentos sociais enquanto cenários pedagógicos em que os participantes exercem uma série de pedagogias do aprender, do desaprender e do reaprender em uma perspectiva decolonial. Sendo assim, trata-se de pensar o decolonial pedagogicamente e de pensar o pedagógico decolonialmente⁴⁸.

No âmbito dessa mesma obra, os capítulos demonstram experiências que caminham nesse sentido. Um deles, intitulado Autonomia e Educação em Chiapas: práticas políticas e pedagógicas em

⁴³ BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016.

⁴⁴ BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p. 17.

⁴⁵ WALSH, 2013.

⁴⁶ WALSH, 2013.

⁴⁷ WALSH, 2013, p. 29.

⁴⁸ WALSH, 2013.

aldeias zapatistas (2013), de Bruno Baronnet, fala das experiências de coletivos zapatistas, em que os camponeses de descendência maia definem de forma autônoma e reflexiva os rumos da educação. Nos territórios de Cañadas de La Selva Lacandona, por exemplo, atuam como atores sociais reconhecidos como os mais aptos a determinarem os conhecimentos a serem estudados em suas diversas escolas. Em outro capítulo, denominado Por uma Pedagogia Feminista Negra no Brasil: conhecimentos das mulheres negras nos movimentos comunitários (2013), de Keisha-Khan Perry, o debate aponta a iniciativa de um coletivo de mulheres negras do soteropolitano Bairro da Gamboa de Baixo, que se reuniu para barrarem a reestruturação urbana arbitrária e excludente feita pelo Governo da Bahia. Nesse processo, se estruturou o que a autora chamou de pedagogia feminista negra, delineada com as experiências construídas no estudo e no posicionamento perante os desafios urbanísticos de Salvador.

Muito embora não se autodefinam como pensadores dos Estudos Decoloniais ou, mais precisamente, da Pedagogia Decolonial, diversos outros autores têm contribuído no sentido de pensar práticas decoloniais em espaços de educação. É o caso da norte-americana Bell Hooks (2017), que afirma que suas “práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras”⁴⁹. Essa interação possibilitou que ela “imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos”⁵⁰. Uma das estratégias que a autora coloca em prática em suas turmas consiste na formação daquilo que chama de “comunidades de aprendizado”, que parte do ato de reconhecer o valor da voz de cada indivíduo. Para tanto, a professora incentiva seus estudantes a construírem diários, nos quais eles escrevem trechos durante a aula, os quais são lidos e, portanto, compartilhados com os demais colegas da sala:

Segundo minha experiência, um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual. Cada aluno das minhas turmas tem um diário. Muitas vezes, eles escrevem parágrafos durante a aula e os leem uns aos outros. Isso acontece pelo menos uma vez, qualquer que seja o tamanho da turma. E a maioria das minhas turmas não é pequena. Têm de trinta a sessenta alunos, e houve circunstâncias em que dei aula para mais de cem. Ouvir uma ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala. Alguns deles se ressentem de ter de dar uma contribuição verbal: por isso tenho que deixar claro desde o princípio que isso é um requisito nas minhas aulas. Mesmo que a voz de um dos alunos não possa ser ouvida por meio da fala, ele faz sentir sua presença por meio de “sinalização” (mesmo que ninguém consiga ler os sinais)⁵¹.

⁴⁹ HOOKS, 2017, p. 20.

⁵⁰ HOOKS, 2017, p. 20.

⁵¹ HOOKS, 2017, p. 58.

É também o caso do trabalho de Nilma Lino Gomes (2017) que, em uma de suas obras, fala sobre os saberes construídos nas lutas por emancipação no interior do Movimento Negro Brasileiro. Para a autora, os movimentos sociais constroem pedagogias próprias, que têm o poder de tensionar as pedagogias escolares. Ela considera que a sintonia entre os movimentos sociais e as escolas pode levar aos estudantes programas educativos emancipatórios, os quais advêm das experiências existentes no seio daqueles mesmos movimentos. Portanto, será imprescindível abarcar “saberes emancipatórios produzidos pelos negros e pelas negras e sistematizados pelo Movimento Negro”⁵², os quais consistem em “uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social”⁵³. Trata-se, ainda, da “intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história, na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência”⁵⁴. Para ela, tais saberes são principalmente três: identitários, políticos e estético-corpóreos.

Diante disso, entende-se que o presente estudo está alinhado às propostas anunciadas por pedagogias decoloniais, tendo em mente que o abarcamento da cultura material enquanto fonte para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana possibilita que se lancem outros olhares sobre os africanos e sobre os seus descendentes, pois, dessa maneira, os professores e os estudantes não estarão se limitando às fontes elaboradas a partir da perspectiva dos colonizadores. Desse modo, será possível se aproximar dos mais diversos símbolos e sentidos afro-brasileiros e africanos sem que discursos europeus atuem como mediadores, além da possibilidade de perceber formas outras, não ocidentais e não europeias, de se estar no mundo. Sendo assim, a análise da cultura material afro-brasileira e africana em sala de aula poderá atuar como um caminho para o processo de desaprender para reaprender, ao mesmo tempo em que muito contribui ao apontar alternativas para se superar as amarras da colonialidade desde a escola. Nesse sentido, o uso da cultura material como documento poderá atuar enquanto estratégia que desestabiliza representações que se ancoram em estereótipos.

Por esse motivo, torna-se também importante passar por um debate sobre representações, sobretudo ao reconhecer que, quando se observa o modo como os currículos, os livros didáticos e os estudantes pensam a cultura material afro-brasileira e africana, se está diante de formas de “[...] reconstruir, interpretar ou reinventar as realidades observadas diretamente ou descritas por terceiros, sempre a partir dos ‘filtros’ culturais, políticos, metafísicos e sociais carregados pelos observadores”⁵⁵. Esses filtros atuam como referências essenciais para se entender a si mesmo e ao outro, ao mesmo tempo em que servem como mecanismos de construção de sentido para aquilo que se desconhece.

⁵² GOMES, 2017, p. 67.

⁵³ GOMES, 2017, p. 67.

⁵⁴ GOMES, 2017, p. 67.

⁵⁵ OLIVA, 2007, p. 17.

Nesse sentido, compreende-se que “[...] o observador tentará retratar a novidade humana que percebe de modo a que ela passe a fazer sentido, isto é: decodifica-a para si próprio e para os outros membros da sua cultura de origem, aqueles que irão ser os receptores do seu discurso”⁵⁶. No entanto, “[...] esta decodificação é, simultaneamente, uma codificação, pois a mensagem que se transmite é destinada aos membros de uma mesma cultura, segundo um determinado código cultural que só eles são os detentores”⁵⁷. Em determinados casos, esse processo passa por inferiorizar o outro:

Dessa relação de estranhamento versus entendimento gerou-se uma postura mais ou menos usual de filtragem cultural – ou seja, o uso de um instrumental composto por valores, códigos e categorias comuns à cultura do observador que contaminam ou influenciam o seu olhar sobre o observado, e das interações entre os mesmos ao longo do tempo. É certo também que, se esse exercício de interpretar uma outra cultura teve encaminhamentos e consequências diversas ao longo dos tempos, alguns de seus resultados se aproximam na perspectiva da exclusão ou inferiorização do outro/observado, principalmente daqueles que se encontram física ou culturalmente em situação de grande divergência em relação ao observador, ou da óbvia discussão de que o outro assume, muitas vezes, a condição de observador ou se apropria e manipula a condição de observado⁵⁸.

Sendo assim, o presente estudo parte da hipótese de que as representações demonstradas pelos currículos, pelos livros didáticos e pelos estudantes se encontram intimamente permeadas por esta narrativa dos observadores: se calcam, pois, na colonialidade. Por esse motivo, suspeita-se que os currículos omitem a cultura material afro-brasileira e africana, bem como se acredita que os livros didáticos apenas a abarquem enquanto recurso ilustrativo e sem maiores papéis analíticos. No que se referem às representações construídas pelos estudantes, suspeita-se que se pautam em perspectivas que colocam os africanos e seus descendentes em um patamar de inferioridade. Para além disso, uma das hipóteses fundamentais continua sendo aquela que destaca as potencialidades da cultura material como fonte para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, sobretudo no sentido de se construir uma pedagogia que se quer decolonial. Para tanto, quando se fala em representações, será necessário questionar as mencionadas narrativas construídas pelos observadores, será essencial embaralhar seus codificadores e seus decodificadores, para então promover um outro arranjo possível.

Finalmente, no intuito de empreender os debates anunciados anteriormente, esta tese foi dividida em quatro capítulos. No primeiro deles, se estabelece uma espécie de diálogo entre os desafios do ensino a história e da cultura afro-brasileira e africana e as possibilidades advindas da perspectiva decolonial e do abarcamento da cultura material enquanto fonte. No segundo capítulo, os currículos e os documentos normatizadores do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana

⁵⁶ HORTA, 1995, p. 190, apud OLIVA, 2007, p.17.

⁵⁷ HORTA, 1995, p. 190, apud OLIVA, 2007, p.17.

⁵⁸ OLIVA, 2007, p. 18.

são analisados, com o intuito de perceber de que maneira a cultura material tem sido abarcada (ou ignorada) no âmbito destes dispositivos que tanto falam das perspectivas dos poderes públicos. Já no terceiro capítulo, se estabelece a análise dos livros didáticos de História, estes que, correlacionados com os currículos, demonstram características particulares no trato da cultura material afro-brasileira e africana. Por fim, no capítulo quatro, são demonstradas e analisadas as representações da cultura material afro-brasileira e africana anunciadas pelos estudantes por meio da produção de desenhos, bem como os aspectos que influenciaram o processo de elaboração dessas mesmas representações.

Em tempo, considero importante mencionar que a ideia que moveu a pesquisa e a escrita deste trabalho nasceu da minha experiência como professora de História em escolas públicas estaduais e municipais da cidade de Goiânia. Nasceu também da caminhada enquanto pesquisadora da história e da cultura afro-brasileira desde a licenciatura e desde o mestrado, ao que mais tarde se somou a experiência enquanto arqueóloga interessada na cultura material da diáspora. De forma mais pontual, compreendo que a presente tese foi inicialmente pensada em quatro aulas que ministrei após retornar das férias em que me dediquei a participar da equipe que escavou a senzala do Colégio de Jesuítas de Campos dos Goytacazes, pesquisa coordenada por Luís Cláudio Pereira Symanski. Coincidentemente, o conteúdo previsto para o início do semestre era o sistema escravista colonial e as influências africanas no país e, estando ainda entusiasmada com a pesquisa de campo, comecei o tema falando sobre a experiência no sítio e sobre os artefatos ali encontrados. Ter a oportunidade de presenciar o interesse dos estudantes por aquela cultura material foi um importantíssimo pontapé inicial

CAPÍTULO 1 - ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA, CULTURA MATERIAL E A PERSPECTIVA DECOLONIAL

No primeiro mês do ano de 2003, o poder executivo brasileiro sancionou a Lei 10639/2003, um importante passo no sentido de se promover uma educação para as relações étnico-raciais no país. Esta lei determinou que o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana passasse a ser parte indispensável nos currículos do ensino básico brasileiro, sobretudo no que se refere às disciplinas de História, Literatura e Artes. Para tanto, atuou no sentido de alterar a Lei 9394/1996, responsável por estabelecer as diretrizes e as bases da educação nacional, ato que resultou no acréscimo de três novos artigos, a saber: 26-A, 79-A, 79-B. Por meio deste acréscimo também ocorreu uma importante mudança no calendário escolar, que passou a incluir o dia 20 de novembro, data em que se deu a morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares, como o Dia Nacional da Consciência Negra. No próximo ano, o Conselho Nacional de Educação, no exercício de sua competência, estabelece a Resolução CNE/CP 1/2004 e o Parecer CNE/CP3/2004, ambos destinados a tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Estas conquistas se encontram na esteira de mudanças que estavam ocorrendo desde 1988, quando se instituiu a atual Constituição da República Federativa Brasileira, após o extenso e duro período ditatorial que assolou o país a partir de 1964. Neste documento, que marcou o retorno da democracia ao Brasil, está reconhecida a pluralidade cultural própria desta sociedade, bem como a necessidade do combate ao preconceito e à discriminação racial. Foi com base no texto constitucional, portanto, que se apresentou o protótipo do que mais tarde seria a Lei 10639/2003, mas, no ano de 1995, acabou sendo arquivado; necessários seriam mais quatro anos para que fosse aprovado e mais outros quatro para que fosse finalmente sancionado. Mas, apesar da morosidade, é possível compreender os anos 1990 como marco de importantes avanços, inclusive no que se refere mais particularmente à educação, pois neste período se estabeleceu dois documentos que incluem em seus debates o direito de acesso ao exercício pleno da cidadania para todos, bem como a apreciação da pluralidade cultural. Trata-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)

Portanto, evidenciado está que nada se deu do dia para a noite, não apenas devido ao tempo em que o protótipo da lei precisou tramitar até ser sancionado, mas sobretudo por causa dos tantos anos em que se transcorreram a luta empreendida pelos movimentos negros em prol de uma educação antirracista, o que em muito antecedeu o memorável ano de 2003. Entende-se que desde pelo menos os

anos 1930, quando este movimento começou a delinear seu caráter mais explicitamente político⁵⁹, pontos relacionados à educação seriam inclusos às pautas de reivindicações. No âmbito da declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, ocorrido em 1950 e promovido pelo Teatro Experimental do Negro, consta a recomendação de que o estudo das reminiscências africanas fosse estimulado no país, bem como o fim das dificuldades enfrentadas pelos negros e a formação de institutos de pesquisa que pudessem contribuir para que isso. Nos anos 1970 as reivindicações são ampliadas, incluindo pontos como a necessidade de existirem disciplinas que ensinem as histórias e as línguas africanas e a importância de os negros participarem do processo de elaboração dos currículos⁶⁰

Em 1986 os movimentos negros promovem a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, evento que reuniu representantes de 63 entidades, provenientes de 16 diferentes estados do país e com um total de 185 inscritos. Neste evento, elaborou-se um documento contendo recomendações a serem enviadas aos membros da Assembleia Nacional Constituinte de 1987, dentre as quais se encontravam pontos relacionados à educação, que, em síntese, abordam a inclusão do ensino de História da África e do Negro no Brasil aos currículos e a proibição do racismo. Novas reivindicações relacionadas à educação foram colocadas em prática em 1995, ano em que aconteceu a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, evento que serviu como oportunidade para a entrega do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial ao Presidente da República. Neste documento constavam pontos, tais como: a necessidade de o Estado promover o monitoramento dos materiais didáticos para evitar representações racistas, desenvolver cursos permanentes de treinamento para que professores possam lidar adequadamente com a diversidade racial, entre outros⁶¹

Muito embora o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana e a educação para as relações étnico-raciais tenham, em termos nacionais, se tornado obrigatórios apenas em 2003, determinados estados e municípios brasileiros de certo modo se antecederam. Em se tratando de livros didáticos que apresentam ou incentivam o racismo, por exemplo, municípios tais como Belo Horizonte (1990), Salvador (1990), Teresina (1999) e Rio de Janeiro (1990), publicaram, na década de 1990, leis orgânicas que os proíbem. Já no que se refere à inclusão de disciplinas sobre a história africana e do negro no país, foram implementadas leis municipais em Belo Horizonte (1990), Porto Alegre (1991), Belém (1994), Aracaju (1994), São Paulo (1996) e Teresina (1998), além dos casos do Estado da Bahia (1989) e do Distrito Federal (1996)⁶². E para além das esferas municipais, estaduais e nacionais, é preciso levar em conta os encaminhamentos internacionais que influenciaram a Lei 10639/2003, o que passa pela III

⁵⁹ DOMINGUES, 2007.

⁶⁰ DOMINGUES, 2007.

⁶¹ DOMINGUES, 2007.

⁶² SANTOS, 2005.

Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, ocorrida em 2001, evento do qual o Brasil saiu comprometido em colocar em prática políticas públicas antirracistas⁶³.

Todas as mudanças implantadas em nível nacional a partir de 2003 representaram, sem dúvidas, um importante avanço em direção a uma educação para as relações étnico-raciais, bem como a uma educação que reconhece, contempla, debate e aprecia a história e a cultura afro-brasileira e africana. No entanto, apesar de sua incontestável importância, a 10639/2003 recebeu uma série de críticas desde sua publicação, sobretudo porque não apresenta determinados pontos considerados fundamentais para que se efetuem as determinações da lei na prática: não estabelece metas claras para o processo de implementação; não se refere à necessidade de capacitar os professores que já se encontravam em sala de aula; e nada menciona sobre a necessidade de as instituições universitárias reformularem os seus programas de ensino, principalmente as licenciaturas. Estes silêncios contribuem para que as responsabilidades inerentes a este processo de implementação recaiam exclusivamente sobre os professores das escolas, a quem caberia o papel de ensinar a história e a cultura afro-brasileira e africana sem receber devidamente as condições para debater seus temas em sala de aula⁶⁴

Mesmo mediante a omissão no âmbito da Lei 10639/2003, cursos de formação continuada seriam destinados aos professores de todo o país, sendo, portanto, reconhecidos como fundamentais para que o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana fosse de fato colocado em prática. Estes cursos passaram a ser promovidos pelas universidades brasileiras e pelas secretarias municipais e estaduais de educação, com forte atuação dos Núcleos de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Nesse mesmo sentido, os cursos de graduação pertencentes às universidades públicas brasileiras, sobretudo os cursos de licenciatura das ciências humanas, reformaram seus currículos no intuito de abarcarem disciplinas que debatam temas da história e da cultura afro-brasileira e africana. Tais mudanças foram acompanhadas de perto pelo aumento do número de núcleos de estudo, de projetos de pesquisa, de projetos de extensão, de produções acadêmicas, de revistas e de eventos científicos preocupados em prover discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais e a respeito do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana.

Estes mecanismos certamente contribuíram para que os professores pudessem atuar de acordo com os requisitos da Lei 10639/2003. No entanto, mesmo assim os desafios colocados para estes profissionais são realmente imensos. Principalmente porque, devido à histórica ausência de respaldo legal, a escola tem sido mais um, dentre tantos outros espaços, em que o racismo e a discriminação racial são diariamente reproduzidos, ao invés de serem questionados e conseqüentemente suprimidos.

⁶³ SILVA JÚNIOR, 2003.

⁶⁴ SANTOS, 2005.

É como se a escola recriasse em seu microcosmo aquilo que se dá na sociedade brasileira como um todo, de modo que práticas, representações e discursos racistas acabam naturalizados, se tornam a norma. Inclusive, em muitos casos sequer são entendidos como racistas, o que contribui para que os envolvidos continuem a fechar os olhos para o problema: não é preciso debater o que não existe. Portanto, entende-se que romper com este modelo de escola, que assim está posto há muitos anos, bem como derrubar os pressupostos sobre os quais este mesmo modelo foi historicamente construído, demanda que os membros das comunidades escolares se atentem a uma série de questões basilares.

Torna-se essencial recordar que a história brasileira está fortemente marcada pelo sistema escravista colonial, este que foi fundado a partir de um recorte que é, antes de mais nada, racial, além de estar perpassado por diversificadas formas de violência extrema. Embora a busca por possuir escravos tenha estado presente em diferentes sociedades do mundo e em distintos períodos da história, inclusive determinadas delas pertencentes ao próprio continente africano, sabe-se que no seio do colonialismo moderno as ideias de raça e de escravismo, bem como as representações sobre os africanos e sobre seus descendentes, tiveram contornos muito particulares e foram responsáveis por sustentarem os discursos racistas ainda enunciados na atualidade. Sendo assim, é importante não se deixar convencer pela reducionista constatação de que a ideia de raça consiste em uma invenção moderna, conforme deixa entrever determinados pesquisadores, ao mesmo tempo em que se torna essencial perceber que existe uma historicidade no que se refere às representações europeias sobre o ser africano e sobre a sua raça, o que remonta o que se convencionou chamar de antiguidade clássica.

É interessante mencionar que os primeiros relatos que discorriam sobre as sociedades negro-africanas podem ser encontrados em textos que foram escritos no período que se estende entre o século IX, anterior ao marco cristão, até o século II da era posterior a esse mesmo marco⁶⁵. Por meio do estudo desses relatos, pôde-se constatar que seus autores se referiam somente à parte do continente situada acima do deserto do Saara, deixando recoberta em silêncio toda a imensa região que se encontra abaixo do mesmo. Partindo desse recorte, os observadores e relatores gregos, que costumavam compreender o outro a partir de aspectos ambientais, climáticos e geográficos, deram ao continente africano o nome de Aethiopia, a terra dos “homens de pele escura”⁶⁶. E seu entendimento se pautava em duas ideias fundamentais: o estranhamento diante do calor excessivo do continente e o estranhamento perante as características físicas do seu povo⁶⁷. Entretanto, apesar de os gregos apontarem aspectos relacionados à cor da pele, não foram esses os fatores determinantes para que chamassem os africanos de inferiores, e sim a impossibilidade de se civilizarem em um ambiente hostil:

⁶⁵ OLIVA, 2010.

⁶⁶ OLIVA, 2010.

⁶⁷ OLIVA, 2010.

O estranhamento acerca de certos elementos ligados à aparência física dos aethiops não deve ser interpretado da mesma forma como, por exemplo, os cientistas europeus o fariam quase dois mil e quinhentos anos depois. A cor da pele negra não era por si só um ingrediente de inferiorização do outro. Não esqueçamos que os povos citas do norte da Europa, de cabelos louros, também foram pensados como selvagens ou bárbaros pelos gregos [...]. A condição central não era ser branco ou negro, mas sim civilizado ou não [...]. Os aethiops seriam inferiores não pela cor da pele, mas sim pelo fato de estarem para além das fronteiras da civilização, pela impossibilidade de se civilizarem, e devido às condições ambientais extremamente hostis em que se encontravam⁶⁸.

Essa perspectiva pouco a pouco se altera com o passar do tempo, de tal modo que, no âmbito dos discursos medievais, a cor da pele se torna um dado central, ao lado do discurso maniqueísta próprio do imaginário da cristandade. Do ano 1000 em diante, as representações perceptíveis nos escritos europeus se pautaram na teoria camita e na associação entre a cor negra e a maldade, sobretudo⁶⁹. Essa teoria se pauta no livro bíblico de Gênesis, no qual se pode ler a passagem em que Cam, um dos filhos de Noé, surpreende seu pai em uma cena de impostura: bêbado e nu. No entanto, ao invés de manter o fato em segredo, Cam reportou o ocorrido aos outros filhos de Noé, Sem e Jafet. Tal atitude por si só seria motivo suficiente para que Cam fosse severamente punido, mas, por ser um homem que fora abençoado por Deus, foi destinado a servir eternamente os seus irmãos em Canãa. Portanto, mesmo que absolutamente nada se mencione sobre a cor da pele de Cam em qualquer momento da obra bíblica⁷⁰, os africanos foram associados à sua descendência maldita, em uma parte do mundo em que o calor e a pele negra dos seus habitantes coadunam com a ideia cristã de inferno:

De acordo com as interpretações teológicas, os aethiops seriam negros por motivos que transcendiam a relação com o mundo físico e que ganhavam força e contorno a partir da condensação de uma série de tratados e debates ocorridos ao longo do medievo. Duas ideias, nesse caso, são especiais para o entendimento acerca do tema. A primeira já foi apresentada, e é a associação dos africanos à descendência amaldiçoada de Cam. A segunda foi a convergência imaginária de que a ausência de luz, ou seja, as trevas, representaria o espaço espiritual da ascendência diabólica por primazia. Dessa forma, os homens de pele negra – os aethiops – passariam a representar a inversão da moralidade cristã, sendo símbolos do pecado e da maldade, ou, em uma lógica complementar, seriam negros por serem imorais e pervertidos, pois, como vimos anteriormente, o elemento que domina as teorias explicativas acerca das características das sociedades no medievo está associado diretamente à questão das origens, ou melhor, da ascendência⁷¹.

⁶⁸ OLIVA, 2010, p. 53-54.

⁶⁹ OLIVA, 2010.

⁷⁰ GOLDENBERG apud OLIVA, 2010.

⁷¹ OLIVA, 2010, p. 59-60.

Do século xv em diante, com a incursão europeia sobre outras partes do continente africano, novas representações ganhavam força. Uma delas se relaciona à antropofagia, que passou a ser entendida como uma prática generalizada entre os africanos, demonstrativa, portanto, da sua suposta ausência de humanidade⁷². E os impactos desses relatos sobre a antropofagia podem ser percebidos por meio de uma duradoura permanência, de pelo menos quatro décadas, no imaginário europeu, associados, claro, à ideia de que os africanos representam a porção diabólica do mundo⁷³. Tal perspectiva permaneceu fortemente presente durante e após os oitocentos, reforçada sobretudo pelas teorias ditas científicas que se estabelecem naquele século, as quais se pautaram principalmente no chamado Darwinismo Social. Tendo como parâmetro a teoria darwinista da evolução das espécies para explicar as sociedades humanas, se construiu o entendimento de que existem distintas raças e que, portanto, os africanos só podiam representar aquela menos evoluída. Essa realidade serviria como pretexto fundamental para o sistema escravista, que seria posto como uma forma de civilizar o outro⁷⁴.

Nesse sentido, os estudiosos das teorias racialistas obtiveram imensa aceitação e apoio por parte da elite escravista brasileira, estudiosos esses que se propunham a usar recursos supostamente científicos para colocar as suas teses em prova. Um desses recursos advinha de estudos chamados de frenologia e antropometria, “teorias que passavam a interpretar a capacidade humana tomando em conta o tamanho e proporção do cérebro dos diferentes povos”⁷⁵. Na esteira desse processo, nascia, ainda, a aposta na denominada eugenia, que tinha como meta fundamental intervir na reprodução humana para, assim, impedir uma hereditariedade indesejada. Sendo assim, “o movimento da eugenia incentivou [...] uma administração científica e racional da hereditariedade, introduzindo novas políticas sociais de intervenção que incluíam uma deliberada seleção social”⁷⁶. Também muito bem aceitas eram as chamadas políticas de branqueamento, que consistiam no incentivo da entrada de imigrantes europeus no país enquanto importante fonte de mão-de-obra, notadamente após o ano de 1888, pois as elites confiavam que com o tempo a sociedade aos poucos se tornaria predominantemente branca⁷⁷.

Mesmo com o desmantelamento do sistema escravista colonial, tanto os trabalhadores negros livres, quanto os trabalhadores negros libertos, se perceberam lançados em uma realidade de opções quase sempre muito restritas. Em pesquisa efetuada no cartório da cidade de Desterro⁷⁸, por exemplo, notou-se, por meio dos contratos ali encontrados, que, mesmo após 1888, mulheres e homens negros assinavam documentos que os mantinham trabalhando sem receber por suas jornadas. Escolhiam esta

⁷² OLIVA, 2010.

⁷³ OLIVA, 2010.

⁷⁴ OLIVA, 2010.

⁷⁵ SCHWARCZ, 1993, p. 48-49.

⁷⁶ SCHWARCZ, 1993, p. 60-61.

⁷⁷ SCHWARCZ, 1993.

⁷⁸ LIMA, 2005.

alternativa devido às dívidas contraídas junto a seus senhores enquanto ainda se encontravam sob a condição de escravizados, as quais seriam sanadas por meio de serviços prestados, em troca de moradia, sustento e cuidados em eventuais doenças. Em determinados casos, no texto dos contratos constava que os trabalhadores deveriam “servir e respeitar”, “como se escravo (ou cativo) fosse”⁷⁹, em uma clara tentativa de impor a continuidade das relações entre senhores e escravizados. Portanto, o término oficial da escravidão no país não necessariamente representou uma real melhoria das condições de vida destes indivíduos, realidade que também pode ser percebida no âmbito da educação

Desde o ano de 1824 as leis brasileiras passaram a pensar a implementação da escola pública elementar a partir da faixada humanista de “promoção da educação para todos”, com o intuito fundamental de civilizar a população. Naquele tempo, isso correspondia à meta de aplacar toda e qualquer referência histórica e cultural que não fosse europeia, ocidental e cristã. Mesmo assim, diversas províncias proibiam que quaisquer indivíduos escravizados frequentassem a escola; portanto, aqueles que sabiam ler e escrever, o aprenderam exclusivamente em aulas particulares⁸⁰. No entanto, este mesmo impedimento não se estendia às crianças livres, negras e mestiças, pois a escola pública imperial era essencialmente destinada a elas, enquanto as elites brancas buscavam meios e recursos próprios para educarem os seus. Entretanto, tais escolas públicas não atuaram como locais em que estas crianças pudessem construir alternativas sociais para si, pois as mesmas foram precariamente instaladas e apresentavam problemas como: falta de prédios para o funcionamento das escolas, falta de compromisso com a formação dos professores, falta de materiais escolares mínimos, entre outros⁸¹.

Dada a entrada dos republicanos no poder, em 1889, as escolas públicas do país ainda apresentavam este quadro de precariedade, somado a uma alarmante taxa de analfabetismo. Determinados discursos da época atribuíam essa realidade à “procedência” dos estudantes, motivo pelo qual seriam criados mecanismos que funcionavam como “depuradores de procedência”, tais como a instituição dos testes escolares e a implementação da escola seriada; contribuía com este processo o fato de os estudantes pobres e negros precisarem se inserir muito cedo no mercado de trabalho⁸². Deste modo, o resultado seria o número crescente de alunos brancos nas escolas públicas do país, mais tarde se tornando a maioria, realidade que se estendeu até pelo menos os anos de 1960, quando o ensino público era considerado de excelência pela sociedade brasileira. Datado de 1910 e bastante revelador é o relato de um professor mineiro sobre sua experiência quando ainda era estudante: “outro

⁷⁹ LIMA, 2005, p. 304.

⁸⁰ VEIGA, 2008.

⁸¹ VEIGA, 2008.

⁸² VEIGA, 2008.

fato que me intrigava naquela época era a desigualdade social [...]. O preconceito, então, contra os pretinhos era muito grande. Ninguém gostava de ficar perto dos poucos que frequentavam a escola”⁸³.

De acordo com o levantamento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), do ano de 2009, feito a partir dos dados reunidos em 2008 pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de responsabilidade do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de jovens negros analfabetos ainda se apresenta como o dobro diante do número de jovens brancos, partindo do entendimento de que jovens são aqueles que possuem entre 15 e 29 anos⁸⁴. No âmbito do Ensino Médio, o número de jovens brancos que frequenta a escola é 44,5% maior do que o número de negros, enquanto no ensino superior a frequência de brancos é maior ainda: multiplica-se por três⁸⁵. Por meio desta mesma pesquisa, constataram-se dados alarmantes no que se refere à renda: entre os anos de 2004 e 2008 a diferença entre a renda média dos negros e dos brancos aumentou 52,92 reais; além disso, o estudo revelou que a renda média dos brancos aumentou 2,15 vezes no período, enquanto o índice de aumento da renda média dos negros foi de apenas 1,99⁸⁶. Portanto, estes números contribuem para que se evidencie o modo como a exclusão racial está posta nos âmbitos da educação e da renda brasileira.

Para além das estatísticas, pode-se apontar o racismo e a discriminação racial presentes no convívio cotidiano em sociedade, pois, em diversos momentos, expressões bastante reveladoras podem ser escutadas, tais como, por exemplo, “a coisa está preta” e “piada de humor negro”: a primeira usada para se referir à determinada circunstância ruim e a outra para indicar uma piada desaprovada devido ao seu teor ofensivo. Desta maneira, a cor preta e o ser negro aparecem conectados àquilo que não é positivo. Também nesse sentido existe uma série de reações habituais que são essencialmente racistas e discriminatórias, a exemplo de quando se automaticamente conecta a pessoa negra a empregos de baixa remuneração ou a ocupações criminosas: se pressupõe que o condutor negro de um carro conversível é sempre um motorista e não o dono; que a mulher negra em um prédio de luxo é sempre uma faxineira e não uma das proprietárias; que o homem negro que exhibe um terno bem talhado é sempre um garçom e não mais um convidado da festa; que o indivíduo negro que caminha a noite pelas ruas está sempre prestes a assaltar e não apenas indo para sua residência.

É possível destacar outros exemplos a partir das redes sociais e das mídias televisiva e escrita. Está na propaganda de shampoo que teme chamar o cabelo da mulher negra de crespo e cria maneiras de se desviar da palavra; está no fato de os negros raramente serem representados enquanto indivíduos inseridos em uma família; está na ainda muito pequena quantidade de personagens negros em filmes de produção nacional; está nos comentários racistas deixados embaixo

⁸³ VEIGA, 2008, p. 509.

⁸⁴ GOMES, 2012.

⁸⁵ GOMES, 2012.

⁸⁶ GOMES, 2012

das postagens, tanto de pessoas negras comuns, quanto de famosos; está no coro da torcida de futebol que chama de macaco o esportista negro enquanto ele se apresenta em campo; está no ato de elaborar e espalhar fotos de pessoas negras acompanhadas de frases depreciativas, em tom de chacota; está no ataque e na tentativa de diminuir a importância do trabalho da jornalista negra que noticia dados climáticos; está na fala da comentarista do carnaval carioca que compara o cabelo da funkeira negra que desfila no sambódromo à palha de aço. E está sobretudo no desinteresse mostrado pelos noticiários de ampla circulação nacional ao se calarem diante de ocorridos como os supracitados.

Portanto, o sistema escravista colonial, as doutrinas raciais e as políticas de branqueamento, além do modelo de escola pública do pós-abolição, demonstram que a história brasileira foi construída sobre bases racialistas, naquele tempo explicadas por meio da crença na inferioridade dos africanos e de seus descendentes. Por outro lado, os dados estatísticos, as experiências do convívio cotidiano e os casos saídos das redes sociais e das mídias, os quais comunicam sobre a atualidade, explicitam não apenas o racismo e a discriminação racial, mas sobretudo a continuidade daquelas bases racialistas, ainda que postas em outros moldes. Mesmo que uma série de avanços no sentido de promover a quebra deste modelo de sociedade tenha se dado no decorrer do tempo, dos quais a própria Lei 10639/2003 pode ser apontada como representante, é preciso que se perceba que o racismo, a discriminação e a exclusão racial ainda permeiam ampla e profundamente a sociedade brasileira. Não apenas reconhecer, como também assumir esta realidade, consiste em um primeiro e importante passo para seu combate, sendo a sala de aula um dos espaços ideais para que estas discussões aconteçam.

Por esse motivo, para se construir uma educação para as relações étnico-raciais e para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, é imprescindível que se parta de um debate que desconstrua o denominado mito da democracia racial⁸⁷. Embora tenha começado a ser elaborado nos contextos do fim da escravidão e da consolidação dos ideais republicanos, o mito da democracia racial foi academicamente sistematizado na obra *Casa Grande e Senzala*, escrita por Gilberto Freyre e publicada no ano de 1933⁸⁸. Em seu livro, o autor constrói um retrato otimista da sociedade colonial brasileira, por ele compreendida como democrática, flexível e plástica, e deste entendimento decorrem pelo menos outros dois; primeiramente, este mito é acompanhado pela crença de que as relações raciais teriam sido mais humanas no Brasil do que em outros países, pois os senhores de escravos brasileiros seriam supostamente mais benevolentes. Também caminha ao lado da crença de que não havia falta de mobilidade social no país, o que ele explica por meio do exemplo do mulato que ascende socialmente, ao mesmo tempo em que representa uma suposta fusão harmônica de culturas diversas⁸⁹.

⁸⁷ BERNARDINO, 2002.

⁸⁸ BERNARDINO, 2002.

⁸⁹ BERNARDINO, 2002.

Um corpo consolidado de pesquisas sobre o sistema escravista colonial como um todo e sobre as relações entre senhores e escravizados em particular demonstra que não se pode, neste contexto, falar em benevolência sem incorrer em reducionismos, do mesmo modo que não se pode compreender os escravizados como dependentes apáticos desta benevolência sem cair na mesma armadilha. Na maioria dos casos, as concessões feitas pelos senhores pressupunham benefícios que a eles retornariam, ao mesmo tempo em que determinadas concessões não foram simplesmente dadas, mas sim conquistadas pelos escravizados em sua luta cotidiana. É também simplista a ideia de que o mulato representa a fusão harmônica de culturas distintas e as possibilidades de ascensão social: primeiro porque diversas tentativas de eliminar as influências culturais indígenas e africanas foram colocadas em prática, inclusive por meio de programas políticos, e segundo porque a ascensão social esteve historicamente condicionada à concordância deste indivíduo em escamotear sua relação com os referenciais culturais africanos⁹⁰. Portanto, o mito da democracia racial esconde sérias consequências:

Primeira consequência: desenvolveu-se a crença de que não existem raças no Brasil, uma vez que por raça se entende agrupamentos humanos que compartilham certas características hereditárias que não são partilhadas por nenhum outro agrupamento humano, tais como cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz, porte físico. Assim, a inexistência no Brasil decorreria do processo de miscigenação que diluiu as supostas 'essências' naturais originais das três raças que fundaram a população brasileira. Tal interpretação supõe uma essência biológica possível de ser encontrada em outras partes, mas não no Brasil [...]. A não separação de raças do ponto de vista biológico tampouco significa que elas não estejam separadas, do ponto de vista social, da concessão de privilégios e distribuição de punições [...]; Segunda consequência: em lugar de raça, admite-se que existe no Brasil apenas uma classificação baseada na cor, que pretende ser encarada como uma mera descrição objetiva da realidade sem implicações político-econômico-sociais, tais como discriminações e preconceitos [...]. Ao se utilizar o termo cor para classificar as pessoas reporta-se não a uma descrição objetiva da realidade, mas a uma hierarquia classificatória em que aqueles nomeados de brancos são concebidos como melhores, enquanto aqueles nomeados de pretos como piores [...]; Terceira consequência: qualquer tentativa de falar em raça negra é vista como uma imitação de ideias estrangeiras, uma vez que não existem raças no Brasil, conforme se acredita. Logo, aqueles que falam de políticas sociais para negros são acusados de racistas⁹¹.

Diante disso, a continuidade da crença no mito da democracia racial consiste em um real impeditivo para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais, bem como para a implementação de um ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, pois parte-se do pressuposto de que se não existem raças também não existem racismos, o que, conseqüentemente, torna desnecessária a Lei 10639/2003, por exemplo. Em outras palavras, compreende-se que a "onipresença do discurso da democracia racial funciona como obstáculo à enunciação do fenômeno da

⁹⁰ BERNARDINO, 2002.

⁹¹ BERNARDINO, 2002, p. 254-255.

discriminação racial. Tem por efeito paradoxal perpetuar as distorções raciais, pois, ao negar-se que o país tem problemas raciais, torna-se difícil resolver uma questão supostamente inexistente⁹². Deste modo, um dos papéis das escolas de ensino básico, dos seus professores e, antes destes últimos, dos cursos de formação docente, é demonstrar como se deu o processo histórico de construção do mito da democracia racial, suas consequências e a quem ele beneficia ao ser manipulado em discursos que buscam deslegitimar políticas públicas que promovem o término do racismo e da discriminação racial.

Para além destas problemáticas, outras, relacionadas sobretudo às escolhas metodológicas e a questões de ordem epistemológica, se impõem aos professores ao trabalharem a história africana, por exemplo. Terão que levar em conta uma série de particularidades sobre este continente, as quais se encontram relacionadas à imensa diversidade étnico-cultural ali presente, além dos diferentes climas, relevos e biomas; é também o continente no qual foram encontrados os mais remotos sinais de homínidos, bem como as mais remotas sociedades do mundo⁹³. Diante disso, será imprescindível que se pense a história africana a partir de suas próprias estruturas, de modo a analisar tanto as relações estabelecidas no âmbito do continente, quanto as relações estabelecidas para além de suas fronteiras⁹⁴. Também será importante romper com o persistente modelo linear-factual, que anuncia a história africana como se ela fosse desprovida de dinamismo social e desconectada das histórias de outros continentes, além de dar ênfase aos feitos dos monarcas e às grandes batalhas. Necessário será o uso de fontes de ensino que se mostrem distintas das que expressam ideias preconceituosas⁹⁵:

Considerando a visão negativa sobre a África que predominou na sociedade brasileira durante tanto tempo, o primeiro desses problemas e, talvez, o de maior significado tem a ver com o pesado legado de fontes bibliográficas eruditas ‘poluídas’. Trata-se aqui do problema de ‘retroalimentação’, da reintrodução no ensino contemporâneo de teorias desacreditadas pelos estudos científicos. Ora legitimadas por novos argumentos, ora envoltas nessas latitudes numa nova roupagem acadêmica, não é inconcebível que a maioria das obras sobre a África esteja sutilmente imbuída de tenazes e profundos preconceitos contra os povos e as civilizações africanas⁹⁶.

É provavelmente um consenso entre os professores historiadores a importância do uso de distintos tipos de fontes documentais para a construção do conhecimento histórico em sala de aula, tendo em mente que “nada é uma fonte por sua própria natureza e é o problema colocado pelo historiador que, identificando um traço que fornece uma resposta, transforma assim um documento em uma fonte histórica”⁹⁷. Entretanto, seu uso não deverá ser feito no sentido de transformar os estudantes

⁹² COELHO; COELHO, 2013, p. 71.

⁹³ WEDDERBURN, 2005.

⁹⁴ WEDDERBURN, 2005.

⁹⁵ WEDDERBURN, 2005.

⁹⁶ WEDDERBURN, 2005, p. 29.

⁹⁷ MONIOT apud BITTENCOURT, 2011, p. 328.

em historiadores, mas sim no intuito de promover “uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal⁹⁸”. Sendo assim, no que se refere à implementação da 10639/2003, torna-se especialmente fundamental que as fontes a serem analisadas em sala de aula propiciem não apenas um olhar mais próximo da realidade das sociedades africanas e das comunidades afro-brasileiras, mas que contribuam para desconstruir os perversos modelos que foram elaborados a partir do constante uso de fontes pautadas apenas pelas perspectivas eurocêntricas, além da necessidade de duradouro compromisso em problematizar aquelas que partem desse enfoque.

Uma infinidade de ideias eurocêntricas a respeito do continente africano tem sido anunciada no decorrer do tempo, inclusive no sentido de se defender a ideia de que suas sociedades não possuem história. Bastante citada pelos estudiosos do tema é a concepção explanada na primeira metade dos oitocentos pelo filósofo alemão Friedrich Hegel, para quem “aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo”⁹⁹. Nesse mesmo sentido, pode-se citar a perspectiva do professor universitário inglês Hugh Trevor-Hoper, que, no ano de 1963, expressou: “pode ser que, no futuro, haja uma história da África para ser ensinada. No presente, porém, ela não existe; o que existe é a história dos europeus na África. O resto são trevas [...] e as trevas não constituem tema de história [...], divertimo-nos com o movimento sem interesse de tribos bárbaras [...]”¹⁰⁰. Mesmo inseridas em períodos distintos, tais falas têm em comum a crença em um modelo único de história, que só poderia ser alcançado pelos africanos a partir da liderança europeia.

Desse modo, colocados em polos opostos no âmbito de discursos como estes, o continente africano representaria a ausência de história, a barbárie, o primitivo, o irracional, enquanto, por outro lado, o continente europeu representaria a única história possível, o civilizado, o evoluído, o racional. Portanto, embasados por concepções que suspostamente comprovavam sua superioridade diante do restante do mundo, os europeus passariam a explicar teórica e moralmente sua dominação sobre os povos africanos, tendo como recurso a ideia do sacrifício do homem branco: aquele que tomou para si a heroica responsabilidade de levar a civilidade aos povos atrasados¹⁰¹. Partindo desta premissa, a ideia da anterioridade branco-europeia também será amplamente usada, esta que entende que todo e qualquer elemento de destaque da cultura material e imaterial africana adveio de empréstimos e de interferências de sociedades não africanas¹⁰². Deste modo, as técnicas estatutárias dos iorubas, os

⁹⁸ BITTENCOURT, 2011, p. 327-328.

⁹⁹ HEGEL apud OLIVA, 2003, p. 439.

¹⁰⁰ TREVOR-HOPER apud OLIVA, 2003, p. 438.

¹⁰¹ OLIVA, 2003.

¹⁰² OLIVA, 2003.

conhecimentos astronômicos dos dogon e a arquitetura do Zimbabwe, para citar exemplos, não foram, de acordo com pesquisadores europeus, fruto da capacidade técnica e inventiva destes mesmos povos.

Estes discursos sobre o continente africano ainda influenciam bastante o modo como se lê o mesmo na atualidade. Exemplo disso é o ainda recorrente ato de se referir ao continente como se ele fosse um país, e não um território de imensa diversidade étnico-linguística; é o ainda recorrente desconhecimento do fato de os egípcios serem africanos, e não mais um dentre os povos asiáticos; é o ainda recorrente desconhecimento de que o continente possui imensa diversidade de climas e biomas, e não apenas desertos e seca; é o ainda recorrente desconhecimento sobre a existência de poderosos impérios que ali ascenderam e decaíram, e não somente a presença de pequenas sociedades comunitárias. É também exemplo disso a ainda recorrente crença na fome e na miséria generalizada, como se todas as pessoas pertencessem à mesma classe social; a ainda recorrente crença na inexistência de computadores, celulares ou aeronaves, como se os países africanos estivessem completamente à parte do restante do mundo; a ainda recorrente crença na insalubridade generalizada, como se todos aqueles que nasceram no continente contraíram (ou ainda irão contrair) doenças graves.

Essas ideias também podem ser observadas quando se trata da cultura afro-brasileira. Um exemplo disso é perceptível no modo como práticas cosmogônicas de influência africana têm sido descreditadas por meio de diferentes mecanismos no decorrer do tempo. Raymundo José da Cunha Mattos, um comandante militar lusitano que atuou no país durante os oitocentos, se refere ao uso dos patuás (ou bolsas de mandinga), espécie de amuletos que estão relacionados à tradição afro-muçulmana¹⁰³, como feitiçaria de pessoas ignorantes e que tendem ao ridículo. Em suas palavras: “alguma gente em Goiás acredita em feitiçaria; a mais ignorante anda armada de breves da marca, orações, penas, cabelos, ossos, pedras e outras ridicularias”¹⁰⁴. Já o eclesiástico João Almeida Cardozo, que escreveu em 1780, ao relatar o que denomina de “ajuntamentos profanos”, “batuques” ou “juizados”, desqualifica os deuses daqueles que nestes eventos se reúnem. Tais eventos, de acordo com o eclesiástico, não podem ser frequentados por cristãos, pois misturam “ações indecentes e escandalosas, sendo em tudo semelhantes àqueles que a gentildade fazia aos seus falsos deuses”¹⁰⁵.

Estes discursos também influenciam bastante na forma como se lê os elementos da cultura afro-brasileira no presente, os quais ainda são alvos de ideias reducionistas e inferiorizantes, além de concepções preconceituosas e práticas discriminatórias. É o que se pode perceber no caso dos candomblés, por exemplo, iniciados no estado baiano e atualmente presentes em diversas cidades do país, estes que recebem a alcunha de macumba, como se consistissem em um mero e simples

¹⁰³ SOUZA, 1987.

¹⁰⁴ CUNHA MATTOS, 1979.

¹⁰⁵ CARDOZO apud LOIOLA, 2008, p. 65.

conjunto de feitiçarias; estes que são chamados de cultos demoníacos, como se atuassem de acordo com o maniqueísmo e se dedicassem ao lado do mal; estes que têm frequentemente seus terreiros atacados por fanáticos religiosos cristãos, como se fossem territórios malditos a serem exterminados; estes que passavam por batidas policiais frequentes e que ainda recebem inquirições, como se sempre estivessem sob suspeita; estes que assistem seus adeptos serem insultados nas ruas e nas redes sociais, como se a eles não fosse reservado o livre arbítrio para manifestar sua fé publicamente; estes que assistem seus adeptos serem discriminados em espaços como o trabalho, a escola e até a família.

Portanto, percebe-se o peso que têm as perspectivas eurocêntricas sobre o modo como as interpretações sobre o continente africano e sobre a cultura afro-brasileira se constroem no tempo, pois estas mesmas perspectivas são responsáveis por delimitarem um único modelo de existência: o modelo ocidentocartesiano, branco e cristão. Tais eurocentrismos foram historicamente construídos no âmbito do que se denominou de ponto zero de observação, este que consiste em um lócus, de caráter supostamente neutro e absoluto, a partir do qual os discursos da ciência ocidental, elaborados em moldes iluministas, constroem e nomeiam o mundo em sua essencialidade¹⁰⁶. Para os iluministas, é parte de uma ciência ideal a capacidade de se distanciar epistemologicamente da linguagem do cotidiano, esta última considerada a fonte por excelência do erro e da confusão, fundando o que pode ser chamado de política do “não lugar”¹⁰⁷. E essa política, assumida pelas ciências humanas a partir dos setecentos, acabou por atuar como forma de controle dos europeus sobre outros povos, pois, a partir dela, se entendeu que a ciência teria o poder de documentar com fidelidade a sua alteridade¹⁰⁸.

René Descartes é um exemplo de pensador que expressa esse pretensso ponto zero de observação. Para ele, o conhecimento construído por meio da ciência só pode produzir certezas se o observador estiver disposto a se abdicar das opiniões advindas do senso comum, pois a excessiva familiaridade entre o observador e as suas referências sociais e culturais leva necessariamente ao erro¹⁰⁹. Diante disso, nota-se que o ponto zero consiste em uma espécie de começo epistemológico absoluto, ao mesmo tempo em que se trata de um controle econômico e social dos europeus, pois está intimamente relacionado ao poder de nomear “primeiramente” o mundo, além de estabelecer quais conhecimentos são legítimos e quais comportamentos são aceitáveis¹¹⁰. De posse das coroas metropolitanas e das elites coloniais, tal modelo ilustrado de construção do conhecimento foi manipulado como mecanismo para eliminar as muitas formas de conhecer perceptíveis nas culturas das

¹⁰⁶ CASTRO-GOMEZ, 2005.

¹⁰⁷ CASTRO-GOMEZ, 2005.

¹⁰⁸ CASTRO-GOMEZ, 2005.

¹⁰⁹ CASTRO-GOMEZ, 2005.

¹¹⁰ CASTRO-GOMEZ, 2005.

populações nativas do continente americano, sendo manipulado, ainda, na busca por impor uma só maneira de conhecer o mundo: provida pela racionalidade técnica e científica propriamente moderna¹¹¹.

Deste modo, os discursos eurocêntricos a respeito da história e da cultura afro-brasileira e africana foram a princípio elaborados para atender aos requisitos da dominação colonial europeia, pautada, sobretudo, nesta eliminação das formas de conhecer o mundo que escapem aos modelos pretensamente pensados a partir do ponto zero de observação. Estava e ainda se encontra a serviço, portanto, da chamada colonialidade do poder, que consiste no ato de tornar natural o imaginário europeu, bem como o ato de anular as histórias das sociedades não europeias¹¹²; e esta se encontra intimamente associada a outro tipo de colonialidade, a chamada colonialidade do saber, que se trata da repressão das distintas formas de produção do conhecimento, o que se dá por meio da exclusão das heranças intelectuais e históricas de povos como os indígenas e os africanos, por exemplo¹¹³. Nesse sentido, é importante mencionar a existência, ainda, da denominada colonialidade do ser, pensada como sendo a retirada ou a negação do estatuto de humanidade dos sujeitos subalternizados¹¹⁴, um dos discursos responsáveis por justificar o escravismo colonial. Sendo assim, o eurocentrismo torna-se

[...] uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada¹¹⁵.

Essas distintas formas assumidas pela colonialidade podem ser percebidas no ambiente escolar de diferentes maneiras, mesmo após os avanços propiciados pelas políticas públicas no país: estão presentes nos currículos, nos materiais didáticos, na relação entre os estudantes e, ainda, na relação entre estes e os professores. Para citar um exemplo, é possível mencionar os livros didáticos de História, os quais, em sua maioria, demonstram um encadeamento linear, progressivo e eurocentrado dos conteúdos históricos. Tal realidade contribui para que boa parte dos autores reservem inúmeras páginas à história dos povos europeus e apenas algumas poucas à história e à cultura afro-brasileira e africana, conteúdos que, quando mencionados, aparecem como meros apêndices de fatos relacionados à história europeia¹¹⁶. Nesses mesmos livros didáticos é também possível observar o uso de imagens que comunicam estereótipos diversos, imagens estas que são

¹¹¹ CASTRO-GOMEZ, 2005.

¹¹² QUIJANO, 2010.

¹¹³ QUIJANO, 2010.

¹¹⁴ QUIJANO, 2010.

¹¹⁵ MIGNOLO, 2003, p. 41.

¹¹⁶ OLIVA, 2003.

raramente problematizadas, o que contribui para a permanência de uma série de perspectivas negativas construídas a respeito da história e da cultura afro-brasileira e africana no decorrer do tempo.

Tendo o intuito de superar a colonialidade, bem como suas perversas repercussões no âmbito da educação escolar, foram desenvolvidas as propostas da chamada Pedagogia Decolonial, a qual parte de um projeto de emancipação epistêmica que tem como questão central a coexistência entre epistemes fundamentalmente distintas entre si¹¹⁷. De acordo com tais propostas, é preciso introduzir epistemes que foram historicamente invisibilizadas e subalternizadas, ao mesmo tempo em que se tecem críticas à colonialidade do poder e à colonialidade do saber. E estas críticas se pautam sobretudo em um entendimento que coloca em crise a centralidade da perspectiva eurocêntrica: a modernidade não é um fenômeno europeu. Primeiro porque a modernidade se funda na colonialidade e segundo porque a modernidade é construída em localidades e temporalidades diversas, tratando-se, pois, de um fenômeno essencialmente mundial¹¹⁸. Estas críticas devem partir, ainda, da construção de novos loci de observação e de enunciação, o que passa pela possibilidade de se pensar a partir da chamada diferença colonial, isto é, a partir das margens criadas pela própria colonialidade do poder¹¹⁹:

[...] a diferença colonial é [sic] entendida como pensar a partir das ruínas das experiências e das margens criadas pela colonialidade do poder na estruturação do mundo moderno/colonial, como forma não de restituir conhecimento, mas de reconhecer conhecimentos 'outros' em um horizonte epistemológico transmoderno, ou seja, construído a partir de formas de ser, pensar e conhecer diferentes da modernidade europeia, porém em diálogo com esta. A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas. Supõe interesse por produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental¹²⁰.

Diferentemente das perspectivas pós-modernas, as quais ainda partem do ocidente moderno, os debates denominados decoloniais têm como referências as experiências e as histórias marcadas pela colonialidade, o que se dá no sentido de partir do pensamento latino-americano, bem como de outras partes do mundo não europeu, com o intuito de propiciar, por meio da luta dos povos subalternizados, a decolonialidade do poder, do saber e do ser¹²¹. Para tanto, uma Pedagogia Decolonial, dedicada, pois, aos processos educacionais, se embasa em conceitos tais como o de pensamento-outro e o de pensamento crítico de fronteira. Pensamento-outro consiste na possibilidade de se pensar a partir da descolonização, bem como a partir da luta contra a não existência, enquanto o pensamento crítico de fronteira pressupõe a manutenção da perspectiva dominante como uma das

¹¹⁷ OLIVEIRA; CANDAU, 2010.

¹¹⁸ OLIVEIRA; CANDAU, 2010.

¹¹⁹ OLIVEIRA; CANDAU, 2010.

¹²⁰ OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 23.

¹²¹ OLIVEIRA; CANDAU, 2010.

referências possíveis, mas sem com isso deixar de questioná-la constantemente, questionamento este que se dá sobretudo no confronto com outras histórias e outros modos de pensar¹²². Essa reorientação permite a construção de novos modelos educativos, dentre os quais se encontra o da interculturalidade.

Por interculturalidade entende-se não apenas um conceito ou um termo novo usado para se referir ao contato entre os europeus e outras sociedades, mas uma forma de produzir novos conhecimentos, a partir do uso de outro aparato simbólico para se compreender o mundo: trata-se da construção de um novo espaço epistemológico. Levada ao campo educacional, a interculturalidade não consiste na mera inclusão de mais temas nos currículos ou na mera formulação de outros métodos de ensino, mas de prover uma transformação estrutural e sócio histórica. Portanto, é preciso ir além das propostas multiculturais “que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações culturais marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização”¹²³. E, nesse sentido, é também importante denunciar que determinadas políticas públicas latino-americanas têm usado os termos interculturalidade e multiculturalismo como uma espécie de faixada, esta que escamoteia o fato de continuar hegemônico o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial¹²⁴

Em tempo, é importante ressaltar que ao se pensar pedagogias decoloniais, não se está fazendo “no sentido meramente instrumentalista de ensinar e transmitir o saber, tampouco estão limitadas ao campo da educação e dos espaços escolarizados”¹²⁵. Portanto, tais pedagogias podem ser entendidas como “metodologias psíquicas, analíticas e organizacionais que usamos para saber o que cremos que sabemos, para tornar possível negociações e solidariedades diferentes; como projeto tanto epistêmico como ontológico ligado a nosso ser”¹²⁶. Nesse sentido, as pedagogias decoloniais convocam uma série de “conhecimentos subordinados produzidos no contexto de práticas de marginalização, para poder desestabilizar as práticas existentes de saber e assim cruzar os limites fictícios de exclusão e marginalização”¹²⁷. Em síntese, tais pedagogias são encaradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intento decolonial e podem ser compreendidas a partir do diálogo entre dois autores, o brasileiro Paulo Freire e o martinicano Franz Fanon: o primeiro se detém na importância da pedagogia crítica e transformadora, e o outro na importância da pedagogia descolonizadora¹²⁸. Tratam-se de

Pedagogias que tragam caminhos para ler o mundo criticamente e intervir na reinvenção da sociedade, como apontou Freire, mas pedagogias que, por sua vez,

¹²² OLIVEIRA; CANDAU, 2010.

¹²³ OLIVEIRA; CANDAU, 2010., p. 27.

¹²⁴ WALSH, 2013.

¹²⁵ WALSH, 2013, p. 29.

¹²⁶ ALEXANDER apud WALSH, 2013, p. 29.

¹²⁷ WALSH, 2013, p. 30.

¹²⁸ WALSH, 2013.

alimentam o transtorno absoluto da descolonização, fornecendo uma nova humanidade, como assinalou Franz Fanon. As pedagogias pensadas assim não são externas às realidades, subjetividades e histórias vividas dos povos e da gente, mas parte integrante de seus combates, perseveranças e persistências, de suas lutas de conscientização, afirmação e desalienação [...]”¹²⁹.

Um exemplo de como se dá o enlace entre o pedagógico e o decolonial pode ser observado nos desenhos (figura 01) da obra que conta a história do império inca e do colonialismo espanhol, de autoria do peruano Felipe Guaman Poma de Ayala, datado de 1615 e intitulado *Nueva Crónica y Buen Gobierno*. Presentes em um total de 398 das 1200 páginas do livro, os desenhos apresentam ícones tradicionais da cultura andina e ícones convencionais europeus. Deste modo, tais desenhos “fazem mais do que complementar a prosa e exceder as regras que regem a linguagem escrita; cria e mantém a dignidade visual dos andinos diante (e contra) os europeus”¹³⁰, até mesmo porque provoca o leitor no sentido de impor ao mesmo uma leitura desses dois mundos em contenção. É nesse sentido que os desenhos se apresentam como ferramentas pedagógicas: “dão presença à persistência, insistência e sobrevivência do decolonial, uma vez que o constrói, representa e promove pedagogicamente”¹³¹. Portanto, os desenhos comunicam o chamado pensamento liminar, uma “modalidade epistemológica de interação da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob [...] o eurocentrismo”¹³².

Fig. 01 - Décimo Segundo Copac Inca



Fonte: MARTINS, 2005, p. 129.

Demandas que dialogam com a Pedagogia Decolonial podem ser percebidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e

¹²⁹ WALSH, 2013, p. 31.

¹³⁰ WALSH, 2013.

¹³¹ WALSH, 2013, p. 36.

¹³² OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24.

Cultura Afro-Brasileira e Africana. Dentre as metas do documento se encontra a necessidade de se preservar a garantia dos mesmos direitos às histórias e culturas que compõem o país, além da necessidade de os conteúdos conduzirem à educação das relações étnico-raciais, o que se dará por meio do reconhecimento da história e da cultura dos africanos e dos afro-brasileiros¹³³. No parecer do Conselho Nacional de Educação nota-se a importância dada à abordagem intercultural, ao lembrar que “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime”¹³⁴. Diante disso, o desafio maior consiste em colocar em prática diretrizes pautadas em perspectivas não eurocêntricas em uma realidade na qual os enfoques teórico-epistemológicos adotados pela maioria dos docentes tradicionalmente se fundamentam em perspectivas eurocêntricas.

Entende-se que o uso da obra Felipe Guaman Poma de Ayala em sala de aula, para citar um exemplo, pode possibilitar que os estudantes entrem em contato com um tipo de episteme que escapa ao modelo eurocêntrico, pois se encontra perpassado pelo pensamento liminar, o que pode contribuir para que se exponham e se construam críticas a respeito das realidades impostas pelas colonialidades do poder, do saber e do ser. No que se refere mais particularmente ao ensino de História, o fato de os professores abarcarem fontes históricas nas quais o pensamento liminar está presente, podendo ser evidenciado e mais bem compreendido, consiste em um importante passo no sentido da construção de uma Pedagogia Decolonial. Tal iniciativa não consiste em uma mera inclusão de um novo tema ou de uma mera escolha de um novo método de ensino, mas sim de uma escolha política por parte do docente, no sentido de usar as historicidades dos discursos do passado para debater o pensamento-outro e o pensamento crítico de fronteira. E em se tratando mais especificamente do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, outras fontes podem ser usadas para se problematizar tais questões.

É notório o fato de que são poucas as fontes históricas escritas datadas dos seiscentos, dos setecentos ou dos oitocentos que documentam, por meio das palavras dos próprios africanos ou dos próprios afro-brasileiros, as suas ideias, as suas lutas e as suas leituras de mundo, tal como se percebe em *Nueva Crónica y Buen Gobierno*. É sabido que a maioria das fontes escritas existentes a respeito dos africanos e de seus descendentes foi elaborada pelos colonizadores, motivo pelo qual comunicam perspectivas eurocêntricas, brancas e cristãs. É necessário recordar, nesse sentido, que em muitas sociedades africanas, bem como em determinadas comunidades afro-brasileiras, o registro escrito nem sempre foi considerado importante ou até mesmo necessário, e em algumas delas ainda não o é; em se tratando do contexto do sistema escravista colonial, aos escravizados não era

¹³³ OLIVEIRA; CANDAU, 2010.

¹³⁴ BRASIL, Parecer do CNE, 2004, p. 6.

comumente dado o direito de aprenderem a ler e a escrever. Portanto, para se trabalhar fontes históricas em sala de aula a partir do debate decolonial, sobretudo no sentido de se construir esse mesmo debate a partir do pensamento liminar, será necessário recorrer a outros tipos de documentos.

Muito embora ainda pouco abarcada pelos historiadores em suas pesquisas, bem como pelos professores em suas salas de aula, a cultura material pode ser entendida como uma dentre as fontes particularmente propícias ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em uma perspectiva decolonial. Entende-se que as materialidades elaboradas, construídas e usadas no dia a dia pelos africanos e por seus descendentes, ao serem pensadas enquanto fontes para o ensino, podem contribuir para que os estudantes percebam as criações, as estratégias e as negociações empreendidas por esses mesmos indivíduos. Também se entende que um olhar mais detido sobre a cultura material pode permitir que se compreenda uma série de representações construídas a respeito das populações africanas e das comunidades afro-brasileiras, perpetuadas inclusive nas escolas, as quais passam, por exemplo, pelo ato de se atribuir a tais indivíduos um universo material inerentemente primitivo, arcaico, simplório. Quando a cultura material não é assim percebida, só pode ser porque foi tomada emprestada dos europeus ou de outra “cultura evoluída”, nos termos da colonialidade do saber.

Um exemplo disso pode ser percebido no caso das chamadas Ruínas do Grande Zimbábue, situadas no país africano que atualmente possui o mesmo nome, as quais deixaram os europeus impressionados com sua arquitetura complexa e sofisticada. Diante de tais características, teorias a respeito dos construtores passaram a serem expostas pelos estudiosos da época, todas elas pautadas no entendimento de que nenhuma cultura africana teria a capacidade de as terem construído¹³⁵. Uma das teorias está relacionada à narrativa bíblica e, de acordo com ela, as ruínas teriam sido obras do rei Salomão e da rainha de Sabá¹³⁶. Mais tarde, sobretudo durante os oitocentos, as ruínas passaram a ser entendidas como sinais inquestionáveis da “justiça da colonização europeia, pintada como o retorno da raça branca a uma terra que já governara anteriormente”¹³⁷. Foi somente após o ano de 1905 que a comunidade arqueológica internacional passou a reconhecer que as Ruínas do Grande Zimbábue foram construídas pelos bantos, realidade que foi questionada pelos colonos, não apenas no sentido de manter o discurso da supremacia branca, como também no intuito de manipular o ouro da região¹³⁸.

O primeiro estudo sério da Grande Zimbábue foi patrocinado pela Sociedade Geográfica e pela Associação Britânica para o Progresso da Ciência. O homem escolhido para essa tarefa foi J. Theodore Bent, um explorador do Oriente Próximo com interesses de antiquário. Embora suas escavações revelassem evidências de ocupação banto de pouco mais de alguns séculos, contendo bens de comércio

¹³⁵ TRIGGER, 2004.

¹³⁶ TRIGGER, 2004.

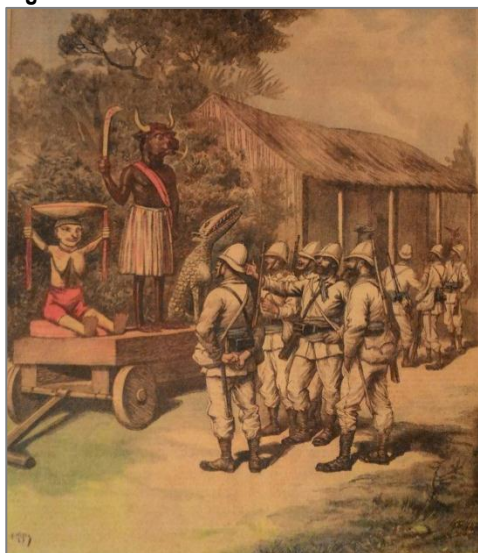
¹³⁷ TRIGGER, 2004, p. 128.

¹³⁸ TRIGGER, 2004.

estrangeiro, ele concluiu, com base em uma seleção de características arquitetônicas e estilísticas feitas sem critérios científicos, que as ruínas tinham sido erigidas por uma “raça setentrional” que rumara para o sul da África em tempos bíblicos¹³⁹.

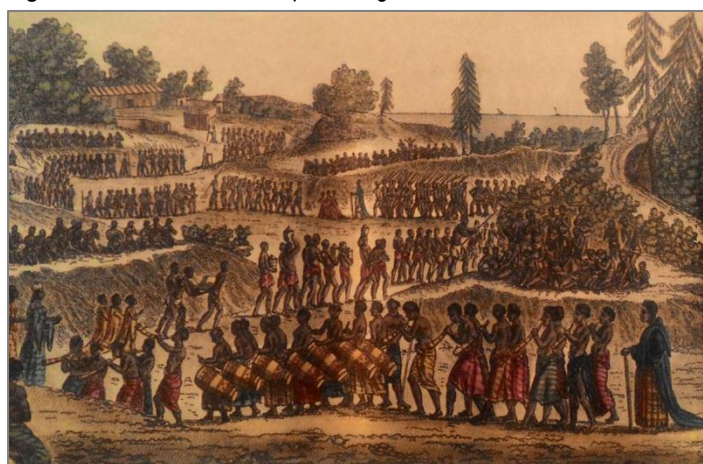
Existem pelo menos duas outras formas por meio das quais a cultura material pode ser apropriada pelos discursos da colonialidade do poder e do saber. Uma delas consiste em caricaturar e dessa maneira descreditar a cultura material africana; é o que pode ser observado, por exemplo, em uma das capas do impresso conservador francês *Le Petit Journal*, de 1892, este que atuou como um poderoso mecanismo de propaganda da ação colonialista. Na imagem da capa (figura 02), notam-se o que supostamente seriam divindades daomeanas, representadas com expressões faciais patéticas, complementadas pelo texto do informativo, em que chamam tais divindades de “grosseiras figuras talhadas em troncos de árvore, pintadas em cores gritantes”¹⁴⁰. Já a segunda forma consiste em representar a cultura material africana desprovida de sua diversidade própria, de modo a torna-la homogênea; é o que pode ser percebido, por exemplo, na gravura de Antônio Sasso (figura 03), que foi publicada no livro do italiano Giulio Ferrario, em 1825, a qual retrata uma festa dedicada à serpente sagrada, em que indivíduos empunham instrumentos de percussão e de sopro idênticos e uniformes.

Fig. 02 - Estátuas de divindades daomeanas



Fonte: SILVEIRA, 2006, p. 336.

Fig. 03 - Festa dedicada à serpente sagrada



Fonte: SILVEIRA, 2006, p. 338.

Nesse mesmo sentido, a cultura material das religiões afro-brasileiras se tornou um dos alvos da política estatal brasileira, sobretudo durante os oitocentos, e, conseqüentemente, um dos alvos do aparato persecutório policial, o que está em sintonia com a busca pelo ideal europeu de modernidade. Do final dos oitocentos em diante, esse aparato passou a encontrar respaldo inclusive na lei, pois

¹³⁹ TRIGGER, 2004, p. 128.

¹⁴⁰ SILVEIRA, 2006, p. 337.

nesse período foi publicado o Código Penal de 1890, no qual consta, dentre outros, o artigo 157, que condena o ato de se “praticar o espiritismo, a magia e seus sortilégios, usar de talismãs e cartomancias para despertar sentimentos de ódio ou amor, inculcar cura de moléstia curáveis e ou incuráveis, enfim para fascinar e subjugar a credulidade pública”¹⁴¹. Embora tenha se dado antes de 1890, pode-se citar como exemplo o ocorrido no sobrado do sacerdote africano liberto de nome Domingos Sodré, este que se situava na capital baiana: no ano de 1862, a polícia invadiu a residência do sacerdote após denúncia e, de acordo com o relatório de um dos responsáveis, foram apreendidos “diversos objetos de feitiçaria, quer de metal, quer de madeira, em porção extraordinária”¹⁴². Entre os objetos ali encontrados estavam:

Quatro chocalhos de metal. Uma caixa com diversas figuras de pau e outros objetos como contas e búzios, e uma espada de latão sem corte, e sem ponta. Um ferro com búzios e uma espada de pau. Dois relógios de parede. Uma cômoda de jacarandá com uma porção de roupa com as iniciais D. S. D. C. Diversos quadros de santos pelas paredes. Uma cinta branca com búzios, uma calçola. Uma caixa com roupa de mulher servida. Um Baú com dita, uma corrente de prata com diversos objetos. Quatorze peças de roupas com búzios. Quatro carapuças. Uma caixinha envernizada contendo o seu testamento. Um rosário de ouro com um crucifixo igualmente d’ouro, contendo oitenta e nove contas grandes. Seis voltas de colar de ouro com sua Cruz de dito. Um par de botões de ouro para punho, dois pares de argolas, um de prata dourada, e outro d’ouro. Uma volta com dezenove corais e treze contas d’ouro, outra volta com oitenta e cinco corais e vinte duas contas d’ouro. Uma vara de corrente de prata, regular, quatro anéis de prata, uma argola de prata para enfiar chaves, dois anéis d’ouro quebrados, um castão também de prata, e duas pequenas figas e coral¹⁴³.

Estudos relacionados à cultura material têm sido desenvolvidos por antropólogos, historiadores e arqueólogos, mas principalmente por esses últimos pesquisadores, os quais têm construído um corpo teórico, metodológico e técnico que permite lidar mais aprofundadamente com os aspectos concretos e tangíveis da produção humana. Diante disso, pode-se conceituar a Arqueologia como a disciplina que “investiga a emergência, a manutenção e a transformação dos sistemas socioculturais através dos tempos, por meio da cultura material por eles produzida”, o que deixa “implícito que seu interesse primordial é explicar fenômenos de mudança cultural, operando, fundamentalmente, a partir de três dimensões inter-relacionadas que estruturam a vida social: forma, espaço e tempo”¹⁴⁴. No decorrer do processo de construção do campo disciplinar, essas três dimensões sempre estiveram entre os seus principais enfoques, mudando somente a ênfase dada a cada uma delas no seio das diferentes perspectivas que constituíram o pensamento arqueológico dos oitocentos em diante. No entanto, os estudos da cultura material atuais apresentam discussões amplas e que transcendem a disciplina em si

¹⁴¹ MAGGIE, 2006, p. 50.

¹⁴² REIS, 2008, p. 107.

¹⁴³ REIS, 2008, p. 111.

¹⁴⁴ LIMA, 2011, p. 12.

Entende-se que a cultura material apresenta possibilidades diversas para o estudo das dinâmicas sociais e simbólicas humanas e pode ser compreendida como todo e qualquer exemplar pertencente ao meio físico que foi alterado pelos seres humanos, a partir de comportamentos influenciados por uma dada cultura¹⁴⁵. Sendo assim, ao mesmo tempo em que a cultura material é construída pelos seres humanos, ela também atua como elemento que constitui esses mesmos seres humanos: “a cultura material, indissociável e constitutiva da condição humana desde o seu surgimento, é onipresente no mundo, sendo ele mesmo entendido [...] como um artefato”¹⁴⁶. Portanto, em síntese, trata-se do estudo da relação entre as pessoas e as coisas, o que se dá de diferentes maneiras no decorrer do tempo e a partir de diferentes parâmetros. Por exemplo, a cultura material pode ser entendida como um reflexo passivo e absoluto de determinada sociedade, pode ser compreendida como uma resposta adaptativa de determinado grupo diante do meio ambiente, pode ser lida como um tipo de narrativa textual e/ou pode ser entendida como uma percepção sobretudo de caráter sensorial¹⁴⁷

Influenciada pelos debates pós-estruturalistas, a perspectiva que compreende a cultura material como texto nasceu nos anos 1980 a partir de “um profundo mal estar com o entendimento da cultura material como algo inerte, com função primordialmente utilitária, destinada tão somente a preencher as necessidades da adaptação humana ao meio ambiente”¹⁴⁸. Essa corrente reposicionou o estudo da cultura material e a colocou como protagonista, tendo como influências diversas correntes teóricas: o marxismo, o estruturalismo e a semiótica. Isso se deu “sem negar o sistema e a função adaptativa, entenderam que ambos são controlados pelas ideias dos indivíduos, fundadas não em modelos universais, mas no particularismo cultural”¹⁴⁹. Nessa perspectiva, refutam-se as dicotomias de correntes anteriores, como sistema e estrutura, materialismo e idealismo, sociedade e indivíduo, sujeito e objeto, pois requer que se observe mais do que uma oposição radical, mas “as relações entre elas, especialmente entre as últimas, de interesse central [...], na medida em que objeto e sujeito, constituído e constituinte, estão associados indelevelmente em uma relação dialética, são parte um do outro [...]”¹⁵⁰.

Tal perspectiva permite que se entenda a cultura material como texto porque, assim como a linguagem, “a cultura material é um sistema estruturado de signos [...], os textos materiais devem ser lidos, sua sintaxe desvendada, estando implícito o fato de que as pessoas os leem diferentemente, de tal forma que a cultura material está aberta a múltiplas interpretações”¹⁵¹. Estando relacionado a esse mesmo movimento, também nos anos 1980, aparecem os denominados estudos da cultura material, que

¹⁴⁵ LIMA, 2011.

¹⁴⁶ LIMA, 2011, p. 12.

¹⁴⁷ LIMA, 2011.

¹⁴⁸ LIMA, 2011, p. 18.

¹⁴⁹ LIMA, 2011.

¹⁵⁰ LIMA, 2011, p. 19.

¹⁵¹ LIMA, 2011, p. 19.

partem do pressuposto de que “as coisas possuem agência no mesmo sentido que os humanos o possuem; ou melhor, as coisas devem ser tratadas como pessoas: compósitos de relações que se distribuem no espaço e no tempo”¹⁵². No entanto, para determinados pesquisadores da área, tanto a linha que pensa a cultura material enquanto texto, quanto os estudos da cultura material, apesar dos avanços interpretativos propiciados por ambas as propostas, acabaram por manterem uma simplista e problemática “distinção ontológica entre pessoas e coisas, onde o poder para definir o mundo e imputar-lhe significado continuou sendo propriedade soberana do sujeito que experimenta o mundo”¹⁵³.

É importante ressaltar que tais dualidades advêm do discurso moderno, sendo mais um dentre tantos enunciados construídos a partir do ponto zero de observação, os quais impõem a lógica eurocêntrica e cartesiana como um modelo único de pensamento. Exercer a quebra desse modelo consiste em entender as materialidades como híbridos por excelência, no sentido de serem quase-objetos e quase-sujeitos¹⁵⁴. Esta é a proposta da chamada arqueologia simétrica, que se pauta em uma nova atitude de cunho metodológico, a qual não mais privilegia a “balança coisas-pessoas, mas que parta da própria relação. Pessoas e coisas, nessa proposta, constituem-se mutuamente”¹⁵⁵. Para a arqueologia simétrica, não se trata de dispensar completamente as perspectivas modernas ou as perspectivas pós-modernas, pois “a atitude simétrica, ao mesmo tempo em que critica os paradigmas anteriores, ‘canibaliza’ os aportes teóricos que lhes sejam interessantes”¹⁵⁶. Portanto, além de se partir do pressuposto de que tais dualidades não existem a priori, mas como constructos, será necessário “partir da ação dos próprios coletivos, seguir as diversas ligações e negociações que eles realizam”¹⁵⁷.

Um exemplo pode ser percebido ao se analisar as materialidades usadas em determinados terreiros de candomblé. Para cada uma das divindades, isto é, para cada um dos orixás, existem elementos e ferramentas próprias, as quais costumam compor os chamados assentamentos. Tais assentamentos não são materialidades que simplesmente representam as divindades de cada um dos adeptos do terreiro: são elas as próprias divindades. É o que também pode ser percebido no caso de uma divindade do candomblé de nome iroco, que em uma leitura simplista poderia ser entendida como representada por uma árvore frondosa, mas, na perspectiva dos candomblecistas, iroco é a própria árvore. Para citar mais um exemplo, cabe questionar se ao lidar com “a construção da ferramenta de exu, é possível separar a priori o ferro do próprio orixá, ou do adepto, da comida recebida ou do próprio ferreiro?”¹⁵⁸. Diante disso, nota-se que a cultura material do candomblé deve ser entendida como dona

¹⁵² MARQUES, 2015, p. 66.

¹⁵³ MARQUES, 2015, p. 66.

¹⁵⁴ MARQUES, 2015.

¹⁵⁵ MARQUES, 2015, p. 66.

¹⁵⁶ MARQUES, 2015, p. 68.

¹⁵⁷ MARQUES, 2015, p. 69.

¹⁵⁸ MARQUES, 2015, p. 70

de uma episteme outra, que seria certamente subsumida em uma análise baseada na perspectiva dualista moderna, o que se estende a outros exemplares da cultura material construídas na diáspora.

Conta-se que em um dos portos de embarque de africanos destinados ao trabalho escravo além-atlântico, existia, em tempos coloniais, uma árvore que se destacava dentre as demais por ser considerada como a árvore do esquecimento. Corria a crença de que, ao ser circundada por aqueles que estavam prestes a embarcarem nos navios do comércio de escravos, ela proporcionaria o desaparecimento de tudo quanto antes se conhecia¹⁵⁹. Deste modo, aqueles que passassem por este processo se tornariam espécies de tábulas rasas, isto é, se tornariam convenientemente nulos e prontos para serem preenchidos por aquilo que quisessem os colonizadores. No entanto, esta árvore não poderia ter sido assim chamada, a não ser para se reforçar os interesses colonialistas, pois se sabe que as pessoas que supostamente a circundaram não esqueceram suas referências culturais. Pelo contrário, elas foram reinventadas além-oceano, de modo que reinventar, repensar, readaptar e ressignificar se constituem como ações imprescindíveis no âmbito do cotidiano dos africanos e de seus descendentes em território americano. Isso também mudou o entendimento do continente africano, pois

[...] não é nem a África daqueles territórios agora ignorados pelo cartógrafo pós-colonial, de onde os escravos eram sequestrados e transportados, nem a África de hoje, que é pelo menos quatro ou cinco 'continentes' diferentes embrulhados num só, suas formas de subsistência destruídas, seus povos estruturalmente ajustados a uma pobreza moderna devastadora. A "África" que vai bem nesta parte do mundo é aquilo que a África se tornou no Novo Mundo, no turbilhão violento do sincretismo colonial, reforjada na fornalha do panelão colonial. Igualmente significativa, então, é a forma como essa 'África' fornece recursos de sobrevivência hoje, histórias alternativas àquelas impostas pelo domínio colonial e as matérias primas para retrabalha-las de formas e padrões culturais novos e distintos¹⁶⁰.

Em um meio ambiente distinto daquele ao qual estavam acostumados, em constante convivência com elementos culturais até então completamente estranhos, colocados em ritmo de trabalho extenuante e em contextos de agressão de toda ordem, estes indivíduos construíram estratégias legítimas de sobrevivência e de negociação cultural. Nesse sentido, tais indivíduos devem ser compreendidos como agentes ativos na construção de suas histórias, o que contraria a ainda recorrente imagem do cativo cabisbaixo, conformado e passivo diante das formas de domínio instituídas. Portanto, na música, na guerra, na fuga, na fé, nos objetos e até mesmo no silêncio existiam formas de luta contra a colonialidade do poder, do saber e do ser. No âmbito da diversidade de resultados culturais possibilitados pela diáspora africana, pode-se notar a importância da cultura material, de modo que o estudo das materialidades da diáspora consiste em uma oportunidade de se

¹⁵⁹ ATLÂNTICO NEGRO: na rota dos orixás, 1998.

¹⁶⁰ HALL, 2003, p. 40-41.

compreender melhor os indivíduos que as construíram, bem como a sociedade e o tempo em que tais indivíduos estiveram inseridos, o que pode ser mais bem percebido com as pesquisas arqueológicas.

Devido ao status próprios da cultura material, que se encontra presente em quase todos os contextos, independente do grupo social a que pertencem os indivíduos, se tornou possível que uma série de dados a respeito dos excluídos emergja. Enquanto os documentos escritos eram em sua maioria fabricados pelas elites coloniais, o mesmo não acontecia com os objetos. Determinados pesquisadores têm argumentado que o universo material dos africanos e de seus descendentes em contexto escravista era pobre e limitado, devido aos obstáculos coercitivos próprios deste sistema. No entanto, estudos arqueológicos têm demonstrado que as materialidades nestes contextos eram, ao contrário, ricas em criatividade e estratégias. Estratégias eram colocadas em prática desde o momento em que se adquiriam os itens materiais, sendo o modo mais comum o repasse dos mesmos por parte dos proprietários¹⁶¹. Este teria sido provavelmente o caso do dono do Engenho de São Joaquim, construído em 1800, no qual aos escravizados eram dadas roupas, cachimbos, moradia e roças destinadas a seu consumo, conforme descreveram os relatores europeus que ali estiveram¹⁶².

Uma evidência arqueológica possivelmente associada a esse tipo de prática vem dos cachimbos recuperados em escavações conduzidas na área das senzalas dessa propriedade. Em duas áreas escavadas foi recuperado um número mínimo de oito cachimbos que representam três padrões extremamente comuns em sítios históricos de Goiás do século XIX. Esses cachimbos foram produzidos, em sua totalidade, por meio de moldes. Em sítios rurais do Brasil central, os cachimbos provenientes de contextos arqueológicos costumam se dividir entre as peças moldadas – cuja produção era feita, possivelmente, em maior escala e visando sua comercialização – e as peças modeladas, cuja confecção era mais laboriosa e de caráter personalizado [...]. Na comunidade escrava do Engenho de São Joaquim, que contava com mais de 100 escravos na primeira metade do século XIX, a presença exclusiva de apenas três padrões de cachimbos moldados sinaliza para a possibilidade de distribuição desses itens pelo proprietário, que podia adquiri-los em largas quantidades no mercado [...]¹⁶³.

No Engenho do Rio da Casca, que esteve em funcionamento durante os oitocentos, o fornecimento de materiais por parte do proprietário também pôde ser percebido pelos pesquisadores. De acordo com o estudo dos exemplares de louças ali encontrados, constatou-se que as mais novas estavam depositadas na área da sede, enquanto as mais antigas foram encontradas depositadas no perímetro das senzalas. Diante disso, se acredita que os donos da propriedade repassavam aos escravizados aquelas louças que consideravam usadas por demais, fora da moda presente na época ou até mesmo por serem consideradas peças que se perderam do seu conjunto¹⁶⁴. Também foi

¹⁶¹ SOUZA, 2013.

¹⁶² SOUZA, 2013.

¹⁶³ SOUZA, 2013, p. 13.

¹⁶⁴ SOUZA, 2013

possível constatar que a maior parte das louças encontradas nas senzalas possuía preços baixos no âmbito do mercado oitocentista, enquanto as percebidas na sede eram cotadas com preços mais altos. Este dado demonstra que possivelmente as louças das senzalas apresentavam qualidade e/ou popularidade inferiores se comparadas àquelas da sede, o que pode servir como importante dado que reitere que as mesmas estavam sendo reaproveitadas pelos escravizados em suas atividades diárias¹⁶⁵.

Para além desse recebimento dos materiais que não interessam mais aos proprietários, também pode ser apontada como estratégia a compra empreendida diretamente nos mercados por parte dos escravizados, o que se tornava possível devido a uma certa autonomia econômica adquirida por meio do comércio de pequenos excedentes agrícolas em contextos rurais e por meio do trabalho de ganho em contextos urbanos¹⁶⁶. No citado Engenho de São Joaquim, por exemplo, foram encontradas na área das senzalas um total de oito fivelas de arreio e 24 cravos de ferradura, dado que, ao ser associado a estudos que apontam que determinados escravizados possuíam cavalos próprios, pode demonstrar que também ali esta posse era possível¹⁶⁷. Tendo esses sujeitos os seus próprios animais de cela, provavelmente contavam com maior mobilidade, inclusive para o comércio de gêneros agrícolas. No também anteriormente citado Engenho do Rio da Casca, o estudo das louças, mais precisamente de seus padrões decorativos, pôde corroborar com a ideia de que os escravizados adquiriam suas louças diretamente nos mercados, além de apontar preferências no tipo de recipiente.

[...] 47,3 % dos padrões decorativos encontrados nas senzalas não se repetiam na sede – o que [...] sugere a aquisição desses itens no mercado pelos próprios escravos. Tão relevante quanto esse dado é o fato de que as peças com padrões decorativos encontrados com exclusividade nas senzalas desse sítio são, assim como no caso do Engenho de São Joaquim, compostas predominantemente por tigelas e malgas, que apresentavam geralmente decoração pintada a mão. [...] a preferência por malgas e tigelas encontra correspondência com o que se verifica em [...] regiões africanas, onde o consumo de alimentos é feito majoritariamente em recipientes desse tipo¹⁶⁸.

Uma terceira estratégia no sentido de adquirir recursos materiais está relacionada à produção autônoma dos objetos de uso diário. Nesse sentido, pode-se mencionar o caso dos materiais encontrados em um sítio arqueológico denominado Tapera do Pingador, um pequeno quilombo, no qual as pesquisas alcançaram uma lixeira próxima ao alicerce de uma das moradias do conjunto. Nas escavações desta lixeira puderam ser encontrados recipientes cerâmicos fragmentados, os quais apresentavam uma série de marcas de fratura semelhante àquelas que costumam ocorrer durante a

¹⁶⁵ SOUZA, 2013

¹⁶⁶ SOUZA, 2013

¹⁶⁷ SOUZA, 2013.

¹⁶⁸ SOUZA, 2013, p. 17.

fase da queima destes mesmos utensílios¹⁶⁹. Diante desse dado, acredita-se que produtores de cerâmica atuavam naquela comunidade, fornecendo os recipientes necessários às atividades cotidianas. Para citar mais um exemplo, os pesquisadores encontraram no âmbito das senzalas do Engenho São Joaquim quatro exemplares líticos que eram usados como espécies de isqueiro, além de sete polidores e de duas lascas, o que demonstra a possibilidade de a produção de ferramentas feitas a partir da rocha também ser mais uma das estratégias usadas pelos escravizados daquela fazenda¹⁷⁰.

Nesse mesmo sentido, pode-se ainda observar os processos de reutilização dos objetos, sobretudo daqueles construídos em suportes de metal e de vidro. No caso deste último material, cabe mencionar novamente as senzalas do Engenho São Joaquim, nas quais foram encontrados 49 fragmentos de vidro lascado, forjados a partir do emprego de técnicas das mais diversas entre si. Deste modo, bases, bojos e gargalos de garrafas eram usados para se obter ferramentas, tais como raspadores e perfuradores, por exemplo¹⁷¹. Na área em que se situavam as senzalas deste mesmo engenho, os pesquisadores também encontraram parte de um enferrujado garfo de metal, o qual se apresentava desprovido de seu cabo, além de três dos seus dentes terem sido estrategicamente dobrados (figura 04)¹⁷². Portanto, restou somente um dente mantido em sua posição original, o que aponta para a possibilidade de se tratar de um perfurador¹⁷³. Finalmente, pesquisadores apontam a possibilidade de pequenos furtos terem sido uma das formas de se adquirir itens presentes nas moradias de escravizados, muito embora nenhum estudo tenha ainda apontado tal prática no país¹⁷⁴.

Fig. 04 - Garfo provavelmente reutilizado enquanto perfurador



Fonte: SOUZA, 2013, p. 21.

¹⁶⁹ SOUZA, 2013.

¹⁷⁰ SOUZA, 2013.

¹⁷¹ SOUZA, 2013.

¹⁷² SOUZA, 2013.

¹⁷³ SOUZA, 2013.

¹⁷⁴ SOUZA, 2013.

Diante desses cinco exemplos, nota-se que apesar de o sistema escravista ter estado perpassado por uma realidade extremamente perversa, os escravizados puderam subverter este mesmo sistema em seu cotidiano, isto é, puderam se colocar contra os mecanismos da colonialidade do poder, do saber e do ser. Essa luta tornou possível a existência de um universo material muito mais diverso do que as perspectivas colonialistas e eurocêntricas deixaram entrever em seus discursos. Torna-se interessante ressaltar que essa diversidade se encontra presente tanto no ato de possuir recursos materiais de tipos e procedências distintas, quanto no ato de aplicar neles métodos construtivos e reconstrutivos também diversos. E é importante entender que essa lógica se estende a outros exemplares da cultura material da diáspora, inclusive àqueles pertencentes a outros contextos, a outras historicidades: os ibás do candomblé, as esculturas de santos da umbanda, as saias rodadas do jongo, o berimbau da capoeira, o ojú da baiana, os búzios do sacerdote... E tudo isso pode ser fonte para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana a partir dos debates da decolonialidade.

CAPÍTULO 2 - CULTURA MATERIAL NOS CURRÍCULOS E NOS DOCUMENTOS NORMATIZADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Posta em prática a implementação da Lei 10639/2003, o próximo passo seria dado no sentido de repensar os currículos orientadores do ensino básico brasileiro. Por esse motivo, nos anos posteriores à lei, foram publicados três imprescindíveis documentos normatizadores: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2004; a Orientação e Ação para a Educação das Relações Étnico-Raciais, de 2006; e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, de 2008. Sabe-se que tais documentos, como outros de caráter curricular, desempenham um importante papel no âmbito do ensino básico, assim como se compreende que o estudo da cultura material consiste em uma importante fonte para se pensar o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana numa perspectiva não eurocêntrica. Tal realidade permite que se questione de que maneira a cultura material afro-brasileira e africana aparece (ou se ausenta) do texto desses mesmos documentos

Entende-se que os currículos consistem em um dos instrumentos apropriados pelo Estado no sentido de impor a sua interferência sobre o ensino básico, o que até certo ponto permite o controle sobre a formação dos estudantes de todo o país. É por meio dos currículos que se demonstram as perspectivas centrais de cada uma das disciplinas, os principais debates relacionados às respectivas áreas do conhecimento, além dos direcionamentos a serem tomados para que aqueles conteúdos ali previstos se transformem em saberes escolares. Desse modo, a burocracia estatal estabelece leis e normativas que têm a meta de exercer controle sobre o trabalho a ser feito em sala de aula, o que se constrói tendo como parâmetro uma escola ideal, em determinados casos sem se preocuparem em pensar as mais diferentes realidades, bem como sem se deterem na existência de uma série de rupturas e de resistências. No que se refere mais particularmente ao ensino de História, é importante ressaltar que os currículos são um dos responsáveis pela formação conceitual e histórica dos cidadãos que sentaram nos bancos escolares do país, estabelecendo, assim, um discurso histórico dominante¹⁷⁵.

Em um primeiro momento, os currículos eram constantemente entendidos apenas em seu sentido pré-ativo, de acordo com o qual o currículo consiste em um corpo de conhecimentos apresentados socialmente, externos aos estudantes e que devem ser por eles dominados, o que também pode ser chamado de “currículo de fato”¹⁷⁶. Mais tarde, passou-se a levar em conta o chamado

¹⁷⁵ ABUD, 2004.

¹⁷⁶ GOODSON, 2005.

“currículo como prática”, o qual se delineia a partir das experiências cotidianas de professores e estudantes em sala de aula¹⁷⁷. No entanto, não se pode pensar o currículo apenas como fato ou apenas como prática sem incorrer em reducionismos, pois os professores acabam por ser desafiados a levarem em conta essas duas dimensões no momento em que elaboram suas aulas. E, muito embora currículo consista em um termo fundamentalmente plurívoco e um conceito definido de maneiras diversas, ele é compreendido, aqui, a partir de uma perspectiva um tanto quanto simples: os conteúdos previstos para serem ensinados, estruturados de acordo com uma lógica determinada¹⁷⁸, sobretudo no sentido de atender aos interesses do Estado, mas enviesado pelas experiências práticas e cotidianas.

Foi na primeira metade dos oitocentos que a História passou a ser abarcada enquanto disciplina escolar no âmbito dos currículos do então denominado ensino secundário, o que ocorreu em 1837, ano em que se iniciou no Rio de Janeiro o Colégio Dom Pedro II; no ano subsequente, nessa mesma cidade, seria criado o chamado Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Em princípio, essas instituições atuavam uma ao lado da outra, aquela primeira destinada a formar os estudantes pertencentes às famílias das elites e a outra responsável por escrever a história do país, no intuito de contribuir para a construção de uma identidade nacional brasileira. Geralmente, os membros desse instituto eram também professores do colégio, de modo que os encaminhamentos feitos sobre a história brasileira e sobre o seu ensino por seus pesquisadores influenciavam amplamente não apenas nos rumos da instituição de ensino em si, como também no delineamento de seus programas. Nesse processo, as elites tomaram para si o direito de escolha do passado, naquela época pensado como um “caminho percorrido pela humanidade em direção ao progresso, iluminado pelo conceito de nação”¹⁷⁹.

No ano de 1843, aquele mesmo instituto lançou aos seus membros um questionamento a respeito de como se deveria escrever a História do Brasil. Dentre as respostas elaboradas e enviadas ao concurso, a do alemão Carl Friedrich Philipp von Martius seria a escolhida pelo instituto, ele que propôs que essa história deverá se basear na formação étnica do país, mas com forte ênfase nos feitos lusitanos: para o autor o referencial luso “se apresenta como o mais poderoso e essencial motor”¹⁸⁰. Martius reserva sete laudas aos lusos, enquanto aos africanos, por ele chamados de raça etiópica, o autor dedica apenas uma lauda e meia, ainda assim com todo o texto centrado no processo escravista e não nos povos africanos em si. Por meio do seu trabalho se delineou um modelo de construção da história nacional a partir do estabelecimento da hierarquia dos fatos, sendo que determinados deles atuam como centros explicadores em torno dos quais todos os demais se estabelecem e aos quais se

¹⁷⁷ GOODSON, 2005.

¹⁷⁸ GALLO, 2004.

¹⁷⁹ ABUD, 2004, p. 30.

¹⁸⁰ MARTIUS, 1956.

referem. No âmbito de sua proposta é também possível perceber o apressamento em se pensar o processo histórico de forma linear, bem como de manter uma suposta neutralidade por parte de quem escreve¹⁸¹.

É importante que se mencione que os programas do D. Pedro II, os quais funcionavam como modelos para as demais instituições educacionais do país, foram inspirados no ensino de História francês. Desse modo, predominava o estudo da denominada História Geral, dividida em quatro períodos, a Idade Antiga, a Idade Média, a Idade Moderna e a Idade Contemporânea, o que se acostumou chamar de modelo quadripartite. Já a denominada História Pátria possuía um caráter de mera complementariedade, atuava como uma espécie de estudo anexo, oferecido apenas aos estudantes das séries finais. Devido à influência dos historiadores do instituto histórico, as bases da história nacional e do seu ensino se pautariam por acontecimentos políticos, com destaque para a suposta descoberta do país, para a sua independência e para a constituição da monarquia brasileira. Desse modo, o ensino de História intentava inserir a história brasileira no mundo europeu, este adotado como modelo por excelência, a partir do qual se buscava elaborar a identidade nacional¹⁸². Portanto, a produção do conhecimento histórico e o seu ensino no país se construíram sobre pilares eurocêntricos.

Prevalencia a ideia de que a identidade nacional deveria sempre estar calcada na Europa [...] e que a história nacional havia surgido naquele espaço. Esse ideário explica a razão de os estudos da História do Brasil começarem fora do espaço nacional. O Brasil nasce em Portugal e é fruto de sua expansão marítima. O povo brasileiro, constituído de mestiços, negros e índios, continuava alijado da memória histórica escolar e da galeria dos heróis fundadores [...] do Estado-nação¹⁸³.

Nos anos de 1925, 1931 e 1942 ocorreram reformas curriculares no ensino brasileiro, a Reforma Rocha Vaz, a Reforma Francisco Campos e a Reforma de Gustavo Capanema, respectivamente. No caso daquela ocorrida na década de 1930, a História Geral e a História do Brasil passaram a se constituir em uma única disciplina, denominada de História da Civilização, que foi incluída nas cinco séries iniciais do ensino secundário fundamental. Já no caso da última reforma, se separou, em caráter permanente, a História Geral e a História do Brasil, o que culminou no aumento da carga horária desta disciplina¹⁸⁴. No âmbito desse momento político do país, a História ensinada nas escolas serviria como “instrumento ideológico para a valorização de um corpus de ideias, crenças e valores centradas na unidade de um Brasil, num processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permite o ocultamento da divisão social e a direção das massas pelas elites”¹⁸⁵. Nos anos 1960 e 1970,

¹⁸¹ ABUD, 2004.

¹⁸² BITTENCOURT, 2011.

¹⁸³ BITTENCOURT, 2011, p. 81.

¹⁸⁴ ABUD, 2004.

¹⁸⁵ ABUD, 2004, p. 34.

período ditatorial, as disciplinas de História e de Geografia foram fundidas em uma só, chamada de Estudos Sociais, momento em que os programas foram reduzidos a listas de acontecimentos políticos.

A História e a Geografia transformaram-se em Estudos Sociais, para sintetizar o ensino sobre a sociedade e diminuir o número de docentes, e a disciplina que surgiu dessa junção ainda teve de competir com conteúdos dogmáticos provenientes das aulas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Um conteúdo aligeirado de História e Geografia, de caráter dogmático, passou a prevalecer nos oito anos do primeiro grau. No segundo grau, apesar de a História subsistir, a diminuição da carga didática comprometeu qualquer mudança significativa capaz de substituir um conteúdo erudito e enciclopédico por outro mais adequado à formação de uma geração proveniente de culturas e condições sociais múltiplas. Houve tentativas, mediante formas de resistência de professores e até mesmo em espaços do poder institucionalizado, mas pouco se realizou, na prática, para a efetivação de um ensino não mais voltado para a formação de elites, mas para um conjunto social amplo em luta por direitos de cidadania¹⁸⁶.

Com o processo de reabertura política, os currículos da educação básica precisaram ser pensados a partir de novas perspectivas. Desse modo, nos anos 1980 se iniciaram debates que iriam culminar na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que ocorreu mais precisamente no ano de 1997. Uma das importantes mudanças propostas nesse documento foi o estudo da História a partir de eixos temáticos, na tentativa de romper com o mencionado modelo quadripartite de inspiração francesa. Tal necessidade partiu do entendimento de que é preciso elaborar recortes, tendo em mente a impossibilidade de se ensinar toda a história da humanidade, mas que esses mesmos recortes estavam sendo “elaborados de acordo com uma concepção eurocêntrica [...], insuficientes para atender às finalidades da disciplina, não mais centradas na constituição exclusiva da identidade nacional segundo os princípios de uma história política que tinha como sujeito exclusivo o Estado-nação”¹⁸⁷. Nesse mesmo documento, ainda, se estabelece a importância de as discussões relacionadas à disciplina de História se pautarem na realidade do estudante, de suas experiências locais e cotidianas.

Entretanto, para além do currículo criado pelo poder estatal, chamado de currículo formal, existe o denominado currículo real, que corresponde ao que efetivamente professores e estudantes empreendem no cotidiano da sala de aula¹⁸⁸. Sendo assim, embora os mencionados parâmetros tenham apresentado alternativas possíveis ao modelo eurocêntrico, sabe-se que na prática os temas relacionados à história europeia continuaram sendo usados como norteadores fundamentais dos conteúdos a serem discutidos pelos professores e pelos estudantes, bem como prevaletentes no âmbito dos livros didáticos de História¹⁸⁹. Desse modo, pode-se entender que o ensino de História

¹⁸⁶ BITTENCOURT, 2011, p. 84.

¹⁸⁷ BITTENCOURT, 2011, p. 127.

¹⁸⁸ BITTENCOURT, 2011.

¹⁸⁹ BITTENCOURT, 2011.

existente no país se fundou sobre os pilares da colonialidade do saber e da colonialidade do poder e, mesmo que os currículos da educação básica tenham sido constantemente rediscutidos com o passar do tempo, sobretudo pelos estudiosos das temáticas curriculares, pode-se perceber a ainda expressiva influência dessa mesma colonialidade, tanto nos currículos formais, quanto nos currículos reais. Diante disso, é necessário que estratégias mais efetivas de ruptura mediante tal paradigma sejam buscadas.

Pode-se citar o protótipo da Base Nacional Comum Curricular (2015) de História como um exemplo concreto da busca por uma ruptura com o modelo colonialista e eurocêntrico de currículo. Esse documento, que tem como meta demonstrar o conjunto de conhecimentos essenciais a serem acessados por todos os estudantes brasileiros, foi apresentado para a análise dos historiadores no ano de 2015, momento em que se estabeleceu como alvo de uma série de debates e controvérsias. Um dos aspectos norteadores desse currículo consistiu na escolha em dar prioridade a determinados temas da história brasileira, sobretudo aqueles que se estabelecem em diálogo com as histórias indígenas e africanas, em detrimento da ênfase apenas em temas da história europeia, o que tem tradicionalmente ocorrido nas escolas do país. Diferentemente daquilo que afirmam os historiadores contrários à proposta do protótipo, o documento não sugere que os debates sobre a história europeia acabem suprimidos, mas propõe uma reorientação a partir da história brasileira. Desse modo, entende-se que outras histórias serão abarcadas, sem continuarem apenas ou necessariamente tributárias da Europa.

Aos anos finais do Ensino Fundamental cabe o desenvolvimento de conhecimentos necessários ao enfrentamento de processos históricos, enfatizando-se o estudo da História do Brasil e de indivíduos e coletividades que demarcaram mudanças e permanências nas conformações sociais, econômicas, culturais e políticas da trajetória histórica brasileira, o que envolve, como sinalizado anteriormente, o estabelecimento de nexos com processos ocorridos em outras partes do mundo, marcadamente nas Áfricas, nas Américas e nos mundos europeus. O Ensino Médio aprofunda essa perspectiva, fomentando o desenvolvimento de habilidades para a conceituação, para a análise e para a síntese de processos históricos, inter-relacionando a História do Brasil com outros espaços: as Áfricas, as Américas e os mundos europeus e asiáticos. A opção pela ênfase na História do Brasil sustenta-se em quatro fundamentos. Em primeiro lugar, por oferecer um saber significativo para crianças, jovens e adultos, pois conhecer a trajetória histórica brasileira é conhecer a própria trajetória. Em segundo lugar, o reconhecimento de que o saber histórico deve fomentar a curiosidade científica e a familiarização com outras formas de raciocínio, a partir do acesso a processos e a problemas relacionados à constituição e à conformação do Brasil, como país e como nação. Em terceiro lugar, o reconhecimento de que tal opção faculta o acesso às fontes, aos documentos, aos monumentos e ao conhecimento historiográfico. Por fim, a consideração de que a História do Brasil deve ser compreendida a partir de perspectivas locais, regionais, nacional e global e para a construção e para a manutenção de uma sociedade democrática¹⁹⁰.

¹⁹⁰ BRASIL, 2015, p. 241.

Nesse sentido, o protótipo da Base Nacional Comum Curricular da disciplina de História aponta para uma série de discussões que nunca antes haviam sido explicitamente incluídas nos currículos do país, mudança que certamente se deu em consequência da implementação da Lei 10639/2003. Por exemplo, para o sexto ano os autores do documento recomendam que os estudantes conheçam diferentes tipos de calendários, dentre eles os pertencentes aos astecas, aos maias, aos egípcios e aos indígenas, o que demonstra a preocupação em abarcar diferentes perspectivas sobre o tempo. Já para o sétimo ano, o currículo recomenda o estudo de diferentes formas de luta contra o sistema escravista colonial, tanto por parte dos indígenas, quanto por parte dos africanos e de seus descendentes, tendo como exemplos o Quilombo dos Palmares e a Revolta dos Manaó. No que se refere ao oitavo ano, o documento ressalta a necessidade de os estudantes conhecerem os diferentes povos africanos e o processo de formação dos estados desse continente, enquanto no nono ano se estabelece a importância do estudo do papel dos movimentos sociais de negros, indígenas e mulheres.

No entanto, embora esse documento tenha representado um fundamental e incontestável passo no sentido da quebra do modelo colonialista e eurocêntrico de currículo, muitas críticas ao mesmo foram feitas por historiadores de diferentes instituições de ensino. É interessante mencionar as considerações realizadas pelo Grupo Temático de História da África pertencente à Associação Nacional de História e à Associação Brasileira de Estudos Africanos; após uma análise cuidadosa do documento, seus membros consideraram que “os conteúdos relativos a esse campo do conhecimento não contemplam toda a complexidade das organizações sociais, culturais e políticas africanas, necessária à compreensão da história do continente”¹⁹¹. Também entenderam que a proposta, apesar do empenho, ainda apresenta uma perspectiva eurocêntrica, pois dá destaque apenas às formações políticas centralizadas e hierarquizadas, além de se usar a chegada dos portugueses ao continente como marco histórico fundamental, deixar de mencionar temporalidades anteriores ao sistema escravista colonial e ignorar interações com outras regiões além dos continentes europeu e americano.

As múltiplas formas de organização social e política africanas em geral não podem ser compreendidas na sua totalidade a partir dessas noções: estados, reinos e impérios. Assim, o destaque dado para os chamados grandes impérios e reinos africanos deixa de lado a grande maioria das formações sociais organizadas a partir de outros critérios, que não os de poderes centralizados. A proposta ainda evidencia a não problematização dos limites dessas formações políticas e sequer menciona as conexões e articulações políticas, sociais e econômicas entre os chamados grandes reinos e impérios e as formações sem poder centralizado ou denominadas segmentárias [...]. Assim, a subtração de conteúdos relacionados à “Antiguidade” e à “Idade Média” africana é bastante problemática. O fato positivo apresentado pela BNCC de romper com a periodização estruturada a partir da História da Europa não deveria implicar a subtração da história das sociedades africanas antes do século

¹⁹¹ GT DE HISTÓRIA DA ÁFRICA DA ANPUH NACIONAL, 2016.

XVI. Com isso estamos transformando a História da África, da mesma forma que a historiografia colonial fez, num apêndice da Europa e de suas histórias nacionais, pois ignora as interações históricas do continente africano realizada a partir do Índico, do Mar Vermelho, do Mediterrâneo. Com a atual proposta deixam-se de lado processos históricos importantes e as conexões históricas do continente africano com outras partes do mundo. Dessa forma, desaparecem conteúdos que vem sendo estudados há tempos no âmbito acadêmico e que, a partir da Lei 10.639/2003, têm sido introduzidos paulatinamente nos livros didáticos, como as trajetórias de complexidade social das sociedades na África subsaariana, desde sua época clássica (1000 a.C.- ca.1500), por meio do estudo das correntes migratórias, da diversidade de instituições políticas e como um centro importante de domesticação de alimentos e cereais e que esses cereais, como o Sorgo, foram essenciais na Índia e na China desde 500 a.C., mostrando que várias sociedades africanas eram parte ativa de interações globais no antigo mundo Afro-Eurásiano; a urbanização precoce da África ocidental; os processos de migrações internas; as dinâmicas comerciais mediterrânicas e índicas, as rotas transaarianas do ouro e do sal, dentre outros. Portanto, essa abordagem exclui outros conteúdos também fundamentais para a compreensão da diversidade das sociedades e dos processos históricos africanos, além de romper com uma perspectiva historiográfica atual que privilegia as múltiplas conexões entre os processos históricos locais e globais. Embora a Base se afirme crítica a uma concepção eurocêntrica da História, a fragilidade da formulação da proposta, contrária a essa historiografia mais recente sobre o continente africano, inviabiliza a percepção e a problematização de novas narrativas, muitas vezes alternativas e construídas a partir de lugares e atores diferentes. Nesse sentido, o documento da BNCC nos encaminha para uma reflexão mais ampla sobre o próprio papel da História na construção do conhecimento. A proposta atual que visa a compreender outros processos históricos restritos apenas aos nexos com a História do Brasil é problemática. Procurar responder aos desafios do ensino de História hoje, tendo como fundamento perspectivas voltadas para a educação intercultural, significa entender a nossa própria história a partir da alteridade, ou seja, uma História não excludente, mas antes apreendida na diversidade, na (inter)relação e na complementaridade¹⁹².

Portanto, para que se possa superar a colonialidade do saber e a colonialidade do poder, que se encontram impregnadas nos mencionados documentos, será preciso mais que apenas incluir a história africana e afro-brasileira. Não basta somente propor um encaixe de tais temas no tradicional esquema da história europeia, será antes necessário descolonizar os currículos como um todo. Nesse sentido, os desafios são dois: “explicar a persistência da relação colonial na construção da história mundial, ao mesmo tempo em que se propõe alternativas à leitura da história, no sentido de construir histórias contextuais que, articuladas em rede, permitam uma visão cosmopolita sobre o mundo”¹⁹³. Desse modo, nota-se a possibilidade de se pensar propostas curriculares de cunho emancipatório, essas que têm o conflito e o confronto entre distintas experiências históricas, econômicas e perspectivas de mundo enquanto seus motores por excelência, o que contribui para que os modelos

¹⁹² GT DE HISTÓRIA DA ÁFRICA DA ANPUH NACIONAL, 2016.

¹⁹³ GOMES, 2012, p.107.

epistemológicos dominantes acabem desestabilizados¹⁹⁴. Para tanto, será muito importante que se desloquem os olhares, no sentido de dar abertura para modelos policêntricos, dialógicos e antirracistas.

Existem determinados caminhos essenciais para que ocorra essa ruptura epistemológica em termos curriculares. Primeiramente, será necessário compreender e contestar o modo como a raça se tornou um elemento a partir do qual as diferenças culturais acabaram naturalizadas no âmbito do discurso eurocêntrico; também será necessário entender e questionar a maneira como tudo aquilo que não pertence ao universo cultural europeu acaba percebido apenas como passado, a quem se nega o direito à dinamicidade; por fim, será necessário levar em conta o processo de uso ressemantizado e político do conceito de raça no âmbito do contexto brasileiro¹⁹⁵. Nesse mesmo sentido, acrescenta-se as possibilidades avindas do abarcamento do estudo da cultura material afro-brasileira e africana nos currículos, com o intuito fundamental de contribuir para essa ruptura, o que levanta a necessidade de, antes de tudo, se perceber de que modo essa mesma cultura material aparece (ou se ausenta) dos documentos relacionados à 10639/2003, a se iniciar pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Por meio da leitura desse documento, nota-se que o seu intuito central consiste em dar “uma resposta, [...] na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade”¹⁹⁶. Trata-se de uma “política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros”¹⁹⁷. Por esse motivo, as diretrizes preconizam a “produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial [...] para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos [...] tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada”¹⁹⁸. Diante disso, é importante destacar que “tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos”¹⁹⁹. Para tanto, o documento aponta temas a serem abarcados em sala:

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,

¹⁹⁴ GOMES, 2012.

¹⁹⁵ GOMES, 2012.

¹⁹⁶ BRASIL, 2004, p. 10.

¹⁹⁷ BRASIL, 2004, p. 10.

¹⁹⁸ BRASIL, 2004, p. 10.

¹⁹⁹ BRASIL, 2004, p. 10.

irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade; Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial; Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos gritos como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora; O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras; O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade; O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyrá Falcão dos Santos, entre outros); O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom

X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira)²⁰⁰.

Nota-se que os autores do documento, nos enfoques dados à história afro-brasileira, se preocuparam em destacar a importância de se abarcar distintas formas de expressão, raciocínios e pensamentos relacionados às culturas africana e afro-brasileira, bem como a necessidade de colocar em diálogo diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais. Demonstra ser fundamental que se acrescentem histórias como a dos quilombos, a se iniciar pelo de Palmares, passando pelos remanescentes, que ainda na atualidade contribuem para o desenvolvimento de comunidades, municípios, bairros. Também será importante dar destaque a datas tais como o dia 20 de Novembro, marco da morte do líder quilombola Zumbi, em que se passou a celebrar o Dia Nacional da Consciência Negra. Nesse mesmo sentido, o documento mostra ser imprescindível dar destaque a modos próprios de existir e de pensar manifestados no cotidiano, perceptíveis em celebrações como a das congadas e dos moçambiques, além dos maracatus e das rodas de samba. É preciso, ainda, observar as contribuições dos escravizados nas artes, na agricultura, na mineração, na construção, etc.

Já no que se refere à história africana, os autores do documento chamam a atenção para a necessidade de escolha de abordagens positivas, isto é, que não se centrem apenas nas mazelas que marcaram e ainda marcam presença no continente. Para tanto, consideram importante dar ênfase ao papel dos anciãos e dos griôs, responsáveis por narrar as memórias das comunidades, além de dar destaque à história da ancestralidade e da religiosidade africana. Também propõem que se trabalhe as histórias dos núbios e dos egípcios, dando ênfase para o modo como contribuíram para a história da humanidade, bem como que se trabalhe as histórias de importantes sociedades pré-coloniais, como aquelas que se desenvolveram nos reinos do Mali, do Congo e do Zimbábue, por exemplo. Será preciso, ainda, compreender o sistema escravista colonial a partir da perspectiva dos escravizados, sem deixar de explicitar o papel dos europeus, mas também dos asiáticos e dos africanos, assim como será preciso entender o avanço colonialista a partir da perspectiva dos africanos. Nesse sentido, consideram importante dar destaque às lutas dos países africanos em prol da independência política.

No subtópico denominado Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações, um dos pontos considerados fundamentais diz respeito à importância da oralidade, da corporeidade e da arte afro-brasileira e africana. No entanto, muito embora as obras de arte possam ser compreendidas como cultura material, além de as oralidades e as corporeidades estarem elas também relacionadas a diferentes suportes materiais, em nenhuma parte do documento os autores fazem menção direta à cultura material africana e/ou afro-brasileira como fonte a ser contemplada em sala de aula. Isto é,

²⁰⁰ BRASIL, 2004, p. 21-23.

pode-se notar o silenciamento a respeito daquilo que se refere ao universo material das comunidades afro-brasileiras e das populações africanas, o que pode ser percebido pela ausência de referências sobre a arquitetura, os utensílios, os adornos, as ferramentas de trabalho, dentre outros. E, ao observar os temas elencados como fundamentais no âmbito do documento, percebe-se o quanto o debate sobre a cultura material poderia contribuir amplamente para o entendimento do cotidiano daqueles sujeitos históricos, cotidiano perpassado por hibridismos e por liminariedades que as fontes escritas escondem.

Por exemplo, no que se refere à história dos quilombos, que inclusive recebe bastante destaque no texto do documento, existe a possibilidade de recorrer aos resultados das pesquisas arqueológicas que foram efetuadas na área em que se situou o citado Quilombo dos Palmares. No início dos anos 1990, os arqueólogos Pedro Paulo Funari, Charles Orser Júnior e Michael Rowlands estabeleceram uma parceria que culminaria no denominado Projeto Arqueológico Palmares, que tinha como intuito conhecer o cotidiano experienciado por aqueles que moravam naquele quilombo, sobretudo por meio do estudo da cultura material. Um dos incentivos adveio do fato de nunca terem ocorrido pesquisas arqueológicas na área então ocupada pelo quilombo, o que se associou à realidade de que “quase tudo que se sabe sobre Palmares deriva de documentos escritos por aqueles que, de uma forma ou de outra, combatiam o quilombo, o que acaba por gerar uma visão distorcida daquela sociedade”²⁰¹. Para tanto, foram de início realizadas duas etapas de campo, ambas de caráter prospectivo, com a meta de localizar sítios em superfície, bem como de abrir trincheiras/quadrículas²⁰².

Entretanto, antes de iniciarem as prospecções propriamente ditas, os pesquisadores partiram da análise de documentos escritos, os quais permitiram perceber o modo como os colonizadores compreenderam e combateram o Quilombo do Palmares. Por meio dessa pesquisa inicial, notou-se que data do ano de 1612 uma das mais recuadas referências a escravizados que escaparam e se estabeleceram na Zona da Mata, com destaque para um relato dos holandeses que, no ano de 1640, se manifestaram afirmando ser aquela uma comunidade danosa. Também se observou que, a partir de 1670, as investidas contra o quilombo se tornaram praticamente anuais. Isso ocorria ao mesmo tempo em que desavenças internas permitiram que um dos seus líderes, chamado de Ganga Zumba, fosse assassinado e substituído por Zumbi, que permaneceu no poder entre os anos de 1687 e 1694. Nesse período, embates mais intensos ocorreriam entre os moradores da comunidade e as tropas enviadas pelo poder lusitano, o que culminou na derrota dos quilombolas, mas não sem resistência. Depois de uma sequência de combates que durou 42 dias, 200 quilombolas acabaram mortos e 500 foram presos²⁰³.

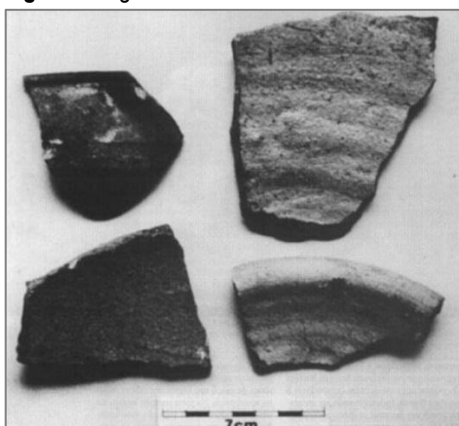
²⁰¹ FUNARI, 1996, p. 08.

²⁰² FUNARI, 1996.

²⁰³ FUNARI, 1996.

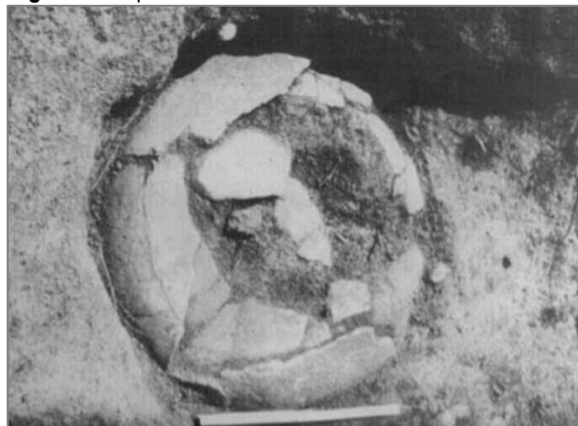
Findadas as duas campanhas de escavação, em 1992 e 1993, os pesquisadores e suas equipes puderam encontrar um total de 14 sítios arqueológicos na Serra da Barriga, sendo que apenas um deles foi datado de período posterior à existência do Quilombo de Palmares. Dentre as materialidades situadas nesses sítios se encontram as chamadas cerâmicas vidradas (figura 05), que podem ser classificadas como pertencentes ao amplo espectro denominado de majólica, provavelmente levada à Península Ibérica pelos mouros e tornadas populares após a retirada dos mesmos da região. Também foram encontradas faianças francesas, holandesas e inglesas, as quais permitiram aos pesquisadores confirmar que a ocupação da área se deu durante os seiscentos, conforme apontam os documentos escritos. Quase toda a totalidade do material consiste em peças cerâmicas, com destaque para um recipiente que estava enterrado a 15 cm de profundidade (figura 06), ali depositado em época colonial. No topo desse recipiente, em sua parte de fora, havia dois machados líticos sem sinais de uso, além da presença de mais um recipiente na parte superior interna, disposição que pode demonstrar uso ritual²⁰⁴.

Fig. 05 - Fragmentos de cerâmica vidrada



Fonte: FUNARI, 1996, p.10.

Fig. 06 - Recipiente cerâmico colonial



Fonte: FUNARI, 1996, p.09.

No entanto, não se pode pensar esse mesmo recipiente de modo simplista, tendo em mente que existem diversas hipóteses a serem consideradas a seu respeito. Uma dessas hipóteses consiste em relacionar o recipiente à tipologia tupinambá, podendo ser ele uma urna funerária, devido à abundância de fragmentos cerâmicos semelhantes no âmbito da área circundante. Poderia tratar-se, ainda, de um depósito de grãos ou de outros materiais, o que explicaria a presença de mais um recipiente no topo, bem como os fragmentos ao fundo, de modo que os machados poderiam servir para proteger o recipiente e o seu conteúdo. Por outro lado, a própria forma do recipiente em muito se assemelha àqueles produzidos pelos mbundus, um dentre os chamados povos bantos, que marcaram presença sobretudo na região centro africana²⁰⁵. Diante disso, torna-se possível pensar a hipótese de

²⁰⁴ FUNARI, 1996.

²⁰⁵ FUNARI, 1996.

que “as índias tivessem produzido esses vasos, usados no assentamento quilombola, segundo sua técnica tradicional tupinambá, mas cuja forma não era estranha aos africanos e cujo uso poderia ser mais próximo dos costumes bantos do que ameríndios”²⁰⁶, o que aponta para um conhecimento liminar.

Por meio da leitura das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, nota-se que o seu intuito central consiste em procurar “cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino”²⁰⁷. Para tanto, o documento está dividido em pelo menos sete capítulos: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas, Educação Quilombola e Sugestões de Atividades. Em cada um deles, os autores discorrem sobre as particularidades das distintas etapas e dos diferentes tipos de ensino, em interface com os debates sobre a educação das relações étnico-raciais e do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. E nesse caso, nota-se que a cultura material aparece, mesmo que muito timidamente, no âmbito das sugestões de atividades, o que pode ser percebido no subtópico sobre as artes e as culturas negras, no qual os autores propõem aos estudantes que realizem o levantamento e a análise das obras feitas por artistas negras e negros, além de proporem o estudo de suas biografias.

Nesse mesmo subtópico do texto, os autores do documento também incentivam que aos estudantes sejam propostas pesquisas a respeito dos instrumentos musicais de origem africana, inclusive no sentido de confeccionarem exemplares dos mesmos em sala de aula, a serem depois dispostos em forma de exposição, acompanhados de explicações sobre suas histórias. Em outro momento do texto, se encontra a proposta de montagem de uma feira cultural da turma, em que cada família possa apresentar objetos pertencentes às suas casas, além da narração de causos, de histórias, etc. Mais uma possibilidade apresentada, semelhante àquela proposta no trabalho com os instrumentos musicais, consiste no incentivo à produção de determinados objetos por parte dos estudantes, como, por exemplo, em um tópico em que os autores do documento indicam como atividade a produção de bonecas que representem a diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira. Nesse mesmo sentido, em mais outro tópico, se propõe a confecção de estamparias em tecido ou em papel com o uso de moldes que contenham os símbolos perceptíveis na arte dos iorubás.

Entretanto, muito embora se possam perceber as citadas menções à cultura material no âmbito do documento, nota-se que em nenhum momento do texto os autores se preocuparam em propor um debate, mesmo que rápido e de cunho meramente pontual, a respeito da cultura material e de suas possibilidades para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. Portanto, percebe-se um tipo de silenciamento, distinto daquele perceptível no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais,

²⁰⁶ FUNARI, 1996, p. 10.

²⁰⁷ BRASIL, 2006, p. 13.

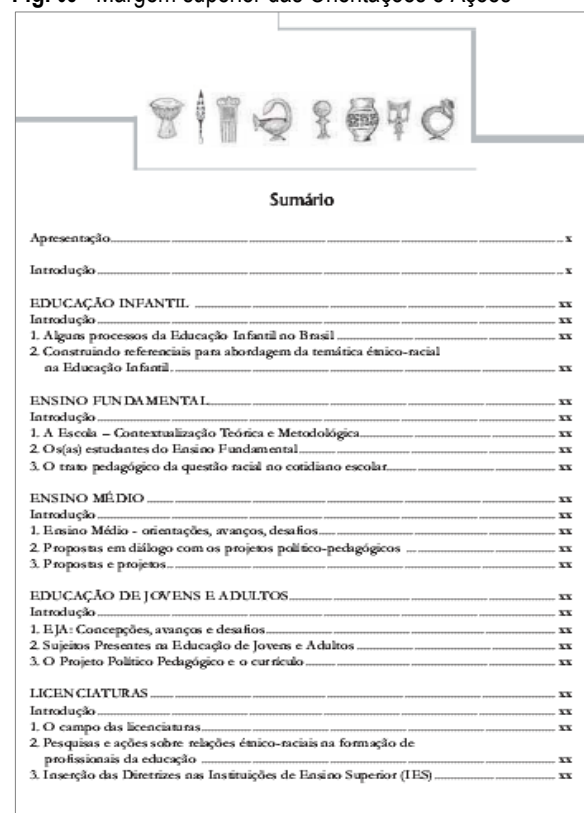
certamente, pois nele não há sequer menções ao conceito de cultura material, mas ainda assim uma forma de silêncio, nesse caso dada pela ausência de aprofundamento mínimo a respeito. Inclusive, contribui para tal entendimento as escolhas estéticas feitas pelos responsáveis pelo design gráfico do documento, no qual, em cada uma das laudas, podem-se notar elementos da cultura material afro-brasileira e africana: instrumento musical, estatuetas, recipientes (figuras 07 e 08). Delineia-se, assim, um paradoxo: a cultura material é considerada como suficientemente representativa para decorar o documento, mas não para constar mais detidamente nos debates sobre a implementação da 10639/2003.

Fig. 07 - Margem lateral das Orientações e Ações



Fonte: BRASIL, 2006, p.16.

Fig. 08 - Margem superior das Orientações e Ações



Fonte: BRASIL, 2006, s/p.

Inclusive, torna-se possível estabelecer aqui uma analogia entre o modo como as laudas desse documento foram decoradas com elementos da cultura material afro-brasileira e africana e um fenômeno de ocultamento denominado de greenwashing. Esse termo se refere à maneira como empresas, governos ou mesmo indivíduos se apropriam de aspectos ambientalistas no intuito de convencerem os seus consumidores, os seus cidadãos e os seus interlocutores como um todo de que têm uma postura preocupada com o meio ambiente, mesmo que a responsabilidade ambiental não ocorra na prática. Para tanto, as empresas, por exemplo, colocam em seus produtos termos como ecológico, sustentável e menos poluente, além do uso recorrente de cores esverdeadas, na tentativa de se remeter à natureza. Do mesmo modo, no caso do documento acima, as escolhas estéticas

permitem que seus leitores acreditem que o texto demonstrará intimidade com os debates relacionados à cultura material afro-brasileira e africana. No entanto, após sua leitura, constata-se que o uso daqueles elementos acabaram atuando como dissimuladores de uma ausência, de um silenciamento.

Dentre os ícones presentes na lateral do documento se encontra o machado de duas lâminas, um exemplar da cultura material iorubana, bem como da cultura material do candomblé, em ambos os casos relacionado à figura de Xangô. Promover um debate sobre o machado de duas lâminas poderia se constituir como uma interessante oportunidade de se realizar em sala de aula um estudo comparativo a respeito dos usos simbólicos do mesmo no continente africano e no continente americano, dando ênfase ao modo como foram reelaborados e ressemantizados no contexto da diáspora. Para tanto, entende-se que um dos recursos fundamentais está na consulta e no uso da densa obra deixada pelo fotógrafo e antropólogo francês Pierre Fatumbi Verger, que, no decorrer de sua carreira, se dedicou ao registro imagético e escrito do cotidiano de comunidades africanas e afro-brasileiras. Inclusive, a análise comparativa entre o que se dava nos dois lados atlânticos consiste em uma das propostas do artista, tendo dado considerável ênfase ao universo mágico-religioso, o que inclui numerosas fotos dedicadas exclusivamente a elementos da cultura material de tais comunidades.

De acordo com o que consta em uma das obras desse autor²⁰⁸, Xangô pode ser descrito tanto sob o aspecto histórico, quanto sob o aspecto divino. No que se refere ao aspecto histórico, Xangô teria sido o terceiro rei da cidade iorubana de Oyó, filho de Oranian e Torosi, tendo ocupado o poder durante sete anos, após destronar o seu irmão mais velho, Dadá-Ajaká. Já no que se refere ao aspecto divino, Xangô permanece como filho de Oranian, aqui também entendido como uma divindade, mas tendo Yamasê como mãe, bem como as divindades Oiá, Oxum e Obá como esposas. É definido como “viril e atrevido, violento e justiceiro; castiga os mentirosos, os ladrões e os malfeitores”²⁰⁹, sendo o machado de duas lâminas, também chamado de oxé, o seu símbolo principal (figuras 09 e 10). Tal símbolo parece ser a “estilização de um personagem carregando o fogo sobre a cabeça; este fogo é, ao mesmo tempo, o duplo machado”²¹⁰. No âmbito dos candomblés, os machados são construídos de diferentes materiais: “ora [...] são em madeira, ora em folhas de flandres, cobre ou latão, assumindo todos os mesmos significados”²¹¹. Inclusive, o uso de distintos materiais demonstra mudanças técnicas:

O machado neolítico, signo primeiro de Xangô, determina seu tempo histórico, numa idade em que os domínios de certas técnicas não eram conhecidas. No caso de Ogum, outro deus de cunho civilizador, justifica a inclusão dos metais, notadamente o bronze e o ferro, surgindo então novos objetos, substituindo o facão de madeira pelo de ferro, ampliação das ferramentas agrícolas, outros adomos de corpo e utensílios

²⁰⁸ VERGER, 2002.

²⁰⁹ VERGER, 2002, p. 135.

²¹⁰ VERGER, 2002, p. 135.

²¹¹ LODY, 1983, p. 16.

diversos do cotidiano ou de função episódica. O oxé é marca geral do afro-brasileiro, havendo a predileção do cobre como o melhor material para construir esta ferramenta, como também para os demais objetos votivos de Xangô, tais como capacetes, coroas, braceletes, pulseiras, couraças e outros implementos que compõe os trajes e os assentos do deus em seus pejis. No entanto, a madeira é material de cunho tradicional da imagem do oxé como de outros objetos importantes como o pilão e a gamela, situando-se em especial o oxé antropomórfico, aquele de maior evidência para o reconhecimento integral de Xangô. Inicialmente a pedra, em seguida a madeira e, por último, o metal, assim constata-se uma verdadeira mudança no [sic] tempo histórico, tendo-se como referências os domínios das técnicas e, conseqüentemente, das soluções formais dos objetos, no caso do oxé, que sempre manteve sua unidade visual, ou seja, o cabo alongado e a lâmina dupla do machado²¹².

Fig. 09 - Machado duplo de Xangô



Fonte: VERGER, 2002, p.161.

Fig. 10 - São Jerônimo com um machado duplo



Fonte: VERGER, 2002, p.165.

Por meio das imagens acima, pode-se perceber duas distintas perspectivas do machado de duas lâminas de Xangô, sendo que a primeira foto foi retratada em um momento ritual africano, enquanto a segunda foto foi provavelmente retratada em um momento ritual inserido em contexto americano. É interessante notar que a última imagem apresenta uma representação de São Jerônimo, encimada por um machado de duas lâminas, o que remete àquilo que determinados pesquisadores chamam de sincretismo. Trata-se de um fenômeno por meio do qual os africanos e os seus descendentes, em um complexo hibridismo entre elementos do catolicismo e elementos do ocidente africano, estabelecem correspondências, o que mostra formas de reelaboração simbólica. Nesse caso, a correlação se dá porque a ambos, o orixá e o santo, se atribui algum tipo de relação com os trovões.

²¹² LODY, 1983, p. 17.

É ainda interessante perceber que a estátua recebeu roupas distintas daquelas que os santos católicos geralmente apresentam, mais semelhante à estética dos candomblés, o que também mostra o mencionado processo de reelaboração simbólica, o que poderia ser devidamente trabalhado em sala.

Finalmente, por meio da leitura do chamado Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nota-se que esse documento tem como meta contribuir para “a institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10639/2003 e 11645/2008, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004”²¹³. É importante ressaltar, ainda, que o documento “não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidade dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades”²¹⁴. Para tanto, está dividido em oito partes: eixos fundamentais do plano; atribuições dos sistemas de ensino; atribuições dos conselhos de educação; atribuições das instituições de ensino; atribuições dos grupos colegiados e núcleos de estudos; níveis de ensino; modalidades de ensino; e educação em áreas remanescentes de quilombos.

Provavelmente por se constituir como um documento que não tem como propósito o acréscimo de novos debates, mas apenas tem o intuito de sistematizar o que está contido nas Leis 10639/2003 e 11645/2008, bem como na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP 03/2004, o Plano Nacional não apresenta nem mesmo rápidas referências à cultura material e suas potencialidades para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. Portanto, percebe-se um silenciamento semelhante àquele apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais no que se refere à cultura material como importante elemento para o entendimento das sociedades africanas e das comunidades afro-brasileiras. Tal como ocorre nesse documento, no Plano Nacional apenas a oralidade é mais especificamente apontada como tópico fundamental a ser debatido em sala, além do que chamam genericamente de saberes comunitários, o que aparece mais precisamente no subtópico sobre o Ensino Fundamental. Para os autores, é preciso “construir projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade, como instrumentos construtores de processos de aprendizagem”²¹⁵.

Nesse sentido, seria interessante pensar que a cultura material de determinada comunidade, seus usos, símbolos e sentidos, consistem em partes fundamentais do conjunto de saberes da mesma, ao mesmo tempo em que é importante levar em conta que as materialidades e as oralidades se implicam mutuamente, de modo que pensá-las de forma desassociada seria minimizar a complexidade

²¹³ BRASIL, 2004, p. 10.

²¹⁴ BRASIL, 2004, p. 10.

²¹⁵ BRASIL, 2004, p. 47.

de ambas. Portanto, a maneira como os burkineses constroem suas casas, por exemplo, feitas em terracota, argila e decoradas com pigmentos naturais, provavelmente foi ensinado entre gerações e, se não predominantemente, pelo menos em parte por meio da oralidade. Por outro lado, as narrativas míticas de influência iorubana, fundadas amplamente na oralidade, abarcam em si referências às materialidades, como pode ser observado, por exemplo, no caso de uma das versões do mito de influência iorubana que conta como se deu a criação da humanidade. De acordo com essa narrativa, o ser supremo, chamado Olodumaré, teria escolhido a divindade de nome Obatalá para delinear a imagem física dos seres humanos, o que deveria ocorrer a partir de esculturas de barro umedecido²¹⁶:

Com todos os elementos em seu poder, Obatalá complementou a tarefa, equipando a terra com matas, florestas, rios e cachoeiras. Logo depois foi designado para outro trabalho, o de modelar a imagem física daqueles que deveriam habitar toda a terra criada. Para isso, revolveu o barro e o umedeceu com a água das fontes, modelando, na forma determinada por Olodumaré, figuras idênticas aos seres humanos. Obatalá trabalhou sem descanso, vindo a ficar esgotado e com muita sede. Buscou socorrer-se com o vinho de palma, o emu. Assim sendo, foi buscar, entre as palmeiras do dendezeiro, o líquido para aliviar a sua sede. Ao extrair o líquido, deixou-o fermentar e depois o bebeu por longo tempo até que sentiu seu corpo amolecer e tudo à sua volta girar. Ao conseguir manter-se de pé, voltou ao trabalho, mas sem as condições iniciais. Com isso, vários modelos das figuras ficaram desajeitados, disformes, com pernas e braços tortos. Outros apresentavam as costas altas, cabeça desproporcional e estatura irregular, idênticos a anões. Mesmo assim, todos foram colocados em posição apropriada, aguardando a presença do ser supremo para dar a vida a todas as figuras inanimadas. A instrução dada a Obatalá, portanto, era a de que, quando tivesse completado a sua parte na criação do homem, avisasse a Olodumaré, que então viria para dar vida, colocando o emi em seu corpo, completando, assim, a criação do ser humano. De meras figuras de barro moldado, transformaram-se em seres de sangue, nervos e carne. Com a vida insuflada em suas narinas, começaram a andar e a fazer as coisas necessárias a sua sobrevivência. Quando cessou o efeito do vinho de palma, Obatalá viu que alguns humanos que havia moldado estavam deformados. Ficou triste e sentiu remorso. Então disse: 'Nunca mais beberei vinho de palma. Serei sempre o protetor de todos os humanos defeituosos ou que tenham sido criados imperfeitos'. Por causa dessa promessa, os seres humanos coxos, cegos, sem braços, surdos, mudos e aqueles que não têm pigmentos em suas peles, os albinos, são [...] pessoas especiais sob a sua proteção²¹⁷.

Portanto, nota-se que os autores de tais documentos perderam a oportunidade de especificar temas relativos à cultura material afro-brasileira e africana, o que contribuiu para que perdessem também a oportunidade de incentivar debates nos quais, dentre outros aspectos, as técnicas, a inventividade e as escolhas desses sujeitos pudessem ser pensadas de forma mais aprofundada em sala de aula. E mais importante do que isso: perdeu-se a oportunidade de incentivar o conhecimento de outros tipos de epistemes, de outras formas de compreender o mundo. Por exemplo, por meio do

²¹⁶ BENISTE, 2006.

²¹⁷ BENISTE, 2006, p. 47-48.

estudo da história dos instrumentos de percussão no âmbito das religiões afro-brasileiras, os estudantes podem ser conduzidos a refletirem sobre o modo como determinadas culturas não estabelecem uma divisão estanque entre aquilo que é material e aquilo que é divino, o que demonstra que a lógica ocidentocartesiana e cristã não é a única existente. É o caso dos atabaques no âmbito das expressões religiosas afro-brasileiras, tais como as festas de candomblé, nas quais esses instrumentos são considerados, antes de tudo, divindades, as quais devem ser reverenciadas como tal.

Sendo assim, diante das formas de silenciamento a respeito da cultura material por parte dos autores dos citados documentos orientadores do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, pode-se esperar que os currículos de referência elaborados a níveis nacional e estadual após a implementação da Lei 10639/2003 apresentem a mesma realidade. De princípio, em se tratando do protótipo da Base Nacional Comum Curricular de História (2015), nota-se que menções à cultura material marcam presença em mais de um momento do texto, muito embora o conceito propriamente dito apareça apenas em dois tópicos, um deles relativo ao terceiro ano do Ensino Fundamental e o outro relativo ao primeiro ano do Ensino Médio. No primeiro caso, a cultura material é apresentada como uma fonte para se pensar como se davam as brincadeiras infantis em diferentes épocas da história da humanidade, por exemplo. Já no segundo caso, a cultura material é apresentada como contributo para se pensar as relações entre africanos e brasileiros em suas distintas dimensões, desde o comércio transatlântico, passando pela diversidade cultural, até os processos relacionados à resistência política:

Avaliar as relações África-Brasil em suas diferentes dimensões: do comércio transatlântico de pessoas, das culturas material e imaterial, do desenvolvimento econômico do Brasil, da polissemia religiosa, dos processos de negociações e de resistência e da dinâmica política nacional, sobretudo entre os séculos XVI e XIX²¹⁸.

Em outros três momentos do texto pode-se perceber o uso do conceito de patrimônio material, disposto nas partes referentes ao quarto ano do Ensino Fundamental, ao primeiro ano do Ensino Médio e ao terceiro ano do Ensino Médio. No primeiro caso, a proposta é conhecer os patrimônios material e imaterial municipal, tendo como escopo o debate sobre a preservação dos mesmos e seu uso como parte do exercício para a cidadania. Já no segundo caso, a proposta é conhecer a história dos indígenas americanos a partir dos seus patrimônios material e imaterial, enquanto no terceiro caso são os patrimônios material e imaterial dos europeus e dos asiáticos que entram em pauta, sobretudo dos mesopotâmicos, dos gregos, dos romanos e dos fenícios. E, mesmo que não ocorra o uso expresso dos conceitos de cultura material e de patrimônio material, notam-se outras referências a elementos do universo das materialidades, como, por exemplo, aos objetos pessoais e aos objetos familiares, os

²¹⁸ BRASIL, 2015, p. 260.

quais são apresentados como fontes importantes para a construção do conhecimento histórico, conforme se pode perceber nas partes referentes ao segundo e ao quarto ano do Ensino Fundamental.

Depois de criticado e revisto o protótipo, uma terceira Base Nacional Comum Curricular (2017) foi disponibilizada para consulta no início de 2017, a princípio apenas para o Ensino Fundamental. No entanto, em se tratando do abarcamento da cultura material afro-brasileira e africana na disciplina de História, a realidade em quase nada mudou, pois em apenas dois tópicos o conceito de cultura material marca presença. O primeiro deles no conteúdo referente ao sexto ano, em que se estabelece a necessidade de identificar aspectos e formas de registro das sociedades africanas antigas, com destaque para os egípcios, bem como das sociedades mesopotâmicas e pré-colombianas. Já o segundo deles, no conteúdo referente aos sétimo ano, fala-se a respeito da necessidade de identificar aspectos e processos particulares das sociedades africanas e americanas anteriores aos europeus, no sentido de conhecer os saberes expressos nas culturas material e imaterial. De resto, podem-se citar outras quatro referências às materialidades, todas elas pensadas para o segundo ano do Ensino Fundamental, dando ênfase para o seu papel na construção das memórias pessoais e comunitárias.

Para se pensar exemplos de currículos estaduais do centro-oeste, optou-se por examinar o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás (2013) e o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (2014). No primeiro, percebe-se que o uso do conceito de cultura material na disciplina de História se dá em quatro momentos, sendo o primeiro deles na parte referente ao sexto ano do Ensino Fundamental, em que, no intuito de promover um debate a respeito do trabalho dos historiadores, se estabelece a importância de os estudantes conhecerem diferentes fontes históricas, dentre elas a cultura material, inclusive no sentido de interpretar imagens que a retrate. Para esse mesmo ano, também está presente o incentivo ao debate sobre semelhanças e diferenças entre a cultura material pré-histórica e a cultura material atual. É possível observar, ainda, o uso do conceito de patrimônio material, mais particularmente nos conteúdos relativos ao oitavo ano do Ensino Fundamental, momento em que se expõe a importância de os estudantes aprenderem a diferenciar o patrimônio material do imaterial, bem como de conhecerem os patrimônios materiais do seu município.

É preciso dar destaque ao modo como esse documento considera os dados arqueológicos como parte da construção do conhecimento histórico, mesmo que de forma bastante pontual. Isso pode ser percebido na parte do texto dedicada ao sexto ano do Ensino Fundamental, em que esses dados são apontados como importantes para se pensar a história não apenas do continente americano como um todo, como também para se compreender a história do estado. Nesse mesmo sentido e no âmbito desse mesmo ano, as descobertas arqueológicas são chamadas a contribuir no processo de reconhecimento do continente africano como o local em que apareceram os primeiros hominídeos e, portanto, o local onde se deu o início de toda a humanidade. Em diálogo com esse olhar sobre os

dados arqueológicos, o documento ainda pontua a importância de se incentivar entre os estudantes o contato com aquilo que chamam de lugares de memória, tais como as bibliotecas, os arquivos, os museus, as festas, os monumentos, dentre muitos outros. Para tanto, parte-se do entendimento de que nesses lugares será possível se inteirar das realidades nas quais se imbricam a memória e a história.

Já no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, o conceito de cultura material não aparece em nenhum momento da disciplina de História, embora seus autores tenham se preocupado em mencionar os materiais arqueológicos enquanto fontes históricas. Duas menções ocorrem nesse sentido, ambas referentes ao sexto ano do Ensino Fundamental, sendo que em um primeiro momento aparece como fonte para se conhecer o cotidiano humano durante o paleolítico e o neolítico, enquanto em um segundo momento aparece como fonte para se conhecer os indígenas brasileiros, entendidos como os primeiros habitantes do país. Para essa mesma série, o currículo prevê o estudo das principais características das sociedades africanas, bem como de seus reinos e de seus impérios, tendo como ponto de partida o reconhecimento de sua arte, considerada refinada e original. No restante do documento, somente mais uma menção às materialidades será feita, mais precisamente na parte reservada aos conteúdos do sétimo ano do Ensino Fundamental, em que se propõe que se conheça a história brasileira não apenas nas dimensões sociais e culturais, como também materiais.

Para se pensar exemplos de currículos pertencentes a estados do sudeste, optou-se por examinar o Currículo do Estado de São Paulo (2012) e o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro (2012). No primeiro, nota-se que o uso do conceito de cultura material na disciplina de História se dá em quatro momentos, sendo o primeiro deles na parte referente ao sexto ano do Ensino Fundamental, em que está expressa a importância de se reconhecer o papel da cultura material para a construção do conhecimento histórico. Essa mesma recomendação se repete no sétimo ano do Ensino Fundamental e também no primeiro ano do Ensino Médio. É possível observar, ainda, uma referência aos materiais arqueológicos no sexto ano, no sentido de colaborarem no reconhecimento do continente africano como o local em que iniciou a humanidade. Em outras partes aparecem considerações à importância de se abarcar as obras artísticas, com destaque para o seu uso enquanto fonte para a construção do conhecimento histórico. Já no segundo currículo não se pode apontar uma única menção aos conceitos de cultura e de patrimônio material, além de não se referir diretamente a nenhum tipo de materialidade.

Já no que se refere aos currículos pertencentes a estados do nordeste, optou-se por examinar os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2013) e as Matrizes Disciplinares do Estado do Piauí (2013). No primeiro, percebe-se que a cultura material é mencionada em cinco momentos distintos, mas sem usar o conceito propriamente dito, sendo que o primeiro deles se dá no âmbito da introdução teórica do documento, na qual a materialidade aparece listada entre as muitas fontes históricas possíveis. Já as outras quatro referências aparecem nos tópicos que demonstram os

temas a serem trabalhados em cada uma das séries, sendo que em dois casos o debate continua sendo a respeito das fontes materiais para o ensino da disciplina. Nos dois demais casos, no entanto, a cultura material é acionada no sentido das questões do patrimônio material, inclusive relacionadas às políticas de tombamento. No segundo currículo, nota-se apenas uma referência na disciplina de História: “dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais”²¹⁹.

Para se pensar exemplos de currículos pertencentes a estados do norte, optou-se por examinar a Série de Cadernos de Orientação Curricular do Acre (2010) e o Referencial Curricular de Rondônia (2013). No primeiro documento, existem três referências relacionadas à valorização do patrimônio material brasileiro, além de três outras que se dividem entre um debate sobre a relação entre cultura e tecnologia no mundo contemporâneo e a compreensão de diferentes modos de vida material em outras épocas e lugares. Enquanto isso, tal como em outros casos, o segundo documento demonstra a necessidade de se atentar aos mais distintos tipos de fontes históricas, dentre elas as materiais, além de uma referência ao patrimônio arquitetônico brasileiro e uma menção à importância de se conhecer as diferentes maneiras de relação entre os seres humanos e o universo das coisas. Nesse mesmo documento, pode-se observar, ainda, o uso do conceito de cultura material propriamente dito, ao lado do conceito de cultura imaterial, os quais aparecem destacados como o primeiro tópico entre os temas a serem estudados no âmbito das aulas de História do primeiro ano do Ensino Médio.

Finalmente, no sentido de pensar os currículos pertencentes a estados do sul, optou-se por conhecer a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (2008). Em ambos os casos foi possível perceber um número muito pequeno de referências às materialidades dentre os tópicos a serem trabalhados na disciplina de História, estando mais presentes nas disciplinas diretamente relacionadas às artes. Sendo assim, no âmbito do primeiro documento está exposta, em uma única referência, a necessidade de se trabalhar com determinados conceitos em sala de aula, dentre os quais se encontram os de cultura material e imaterial. Já no segundo documento curricular, também conforme em casos anteriores, a referência à materialidade se dá no momento do texto em que se menciona o fato de o conceito de documento histórico ter sido expandido para abarcar fontes que não as escritas. De acordo com o texto, “o conceito de documento foi ampliado: imagens, objetos materiais, oralidade e os mais diversos documentos escritos são tomados como vestígios do passado, a partir dos quais é possível produzir conhecimento histórico”²²⁰.

Portanto, a partir do panorama dos dez currículos apresentados, os quais datam dos anos de 2008 a 2014, nota-se que só em dois documentos, no Currículo em Movimento da Educação Básica do

²¹⁹ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PIAUÍ, 2013, s/p.

²²⁰ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ, 2008, p. 77.

Distrito Federal e no Currículo do Estado de São Paulo, existem referências à cultura material africana. No primeiro caso, está relacionado ao reconhecimento da arte elaborada pelas diferentes sociedades do continente e, no segundo caso, se refere ao material arqueológico que demonstra como o início da humanidade se deu em solo africano. Sendo assim, torna-se possível observar duas realidades: as materialidades afro-brasileiras não aparecem nos documentos citados, enquanto as africanas são pouco mencionadas e, nas raras oportunidades em que tais menções acontecem, as mesmas se dão de maneira rápida e isolada. Tais realidades se repetem no âmbito da Base Nacional Comum Curricular de 2017, documento que deverá servir como orientador fundamental para estados e municípios, o que remete à possibilidade de a cultura material afro-brasileira continuar sendo silenciada enquanto fonte histórica, além de a cultura material africana permanecer contemplada só brevemente.

CAPÍTULO 3 - CULTURA MATERIAL AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Não apenas os currículos, como também os livros didáticos precisaram passar por uma série de mudanças para que pudessem assim se adequar aos requisitos advindos com a implementação da Lei 10639/2003, dentre eles as obras destinadas ao ensino de História. Portanto, o abarcamento de conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e africana representou um apoio muito importante para os professores e para os estudantes em sala de aula, ao mesmo tempo em que se tornou mais um dos dispositivos por meio dos quais as representações a respeito das comunidades afro-brasileiras e das sociedades africanas seriam construídas. Diante disso, o estudo de como tais obras abarcam temas relacionados à citada lei contribui para que se possa compreender melhor em que bases os estudantes brasileiros constroem suas referências sobre tais comunidades e sobre tais sociedades. Sendo assim, após a análise da presença (ou da ausência) da cultura material no âmbito dos currículos e dos documentos normatizadores, entende-se que será importante perscrutar o modo como a cultura material afro-brasileira e africana tem sido representada nos livros didáticos de História.

É preciso primeiramente dar destaque ao fato de que os livros didáticos consistem, antes de mais nada, em um tipo específico de cultura material. Diante disso, o ato de pensar quaisquer livros didáticos passa necessariamente pelo imperativo de se pensar a mediação da materialidade do objeto-livro: “o livro é papel e tinta formando a mancha (a área impressa de uma página); o que ali se imprime passa por edição e copidesque (que muitas vezes introduzem alterações no texto original), revisão e preparação de texto, que, então, é organizado em páginas, de acordo com um projeto editorial”²²¹. E tais páginas “formam cadernos de um certo formato, que são colados e costurados e encadernados, recebendo procedimentos de acabamento editorial e gráfico; para, finalmente, ser distribuído, e (eventualmente) lido”²²². Portanto, o exercício de buscar apreender a materialidade dos livros didáticos está relacionado ao ato de se colocar a par das relações sociais em que o mesmo está inserido, o que se correlaciona à busca por se colocar a par do processo de produção, de circulação e de consumo pelo qual ele passa, no interior do qual elementos como o tamanho da página adquire inteligibilidade²²³.

Sendo assim, é importante compreender o livro didático em sua complexidade, o que torna extremamente desafiadora a tarefa de definir o mesmo sem que se incorra em reducionismos. Primeiramente, o livro didático consiste em um tipo de mercadoria e, por causa desse seu estatuto, é preciso considerar que ele é reflexo de um mercado editorial específico, como parte de uma indústria cultural que é capitalista. Posteriormente, é importante considerar que o livro didático é um suporte de

²²¹ MUNAKATA, 2012, p. 184.

²²² MUNAKATA, 2012, p. 184

²²³ MUNAKATA, 2012.

conhecimentos escolares propostos pelos currículos, motivo pelo qual o Estado estará sempre presente na existência do mesmo, sobretudo no que se refere ao seu processo avaliativo, realizado pelo Programa Nacional do Livro Didático desde o ano de 1929, quando tinha outra nomenclatura. É ainda importante considerar que o livro didático consiste em um suporte de métodos pedagógicos, pois contém sugestões de exercícios, de atividades, de trabalhos, de avaliações, de modo a associar conteúdo e método de ensino. Finalmente, o livro didático comunica aspectos da cultura de determinada época e sociedade, o que mostra seu potencial enquanto fonte para a pesquisa histórica²²⁴

Nesse sentido, pode-se compreender o livro didático como uma referência da cultura histórica. Embora o conceito de cultura histórica possa ser a princípio entendido como redundante, posto que toda cultura é histórica, ao mesmo tempo em que tudo que é histórico também é cultural, trata-se de uma categoria importante²²⁵; sobretudo porque permite o abarcamento “não apenas do conhecimento histórico em seu sentido mais estrito, como o ultrapassa, porque permite envolver outras formas de expressão cultural, como a literatura [...] e outras manifestações que tenham relação com o passado”²²⁶. Sendo assim, o conceito de cultura histórica tem o papel de contribuir para que se possa “situar o livro didático de história em seu aspecto de fonte para conhecer o modo como determinada sociedade estabeleceu relação com o seu passado, na medida em que o livro escolar participa como expressão, agente e produto de uma cultura histórica”²²⁷. É também importante considerar que tais obras foram fundamentais no processo de construção curricular e de formação das chamadas tradições escolares.

Muito embora exista todo esse potencial, uma interessante pesquisa apontou que, entre os anos de 1980 e 2005, um total de 66 trabalhos acadêmicos foi construído a respeito de livros didáticos de História no âmbito dos programas de pós-graduação do país. Desse total, a maioria dos estudos não foi realizada em programas de História, mas sim na área da Educação, enquanto, até aquela data, apenas um deles foi elaborado em uma universidade do Centro-Oeste²²⁸. Embora exista a crença de que esse panorama mudou do ano de 2005 até os dias atuais, não se pode deixar de considerar que esses dados demonstram que o estudo sobre os livros didáticos era incipiente entre os historiadores. Essa realidade pode estar relacionada à ainda recorrente ideia de que tais obras possuem menor importância do que outras, como se nesses livros não fossem construídos conhecimentos históricos igualmente legítimos, perspectiva que recebeu a crítica de um dos historiadores conhecidos por romper com esse modelo. Para ele, a escola consiste em um espaço no qual as identidades se conformam, sendo essencial a influência dos livros didáticos nesse processo, o que mostra porque não podem ser desconsiderados²²⁹.

²²⁴ MUNAKATA, 2012.

²²⁵ GASPARELLO, 2009.

²²⁶ GASPARELLO, 2009, p. 267.

²²⁷ GASPARELLO, 2009, p. 267.

²²⁸ MOREIRA; SILVA, 2001.

²²⁹ MUNAKATA, 2009.

O livro didático é algo muito curioso. Em certos momentos, aparece como um objeto sem nenhuma importância, a ponto de desprestigiar os pesquisadores que dedicam o seu tempo para investigá-lo. Embora, na história, tudo seja história – o cardápio, as revoltas, a mídia, a praia, a senzala, as greves, o correio, o clima, as maneiras à mesa, a moda, a Guerra Fria, o movimento operário, a correspondência, as celebridades, as artes, os utensílios domésticos ou de guerra, as flores, os transportes, Madonna, a homossexualidade [sic], as bruxas, Menocchio, as ‘baladas’, o corpo e suas partes [...], os tropos da narrativa histórica, tudo, tudo –, mas não a educação escolar e muito menos um de seus dispositivos, o livro didático. Não importa se a escola é, hoje, essa fabulosa máquina de formar e conformar identidades e personalidades, e se o livro didático é o dispositivo que potencializa essa conformação pela qual passa uma grande parcela da humanidade, inclusive nós e os nossos filhos – tudo isso é sem importância, ‘assunto para pedagogos’, esses seres também insignificantes, desprezíveis²³⁰.

Para além da importância dos livros didáticos enquanto dispositivos que contribuem para a construção das identidades, é importante considerar que a história dessas obras praticamente se confunde com a própria história da educação escolar institucionalizada ocidental, o que torna ainda mais evidente o seu papel central. Pode-se afirmar que o primeiro livro pensado especificamente para atender ao ensino escolar data de 1632, de autoria de Juan Amos Comênio e escrito em latim²³¹. Já no que se refere ao contexto brasileiro, as primeiras obras didáticas se pautavam nos modelos francês e alemão, tendo como meta inicial atender mais aos professores do que propriamente aos estudantes. Portanto, os manuais eram geralmente importados, motivo pelo qual era preciso estudar outros idiomas antes de se adentrar no estudo da chamada História Universal, o que ocorria quase sempre por meio do uso da obra do francês Charles Seignobos²³². Já os primeiros livros didáticos de História do Brasil foram produzidos entre os anos de 1830 e 1840, sobretudo por autores militares, tendo como intuito principal promover uma formação patriótica, a exemplo das produções de Henrique Luiz Bellegarde²³³.

Nos anos 1930, uma série de medidas de caráter nacionalista foi colocada em prática, dentre as quais o impedimento do uso de livros didáticos escritos em línguas estrangeiras, o que expandiu o mercado interno de produção dessa literatura²³⁴. Nesse período, no entanto, tal como nas décadas anteriores, prevaleceram nessas obras perspectivas eurocêntricas, as quais contribuíram amplamente para o estabelecimento das colonialidades do saber e do poder. Quando muito, os livros didáticos abarcavam temas relacionados ao sistema escravista colonial e, portanto, sem quaisquer referências às histórias e culturas africanas. Em um primeiro momento, tais abordagens se davam a partir de ideias de cunho determinista e fatalista, em que os africanos escravizados e os seus descendentes eram

²³⁰ MUNAKATA, 2009, p. 281.

²³¹ MOREIRA; SILVA, 2001.

²³² HOLLANDA, 1957.

²³³ BITTENCOURT, 1993.

²³⁴ HOLLANDA, 1957.

entendidos como impeditivos para o desenvolvimento do país, respaldados pelas teorias racialistas europeias²³⁵. Em um outro momento, com a necessidade de escrita de uma história nacional, os livros didáticos passaram a ressaltar o papel empenhado por três raças, então definidas como sendo aquelas que construíram o país, mas ainda assim com base em discursos que inferiorizam a parcela africana²³⁶.

Para citar um exemplo, pode-se mencionar uma das obras didáticas do paraense Rocha Pombo, membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, publicada em 1919 com o nome História do Brasil, e reeditada até 1958. De um total de 502 páginas, o autor dedica 20 delas às questões escravistas, as quais aparecem no âmbito de três capítulos distintos da obra²³⁷. Já em suas primeiras referências aos escravizados, o autor afirma que pertencem a uma raça inferior, inclusive no sentido de usar essa suposta inferioridade para justificar a existência da escravidão: “esta é exclusiva e característica das raças africanas degradadas, desde que se puseram em relação com outras raças em mais alto grau de cultura”²³⁸. Igualmente, ao escrever sobre os quilombos, o autor demonstra que os teme e os condena, ao mesmo tempo em que admira sua resistência diante das sucessivas investidas do exército; entretanto, prevalece a ideia de que são “temerosos agrupamentos que [...] se fizeram em todas as capitanias o terror dos viandantes e das povoações indefesas”²³⁹. Já no que se refere ao fim do sistema escravista, o autor enaltece uma “iniciativa” monárquica em detrimento da luta abolicionista:

A Princesa Regente, ao chegar de Petrópolis, encontrou no paço a deputação do Senado, o ministério, grandes figuras da política e da corte, e considerável número de senhoras. As adjacências do paço estavam tomadas pelo povo em verdadeira insânia [...]. Havia-se realmente consumado a maior obra da nossa história²⁴⁰.

Foi somente nos anos 2000 que os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e africana começaram a ser pouco a pouco inseridos nos livros didáticos de História, sem com isso se posicionar como conteúdos necessariamente aprisionados aos debates sobre o sistema escravista colonial, tal qual ocorria anteriormente, o que permitiu uma ruptura com a ideia de que os africanos e os seus descendentes só possuem história se essa estiver condicionada às questões escravistas. Sendo assim, sobretudo após a implementação da Lei 10639/2003, esses mesmos temas passaram a ser delineados no âmbito de capítulos (ou mesmo de tópicos) inteiramente dedicados a eles, além da presença de um número maior de imagens, de exercícios e de propostas de pesquisas sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana. Entretanto, como se tratavam (e em certa medida ainda se tratam) de incursões e experiências iniciais para os autores dessa literatura, além do fato de se constituir como

²³⁵ PINA, 2005.

²³⁶ PINA, 2005.

²³⁷ PINA, 2005.

²³⁸ POMBO apud PINA, 2005, p. 12.

²³⁹ POMBO apud PINA, 2005, p. 13.

²⁴⁰ POMBO apud PINA, 2005, p. 16.

fundamental o estabelecimento de análises constantes a respeito do material didático a ser usado pelos professores e pelos estudantes em sala, se tornou importante avaliar quais as representações que esses livros didáticos constroem sobre as comunidades afro-brasileiras e as sociedades africanas.

Um dos historiadores brasileiros que se dedicou ao estudo das representações das sociedades africanas no âmbito dos livros didáticos de História considerou ser importante, a partir do estudo de um total de dez obras, primeiramente pensar a quantidade de páginas dedicadas a temas da história e da cultura africana. Por meio desse levantamento, ele constatou que apenas um livro dedicou entre 10 e 20 páginas à temática, enquanto somente dois livros dedicaram mais de 20 páginas; o total de três livros dedicou entre 10 e 15 páginas, enquanto a maior parte das obras, isto é, o total de quatro livros dedicou menos de 10 páginas à história e cultura africana²⁴¹. Portanto, o fato de que é ainda pequeno o espaço reservado ao estudo dessa temática consiste em um primeiro dado relevante demonstrado pelo pesquisador, além de ele considerar ser muito restrita a literatura de apoio usada pelos autores dessas obras. Essa realidade fica ainda mais evidente quando o pesquisador leva em conta, a partir de uma perspectiva comparativa, que os capítulos referentes a temas da história europeia ocupam em média de 15 a 20 páginas, além do número satisfatório de obras de referência sobre esses mesmos temas²⁴².

Também se constatou que a maior parte dos livros didáticos analisados, mais precisamente oito deles, ao trabalhar a história africana, se centra exclusivamente nos chamados grandes “reinos” e grandes “impérios”, escolha teórica e metodológica que, de acordo com o pesquisador, advém do ato de se tomar como base modelos europeus, em um esforço de “afirmar ao mundo e aos próprios africanos que a história do continente negro possuía elementos sofisticados e formas de organização avançadas e que deveriam ser estudadas”²⁴³. Para o estudioso, o problema não é a inclusão dessas formações políticas ao conteúdo dos livros didáticos, as quais de fato contribuem para o entendimento desse continente em sua diversidade característica, o que incomoda é a exclusividade de seu enfoque. Essa ênfase se dá em detrimento a outros contextos históricos que também são fundamentais, o que aponta para uma leitura distorcida, e até mesmo simplista, das sociedades africanas como um todo. Por outro lado, o pesquisador considera importante que se problematize conceitos como os de reino e império, pois são usados como se possuíssem o mesmo sentido empregado às realidades europeias²⁴⁴.

Um outro aspecto analisado está relacionado às abordagens a respeito das formas de escravidão no continente africano. Ele constatou que poucos autores procuram explicar a escravidão tradicional africana, existente desde antes da influência dos europeus e/ou dos árabes, o que deixa a entender erroneamente que a escravidão teria sido inventada pelos estrangeiros naquele continente.

²⁴¹ OLIVA, 2008.

²⁴² OLIVA, 2008.

²⁴³ OLIVA, 2008, p. 33.

²⁴⁴ OLIVA, 2008.

De acordo com o pesquisador, “sabendo das profundas diferenças entre a escravidão praticada pelos africanos, e aquela utilizada sob influência dos árabes ou europeus, seria fundamental um comentário sobre o tema”²⁴⁵. Nesse mesmo sentido, a maior parte dos livros didáticos ignora a existência de africanos que participavam ativamente do comércio de escravizados, interessados nos benefícios advindos do mesmo. Mas apesar disso, nota-se que “para boa parte dos autores, somente os comerciantes portugueses, espanhóis, ingleses e brasileiros fizeram parte das redes de lucro oriundas de tal atividade”²⁴⁶. E quando a participação dos africanos não é deixada de lado, ela é rapidamente mencionada ao se considerar que muitos escravos foram capturados em conflitos entre povos rivais²⁴⁷.

No que se refere às escolhas conceituais, o pesquisador demonstra que os autores de um total de seis livros didáticos se utilizam do conceito de tribo para situar as sociedades africanas, o qual é considerado, a partir de uma série de debates de cunho sobretudo antropológico, um tanto quanto inadequado, pois contribui para a continuidade de ideias que colocam os africanos em um patamar de inferioridade. Basta compreender que o uso da ideia de tribal se dá como oposta à ideia de civilizado, assim como as ideias de primitivo e de selvagem, além de ser constantemente usada em referência às sociedades dominadas pelos impérios. Para além do conceito de tribo, o pesquisador também aponta para o recorrente uso de termos tais como nação e país, também considerados imprecisos, o que demonstra a dificuldade dos autores dessas obras diante da possibilidade de se usar termos como etnia, sociedade ou povos. Cabe inclusive questionar se existe por parte dos autores dos livros o intento de inferiorizar os pequenos grupos étnicos africanos, pois em nenhuma das obras foi possível perceber quaisquer textos explicativos a respeito dos debates em torno de conceitos como o de tribo²⁴⁸.

Mais um aspecto analisado diz respeito ao modo como os livros didáticos estudados trabalham as distintas cosmologias africanas, quesito no qual o pesquisador considerou que os autores falharam, posto que muito pouco se fala a respeito. E isso não está relacionado à ausência de literatura sobre o tema, pois se pode afirmar que existem importantes estudos que subsidiam esse debate, esse que é extremamente importante no sentido de “relativizar o universo africano e demonstrar como suas estruturas de explicação das relações sociais e da vida são diferentes das ocidentais”²⁴⁹. Mais do que isso, considera-se de extrema importância que debates sobre as cosmologias africanas constem nos textos dos livros didáticos justamente por se tratar de um tema que levanta polêmica em sala de aula. Nos poucos livros em que o tema é, mesmo que brevemente, abordado, o pesquisador percebeu erros e simplismos, como o de afirmar que uma parte importante dos africanos era monoteístas, motivo pelo

²⁴⁵ OLIVA, 2008, p. 36.

²⁴⁶ OLIVA, 2008, p. 38

²⁴⁷ OLIVA, 2008.

²⁴⁸ OLIVA, 2008.

²⁴⁹ OLIVA, 2008, p. 41.

qual teriam se convertido ao islamismo; ou ao afirmarem que os africanos eram adoradores de deuses da natureza, como se isso se desse da mesma forma no âmbito de todas as culturas do continente²⁵⁰.

[...] o que se percebe é a extrema simplificação e superficialidade ao se tratar das cosmologias africanas. Em certos trechos se empresta a todo universo africano algumas práticas, que se em certas regiões do continente possuíam significados singulares e complexos, em outros, as complexas estruturas do pensamento africano ficam resumidas a estereótipos. Não podemos ignorar o fato de que o fenômeno religioso em África não tem as mesmas bases do que o Ocidental [...]. Além disso, é difícil aceitar que as complexas estruturas dos pensamentos cosmológicos africanos sejam resumidas pela ideia deles serem 'adoradores de deuses da natureza'²⁵¹.

Finalmente, o pesquisador também apontou em suas análises a presença do que ele chamou de etnocentrismo árabe, perceptível devido ao modo como os livros didáticos tendem a explicar a historicidade das regiões africanas islamizadas apenas a partir da perspectiva dos árabes muçulmanos, legando aos africanos uma postura meramente passiva. E é de forma um tanto quanto confusa e simplista que os livros estudados demonstram as influências do islamismo no continente, inclusive se pautando no entendimento de que “a conversão ao islamismo atingiu a todos os membros das sociedades em contato com os mercadores árabes ou dos estados islâmicos em expansão de forma quase instantânea”²⁵². Sendo assim, outro descuido por parte dos autores dessas obras se dá ao deixarem de lado o debate sobre como os africanos se apropriaram ativamente do islamismo, além do debate sobre como as cosmogonias africanas influenciaram amplamente o modo como o islamismo passou a ser praticado no continente. Isto é, ao mesmo tempo em que se constituiu o que o estudioso denominou de africanos islamizados, se deu, por outro lado, aquilo que ele nomeou islã africanizado²⁵³.

Embora tenha tecido uma série de críticas, o pesquisador demonstrou determinados pontos que considerou positivos após seu estudo dos livros didáticos. Dentre eles, pode-se apontar o uso por parte dos autores de mapas e de imagens que escapam das representações tradicionais a respeito das sociedades africanas. Ele destaca imagens que retratam mesquitas situadas em Mopti e Djenee, imagens da cidade de Tumbuctu e do Grande Zimbábue, assim como retratos de esculturas feitas por artistas africanos, o que consistem em importantes referências para se pensar as arquiteturas, as artes, as filosofias, além de outros elementos presentes no continente. Uma outra iniciativa importante por parte dos autores consiste em demonstrar representações elaboradas por sujeitos africanos a respeito dos europeus, ato que rompe com aquilo que normalmente se encontra: imagens construídas pelos europeus sobre os africanos, nas quais aparecem de forma distorcida. Essa escolha permite que nas

²⁵⁰ OLIVA, 2008.

²⁵¹ OLIVA, 2008, p. 41.

²⁵² OLIVA, 2008, p. 42.

²⁵³ OLIVA, 2008.

aulas ocorra um fecundo exercício, a partir do qual os estudantes possam reconhecer que as diferentes sociedades africanas participaram de forma ativa e autônoma das relações sociais com outros povos²⁵⁴.

Nas considerações finais, o pesquisador explica que, em sua perspectiva, ainda se sabe muito pouco sobre o continente e sobre os africanos, mesmo diante daquilo que tem sido feito para a mudança dessa realidade, como, por exemplo, o número crescente de pesquisas e núcleos de estudo que se dedicam a essas temáticas, dentre outros aspectos. Para ele, portanto, tais dificuldades “transcendem – ao mesmo tempo em que se relacionam – aos preconceitos existentes na sociedade brasileira, e se refletem, de certo modo, no descaso da academia – com ainda um pequeno número de especialistas e pesquisas –, no despreparo de professores e na desatenção de editoras pelo tema”²⁵⁵. Diante dessa problemática, o pesquisador reforça a importância do estudo sobre a história africana para o entendimento não apenas da história brasileira, como também de toda a humanidade. Sendo assim, tal compreensão se relaciona à ideia de que as “histórias dos iorubás, dos haussás, dos umbundos ou kicongos deveriam estar tão próximas de nós quanto à história dos gregos e romanos”²⁵⁶, sendo fundamental o papel desempenhado pelos livros didáticos de História no âmbito desse processo.

Em outra oportunidade, esse mesmo pesquisador se dedicou a estudar mais particularmente as representações da história contemporânea do continente africano nos livros didáticos de História. Ele assume enquanto perspectiva inicial a ideia de que existe, entre os brasileiros, um conjunto mais ou menos homogêneo de ideias compartilhadas sobre os africanos nesse contexto, e que os livros didáticos contribuem amplamente para a construção dessas ideias. Sendo assim, no intuito de encaminhar seu estudo, o pesquisador se pautou em um total de dez obras destinadas a estudantes do Ensino Fundamental, as quais são pertencentes a sete coleções didáticas distintas, tendo como aspecto orientador a abordagem de quatro pontos que ele considerou fundamentais, a saber: a abordagem a respeito dos processos de luta dos africanos contra as ocupações coloniais dos oitocentos; o tratamento dado aos processos de independência no século posterior; o estudo de temas normalmente associados ao continente, tais como apartheid, subdesenvolvimento, guerras, massacres, tragédias e doenças; e as diferentes imagens construídas sobre a história contemporânea africana²⁵⁷.

No que se refere à abordagem dada aos processos de luta dos africanos contra as ocupações coloniais, o pesquisador demonstra que apenas quatro dentre os dez livros didáticos escolhidos citam ou tratam desse assunto, sendo que determinados deles constroem uma abordagem bastante superficial, enquanto outros procuram destacar determinados pontos sobre o tema de uma forma até consideravelmente diversificada. Entretanto, a maioria das obras reserva um espaço reduzido para a

²⁵⁴ OLIVA, 2008.

²⁵⁵ OLIVA, 2008, p. 44.

²⁵⁶ OLIVA, 2008, p. 45.

²⁵⁷ OLIVA, 2009.

tessitura da temática, além de fornecer informações pouco consistentes. Dentre as inconsistências apontadas pelo pesquisador se encontra o tratamento generalista dado a respeito do uso de armas por parte dos africanos que participaram das lutas de resistência, bem como a respeito das estratégias de dominação empreendida pelos europeus. Em um dos livros didáticos, por exemplo, dá-se a entender que os africanos sempre estiveram desprovidos de armamentos potentes, pois apenas possuíam escudos e lanças para se defenderem, como se o comércio de armas pesadas não fosse acessível também aos africanos, como se estivessem permanentemente isolados em seus costumes “tribais”²⁵⁸.

Por outro lado, o pesquisador notou que determinados livros didáticos apresentam dados mais próximos ao conhecimento produzido pelos especialistas do tema, em que a superioridade militar europeia consiste em um aspecto essencial para explicar o seu domínio sobre o continente, mas sem se constituir como um fator isolado, bem como sem escamotear as estratégias de resistência africanas. Um dos livros estudados se preocupou em citar conflitos estabelecidos em países específicos do continente, além de mencionar o nome de líderes africanos que atuaram à época, a exemplo de Gungunhana; também estabeleceu, em tom de denúncia, uma crítica às invasões europeias, as quais são consideradas formas de opressão pela autora da obra. Em outro livro didático, seu autor destaca o papel decisivo dos missionários e dos exploradores europeus no processo de reconhecimento e invasão do continente. Já no que se refere aos impactos do colonialismo para as sociedades africanas, seis obras apresentaram perspectivas semelhantes ao apontarem como causas da realidade existente em grande parte do continente o domínio colonial europeu, o comércio de escravizados e o racismo²⁵⁹.

No entanto, o pesquisador ressalta que estudos mais recentes apontam para perspectivas que não eximem os europeus da responsabilidade histórica no processo de invasão e dominação sobre o continente, mas deixam de compreender os sujeitos e as sociedades africanas apenas como vítimas, de tal modo que passam a ser abordados como responsáveis, em diferentes medidas, bem como respeitadas as devidas proporções, pela atual realidade política, social e econômica do continente. Diferentes posicionamentos nesse sentido podem ser percebidos ao se observar de que maneira os livros didáticos retratam a chamada Conferência de Berlim, pois, para uns, o fato de o continente ter sido dividido entre os europeus nesse evento consiste no motivo de todas as atuais dificuldades ali experienciadas. Todavia, determinados estudos demonstram que sequer essa conferência atuou como definidora das fronteiras, pelo menos não nos termos convencionais: ali só se estabeleceu as normas por meio das quais as invasões ocorreriam. Para o pesquisador, ainda, existem livros didáticos que acrescentam ao mostrarem os papéis das ideologias coloniais e das teses racialistas nesse processo²⁶⁰.

²⁵⁸ OLIVA, 2009.

²⁵⁹ OLIVA, 2009.

²⁶⁰ OLIVA, 2009.

Um objeto adequadamente abordado em alguns manuais é a citação do papel das ideologias coloniais e das teses racistas para o desempenho das ações colonialistas desenvolvidas pelos europeus na África. O trabalho reflexivo com essas ideias permite aos leitores o reconhecimento e a desconstrução histórica de alguns comportamentos e práticas formuladas ao longo dos últimos séculos e que se tornaram ingredientes centrais na relação entre europeus e africanos no decorrer do período colonial na África. De alguma forma, elas ainda podem ser encontradas, com novas roupagens, em meio às relações sociais cotidianas na Europa, na África ou nas Américas. Os casos de racismo, as discriminações das mais diversas ordens e a existência de posturas xenófobas em várias partes dos espaços citados evidenciam tal questão²⁶¹.

Já no que se refere ao modo como os livros didáticos retratam o período que se estende das independências africanas aos dias atuais, além das imagens escolhidas para comporem essas obras, o pesquisador constata que, conforme ele suspeitava, prevalece uma perspectiva pessimista sobre o continente. Sendo assim, dos dez livros didáticos consultados, três abordam o tema das doenças, cinco abordam o tema da miséria, sete se dedicam às guerras e nove deles ao apartheid; enquanto isso, seis obras preferem chamar de descolonização africana os processos de independência, o que aproxima os eventos da esfera de influência europeia, ao mesmo tempo em que a mesma quantidade opta por chamar de independências africanas, o que aproxima os eventos da esfera de influência africana. No que tange às imagens, das oitenta e sete figuras analisadas, a maioria delas se referem ao apartheid e ao imperialismo/colonialismo no continente, além de uma quantidade equivalente de mapas. Por outro lado, um número pequeno de figuras se dedica ao cotidiano das sociedades africanas, assim como uma quantidade reduzida se refere a esses sujeitos enquanto membros de grupos tribais (figura 10)²⁶².

Em suas considerações finais, o pesquisador recorda que na época da implementação da Lei 10639/2003 diversos especialistas anteciparam o fato de que um dos principais resultados de tornar imperativo o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana seria o ato de se revelar todo o descaso que até esse momento envolvia tais temas, apesar de louváveis exceções. E ele concorda que esse descaso realmente tenha se tornado bastante evidente após o estabelecimento da lei, o qual advém do ainda persistente corpus de imagens depreciativas a respeito do continente e dos africanos que ainda circulam amplamente no âmbito daquilo que o pesquisador chama de cenários mentais brasileiros. Sendo assim, ele considera ser necessária uma urgente e intensa revisão dos conteúdos trabalhados pelos livros didáticos analisados em seu estudo, pois, apesar de determinados exemplos positivos que foram apontados, a maioria dos textos dessas obras parece estar replicando perspectivas retrógradas, o que dá a entender que os seus autores ainda não se alinharam aos distintos requisitos indicados pelos estudos especializados do tema e pelos documentos que se desdobram da Lei 10639²⁶³

²⁶¹ OLIVA, 2009, p. 25.

²⁶² OLIVA, 2009.

²⁶³ OLIVA, 2009.

Enquanto esses dois estudos descritos se dedicaram a pensar o modo como o continente e os africanos são representados nos livros didáticos de História, uma pesquisadora se propôs a estudar de que maneira um determinado movimento social, que fornece dados sobre a historicidade afro-brasileira, é representado em um total de onze coleções didáticas, às quais se somam três outros livros de coleções distintas daquelas primeiras²⁶⁴. Trata-se da denominada Revolta dos Balaios, ocorrida no Maranhão entre os anos de 1832 e 1841, revolta que se pautou na atuação de líderes e de participantes pertencentes ao grupo de escravos e ao grupo de libertos, tendo contado, portanto, com intenso agenciamento negro. De acordo com a pesquisadora, esse movimento social consiste em um dos mais expressivos exemplos “da eclosão das tensões sociais e políticas que marcaram profundamente o período regencial, momento crucial do processo de construção do Estado independente, onde se enfrentaram diversos projetos de construção da nova ordem política”²⁶⁵. Ela também ressalta que se trata de um tema que ocupa espaço de destaque na maioria dos livros didáticos de História estudados.

Dentre os aspectos que a pesquisadora analisou, se encontra o uso da expressão “bandos armados” para se referir aos balaios, o que pode ser percebido em pelo menos duas das obras didáticas analisadas, referência que passa a imagem de que atuavam “às tontas, sem objetivos, de forma desorganizada, cometendo barbaridades”²⁶⁶. Ela também aponta para o modo como os autores destacam supostas incapacidades dos balaios, pois, na perspectiva de determinados deles, os revoltosos eram “incapazes de se organizarem, de formularem ideias e projetos políticos próprios ou de superarem as divisões internas, os segmentos populares rebeldes não chegariam a propor mudanças mais profundas e consequentes”²⁶⁷. Nesse mesmo sentido, a pesquisadora notou que em poucas obras está expressa a explícita preocupação em demonstrar a consciência política dos balaios, ao mesmo tempo em que se pode perceber em algumas delas o uso de determinados tipos de associações, as quais permitem que se façam leituras que, além de duvidarem do caráter político da Revolta dos Balaios, mostram formas de preconceito, tais como: desocupados, assaltantes, desertores, fugitivos²⁶⁸.

Diante disso, a pesquisadora também considera que existem determinados autores que propõem outros tipos de interpretações e que, dessa maneira, contribuem amplamente para que aos poucos possam ser desconstruídas as imagens que desqualificam os balaios, além de outros grupos subalternizados. No entanto, de acordo com o que ela apurou em seus estudos, trata-se de perspectivas que ainda possuem repercussão demasiadamente pequena, tanto no âmbito acadêmico, quanto no que se refere à história ensinada. Uma das possibilidades apontadas pela pesquisadora no

²⁶⁴ ENGEL, 2009.

²⁶⁵ ENGEL, 2009, p. 331.

²⁶⁶ ENGEL, 2009, p. 339.

²⁶⁷ ENGEL, 2009, p. 340.

²⁶⁸ ENGEL, 2009.

sentido de desconstruir tais imagens consiste em abarcar aos debates sobre o tema um interessante documento: o manifesto escrito por Raimundo Gomes, um dos importantes líderes da Revolta dos Balaios, no qual se pode perceber uma perspectiva política bastante própria. Nesse manifesto, nota-se que ele recebeu forte influência do discurso liberal recorrente à época, mas correlacionado a um tipo de perspectiva que a autora chama de “cabocla e radical” e, portanto, inovadora desse mesmo liberalismo, o que, ainda de acordo com a pesquisadora, pode ser compreendido como um liberalismo popular²⁶⁹.

Portanto, tendo como base os estudos citados, nota-se que existem pesquisas que se preocupam em pensar as representações construídas no âmbito dos livros didáticos de História a respeito dos povos africanos e das comunidades afro-brasileiras, as quais têm contribuído amplamente para um entendimento mais aprofundado do modo como tais sujeitos têm sido pensados por quem passou pelos bancos escolares, sobretudo após a Lei 10639/2003. Entretanto, essa realidade não se repete em se tratando particularmente das representações a respeito da cultura material afro-brasileira e africana nessas mesmas obras, tendo em vista a detectada ausência de estudos que se dediquem a tal problemática. Mesmo assim, é importante mencionar que existem determinados trabalhos que se debruçam sobre a importância de se abarcar debates a respeito da cultura material nas aulas de História como um todo, bem como do abarcamento de temas predominantemente discutidos pelos arqueólogos, inclusive no sentido de se compreender as aulas de História como momentos bastante oportunos para a promoção da ainda deficitária educação patrimonial entre os estudantes brasileiros.

Sendo assim, no intuito de procurar preencher essa constatada lacuna e estudar quais as representações da cultura material afro-brasileira e africana nos livros didáticos de História, optou-se por recorrer ao Sistema do Material Didático, que pode ser acessado por meio do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento, e no qual podem ser pesquisadas quais as obras didáticas que foram distribuídas para as escolas de cada estado de quatro em quatro anos. Para a presente análise, optou-se por dar enfoque aos títulos mais adotados nas escolas estaduais de Goiás em 2013, pois esse é o ano mais recente para o qual existem registros no sistema; essa é também uma escolha pautada no fato de que nesse ano a Lei 10639/2003 completou uma década de existência. Procurou-se, ainda, levar em conta apenas os livros didáticos enviados para escolas inteiramente públicas, além da escolha por observar as obras de História dedicadas ao sexto, ao sétimo e ao oitavo anos do Ensino Fundamental, bem como uma obra pertencente ao Ensino Médio (tabela 01). Nessas mesmas obras, optou-se por analisar os capítulos que se dedicam particularmente à história brasileira e à história africana (tabela 02)

²⁶⁹ ENGEL, 2009.

Tab. 01 - Títulos, autores e ano dos livros didáticos analisados

	Títulos	Autores(as)	Ano
Livro 01	História, Sociedade & Cidadania (Ensino Fundamental)	Alfredo Boulos Júnior	2012
Livro 02	Viver Juntos - História (Ensino Fundamental)	Débora Yumi Motooka, Ana Lúcia Lana Nemi, Anderson Roberti dos Reis, Muryatan Barbosa	2011
Livro 03	Projeto Araribá - História (Ensino Fundamental)	Maria Raquel Apolinário, Fábio Duarte Joly, Núbia Andrade e Silva, Eduardo Augusto Guimarães, Rosane Cristina Thahira, Álvaro Hashizume Allegrette, Alexandre Alves, Paulo Camargo de Oliveira, João Luiz Máximo da Silva, Ricardo Vianna Van Acker, Thelma C. F. de Oliveira	2010
Livro 04	História Global - Brasil e Geral (Ensino Médio)	Gilberto Cotrim	2012

Tab. 02 - Títulos, séries, capítulos e páginas dos livros didáticos analisados

Títulos	Séries	Capítulos/Páginas
História, Sociedade & Cidadania (Livro 01)	6º	Capítulo 07 - O Egito Antigo (p. 120-143)
		Capítulo 08 - A Núbia e o Reino de Kush (p. 144-159)
	7º	Capítulo 04 - A África negra antes dos europeus: o Império do Mali e o Reino do Congo (p. 61-77)
		Capítulo 15 - Economia e sociedade colonial açucareira (p. 278-304)
	8º	Capítulo 01 - Africanos no Brasil: dominação e resistência (p. 12-27)
		Capítulo 03 - A sociedade mineradora (p. 46-61)
		Capítulo 10 - A emancipação política do Brasil (p. 167-185)
		Capítulo 11 - O reinado de D. Pedro I: uma cidadania limitada (p. 186-200)

		Capítulo 12 - Regências: a unidade ameaçada (p. 201-218)
		Capítulo 13 - O reinado de D. Pedro II: modernização e imigração (p. 219-244)
		Capítulo 14 - Abolição e República (p. 245-265)
Viver Juntos - História (Livro 02)	6º	Capítulo 02 - Sociedades do Antigo Oriente (p. 46-79)
		Capítulo 03 - A África Antiga (p. 80-101)
	7º	Capítulo 04 - A colonização da América Portuguesa (p. 90-113)
		Capítulo 05 - A África e os africanos no Brasil (p. 114-141)
		Capítulo 06 - A idade do ouro no Brasil (p. 142-171)
	8º	Capítulo 01 - As tensões na Colônia (p. 10-43)
		Capítulo 04 - O Brasil é uma nação (p. 98-127)
		Capítulo 06 - O Segundo Reinado (p. 162-193)
		Capítulo 07 - A República no Brasil (p. 194-225)
		Capítulo 09 - As cidades e as fábricas (p. 256-285)
Projeto Araribá – História (Livro 03)	6º	Capítulo 03 - Mesopotâmia, Egito e o Reino da Núbia (p. 76-107)
	7º	Capítulo 02 - Mundos além da Europa (p. 40-67)
		Capítulo 07 - O império ultramarino português (p. 186-203)
		Capítulo 08 - O nordeste colonial (p. 204-235)
	8º	Capítulo 02 - A época do ouro no Brasil (p. 36-61)
		Capítulo 06 - A independência do Brasil e o Primeiro Reinado (p. 148-179)
Capítulo 08 - Brasil: da Regência ao Segundo Reinado (p. 210-244)		
História Global - Brasil e Geral (Livro 04)	VIU	Capítulo 06 - África: Egito e Reino de Cuxe (p. 60-72)
		Capítulo 13 - Povos africanos (p. 154-163)

	Capítulo 23 - Início da colonização (p. 262-268)
	Capítulo 24 - Administração portuguesa e Igreja Católica (p. 269-277)
	Capítulo 25 - Economia colonial: o açúcar (p. 278-285)
	Capítulo 26 - Escravidão e resistência (p. 286-297)
	Capítulo 27 - Domínio espanhol e Brasil holandês (p. 298-307)
	Capítulo 28 - Expansão territorial da Colônia (p. 308-320)
	Capítulo 29 - Economia colonial: mineração (p. 321-333)
	Capítulo 40 - Independência política do Brasil (p. 444-455)
	Capítulo 41 - Primeiro Reinado (p. 456-465)
	Capítulo 42 - Período Regencial (p. 466-478)
	Capítulo 43 - Segundo Reinado (p. 479-489)
	Capítulo 44 - Segundo Reinado: últimas décadas (p. 490-505)
	Capítulo 49 - A instituição da República (p. 556-563)
	Capítulo 50 - Sociedade e economia na Primeira República (p. 564-577)
	Capítulo 51 - Revoltas na Primeira República (p. 578-590)

Em termos metodológicos, a análise ocorreu com base no estudo não apenas da parte textual das obras didáticas, como também das imagens que os acompanham. No âmbito dessas imagens, nota-se a representação de uma infinidade de exemplares da cultura material afro-brasileira e africana, sobretudo nos capítulos referentes à história egípcia, desde esculturas e monumentos, até trajes e acessórios. Diante da necessidade de se estabelecer um recorte, optou-se por estudar apenas as imagens usadas pelos autores no sentido de chamarem a atenção dos leitores para a cultura material, tanto por meio das legendas, quanto por meio do texto como um todo. Isto é, optou-se por excluir as imagens que, embora contenham elementos da cultura material afro-brasileira e africana, não estão sendo usadas com o intuito de direcionar o olhar dos estudantes para a mesma. Sendo assim, a imagem de uma senhora malinesa com suas roupas tradicionais, por exemplo, apenas será

considerada para a análise caso o autor cite ou aponte essas mesmas roupas. Desse modo, será possível pensar a partir da intencionalidade dos autores ao incluírem a cultura material em suas obras.

No intuito de melhor lidar com as imagens, optou-se por reunir as mesmas no interior de sete grandes categorias: imagens de esculturas/monumentos, imagens de acessórios/trajes, imagens de ferramentas/recipientes, imagens de moradias/templos, imagens de murais/pinturas, imagens de moedas/livros e imagens de instrumentos musicais (anexo 01). Para tanto, uma das importantes estratégias metodológicas colocada em prática foi a de reunir essas imagens e partes do texto em tabelas, com o intuito de obter um panorama dos dados a serem analisados; a partir desse panorama, foi possível delinear gráficos de tipos diversos, assim como novas tabelas, também destinados a auxiliarem o estudo. Isso permitiu, em um primeiro momento, que se notasse que em determinados capítulos não existem quaisquer imagens ou menções em sua parte escrita à cultura material afro-brasileira e/ou africana, além de existirem capítulos que apresentam menções a essa mesma cultura material em sua parte escrita, mas não apresentam nenhuma imagem da mesma; existem, ainda, capítulos que contêm ambos: imagens da cultura material e menções em sua parte escrita (tabela 03).

Tab. 03 - Capítulos que apresentam imagens e menções à cultura material na parte escrita

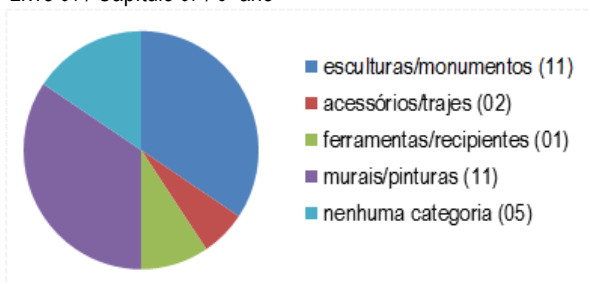
Capítulos que apresentam imagens da cultura material afro-brasileira e/ou africana			Capítulos que apresentam menções à cultura material em sua parte escrita (sem observar as legendas)			Capítulos que não apresentam imagens e nem menções em sua parte escrita	
Livro 01			Livro 01			Livro 01	
6° ano	7° ano	8° ano	6° ano	7° ano	8° ano	8° ano	
Cap. 07 Cap. 08	Cap. 04 Cap. 15	Cap. 12 Cap. 14	Cap. 07 Cap. 08	Cap. 04 Cap. 15	Cap. 01 Cap. 03 Cap. 12 Cap. 14	Cap. 10 Cap. 11 Cap. 13	
Livro 02			Livro 02			Livro 02	
6° ano	7° ano	8° ano	6° ano	7° ano	8° ano	8° ano	
Cap. 02 Cap. 03	Cap.05	Cap. 06 Cap. 08	Cap. 02 Cap. 03	Cap. 04 Cap. 05 Cap. 06	Cap. 01 Cap. 04	Cap. 07 Cap. 09	
Livro 03			Livro 03			Livro 03	
6° ano	7° ano	8° ano	6° ano	7° ano	8° ano	7° ano	8° ano
Cap. 03	Cap. 02	Cap. 02 Cap. 08	Cap. 03	Cap. 02 Cap. 07	Cap. 02 Cap. 08	Cap. 08	Cap. 06

Livro 04	Livro 04	Livro 04
Cap. 06	Cap. 06	Cap. 24
Cap. 13	Cap. 13	Cap. 27
Cap. 29	Cap. 25	Cap. 28
Cap. 42	Cap. 26	Cap. 40
	Cap. 29	Cap. 41
	Cap. 42	Cap. 43
		Cap. 44
		Cap. 49
		Cap. 50
		Cap. 51

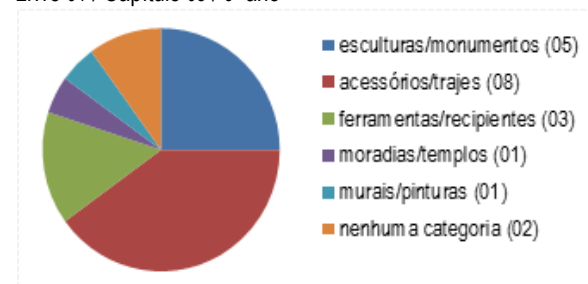
No processo de análise, considerou-se importante questionar se as imagens, bem como a cultura material nelas retratada, são usadas com o intuito de complementarem os textos e promoverem a criticidade ou se atuam como meros recursos ilustrativos, destinados somente a tornarem as páginas mais atrativas (anexo 02). Também se considerou importante observar se se encontram acompanhadas de legendas, quais os dados contidos nas mesmas, bem como se foram devidamente referenciadas. No que se refere mais propriamente à cultura material, se procurou notar aspectos considerados fundamentais, como: datação, local de origem, local de guarda, menção à matéria-prima, menção à técnica e menção ao trabalho arqueológico (anexo 03). Buscou-se, ainda, as seguintes questões: que tipo de cultura material é mais frequentemente retratado? O modo de abordar a cultura material muda de um capítulo para outro e de uma obra para outra? Existe a tendência a dar prioridade àquilo que é belo, levando-se em conta apenas a lógica eurocêntrica? O modo como a cultura material é retratada contribui para que se note o agenciamento desses sujeitos ou contribui para se reafirmar estereótipos?

Por meio da análise do livro 01, a se iniciar pela obra referente ao 6º ano, nota-se no capítulo 07 a presença de um total de 31 imagens, dentre as quais 11 correspondem à categoria de imagens de esculturas/monumentos, 02 à de acessórios/trajes, 01 à categoria de ferramentas/recipientes, 11 à categoria de murais/pinturas, sendo que 05 não correspondem a nenhuma das categorias (gráfico 01). Já na análise do capítulo 08, pode-se perceber a presença de um total de 20 imagens que retratam a cultura material, sendo que 05 pertencem à categoria de esculturas/monumentos, 08 à de acessórios/trajes, 03 à de ferramentas/recipientes, 01 à categoria de moradias/templos, 01 à de murais/pinturas, além de 02 imagens que não correspondem a nenhuma das categorias (gráfico 02). No que se refere à análise da parte escrita da obra, se abarcou um total de 12 páginas pertencentes ao capítulo 07 e um total de 09 páginas concernentes ao capítulo 08, sendo que naquele primeiro capítulo nota-se um total de 16 parágrafos que mencionam a cultura material afro-brasileira e/ou africana, enquanto no segundo capítulo podem-se perceber menções em um total de 09 parágrafos (tabela 04).

Graf. 01 - Cultura material por categoria
Livro 01 / Capítulo 07 / 6º ano



Graf. 02 - Cultura material por categoria
Livro 01 / Capítulo 08 / 6º ano



Tab. 04 - Capítulos, páginas e parágrafos em que aparecem menções à cultura material na obra do 6º ano do livro 01

Capítulos	Nº de páginas	Nº de parágrafos
Capítulo 07	12	16
Capítulo 08	09	09

Nesse mesmo livro 01, mas referente ao 7º ano, percebe-se, no âmbito do capítulo 04, a existência de 01 imagem que corresponde à categoria de imagens de esculturas/monumentos, 01 à de moradias/templos e 01 à categoria de instrumentos musicais, enquanto 01 não se encaixa em nenhuma delas (gráfico 03). Já no que se refere ao capítulo 15, nota-se a presença de 01 imagem que corresponde à categoria de moradias/templos e 01 à de ferramentas/recipientes (gráfico 04). No estudo da parte escrita, de um total de 09 páginas presentes no capítulo 04, a cultura material é mencionada em 05 parágrafos, enquanto no decorrer das 14 páginas do capítulo 15 isso ocorre em apenas 02 parágrafos (tabela 05). Na obra do 8º ano, no capítulo 12, 02 imagens referentes à categoria de acessórios/trajes e 01 que corresponde à de ferramentas/recipientes (gráfico 05), enquanto no capítulo 14, 01 se encaixa em acessórios/trajes; nos demais capítulos não foram detectadas imagens por meio das quais o autor chama atenção para a cultura material. No que tange à parte escrita, notam-se menções nos capítulos 01, 03, 12 e 14, as quais aparecem em um total de 07, 01, 02 e 01 parágrafos, respectivamente (tabela 06).

Graf. 03 - Cultura material por categoria
Livro 01 / Capítulo 04 / 7º ano

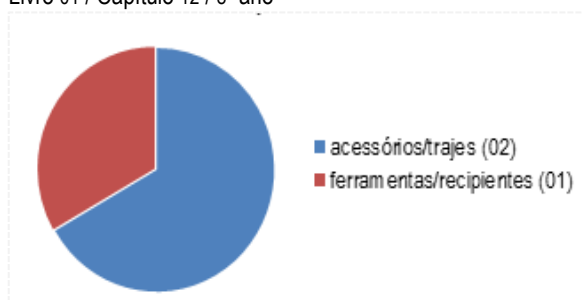


Graf. 04 - Cultura material por categoria
Livro 01 / Capítulo 15 / 7º ano



Tab. 05 - Capítulos, páginas e parágrafos em que aparecem menções à cultura material na obra do 7º ano do livro 01

Capítulos	Nº de páginas	Nº de parágrafos
Capítulo 04	09	05
Capítulo 15	14	02

Graf. 05 - Cultura material por categoria
Livro 01 / Capítulo 12 / 8º ano**Tab. 06** - Capítulos, páginas e parágrafos em que aparecem menções à cultura material na obra do 8º ano do livro 01

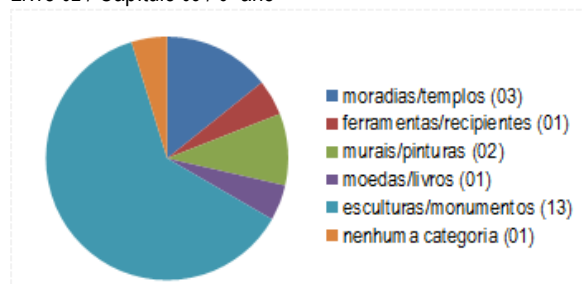
Capítulos	Nº de páginas	Nº de parágrafos
Capítulo 01	09	07
Capítulo 03	14	01
Capítulo 12	09	02
Capítulo 14	11	01

Já no estudo do livro 02, a se iniciar pela obra do 6º ano, nota-se no capítulo 02 a presença de 01 imagem que corresponde à categoria de esculturas/monumentos, 01 à de moradias/templos e 08 à de murais/pinturas (gráfico 06). No capítulo 03, percebe-se a existência de 03 imagens que correspondem à de moradias/templos, 01 à de ferramentas/recipientes, 02 à de murais/pinturas, 01 à de moedas/livros e 13 à de esculturas/monumentos, enquanto 01 não corresponde a nenhuma delas (gráfico 07). Na parte escrita, das 17 páginas do capítulo 02, em 14 parágrafos ocorrem menções à cultura material, enquanto no capítulo 03 isso se dá em 28 parágrafos de suas 12 páginas (tabela 07). Na obra do 7º ano, nota-se, no capítulo 05, que 01 imagem corresponde à de moradias/templos e 02 à de esculturas/monumentos (gráfico 08). Já na parte escrita, das 13 páginas do capítulo 04, ocorre menção à cultura material em 01 parágrafo, enquanto nas 15 páginas do capítulo 05 existem menções em 03, além da menção em 01 parágrafo das 16 páginas do capítulo 06 (tabela 08). No livro do 8º ano, nota-se no capítulo 06 a presença de 02 imagens pertencentes à categoria de acessórios/trajes, enquanto no capítulo 08 estão presentes 07 que se encaixam na mesma. Na parte escrita, das 18 páginas do capítulo 01, em 01 parágrafo nota-se menção à cultura material, número que se repete nas 16 páginas referentes ao capítulo 04 (tabela 09).

Graf. 06 - Cultura material por categoria
Livro 02 / Capítulo 02 / 6º ano



Graf. 07 - Cultura material por categoria
Livro 02 / Capítulo 03 / 6º ano



Tab. 07 - Capítulos, páginas e parágrafos em que aparecem menções à cultura material na obra do 6º ano do livro 02

Capítulos	Nº de páginas	Nº de parágrafos
Capítulo 02	17	14
Capítulo 03	12	28

Graf. 08 - Cultura material por categoria
Livro 02 / Capítulo 05 / 7º ano



Tab. 08 - Capítulos, páginas e parágrafos em que aparecem menções à cultura material na obra do 7º ano do livro 02

Capítulos	Nº de páginas	Nº de parágrafos
Capítulo 04	13	01
Capítulo 05	15	03
Capítulo 06	16	01

Tab. 09 - Capítulos, páginas e parágrafos em que aparecem menções à cultura material na obra do 8º ano do livro 02

Capítulos	Nº de páginas	Nº de parágrafos
Capítulo 01	18	01
Capítulo 04	16	01

Por meio da análise do livro 03, a se iniciar pela obra do 6º ano, pode-se perceber, no capítulo 03, a existência de 17 imagens pertencentes à categoria de esculturas/monumentos, 01 imagem

referente à categoria de acessórios/trajes, 02 à de ferramentas/recipientes, 01 à de moradias/templos e 08 à categoria de murais/pinturas, enquanto 02 não se encaixam em nenhuma delas (gráfico 09). No que tange à parte escrita, nas 17 páginas do capítulo 03 existem 17 parágrafos em que aparecem menções à cultura material afro-brasileira e/ou africana (tabela 10). Já na obra do 7º ano, nota-se que no capítulo 02 existem 05 imagens que correspondem à categoria de esculturas/monumentos, 01 que se refere à categoria de moradias/templos e 02 à de acessórios/trajes, sendo que 01 não se encaixa em nenhuma das categorias (gráfico 10). Na parte escrita, percebe-se, nas 15 páginas do capítulo 02, a menção à cultura material se dá em 13 parágrafos distintos, enquanto no capítulo 07 isso ocorre em apenas 01 de um total de 10 páginas (tabela 11). Na obra do 8º ano, percebe-se 05 imagens que pertencem à categoria de esculturas/monumentos no capítulo 02 e 01 imagem da categoria de moedas/livros no capítulo 08. No âmbito da parte escrita, das 14 páginas do capítulo 02 nota-se a presença de 01 parágrafo em que a materialidade é citada, o que também ocorre em 02 parágrafos das 18 páginas do capítulo 08 (tabela 12).

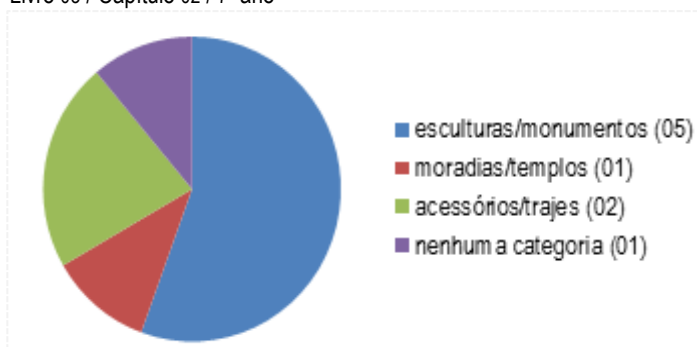
Graf. 09 - Cultura material por categoria
Livro 03 / Capítulo 03 / 6º ano



Tab. 10 - Capítulos, páginas e parágrafos em que aparecem menções à cultura material na obra do 6º ano do livro 03

Capítulos	Nº de páginas	Nº de parágrafos
Capítulo 03	17	17

Graf. 10 - Cultura material por categoria
Livro 03 / Capítulo 02 / 7º ano



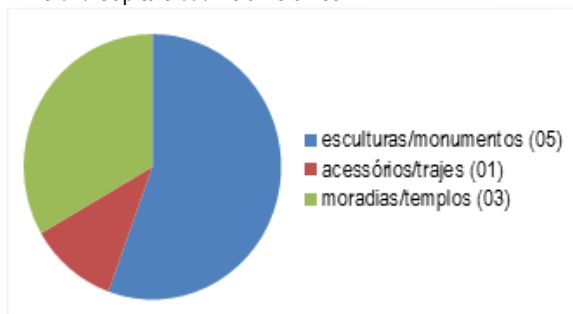
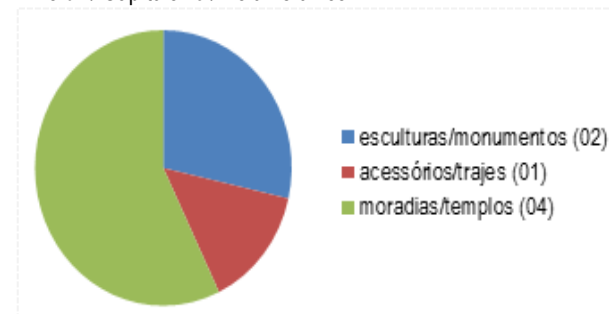
Tab. 11 - Capítulos, páginas e parágrafos em que aparecem menções à cultura material na obra do 7º ano do livro 03

Capítulos	Nº de páginas	Nº de parágrafos
Capítulo 02	15	13
Capítulo 07	10	01

Tab. 12 - Capítulos, páginas e parágrafos em que aparecem menções à cultura material na obra do 8º ano do livro 03

Capítulos	Nº de páginas	Nº de parágrafos
Capítulo 02	15	13
Capítulo 07	10	01

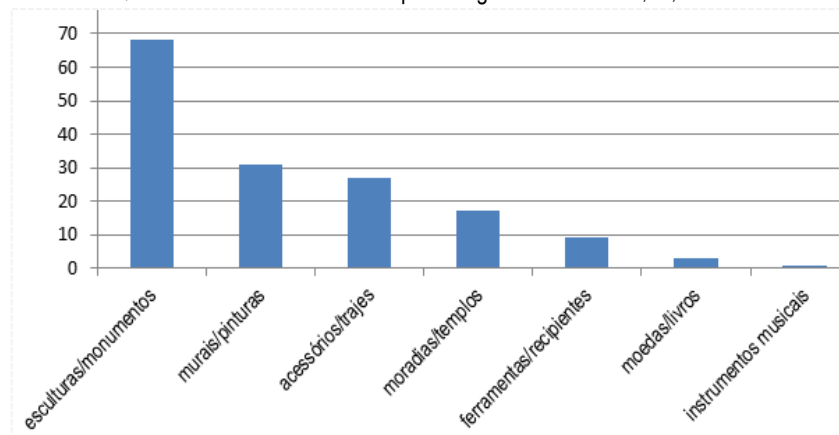
Finalmente, com o estudo do livro 04, uma obra de volume único, pode-se perceber, no âmbito do capítulo 06, um total de 05 imagens que pertencem à categoria de esculturas/monumentos, 01 que corresponde à de acessórios/trajes e 03 à de murais/pinturas (gráfico 11). No capítulo 13, nota-se a presença de 02 imagens da categoria de esculturas/monumentos, 01 que corresponde à categoria de acessórios/trajes e 04 à de moradias/templos (gráfico 12). Já no capítulo 29, existe 01 imagem que pertence à categoria de esculturas/monumentos, enquanto no capítulo 42 existe 01 imagem que se encaixa na categoria de moedas/livros. No que se refere à parte escrita, diante de um total de 07 páginas do capítulo 06, observa-se menções à cultura material em 20 parágrafos distintos, enquanto no capítulo 13 isso se dá em 08 parágrafos de suas 05 páginas. Já na parte escrita do capítulo 25, nota-se que de suas 05 páginas existem menções à cultura material em 02 parágrafos, enquanto no capítulo 26 o mesmo ocorre em 03 de um total de 07 páginas. No capítulo 29, de um total de 06 páginas a cultura material aparece em 01 parágrafo, enquanto no capítulo 42 isso ocorre em 02 de 07 páginas (tabela 13).

Graf. 11 - Cultura material por categoria
Livro 04 / Capítulo 06 / Volume único**Graf. 12** - Cultura material por categoria
Livro 04 / Capítulo 13 / Volume único**Tab. 13** - Capítulos, páginas e parágrafos em que aparecem menções à cultura material no livro 04

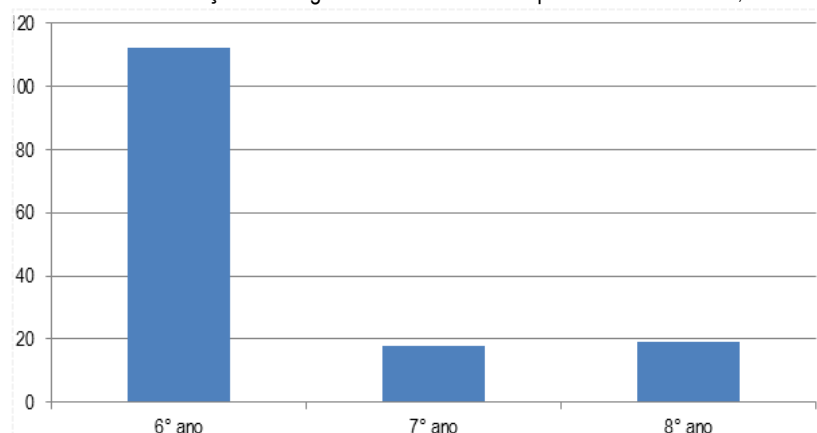
Capítulos	Nº de páginas	Nº de parágrafos
Capítulo 29	06	01

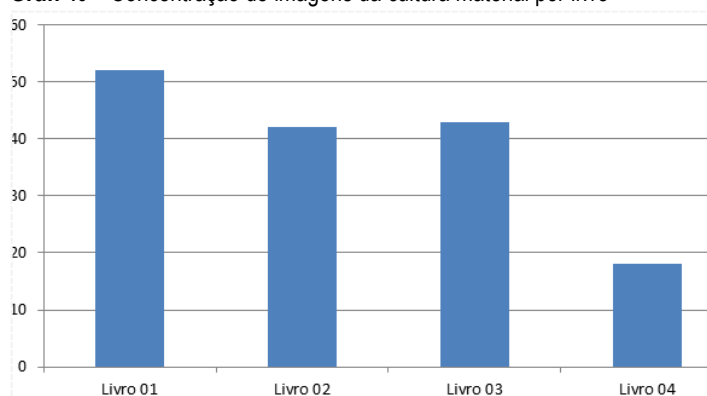
Diante dos dados elencados, pôde-se perceber que o tipo de cultura material que em maior número se apresenta pertence à categoria de esculturas/monumentos, com um total de 68 imagens, enquanto a que se apresenta em menor número se encaixa na categoria de instrumentos musicais, com apenas 01 ocorrência. Já as demais imagens contendo exemplares da cultura material afro-brasileira e africana se apresentam do seguinte modo: 31 referentes à categoria de murais/pinturas, 27 à de acessórios/trajes, 17 à de moradias/templos, 09 à de ferramentas/recipientes e 03 pertencem à categoria de moedas/livros (gráfico 13). Também se pôde notar que, nos livros didáticos referentes ao Ensino Fundamental (livros 01, 02 e 03), a maior parte das imagens se concentra nas obras do 6º ano, com um total de 112, enquanto 18 se encontram naquelas pertencentes ao 7º ano e outras 19 nas obras do 8º ano (gráfico 14). Foi ainda possível observar que o número de imagens que mostra a cultura material na obra do Ensino Médio (livro 04) é pequeno, apenas 18 ocorrências, o que fica evidente se comparado com os demais: o livro 01 tem 52 ocorrências, o livro 02 tem 42 e o livro 03 tem 43 (gráfico 15).

Graf. 13 - Quantidade de cultura material por categoria nos livros 01, 02, 03 e 04

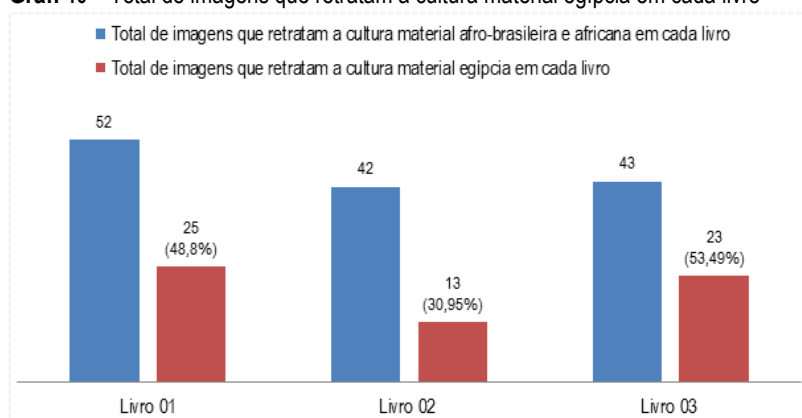


Graf. 14 - Concentração de imagens da cultura material por série nos livros 01, 02 e 03



Graf. 15 - Concentração de imagens da cultura material por livro

Sendo assim, diante da compreensão de que as obras destinadas aos estudantes do 6º ano contêm um número muito maior de imagens que demonstram a cultura material do que as obras destinadas aos leitores das séries subsequentes, pode-se compreender que essa realidade decorre do fato de os temas relacionados à história egípcia serem contemplados justamente naquela primeira série do Ensino Fundamental. É interessante ressaltar que das 52 imagens que retratam a cultura material no livro 01, um total de 25 se refere à história egípcia, enquanto 13 imagens, de um total de 42, têm a mesma característica no âmbito do livro 02, além do que se pode perceber no livro 03, em que 23 imagens de um total de 43 também se referem à sociedade egípcia. Isto é, 48,8% das imagens do livro 01 demonstram a cultura material egípcia, assim como 30,95% das imagens do livro 02 e 53,49% das imagens do livro 03 (gráfico 16). Já as demais imagens mostram a cultura material de outras sociedades africanas do período que se convencionou chamar de antiguidade, tais como os núbios, os cuxitas, os axumitas e os nok, bem como demonstram a cultura material inserida nos contextos diaspórico e pós-abolição.

Graf. 16 - Total de imagens que retratam a cultura material egípcia em cada livro

Não se pode deixar de mencionar que é bastante reveladora a constatada predominância de imagens que retratam a cultura material egípcia. Conforme explicitado anteriormente, um dos recursos

tradicionalmente usados pelo discurso eurocêntrico e que tem sido um dos pilares da colonialidade do poder é aquele que contribui para que se entenda a sociedade egípcia desconectada da historicidade do continente africano como um todo. Esse processo permitiu, inclusive, o aparecimento de discursos em que as populações dessa sociedade foram apresentadas como brancas, o que acabou refutado por pesquisas que permitiram constatar que “toda a população egípcia era negra, com exceção de uma infiltração de nômades brancos no período protodinástico”²⁷⁰. Por outro lado, mesmo partindo do entendimento de que essa sociedade se encontra inserida em um todo africano, se tornou cada dia mais comum o delineamento de análises que elevavam os egípcios a um patamar de superioridade se comparados às demais sociedades situadas naquele continente, motivo pelo qual, de acordo com a lógica eurocêntrica, eles só podiam estar mais próximos do modelo europeu do que de qualquer outro.

Uma das bases desse pensamento se pauta naquilo que será aqui chamando de elogio à europeia, o que pode ser explicado como sendo o processo por meio do qual o olhar europeu se apercebe e se admira do outro, mas esse aperceber-se e esse admirar-se não se pautam em um reconhecimento desse outro naquilo que os distinguem. Trata-se mais de um olhar-se no espelho, de um reencontro narcísico consigo próprio, em que tudo que se destaca no outro só pode ser um desdobramento do si mesmo; é como se se tivesse encontrado nesse espelho sua própria capacidade criativa. E é possível que esse olhar elogioso à europeia tenha contribuído para o protagonismo dos franceses e dos ingleses no âmbito da chamada egiptologia moderna, além de estar relacionado com o fato de boa parte da cultura material egípcia ainda se encontrar em museus europeus. Nesse sentido, podem-se citar dois tipos de elogios: o elogio à monumentalidade arquitetônica egípcia, sendo as pirâmides as representantes por excelência, bem como o elogio ao belo presente em suas representações artísticas, tendo as esculturas, as pinturas e os murais como exemplares fundamentais.

Sendo assim, nota-se que não é sem motivo que as imagens pertencentes às categorias de esculturas/monumentos e de murais/pinturas se apresentem em maior quantidade do que as demais nos livros didáticos analisados, assim como não é sem motivo que a cultura material egípcia predomine no âmbito dessas obras. Entende-se que tais escolhas feitas por parte de seus autores consistem em um desdobramento das colonialidades do poder e do saber, em que se fornece maior destaque à cultura material das sociedades que têm historicamente recebido a chancela europeia. Para corroborar essa ideia, basta notar que o número de imagens que retratam a cultura material elaborada e/ou apropriada pelos africanos e por seus descendentes diminui exponencialmente na medida em que avançam as séries, na medida em que as obras passam a se concentrar em temas relativos aos africanos e a seus descendentes no Brasil, sobretudo. Nesses casos, a maior parte das imagens

²⁷⁰ DIOP, 2010, p. 4.

presentes nas páginas dos livros didáticos consiste em pinturas feitas por artistas europeus, com a predominância da obra de autores como Jean Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas, por exemplo.

Entende-se que essa realidade está conectada, dentre outros fatores, à ideia de que a cultura material que escapa do modelo estético europeu, a cultura material que não é bela e que não é monumental de acordo com o mesmo, não possui o relevo necessário para constar em quantidade expressiva ou mesmo para ser minimamente considerada. E essa escolha não pode ser explicada pela ausência de exemplares da cultura material construídos pelos africanos e por seus descendentes em contexto diaspórico, por exemplo. De acordo com o que foi mencionado anteriormente, pesquisas arqueológicas têm apresentado um número cada dia maior de artefatos construídos por essas comunidades, os quais, se constassem nos livros didáticos de História, poderiam contribuir para se compreender o agenciamento dos africanos e de seus descendentes, evitando que o contato com essa cultura material se dê por meio das representações europeias e nada mais além delas. Desse modo, se evidencia aqui a necessidade de os autores das obras didáticas se proporem a se aproximar dos debates feitos pelos arqueólogos, sobretudo aqueles pensados no âmbito da arqueologia da diáspora.

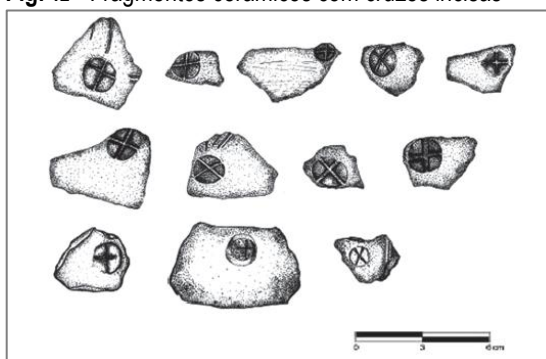
Nesse sentido, torna-se interessante propor uma espécie de análise interventiva a partir de uma das páginas do livro 01, mais precisamente do capítulo 01 da obra do 8º ano (figura 11). Nela, notam-se dois tópicos, um referente ao modo como os escravizados se alimentavam e outro sobre as formas de castigo que os mesmos sofriam. É possível perceber, ainda, imagens que demonstram instrumentos de tortura que eram usados pelos escravistas no intuito de controlar os escravizados. Entende-se que aqui os autores poderiam ter optado por apresentar apenas um dos instrumentos de tortura no sentido de deixar espaço na página, por exemplo, para que fragmentos cerâmicos, como os que foram encontrados em um dos engenhos da Chapada dos Guimarães, Mato Grosso (figura 12), pudessem ser apresentados como artefatos importantes ao se debater o modo como os escravizados preparavam, comiam ou acondicionavam seus alimentos. Em muito poderia contribuir a possibilidade de debater com os estudantes o fato de que os africanos e os seus descendentes construíam e decoravam os seus próprios recipientes de uso diário, nos quais imprimiam seus símbolos e sentidos.

Fig. 11 - Instrumentos de tortura do período escravista



Fonte: BOULOS JR, 2012, p. 18.

Fig. 12 - Fragmentos cerâmicos com cruzes incisadas



Fonte: SYMANSKI, 2010, p. 304.

No caso dos fragmentos cerâmicos acima, os elementos decorativos consistem em apliques circulares contendo cruzes incisadas, símbolo muito comum entre as sociedades africanas da região central do continente, dentre os quais se encontram, por exemplo, os bakongo, os chokwe, os luenta e os ovimbundo²⁷¹. Para os bakongo, o círculo preenchido por uma cruz simboliza o movimento que o sol empreende em torno do mundo dos vivos e do mundo dos mortos, sendo que a linha horizontal representa a fronteira que divide ambos²⁷²; de maneira semelhante, os chokwe consideram esse símbolo uma representação do sol²⁷³. Portanto, o estudo das cerâmicas contribuiu para que se notasse a relação entre a constante presença desses símbolos e o aumento do número de escravizados advindos da região centro-africana na Chapada. Pôde-se considerar que, independente da identidade original dos autores das cerâmicas, esse corpo simbólico pode ter permitido o entendimento entre os escravizados do engenho. Inclusive, em uma das comunidades afro-brasileiras do Mato Grosso ainda atualmente se mantém a perspectiva de divisão do universo entre os mundos dos vivos e dos mortos²⁷⁴.

Portanto, diante do potencial da cultura material enquanto fonte para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, considera-se importante observar o tratamento que essa mesma cultura material tem recebido no âmbito dos livros didáticos de História. Por meio da análise das obras escolhidas, tornou-se possível perceber, em se tratando do uso ou não de legendas, que 90% das imagens do livro 01 apresentam legendas, o que também ocorre em 98% das imagens do livro 02, em 95% das imagens do livro 03 e em 89% das imagens presentes no livro 04 (gráfico 17). Já no que se refere ao ato de informar aos leitores a datação da cultura material retratada, nota-se que isso se dá no caso de 17% das imagens do livro 01, de 52% das imagens que constam no livro 02, de 77% daquelas pertencentes ao livro 03 e de 28% das imagens presentes no livro 04 (gráfico 18). Nesse mesmo sentido, em se tratando do ato de informar aos leitores o local de onde a cultura material retratada se origina, pôde-se

²⁷¹ SYMANSKI, 2010.

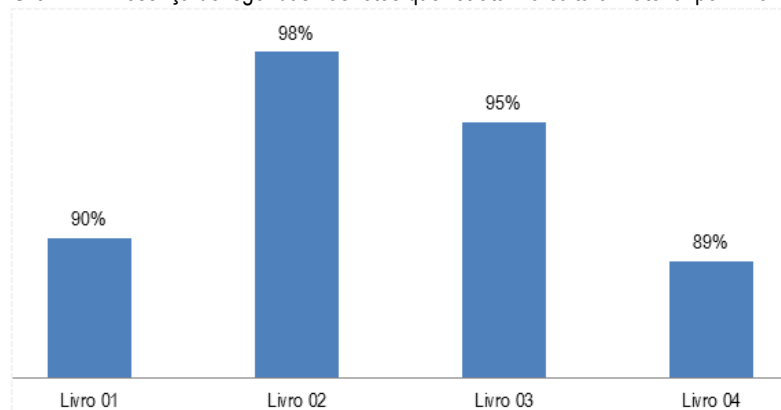
²⁷² SYMANSKI, 2010.

²⁷³ SYMANSKI, 2010.

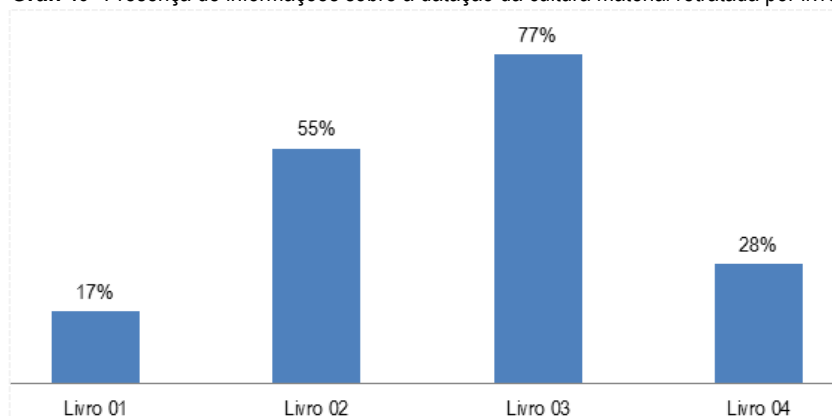
²⁷⁴ SYMANSKI, 2010.

perceber que isso ocorre para 23% das imagens do livro 01, para 78% das imagens que constam no livro 02, para 79% daquelas referentes ao livro 03 e para 50% das imagens presentes no livro 04 (gráfico 19).

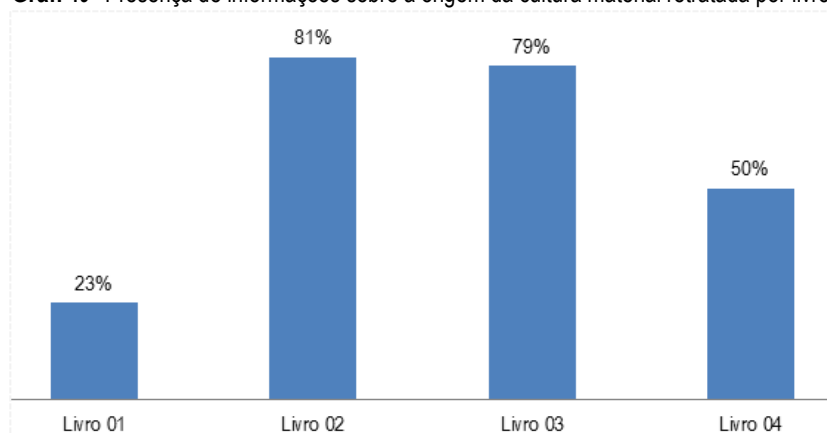
Graf. 17 - Presença de legendas nas fotos que retratam a cultura material por livro



Graf. 18 - Presença de informações sobre a datação da cultura material retratada por livro



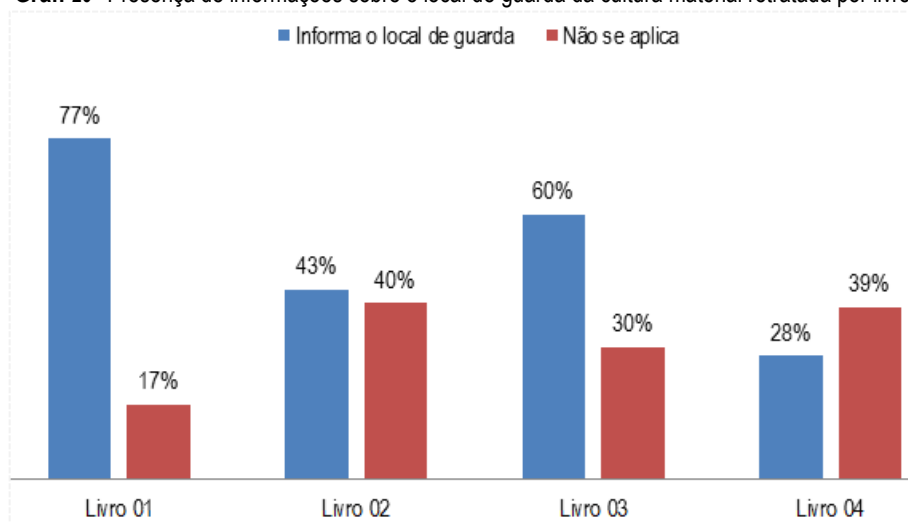
Graf. 19 - Presença de informações sobre a origem da cultura material retratada por livro



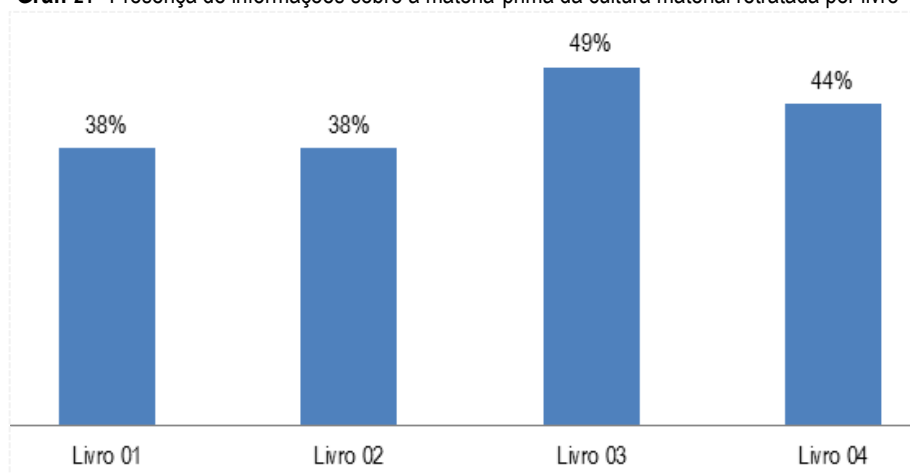
Também se considerou importante investigar se os autores das obras didáticas escolhidas se preocuparam em informar aos seus leitores o local de guarda da cultura material retratada, o que

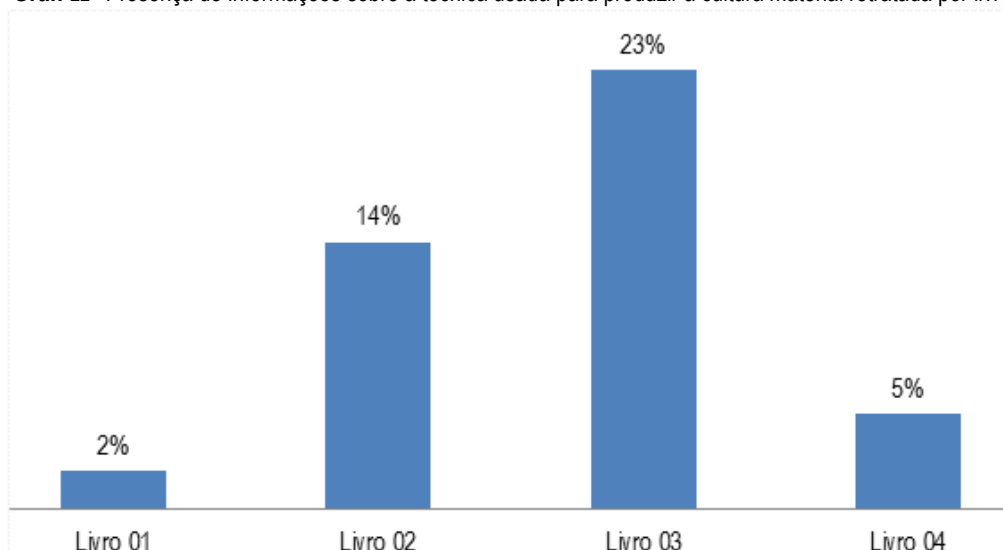
somente se aplica aos exemplares móveis, claro. Nesse sentido, foi possível constatar que esse dado consta em 77% das imagens do livro 01, em 43% das imagens do livro 02, em 60% daquelas presentes no livro 03 e em 28% das imagens pertencentes ao livro 04 (gráfico 20). Em se tratando das menções às matérias-primas usadas para delinear a cultura material, nota-se que elas ocorrem em um total de 38% das imagens do livro 01, sendo que a mesma porcentagem se aplica ao livro 02, além de um total de 49% das imagens do livro 03 e 44% daquelas pertencentes ao livro 04 (gráfico 21). Por fim, no que se refere às menções às técnicas usadas para se construir a cultura material, incluindo aspectos relacionados às escolhas de cunho decorativo feitas pelos autores dessa mesma cultura material, pôde-se perceber que esse dado aparece em 02% das imagens do livro 01, em 14% daquelas referentes ao livro 02, em 23% das imagens do livro 03 e em 05% das imagens presentes no âmbito do livro de número 04 (gráfico 22).

Graf. 20 - Presença de informações sobre o local de guarda da cultura material retratada por livro



Graf. 21 - Presença de informações sobre a matéria-prima da cultura material retratada por livro



Graf. 22 - Presença de informações sobre a técnica usada para produzir a cultura material retratada por livro

Diante disso, percebe-se que, dentre todos os itens considerados no âmbito da análise, aquele que menos recebeu o cuidado dos autores das obras didáticas está relacionado às técnicas usadas pelas sociedades que delinearão os exemplares da cultura material, além de os dados relativos à matéria-prima nunca ultrapassarem a margem de 50% das imagens. Entende-se que a pouco expressiva presença de dados a esse respeito consiste em um tipo problemático de silenciamento, pois remete a certo desinteresse em se abarcar, por meio de uma análise microscópica, as escolhas, os saberes e as estratégias dos africanos e dos seus descendentes em diferentes contextos. Um cachimbo atribuído aos escravizados de tempos coloniais, por exemplo, se analisado com cuidado, levando-se em conta aspectos como a sua coloração, poderá revelar indícios de um amplo contato com o continente africano, pois “[...] o fim do tráfico e comércio entre os dois continentes aparentemente resulta numa diminuição desse tipo de cachimbo no contexto brasileiro”²⁷⁵ (figura 13). É interessante ainda notar como alguns desses cachimbos apresentam motivos decorativos antropomorfos (figura 14):

Os mesmos apresentam uma riqueza de detalhes, com a clara diferenciação de elementos masculinos e femininos [...], a distinção sexual parece ser uma evidência da relação íntima que se dava entre o usuário e o cachimbo: em alguns momentos a parte onde o sexo feminino está representada aparece no forninho enquanto em outros essa representação fica por parte do elemento masculino. Ainda, os detalhes de uma espécie de coroa e dos cabelos, ambos diferenciados, remontam a um caráter sexista presente nesses objetos²⁷⁶.

²⁷⁵ PAIVA; FAGUNDES; BORGES, 2015, p. 182.

²⁷⁶ PAIVA; FAGUNDES; BORGES, 2015, p. 183.

Fig. 13 - Cachimbo com coloração



Fonte: PAIVA; FAGUNDES; BORGES, 2015, p. 184.

Fig. 14 - Cachimbo com motivo antropomorfo



Fonte: PAIVA; FAGUNDES; BORGES, 2015, p. 184.

É também surpreendente, principalmente em se tratando de livros didáticos de História, que nem todos os exemplares da cultura material tenham sido situados segundo sua datação e segundo sua espacialidade originária, mesmo que esse situar-se ocorra de forma apenas aproximada e de acordo com o modelo europeu de contagem do tempo e de delimitação dos espaços; tal surpresa advém sobretudo do entendimento de que uma das metas fundamentais dessa disciplina consiste em auxiliar os estudantes a pensarem em termos espaço-temporais. Portanto, a ausência desses dados pode tornar mais penosa, ou até mesmo muito pouco instigante, o uso da cultura material presente nas obras didática enquanto fonte para se construir o conhecimento histórico, para além, conforme se ressaltou anteriormente, do seu aspecto meramente ilustrativo. Nesse sentido, parece ser igualmente problemático que nem todas as imagens em que constam exemplares da cultura material contenham legendas, as quais geralmente são usadas para fornecer aos leitores informações fundamentais, assim como o fato de os locais de guarda da cultura material não serem mencionados para todas as imagens.

Inclusive, torna-se importante ressaltar que ter conhecimento do local de guarda consiste em um dado extremamente importante no sentido de se promover um debate a partir da perspectiva decolonial, pois parte considerável da cultura material africana foi roubada pelos invasores em tempos coloniais e neocoloniais. É ainda interessante se considerar que no decorrer do tempo os exemplares da cultura material africana foram expostos em museus europeus de modo a reafirmarem o suposto caráter pouco evoluído e pouco racional de suas sociedades, discurso que, de certa maneira, ainda se encontra fortemente presente em dias atuais. Em pesquisas empreendidas no âmbito dos museus lisboenses, por exemplo, se constatou que esses mesmos exemplares não são apresentados no sentido de se pensar as contribuições africanas para a sociedade lusitana, mas sim com o intuito de

promover um reforço dos discursos de dominação dos portugueses sobre determinadas sociedades daquele continente²⁷⁷. E um dos recursos que contribuem para esse entendimento está relacionado ao modo como a cultura material africana é apresentada nesses museus enquanto expressão do exotismo.

Esses objetos são ainda hoje apresentados como objetos exóticos. Como objetos que são incorporados como objeto diferenciador. Essa incorporação e essa forma de exposições não só expressam uma relação de poder hegemônico como o fazem num quadro da negação da autonomia do outro. Isto é, ao invés de apresentar o objeto como um contributo para os diálogos entre os povos, eles são apresentados como resultado dum conflito dualista entre 'selvagens e civilizados' [...]²⁷⁸.

Nesse mesmo sentido, considera-se essencial procurar perceber se os exemplares da cultura material presentes nas imagens dos livros didáticos de História são apenas apontados pelos autores dessas obras, se a meta consiste em apenas chamar a atenção dos leitores para os mesmos, mas sem se preocupar em promover maiores ponderações. Por outro lado, também se considera importante buscar compreender se em determinados casos esses exemplares da cultura material, para além de serem apenas apontados, estão sendo comentados pelos autores, mesmo que brevemente, ou se em dados momentos tais obras fornecem destaque aos elementos dos artefatos retratados, no intuito de tecerem comentários a respeito dos mesmos. E, finalmente, entende-se ser essencial procurar perceber se existem casos em que a cultura material é inquirida, isto é, se existem casos em que ela está sendo de fato problematizada pelos autores. Desse modo, acredita-se ser possível construir um panorama das formas de tratamento da cultura material nas obras didáticas de História, observando a existência de distintos graus de comprometimento em de fato usar seus exemplares enquanto fontes.

Por meio da análise, nota-se que em 33% das imagens do livro 01 que retratam a cultura material afro-brasileira e/ou africana os autores apenas apontam a mesma, sem tecerem, portanto, quaisquer outros comentários. É o que se pode perceber no caso do trio de esculturas que mostram, na obra do 6º ano, os funcionários que atuavam ao lado dos faraós (figura 15): nem mesmo as legendas ou as demais partes escritas da página apresentam dados que se refiram à cultura material em si. E o mesmo ocorre em 45% das imagens referentes ao livro 02, em 42% daquelas pertencentes ao livro 03 e em 28% das imagens presentes no livro 04 (gráfico 23). Por outro lado, nota-se que a cultura material é apontada e brevemente comentada em 46% das imagens do livro 01, em 33% daquelas que constam no livro 02, em 37% das imagens do livro 03 e em 28% daquelas presentes no livro 04 (gráfico 24). É o que pode ser percebido no caso da máscara bambara retratada na obra do 8º ano pertencente ao livro 02

²⁷⁷ LEITE, 2011.

²⁷⁸ LEITE, 2011, p. 10.

(figura 16), a qual é brevemente explicada no âmbito da legenda que a acompanha como sendo de uso religioso, tendo como base o fato de a mesma representar o deus Faro, aquele que criou o universo.

Graf. 23 - Frequência com que os autores apenas apontam a cultura material por livro

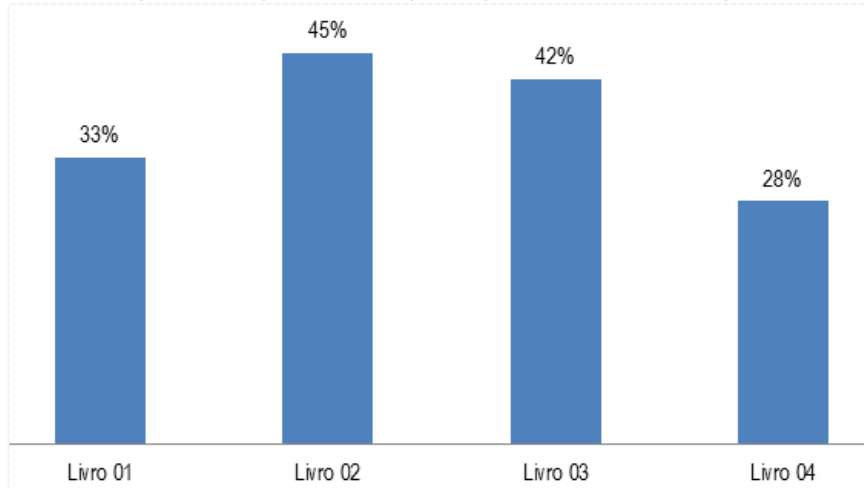
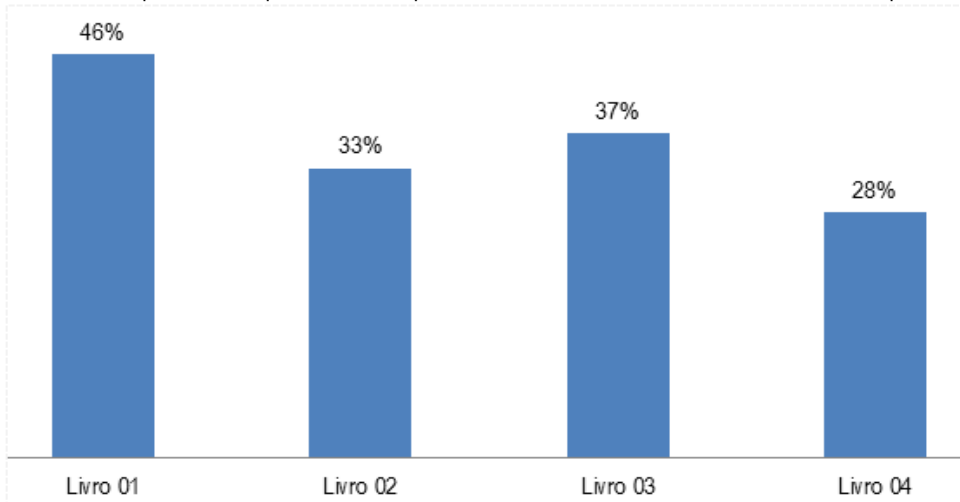
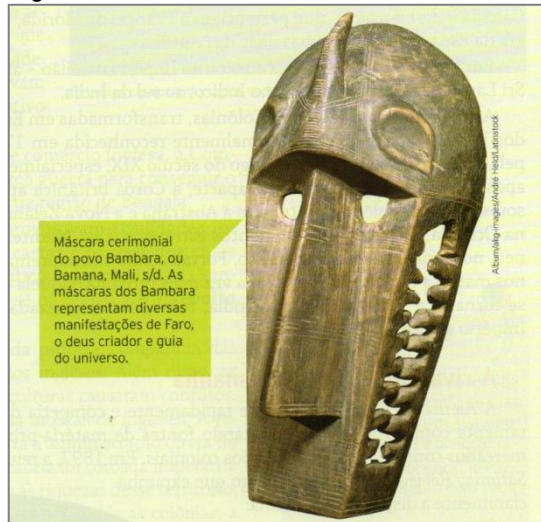


Fig. 15 - Esculturas de funcionários egípcios



Fonte: BOULOS JR, 2012, p. 128.

Graf. 24 - Frequência com que os autores apontam e comentam brevemente a cultura material por livro**Fig. 16** - Máscara cerimonial bambara

Fonte: MOTOOKA et al., 2011, p. 233.

No que se refere ao levantamento dos exemplares da cultura material que, além de serem descritos, têm seus elementos comentados pelos autores dos livros didáticos, nota-se que isso ocorre em 15% das imagens do livro 01, conforme se pode perceber no caso da tumba de Tutancâmon (figura 17), em que os dois elementos dispostos em suas mãos, o cetro e o chicote, são explicados como sendo símbolos do poder e da responsabilidade do faraó. E o mesmo se dá em 12% das imagens do livro 02, em também 12% das imagens do livro 03 e em 05% das imagens pertencentes ao livro 04 (gráfico 25). Por outro lado, percebe-se que a cultura material é de fato problematizada em 06% das imagens do livro 01, em 09% daquelas presentes no livro 02, em também 06% das imagens do livro 03 e em 39% das que constam no livro 04 (gráfico 26). É o que pode ser observado no caso da representação dos camponeses núbios presente na obra do 6º ano que compõem o livro 03 (figura 18), em que, na parte

referente às atividades, quatro questionamentos são lançados no sentido de contribuir para que os estudantes pensem sobre os símbolos e os sentidos dessa pintura para a sociedade que ali a delinheu.

Graf. 25 - Frequência com que os autores comentam a cultura material por livro

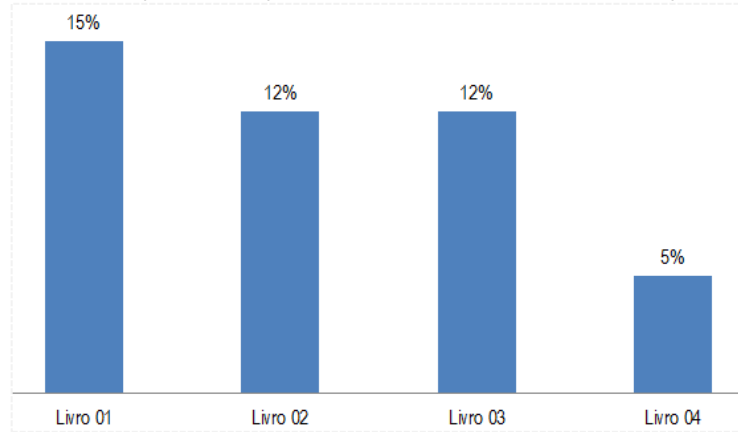


Fig. 17 - Tumba de Tutancâmon

Em caso de absolvição, a alma podia reocupar o corpo ao qual pertencera. Mas, para isso, diziam os egípcios, era necessário que o corpo estivesse em condições de recebê-la. Isso explica por que os egípcios desenvolveram a técnica de mumificação. A múmia era colocada num sarcófago; este era posto em urna funerária e conduzido até o túmulo. Lá, costumava-se deixar vários objetos como joias, armas, alimentos que, posteriormente, segundo acreditavam os egípcios, teriam grande utilidade para o morto.

A riqueza e a variedade dos objetos dependiam das condições de cada um. No túmulo do faraó Tutancâmon, por exemplo, havia um aposento repleto de objetos de luxo, muitos deles feitos de ouro: camas, carros, barcos, armários, poltronas, cadeiras, armas, bastões, colares, estátuas, aparelhos de mesa, objetos pessoais etc. Sua mobília era composta de mais de 5 mil objetos.

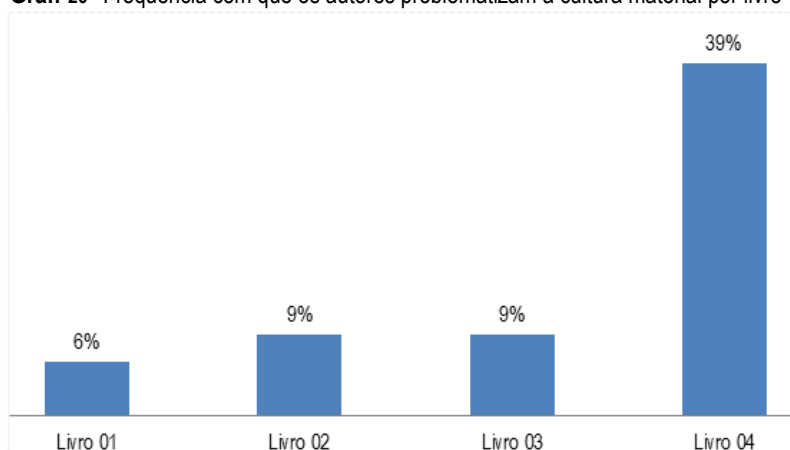
Mumificação: tratamento por meio do qual se evita a decomposição do cadáver, transformando-o em múmia.

Urna funerária: caixão de defunto.

As duas partes de um dos sarcófagos de Tutancâmon.

Cetro e chicote representam, respectivamente, o poder e a responsabilidade do faraó.

Fonte: BOULOS JR., 2012, p. 134.

Graf. 26 - Frequência com que os autores problematizam a cultura material por livro**Fig. 18** - Atividade sobre camponeses núbios

Observe a imagem e responda às questões.

Camponeses núbios representados na tumba de um funcionário egípcio, c. 1475 a.C. Museu Egípcio, Cairo.

- Descreva os personagens e o cenário representados na pintura.
- Quem seria o personagem representado em tamanho maior que os demais? Por que ele foi representado dessa forma?
- Por que um dos homens da pintura se ajoelha diante daquele que está em pé?
- Quais são as características dessa pintura (cores, volume, profundidade, sensação de movimento etc.)?

Fonte: APOLINÁRIO et al., 2010, p. 98.

Diante dos dados elencados, nota-se que para todos os livros, exceto para o de número 04, a cultura material da maioria das imagens é apenas apontada ou apontada e brevemente comentada, de modo que em uma minoria dos casos os autores se preocuparam em destrinchar os elementos dos exemplares da cultura material, bem como problematiza-los devidamente. Sendo assim, entende-se que a cultura material tem sido usada, no âmbito das obras analisadas, mais enquanto recurso

ilustrativo ou apenas informativo do que como fonte para a construção do conhecimento histórico a respeito das comunidades afro-brasileiras e das sociedades africanas. É também interessante observar que, embora o livro 04 apresente um número total de imagens consideravelmente menor do que os demais, provavelmente pelo caráter mais sintético das obras didáticas destinadas ao Ensino Médio, o seu autor se dispôs a propor perguntas a uma quantidade relevante delas. Para dar um exemplo, pode-se mencionar o caso da escultura que representa um rei do Benin (figura 19), a partir da qual os leitores são chamados a pensarem de que modo ela pode contestar a ideia de que os africanos eram primitivos

Fig. 19 - Escultura de um rei do Benin



Fonte: COTRIM, 2012, p. 154.

Nesse sentido, considera-se importante mencionar que em absolutamente todas as coleções didáticas estudadas existem, em seus primeiros capítulos, debates a respeito dos distintos tipos de

fontes históricas. E em todos os casos os autores mencionam a possibilidade de uso da cultura material enquanto recurso para se pensar as sociedades do passado. No âmbito do livro 01, explica-se que “as fontes históricas podem ser escritas, visuais, orais e da cultura material [...]. Brinquedos, móveis, vestimentas são objetos da cultura material de um grupo ou povo e, como tal, também são importantes fontes históricas”²⁷⁹. Já no livro 02, a autora demonstra que “chamamos de fontes os vestígios de povos do passado. Elas podem ser classificadas em [...] fontes materiais (objetos pessoais, vestígios de construções, de guerras, instrumentos de trabalho, fósseis, ruínas)”²⁸⁰. No âmbito do livro 03, explica-se que “as pessoas deixam muitas marcas da sua existência [...]. Essas marcas recebem o nome de fontes históricas [...]. Elas podem ser classificadas em fontes históricas materiais (documentos pessoais, livros, fotografias, roupas, cartas, pinturas, monumentos)”²⁸¹. Já no livro 04, o autor especifica:

Os historiadores trabalham com variadas fontes em suas pesquisas. No entanto, essas fontes não são ‘lugares’, ‘documentos’ ou ‘objetos’ de onde a história possa surgir, nascer ou jorrar de forma cristalina. Essas fontes sugerem indícios, pistas, indicações sobre o assunto pesquisado. Por isso, devem ser interpretadas pelo historiador. As fontes históricas podem ser classificadas de várias maneiras: recentes ou antigas, privadas ou públicas, representativas da cultura material ou imaterial, etc. Outro critério utilizado consiste em classificá-las como: fontes escritas - registros em forma de inscrições, cartas, letras de canções, livros, jornais, revistas, documentos públicos ou particulares, entre outros; fontes não escritas - registros da atividade humana, como vestimentas, armas, utensílios, pinturas, esculturas, construções, músicas, filmes, fotografias, etc.²⁸².

Sendo assim, entende-se como sendo um dado extremamente revelador o fato de tais autores demonstrarem conhecimento a respeito da importância do uso dos exemplares da cultura material enquanto fonte para a construção do conhecimento histórico e ainda assim raramente usarem os mesmos para essa finalidade. Entretanto, mesmo diante dessa realidade, é preciso dar destaque aos casos em que isso ocorreu da forma que aqui se compreende como adequada, conforme se pode perceber, por exemplo, no âmbito do livro 02, mais precisamente do 7º ano (figura 20 e 21). Nota-se que as esculturas em madeira que representam um rei e uma mulher, ambas provenientes do Benin, se encontram acompanhadas de uma definição do que consiste uma escultura, bem como de um pequeno roteiro de como se analisar os elementos estruturais das obras, além de uma rápida contextualização histórica e cultural das peças. Por fim, ainda se propõe um estudo comparativo entre as esculturas e os dados fornecidos no texto como forma de fechamento da análise, inclusive convidando os estudantes a reelaborarem a legenda da imagem e a recriarem as esculturas em um desenho de sua própria autoria.

²⁷⁹ BOULOS JÚNIOR, 2012, p. 16-17.

²⁸⁰ MOTOOKA et al., 2011, p. 12.

²⁸¹ APOLINÁRIO et al., 2010, p. 13.

²⁸² COTRIM, 2012, p. 12.

Fig. 20 - Atividade de análise de esculturas do Benin

Analisar uma escultura

Desde a Antiguidade, os seres humanos realizam obras de arte utilizando-se dos mais diversos materiais (tinta, tecido, papel, madeira, pedra, bronze, etc.) para expressar seus sentimentos, representar outros seres humanos ou divinos, ou simplesmente para criar uma forma nova.

Você já deve ter visto esculturas em vários lugares, como nas igrejas católicas, nos museus ou mesmo na casa das pessoas. Também é possível encontrar grandes esculturas em praças ou outros lugares públicos. As esculturas podem simplesmente decorar um ambiente ou expor ideias e sensações.

■ Definição de escultura

Chamamos de escultura as obras de arte feitas em relevo, isto é, que possuem três dimensões (a altura, a largura e a profundidade). Elas se diferenciam das pinturas, por exemplo, que possuem apenas duas dimensões (a altura e a largura), pois estão sobre um plano.

Uma escultura pode representar qualquer coisa, seja um sentimento, seja um objeto, mas com frequência são retratadas figuras humanas ou religiosas. Elas podem ser produzidas apenas pela vontade do artista ou por encomenda de alguma pessoa ou instituição. Há esculturas produzidas para ocupar uma praça pública, a fachada de um edifício ou o interior de uma casa.

■ Observação de elementos estruturais

As esculturas são formas no espaço que possuem volume. Mas, embora apresentem caráter tridimensional, é possível observar em todas elas um “desenho” de linhas retas e curvas.

Alguns artistas criam formas independentes dos significados que possam ser atribuídos a elas – são as obras abstratas. Nesse tipo de escultura, o que vale é a forma pela forma.

Já as esculturas figurativas sempre possuem como referências algo do mundo que podemos reconhecer, como: pessoas, objetos, circunstâncias, etc.

1. Observe a imagem a seguir e descreva todos os elementos representados.
2. Trata-se de esculturas abstratas ou figurativas? Justifique.



Esculturas em madeira de obá ou rei de Benin e mulher com espelho, ambos da região de Benin, na África do século XVII. Viena, Áustria. Coleção particular.

Fig. 21 - Continuação da atividade de análise de esculturas do Benin

■ Contextualização histórica e cultural

3. Leia as informações a seguir e compare com os dados da legenda.

A palavra *oba* na língua africana ioruba significa “rei” ou “governante”. Nas sociedades organizadas em torno da língua e da cultura ioruba, além de governar, o *oba* também exercia outras funções, como a de líder espiritual e a de juiz.

O Império de Benin, que se localizava na região hoje conhecida como Nigéria, teve várias dinastias entre 1180 e 1897.

A riqueza do Império de Benin era baseada no comércio e no artesanato. Importava-se cobre para fazer instrumentos e ornatos para as elites. O ferro também era forjado com habilidade, produzindo objetos de culto e instrumentos diversos.

Na grande cidade de Benin, capital do império, eram comercializados produtos como noz de cola (um estimulante natural apreciado desde a Antiguidade, hoje usado na indústria de refrigerantes), marfim, ouro, tecidos coloridos. A agricultura era também desenvolvida. Cultivava-se o inhame, pimentas, o dendê, o algodão.

A religião praticada naquela região baseava-se no culto a várias entidades denominadas orixás, que representavam as forças da natureza. Dentre os orixás, dois se destacam: Ogum e Oxum.

Ogum é o orixá senhor da guerra e defensor da lei e da ordem; é representado segurando uma espada.

Oxum é a senhora dos rios e simboliza a feminilidade e a fertilidade. Por ser uma orixá considerada vaidosa, é caracterizada segurando um espelho pequeno.

■ Comparação integrada entre escultura e informações

4. De acordo com a legenda da obra, qual é a função que o homem retratado exercia no Império de Benin?
5. A data de produção das esculturas corresponde a qual período da região que conhecemos como Nigéria?
6. Faça a relação entre os objetos que representam os orixás e os que aparecem nas esculturas.
7. Durante o século XVII, as obras não recebiam títulos, e o nome do autor, em geral, não era mencionado. Com base nessa afirmação, é possível concluir que a informação que consta na legenda teria sido acrescentada posteriormente? Considerando-se essa hipótese, podemos supor que as esculturas representadas na página anterior fazem referência aos dois orixás citados no item 3 desta página? Justifique a resposta.

Esta atividade ensina você a comparar os elementos visuais de uma escultura com informações textuais que podem ser pesquisadas. Aqui você leu um texto breve; em outras circunstâncias, você pode pesquisar informações sobre o contexto histórico em que a obra se insere, a autoria, o local onde a peça foi produzida, o estilo artístico, entre outras.

■ Finalização

8. Elabore uma nova legenda para a imagem.
9. Represente as esculturas de forma bidimensional, ou seja, crie um desenho inspirado nessa temática e compare o resultado com o trabalho elaborado pelos colegas.

Portanto, considera-se importante lembrar que dar tratamento adequado à cultura material enquanto fonte para o conhecimento histórico, a exemplo do ocorrido em relação às esculturas acima citadas, consiste em um dos caminhos possíveis na busca por aprofundar o que se sabe a respeito das populações africanas e das comunidades afro-brasileiras. Fornecer à cultura material pelo menos um cuidado semelhante ao dado às fontes escritas no âmbito dos livros didáticos pode se constituir como primeiro passo para o abarcamento de perspectivas que não apenas a dos colonizadores, além de incentivar que os estudantes entrem em contato com tipos diversificados de fontes. Para tanto, será necessário que os autores das obras didáticas superem o contraditório posicionamento a partir do qual, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância da cultura material, a tratam como elemento quase sempre meramente ilustrativo e dispensável. Por outro lado, aos professores fica colocado o desafio de, apesar da perspectiva limitante presente na maioria dos livros, incentivar os estudantes a problematizarem a cultura material afro-brasileira e africana em sala de aula, tomando como ponto de partida, caso considerem necessário, os critérios propostos e usados no âmbito da presente pesquisa.

CAPÍTULO 4 - CULTURA MATERIAL AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NAS REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO

Muito embora os livros didáticos tenham um papel essencial no processo de construção das representações a respeito das populações africanas e das comunidades afro-brasileiras, bem como de sua cultura material, seria equivocado entender essas mesmas representações como automaticamente correspondentes àquelas que de fato se encontram presentes no imaginário dos estudantes. E o reconhecimento dessa premissa parte do entendimento de que existem muitas outras referências que contribuem amplamente para esse constructo, as quais se colocam para além não apenas dos livros didáticos, como também das experiências construídas nos ambientes de ensino formal como um todo. Sendo assim, o cinema, as redes sociais, as mídias televisiva, impressa e on-line, bem como o convívio em casa, no bairro, no templo, no clube, dentre tantas outras formas de comunidade possíveis, certamente influenciam o modo como tais representações acabam sendo delineadas. Nesse sentido, no intuito de compreender melhor como esse processo ocorre na sociedade brasileira, considera-se interessante dar destaque ao papel desempenhado por outros meios, para além dos livros didáticos.

Pode-se afirmar que o cinema norte-americano, por exemplo, é o mais consumido no país e, por esse motivo, é possível considerar que os mesmos influenciem fortemente a leitura de mundo dos brasileiros. Pensando nisso, uma pesquisadora se propôs a analisar três filmes que falam a respeito do continente africano, no intuito de perceber de que maneira ele é anunciado nas telas, a saber: *O Congo* (1995), *Madagascar I* (2005) e *Espírito da Selva* (2007). Com a análise do primeiro filme, a autora notou que o continente africano é tratado como um mero terreno em que os ocidentais buscam matérias-primas, além de ser anunciado como local de pessoas corruptas, de caos e guerras intermináveis²⁸³. Por meio da análise do desenho animado, a pesquisadora aponta a recusa de determinados animais em irem para o continente africano, dando a ideia de que nem mesmo os bichos querem estar ali, além da ausência de seres humanos nas cenas passadas em território africano²⁸⁴. Sobre o último filme, a estudiosa mostra que a medicina ocidental é colocada como superior aos saberes medicinais locais, assim como outros aspectos²⁸⁵, inclusive usando as materialidades como marcadoras desta dicotomia:

O cenário 'primitivo' constitui a tônica da narrativa, que é posta em oposição às imagens da civilização clássica. Os contrastes entre os 'quadros', confrontando a música com instrumentos 'primitivos', feita pelos 'africano', e a música clássica, além

²⁸³ LOPES, 2017.

²⁸⁴ LOPES, 2017.

²⁸⁵ LOPES, 2017.

da exposição entre os traços arquitetônicos e o ambiente rústico da 'selva' estão presentes em diferentes momentos da narrativa.²⁸⁶

Com a meta de compreender de que maneira os filmes de fato influenciam a leitura que os estudantes constroem a respeito do continente africano, pesquisadores propuseram uma experiência: expuseram o filme *Diamante de Sangue* (2006) para uma turma e, depois disso, pediram que relatassem aquilo que mais chamou a atenção. Os relatos apresentaram basicamente a mesma linha de raciocínio: “uma imagem de guerras, conflitos e mortes”; “um ‘país’ pobre onde a fome predomina”; “me passou uma mensagem irônica, que um lugar com tantas riquezas estivesse sendo tão explorado, maltratado e pobre”; “população sofrida sendo explorada, não só por estranhos, mas também da mesma cor, do mesmo sangue e da mesma raça”²⁸⁷. Portanto, muito embora o mencionado filme possa ser entendido como uma obra de denúncia e, justamente por esse motivo, possuidora de um importante papel político, também acaba por colaborar para que se consolidem uma série de estereótipos atribuídos frequentemente ao continente²⁸⁸. Diante disso, os estudiosos apontam que filmes como o supracitado devem ser levados ao debate, inclusive em sala de aula, no sentido de problematizar tais imagens ²⁸⁹.

No intuito de também estudar as representações do continente africano construídas pelos estudantes, mas a partir de uma abordagem mais abrangente, um pesquisador usou como recurso a produção de desenhos por parte dos participantes. O estudo foi feito entre os anos de 2007 e 2008, em escolas do Recôncavo Baiano, nas quais um total de 333 estudantes respondeu aos questionários. Os dados revelaram que 26% dos participantes retrataram paisagens naturais, com destaque para os animais, as plantas, o deserto e o sol, bem como com referências à ideia de safari (figura 22); fome e miséria foram os aspectos desenhados por outros 21% dos estudantes (figura 23), além de outros 20% terem retratado cenas relacionadas ao sistema escravista colonial, para mencionar apenas os três mais frequentemente representados no âmbito dos questionários²⁹⁰. Sendo assim, muito embora os estudantes consultados pertençam a uma região fortemente marcada por referências culturais afro-brasileiras e africanas, tal realidade não os impediu de retratarem os estereótipos historicamente presentes na sociedade brasileira, conforme pôde concluir o pesquisador responsável pelo estudo²⁹¹.

As imagens que compõem os cenários mentais de grande parte dos entrevistados apontam para um cruzamento ou sintonia com as referências imagéticas e ideias de África que conduzem à ação mental de milhões de brasileiros cotidianamente: os

²⁸⁶ LOPES, 2017, p. 184.

²⁸⁷ MELO; SOUZA NETO, s/a.

²⁸⁸ MELO; SOUZA NETO, s/a.

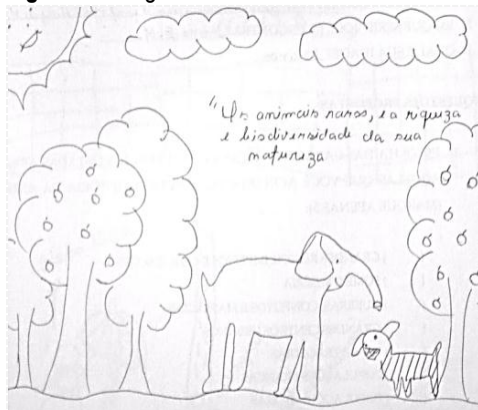
²⁸⁹ MELO; SOUZA NETO, s/a.

²⁹⁰ OLIVA, 2009.

²⁹¹ OLIVA, 2009.

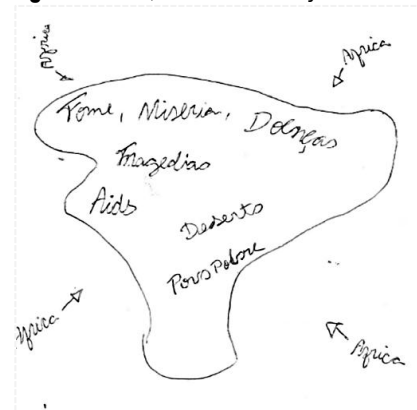
estereótipos. Nem uma região que parece historicamente embebida de africanidades parece ter em sua memória histórica lembranças positivas do continente²⁹².

Fig. 22 - Paisagem natural africana



Fonte: OLIVA, 2009, p. 82.

Fig. 23 - Fome, miséria e doença em África



Fonte: OLIVA, 2009, p. 83.

Tomando de empréstimo o recurso de uso dos desenhos como método para compreender as representações dos estudantes, a presente pesquisa tem o intuito de estudar como os adolescentes pensam a cultura material afro-brasileira e africana. Para tanto, optou-se por aplicar questionários, os quais têm caráter anônimo, tendo em vista que não pedem aos adolescentes que informem seus nomes ou o nome das escolas, apenas a sua série e a sua idade. É também solicitado que marquem as alternativas “sim” ou “não” se estudaram sobre a história e a cultura afro-brasileira e sobre a história e a cultura africana sua experiência escolar, além de ser requerido que desenhem, separadamente, quaisquer exemplares da cultura material que considerem ser africanos e quaisquer exemplares da cultura material que considerem ser afro-brasileiros. Por meio de uma conversa, antes de preencherem os questionários, aos estudantes foram explicadas as metas da pesquisa, o conceito de cultura material e seus debates, bem como o fato de os temas da história e da cultura afro-brasileira e os temas da história e da cultura africana se influenciarem, mas serem ainda assim distintos em diversos aspectos.

Para a pesquisa de campo foram selecionadas sete escolas públicas estaduais, todas elas situadas no município de Goiânia, uma em cada região da cidade, sendo elas: centro, sul, sudoeste, oeste, leste, norte e noroeste. Também se tornou necessário empreender a escolha das séries a serem abarcadas no decorrer da pesquisa, no sentido de efetuar um recorte. Portanto, optou-se pelos nonos anos do Ensino Fundamental e pelos terceiros anos do Ensino Médio, por serem as séries finais de cada uma das etapas de ensino, motivo pelo qual os estudantes supostamente tiveram uma quantidade maior de oportunidades de entrar em contato com os temas da Lei 10639/2003 em todas as séries cursadas anteriormente. Em se tratando da escolha das escolas a serem pesquisadas, tomou-se como critério primordial o fato de possuírem turmas tanto de nonos anos, quanto de terceiros anos,

²⁹² OLIVA, 2009, p. 87-88.

bem como a disponibilidade dos gestores, coordenadores e professores em disporem de uma aula por turma para que os questionários fossem devidamente preenchidos. Também se optou por não estabelecer quantidade mínima ou número máximo de turmas por escola ou de estudantes por turma.

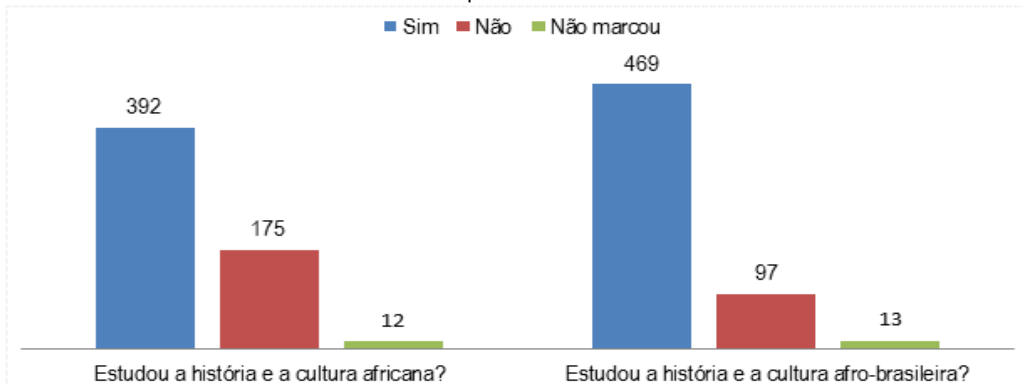
Os questionários foram aplicados em 23 turmas de 9º ano e em 15 turmas de 3º ano, na medida da disponibilidade de cada escola, o que permitiu que fossem aplicados 579 questionários nas turmas de 9º ano e 399 questionários nas turmas de 3º ano. Portanto, um total de 978 estudantes respondeu ao documento (tabela 14). Por meio da análise dos questionários, nota-se que mais de 80% dos estudantes disseram que estudaram a história e a cultura afro-brasileira, mas somente pouco mais de 60% disseram que estudaram a história e a cultura africana (anexo 04). No que se refere às turmas do 9º ano, 67.7% dos adolescentes afirmam que estudaram a história e a cultura africana, enquanto 81% afirmam que estudaram a história e a cultura afro-brasileira (gráfico 27). Já no caso das turmas do 3º ano, 67% dos estudantes responderam “sim” para o estudo da história e da cultura africana, enquanto 84% responderam “sim” para o estudo da história e da cultura afro-brasileira (gráfico 28). Portanto, é ainda muito pequeno o número de alunos que foram apresentados à história e à cultura africana, enquanto é mais expressivo o número de estudantes apresentados à história e à cultura afro-brasileira.

Tab. 14 - Escolas, séries, número de turmas e número de questionários aplicados

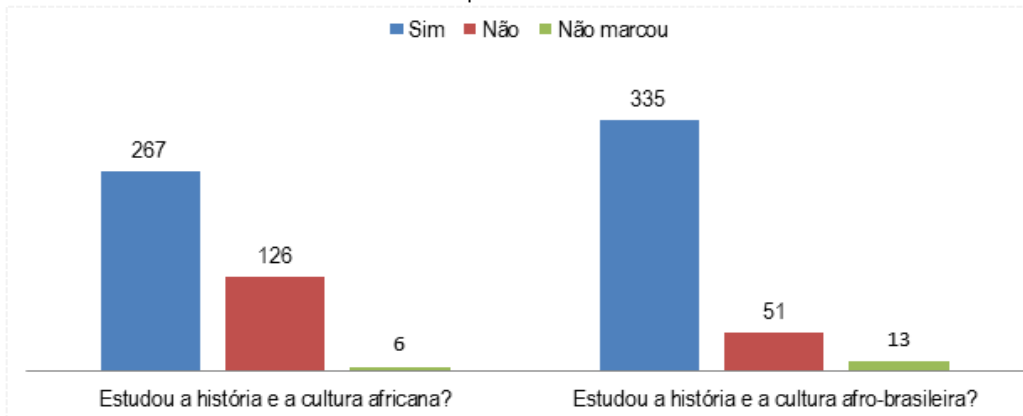
Escolas	Regiões	Série	Nº de Turmas Pesquisadas	Nº de Questionários Aplicados
Escola 01	Centro	9º ano	05	122
		3º ano	04	144
Escola 02	Sul	9º ano	03	91
		3º ano	02	58
Escola 03	Sudoeste	9º ano	03	68
		3º ano	03	68
Escola 04	Oeste	9º ano	03	45
		3º ano	02	34
Escola 05	Norte	9º ano	03	75
		3º ano	01	16

Escola 06	Leste	9º ano	02	50
		3º ano	02	50
Escola 07	Noroeste	9º ano	04	128
		3º ano	01	29
Total			9º ano - 23 turmas 3º ano - 15 turmas	9º ano - 579 questionários 3º ano - 399 questionários
			38 turmas	978 questionários

Graf. 27 - Quantidade de estudantes do 9º ano que estudaram história e cultura afro-brasileira e africana



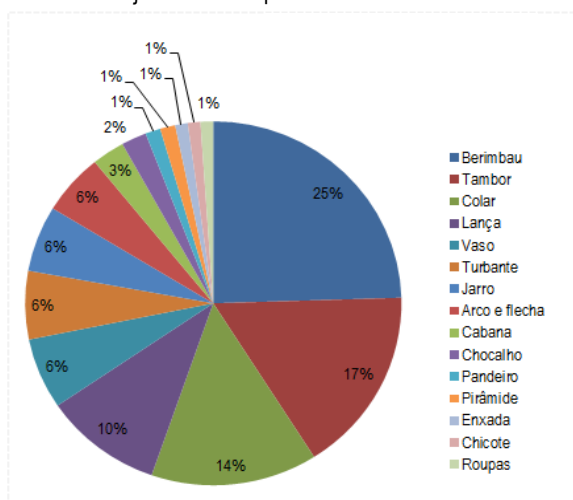
Graf. 28 - Quantidade de estudantes do 3º ano que estudaram história e cultura afro-brasileira e africana



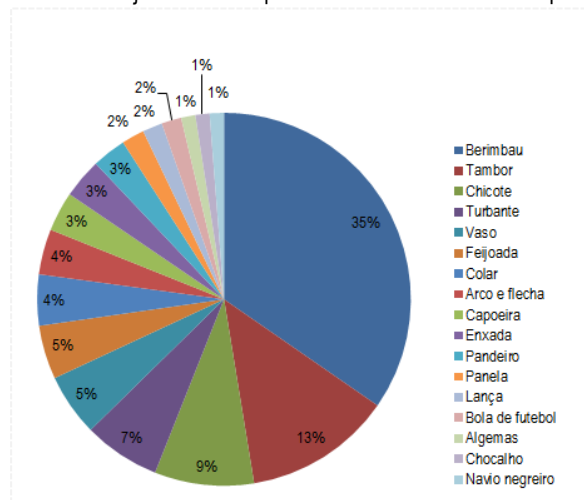
Em se tratando dos desenhos da cultura material elaborados pelos estudantes, os mesmos foram analisados e tabulados, o que tornou possível perceber quais foram retratados com maior frequência no que se refere à cultura material africana e quais foram retratados com maior frequência

no que se refere à cultura material afro-brasileira (anexo 05). No primeiro caso, nota-se que 25% dos alunos optaram por desenhar berimbaus, 17% retrataram tambores, 14% escolheram colares e 10% se decidiram por lanças, além de os mesmos 06% de estudantes terem desenhado vasos, turbantes, arcos e flechas, jarros. Cabanas, chocalhos, pandeiros, pirâmides, enxadas, chicotes e roupas também marcam presença, citados por 03%, 02% e 01% dos participantes (gráfico 29). Já no segundo caso, nota-se que 35% dos estudantes optaram por desenhar berimbaus, 13% retrataram tambores, 09% escolheram chicotes e 07% se decidiram por turbantes, além de os mesmos 05% de participantes terem desenhado vasos e feijoadas. Colares, arco e flechas, capoeira, enxadas, pandeiros, panelas, lanças, bolas, algemas, chocalhos e navios negreiros são citados por 04%, 03%, 02% e 01% dos estudantes (gráfico 30).

Graf. 29 - Objetos mais frequentemente atribuídos à África



Graf. 30 - Objetos mais frequentemente associados à diáspora



Diante dos dados levantados, torna-se necessário separar as distintas representações da cultura material africana e da cultura material afro-brasileira demonstradas pelos estudantes em pelo menos quatro perspectivas: folclorizada/estereotipada, racista/discriminatória, confusa/imprecisa e ampla/crítica. Compreende-se a perspectiva folclorizada/estereotipada como aquela que, influenciada diretamente pelo eurocentrismo, pelo racismo e pela colonialidade, ressalta os elementos exteriores e imediatos das culturas africanas e afro-brasileiras. Nesse caso, prevalecem os discursos do pitoresco e do exótico, anunciados sem compromisso com os aspectos complexos, inspiradores e políticos destas culturas, além de estabelecer como certas determinadas imagens prévias, limitadoras e cristalizadas das culturas em questão. Já as perspectivas racista/discriminatória e equivocada/imprecisa se pautam em bases semelhantes à da folclorizada/estereotipada, mas a primeira abarca as representações que aparecem acompanhadas de falas abertamente racistas, enquanto na segunda se inserem aquelas que partem de referências que confundem culturas totalmente distintas. Por fim, a ampla/crítica inclui as representações que escapam das outras três perspectivas, além daquelas que refletem criticamente.

Dentre as representações que pertencem à perspectiva folclorizada/estereotipada, estão os instrumentos musicais. Nota-se que o berimbau assume a dianteira tanto no caso da cultura material africana, quanto no caso da cultura material afro-brasileira, retratado (figura 24) e descrito (tabela 15) de diversas formas. O berimbau é feito de madeira flexível, arame de aço e uma cabaça seca, tradicionalmente usado na capoeira, sendo, para determinados estudiosos, o representante das permanências da música centro-africana no Brasil²⁹³. Pode ser considerado um dos instrumentos mais antigos do mundo, datado de pelo menos 15 mil anos a.C.²⁹⁴, enquanto, no cenário brasileiro, o berimbau pode ser observado em iconografias feitas por cronistas dos oitocentos²⁹⁵. Pode ser que a frequência com que o berimbau é retratado se deva ao fato de ter se tornado, associado à capoeira, um dos mais populares símbolos da influência africana no país, sobretudo após a prática deixar de ser crime, em 1937. Desta data em diante, a capoeira passou também a abarcar número cada dia maior de adeptos, sobretudo quando começou a ser ensinada em academias, por influência do Mestre Bimba²⁹⁶.

Fig. 24 - Berimbaus



Tab. 15 - Serventia do berimbau de acordo com os estudantes

Cultura material	Para quê serve
Berimbau	“Para dar o passo à capoeira”; “Para tocar música em uma roda de luta”; “Usado muito em danças de origem africana”; “É um grande e importante instrumento musical da capoeira”; “Prática de esporte, dança e capoeira”.

²⁹³ LODY, 2006.

²⁹⁴ FREITAS, 1997.

²⁹⁵ REIS, 1997.

²⁹⁶ LOPES, 2004.

Depois do berimbau, também lembrado tanto no que se refere à cultura material africana, quanto no que se refere à cultura material afro-brasileira, está o instrumento de percussão que muitos estudantes chamaram de tambor. Tal como no caso do berimbau, pode-se notar diversos tipos de tambores distintos (figura 25), assim como diferentes maneiras de descrever para quê servem (tabela 16). Pode-se notar que atribuíram a eles estampas e grafismos, além de terem associado o instrumento não apenas à música, como também à dança e a práticas rituais, bem como à ideia de “nativo”. É também possível perceber que muitos desenharam atabaques, mas os denominaram de tambores, pois não sabem reconhecer as diferenças entre os instrumentos de percussão. Tal como o berimbau, a percussão é essencial para o funcionamento da capoeira, assim como para os cortejos de rua e para as religiões afro-brasileiras. No âmbito do candomblé, por exemplo, os atabaques, chamados de rum (cabeça), rumpi (corpo) e runlé (pernas), funcionam como mensageiros entre os seres humanos e as divindades, além de eles próprios serem divinizados, motivo pelo qual passam por rituais específicos²⁹⁷.

Fig. 25 - Instrumentos de percussão



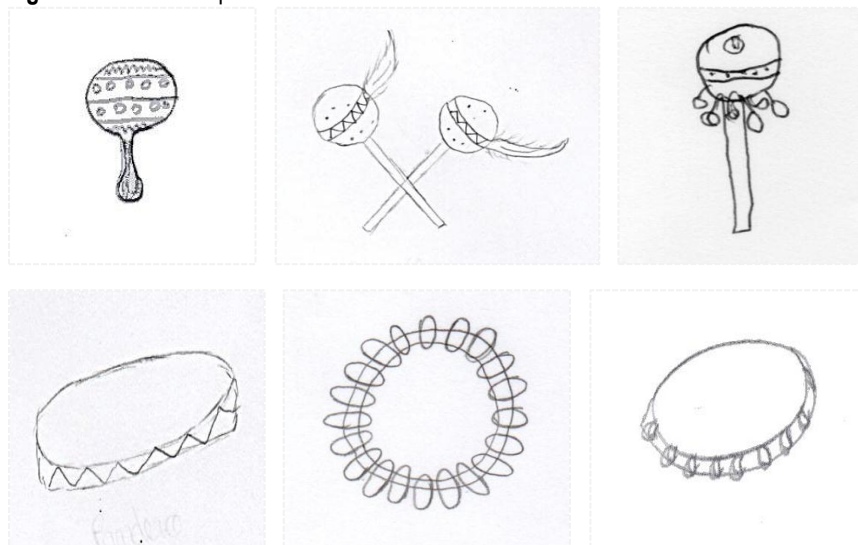
Tab. 16 - Serventia do tambor de acordo com os estudantes

Cultura material	Para quê serve
Tambor	“Instrumento usado em festas nativas”; “É utilizado em músicas afrodescendentes”; “Fazer músicas, rituais religiosos, etc.”; “Para os africanos fazerem som e dançar nas suas religiões”; “Para fazer o ritmo da dança africana”.

²⁹⁷ LODY, 2006.

Para além dos berimbaus e dos tambores, outros dois instrumentos foram retratados (figura 26) e descritos (tabela 16), muito embora com menor frequência: chocalhos e pandeiros. Em se tratando dos chocalhos, observam-se tipos arredondados, com estampas e com grafismos, um deles, inclusive, ornado com penas, estética que lembra o universo indígena/caboclo. Mas, ao escreverem para quê servem, as frases são sempre evasivas, o que demonstra desconhecimento do papel desempenhado pelos chocalhos, os quais possuem importância, por exemplo, no âmbito das religiões afro-brasileiras fortemente influenciadas pela cultura indígena, como a umbanda, a jurema e o catimbó. Quanto aos pandeiros, estes foram associados pelos estudantes à capoeira e ao pagode, sendo este último reconhecido como um gênero musical advindo do samba e iniciado nos anos 1980. Em um primeiro momento, o termo era usado para se referir a uma reunião de sambistas, sobretudo na cidade do Rio de Janeiro. É um instrumento de origem árabe que, na cultura brasileira, se tornou um dos importantes símbolos do samba, modalidade de canto e dança cuja etimologia remonta línguas centro-africanas²⁹⁸.

Fig. 26 - Chocalhos e pandeiros



Tab. 17 - Serventia do chocalho e do pandeiro de acordo com os estudantes

Cultura material	Para quê serve
Chocalho	“Para a origem deles”; “Para tocar músicas”.
Pandeiro	“Utilizado em rodinhas de pagode”; “Serve como instrumento de som para danças como capoeira”.

²⁹⁸ LOPES, 2004.

Entende-se que, ao recorrerem a tais instrumentos, sobretudo os berimbaus, os tambores e os pandeiros, os estudantes seguiram o mesmo caminho que provavelmente tomaria alguém que nunca estudou absolutamente nada sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana. É importante lembrar que esses instrumentos consistem em parte constitutiva de duas expressões culturais afro-brasileiras amplamente divulgadas no país: a capoeira e o samba. Em ambos os casos, foram tomadas como expressões símbolo da identidade nacional, inclusive por meio da iniciativa governamental e com forte apoio midiático, processo precedido pela construção de uma versão “embranquecida”. Desta maneira, citar tais instrumentos é uma saída fácil e imediatista, um tanto quanto esvaziada de sentido, mesmo que consideradas materialidades interessantes, curiosas e, em determinados casos, exóticas. Da mesma maneira, as respostas evasivas sobre a serventia dos instrumentos, bem como o generalista recurso dos “tambores”, demonstram o desconhecimento, o afastamento e/ou o desinteresse de uma quantidade considerável dos estudantes quando o assunto são as culturas africanas e afro-brasileiras.

Também podem ser inseridas na perspectiva folclorizada/estereotipada as ferramentas de trabalho, tal como a enxada (figura 27), mais frequentemente mencionada como cultura material afro-brasileira do que como cultura material africana, o que se repete no caso das ferramentas de tortura, tais como os chicotes e as algemas (figura 28). Em praticamente todos os comentários feitos pelos estudantes estas representações aparecem associadas ao trabalho braçal ou, em alguns casos, mais diretamente ao sistema escravista colonial (tabela 18). Este estereótipo foi fundado no seio da sociedade colonial brasileira, em que o trabalho braçal, e até mesmo manual, era compreendido como natural e essencialmente destinado aos africanos e a seus descendentes. Tal perspectiva se pautaria no discurso que estabelece o trabalho manual de um lado e o trabalho intelectual de outro, sendo que aquele primeiro caberia aos negros e o outro caberia aos brancos, lógica fundada na colonialidade do poder. É importante observar a persistência do discurso que rápida e imediatamente conecta os africanos e os seus descendentes à condição de escravos, bem como à condição exclusiva de vítimas.

Fig. 27 - Enxadas

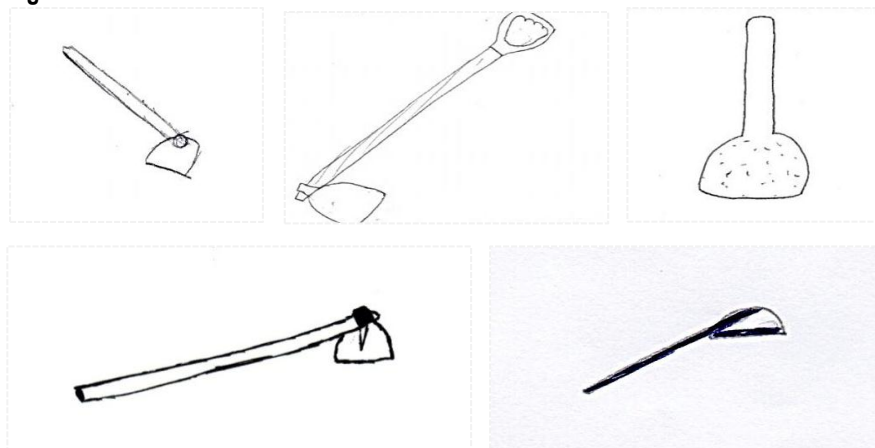
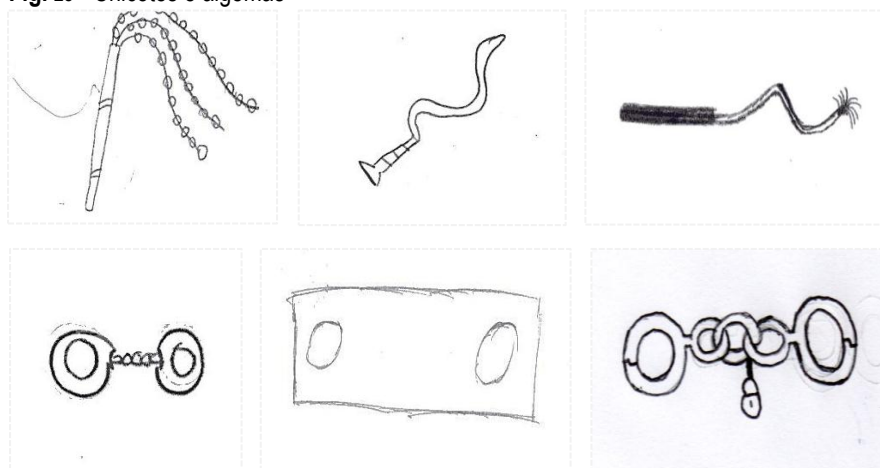


Fig. 28 - Chicotes e algemas



Tab. 18 - Serventia da enxada, do chicote e da algema de acordo com os estudantes

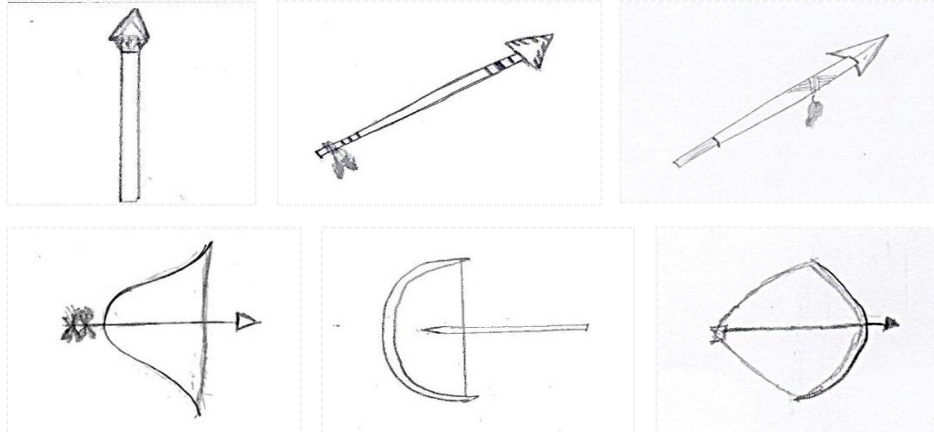
Cultura material	Para quê serve
Enxada	“Para cavar e furar buracos”; “Instrumento de trabalho usado pelos escravos”; “Para capinar e para outros tipos de trabalho”.
Chicote	“Serve para punir os escravos africanos”; “Para bater nos escravos (negros)”; “Para fazer a escravização”.
Algema	“Serve para, infelizmente, aprisionar os braços dos escravos”; “Para aprisionar escravos”.

Para além das ferramentas citadas, instrumentos como as lanças e os arcos e flechas (figura 29) são retratados e são explicados (tabela 19) com notável frequência pelos estudantes, e podem ser igualmente pensados no âmbito da perspectiva folclorizada/estereotipada. No caso de ambas as representações, os africanos e os seus descendentes estão sendo genericamente anunciados como usuários de instrumentos de caça e de guerra, como se em todo o continente africano prevalecessem sociedades que as usam em seu cotidiano. Esta perspectiva generalista está intimamente relacionada aos discursos que constroem os africanos como selvagens, primitivos, tribais, incivilizados, irracionais, desde pelo menos os seiscentos, quando narrativas europeias noticiavam práticas antropofágicas que supostamente ocorriam no continente africano²⁹⁹, ou quando as teorias racialistas oitocentistas definiam

²⁹⁹ OLIVA, 2010.

os negros como essencialmente inferiores aos brancos³⁰⁰. Nesse caso, também pode ser percebido o discurso da impossibilidade de mudança tradicionalmente atribuída aos africanos, como se tivessem que assumir o compromisso de necessariamente caçarem com lanças e arcos e flechas para existirem.

Fig. 29 - Lanças e arcos e flechas



Tab. 19 - Serventia da lança e do arco e flecha de acordo com os estudantes

Cultura material	Para quê serve
Lança	“Para caçar em tribos”; “Lutar, matar, se defender”; “Para caçar e guerrear entre eles”.
Arco e flecha	“Para se proteger dos inimigos e caçar”; “Influencia na caça”.

Nesse mesmo sentido, é possível pensar praticamente todas as representações de colares (figura 30) (tabela 20) presentes na pesquisa, pois, em sua maioria, são descritos como colares feitos de ossos, feitos de garras, feitos de dentes ou colares/anéis que alongam o pescoço. Em se tratando dos colares feitos de partes de animais, fica evidente a retomada de representações que colocam os africanos e seus descendentes como selvagens, primitivos e tribais. Por outro lado, são acessórios erroneamente entendidos como indispensáveis para se “provar” identidades étnico-culturais, bem como relacionados ao que chamam pejorativamente de “macumba”. Já os colares/anéis parecem remeter a discursos de caráter simplista e generalista, pois em nenhum dos casos os estudantes informaram a que sociedades o seu uso de fato pertence, como se fossem comum em todo o continente. No sentido,

³⁰⁰ SCHWARCZ, 1993.

ainda, de uma suposta e imputada “estética tribal-africana”, se encontram as roupas (figura 31) (tabela 21), as quais se encontram quase sempre retratadas acompanhadas por diversas estampas e, em determinados casos, são genericamente denominadas de “roupas coloridas” ou de “batas angolanas”.

Fig. 30 - Colares



Tab. 20 - Serventia do colar de acordo com os estudantes

Cultura material	Para quê serve
Colar	“Para macumba”; “Acho que é um figurino cultural”; “Para adornar e como amuleto”; “Para esticar o pescoço”; “Para vender e usar”.

Fig. 31 - Roupas



Tab. 21 - Serventia das roupas de acordo com os estudantes

Cultura material	Para quê serve
Roupas	“Para vestimenta”; “Influencia bastante a sociedade, para a moda”; “Para vestir ou enfeitar”.

Na perspectiva folclorizada/estereotipada também podem ser inseridas as representações de cabanas (figura 32) (tabela 22), as quais, conforme ocorre com as lanças, com os arcos e flechas e com os colares, remetem aos africanos e a seus descendentes a alcunha de incivilizados, primitivos, tribais. Em muitos casos, tais cabanas parecem ser construídas de matérias-primas como palha e pele de animais, além de serem acompanhadas de fogueiras e instrumentos. Frequentemente os estudantes associam as cabanas à ideia de aldeia, inclusive com marcadores de hierarquias sociais (figura 33), além de retratarem formatos semelhantes às moradias cônicas atribuídas aos indígenas norte-americanos. Sendo assim, os estudantes parecem automaticamente associar os africanos a cenários não urbanos, como se a existência de cidades africanas semelhantes às cidades brasileiras, por exemplo, não fosse possível ou imaginável. De modo parecido estão colocadas as representações dos recipientes (figura 34) (tabela 23), os quais são repetidamente descritos como sendo feitos de barro ou de argila, como se fossem as únicas matérias-primas possíveis, como se recipientes manufacturados “combinassem” mais com o contexto do que os industrializados, além, claro, das decorações “exóticas”.

Fig. 32 - Cabanas

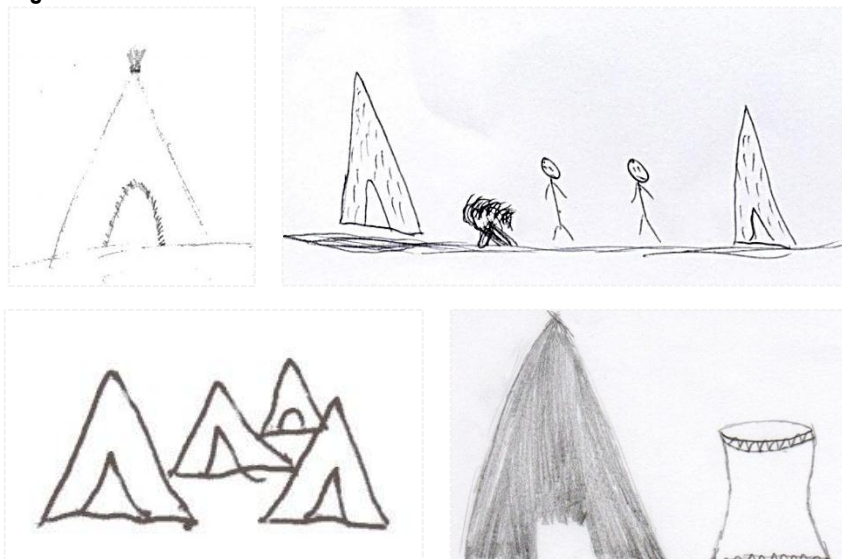
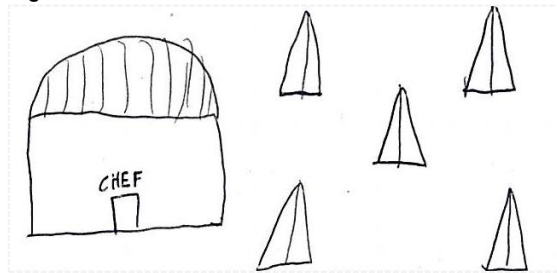


Fig. 33 - Aldeia



Tab. 22 - Serventia do cabana de acordo com os estudantes

Cultura material	Para quê serve
Cabana	“Para eles dormirem”; “Para moradia”.

Fig. 34 - Recipientes

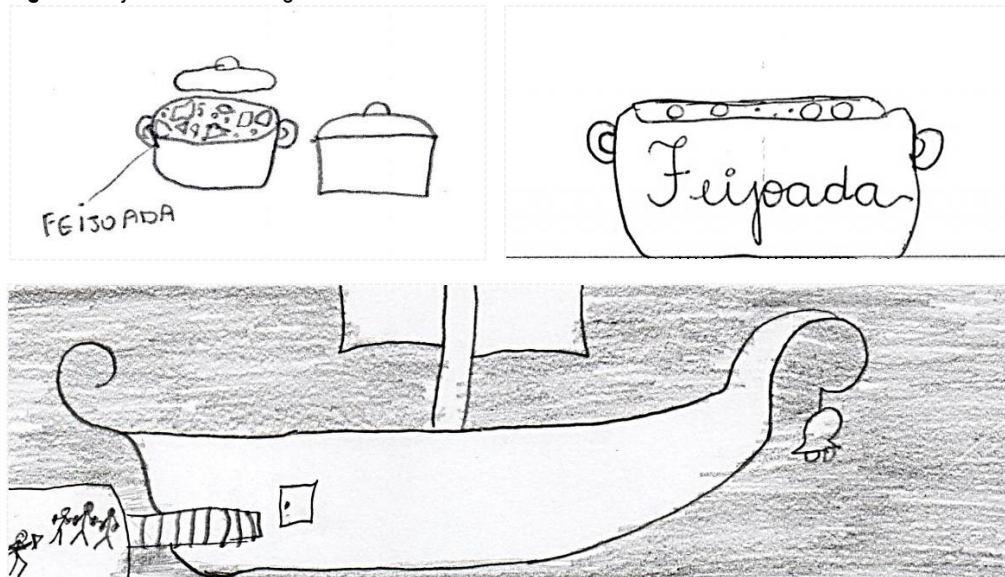


Tab. 23 - Serventia dos recipientes de acordo com os estudantes

Cultura material	Para quê serve
Recipientes (vaso e jarro)	“Enfeite ou algo que tem significado pra eles” “Para guardar objetos”; “Para decoração”; “Para carregar água”; “Para colocar alimentos”; “Muitos africanos usam o artesanato como meio de sobreviver”; “Serve pra levar água para os parentes”.

Também entre as representações mais citadas pelos estudantes, ainda no seio da perspectiva folclorizada/estereotipada, se encontram a feijoada e o navio negreiro (figura 35) (tabela 24), ambos retratados como cultura material afro-brasileira. Nos dois casos, nota-se que as representações associam, novamente, os africanos e seus descendentes à condição de escravos. Isso porque a feijoada tem sido frequentemente entendida como uma ideia nascida no âmbito das senzalas, a partir da soma das partes supostamente menos apreciadas do porco, além de os chamados navios negreiros terem se tornado um dos símbolos por excelência do comércio escravista colonial. Finalmente, nessa mesma perspectiva, podem-se incluir as representações de bolas de futebol (figura 36) (tabela 25), as quais se referem ao esporte em si e, em determinados casos, à copa do mundo sediada pelos sul-africanos no ano de 2010. Na maior parte dos casos, no entanto, trata-se da retomada do recorrente discurso do negro atleta, associado ao discurso do negro artista, o qual se pauta na ideia de que tanto o esporte quanto a arte seriam os únicos meios pelos quais os negros poderiam ascender socialmente.

Fig. 35 - Feijoada e navio negreiro



Tab. 24 - Serventia da feijoada e do navio negreiro de acordo com os estudantes

Cultura material	Para quê serve
Feijoada	“Para alimentação”; “Para alimentar pessoas”.
Navio negreiro	“Para transportar escravos”;

Fig. 36 - Bola de futebol



Tab. 25 - Serventia da bola de futebol de acordo com os estudantes

Cultura material	Para quê serve
Bola de futebol	"Para se divertir"; "Para jogar".

Muito embora não se encontrem entre as representações mais recorrentes nos questionários, outras podem ser mencionadas enquanto parte da perspectiva folclorizada/estereotipada, as quais, inclusive, aparecem com frequência no cinema, na imprensa, nas redes sociais: doença e morte, guerra e crime, pobreza, fome e sede (tabela 26). Em referência à doença e à morte, os estudantes retrataram seringas, macas e lápides (figura 37), enquanto a guerra e o crime se encontram representados por armamentos de modelos diversos e por curiosas menções aos "irmãos metralhas africanos" e a "roupas de trombadinhas" (figura 38). Quanto aos estereótipos relacionados à pobreza, à fome e à sede, os estudantes retrataram casebres e favelas (figura 39), garrafas sem água e mesas sem comida, além de um "cartão bolsa família" (figura 40). Considera-se interessante mencionar, ainda, outros dois muito recorrentes no discurso brasileiro, os quais se fundam na ideia de que os africanos e os seus descendentes naturalmente tendem à credice e/ou à idolatria, bem como na ideia de que os negros estão destinados a ocupar empregos pouco rentáveis, como de faxineiro e ambulante (figura 41)

Tab. 26 - Serventia da seringa, da maca, das lápides, das armas, do casebre de acordo com os estudantes (dentre outros)

Cultura material	Para quê serve
Seringa	"Para que os pequenos não morram de fome".
Maca	"Para colocar pessoas doentes".
Lápides	"Para mostrar o tanto de negros que morreram".

Armas	“Para matar”; “Para assaltar”; “Serve para os rebeldes sequestrarem crianças africanas”.
Roupas de trombadinhas	“Para os trombadinhas usarem”.
Casebre	“Casa sem reboco e sem estabilidade”.
Favela	“Representa a pobreza e a bandidagem no Brasil”; “Para mostrar a verdadeira realidade do negro no Brasil”.
Garrafa	“Para acabar com a sede sofrida”.
Mesa	“Mesa sem nada”.
Cartão bolsa família	“Tirar o povo da miséria”.
Estátua	“Para ser adorada”.
Balde	“Os negros usam para lavar a casa”.
Venda de relógios	“Para venda”.

Fig. 37 - Seringa, maca e lápides

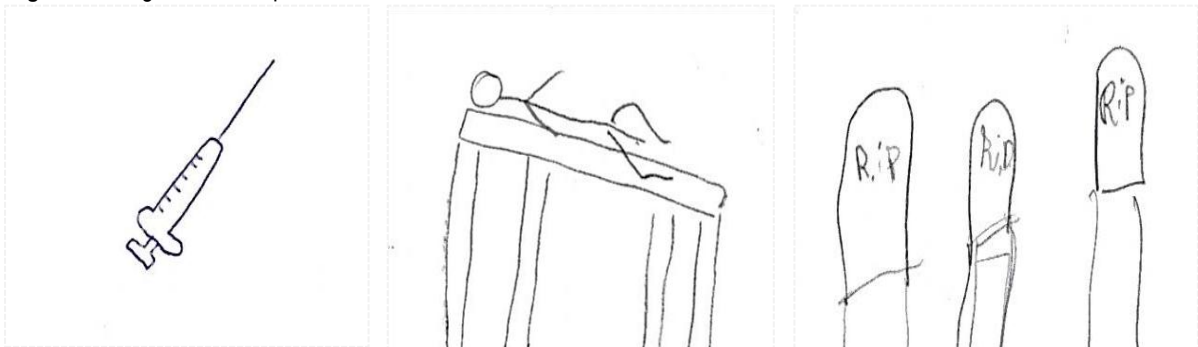


Fig. 38 - Armamentos, "irmãos metralhas", "roupas de trombadinhas"



Fig. 39 - Casebres e favela



Fig. 40 - Garrafa sem água, mesa sem comida e cartão bolsa família

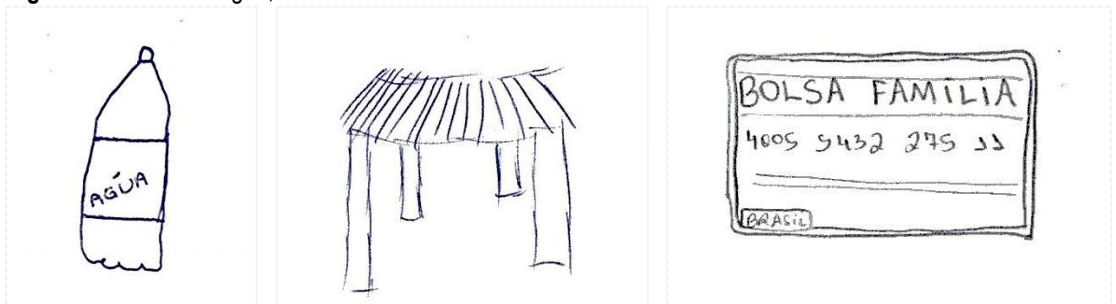


Fig. 41 - Estátua e venda de relógios



Em se tratando da próxima perspectiva, a racista/discriminatória, aquela que abarca as representações acompanhadas de falas abertamente excludentes, podem ser mencionados pelo menos quatro casos. Dois deles se referem aos cabelos crespos, os quais os estudantes chamam de “cabelo fuá” e de “cabelo ruim”, sendo que, nesse último caso, o recurso do dread é apresentado como uma saída para o cabelo “ficar menos feio” (figura 42). Está demonstrada, ainda, a ideia de que as tranças e os dreads consistem em recursos para esconder os cabelos, pura e simplesmente, e não técnicas corporais complexas permeadas por aspectos políticos e identitários³⁰¹. Já as outras duas representações estão relacionadas à ideia do homem negro animalesco, forte, possante, potente e, nesse sentido, coisificado e hiperssexualizado³⁰². Uma delas retrata um pênis que ocupa quase todo o quadrante destinado ao desenho, o que mostra que o estudante quis enfatizar o tamanho do genital, além de escrever que é usado para “machucar e fazer filhos”. Marcado pela mesma violência, racista e sexista, o outro desenho é chamado de “arco-rola” (figura 43) e descrito como feito para “atacar mulher”.

Fig. 42 - “Cabelo ruim”

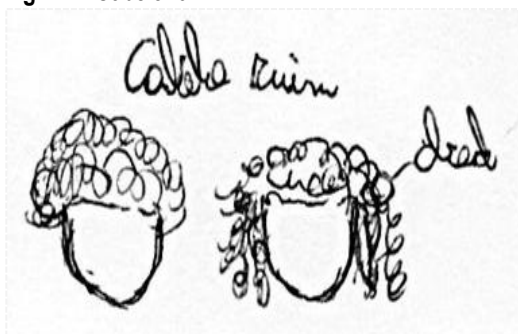
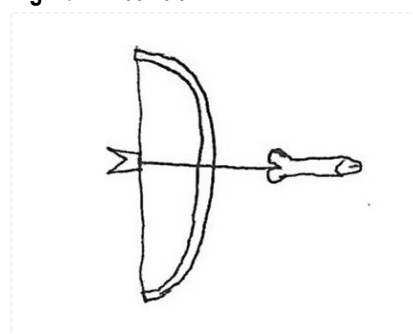


Fig. 43 - “Arco-rola”



Já no âmbito da perspectiva confusa/imprecisa, pensada para reunir as representações que partem de referências que confundem culturas completamente distintas entre si, o desenho de apenas

³⁰¹ GOMES, 2002.

³⁰² SOUZA, 2009.

um estudante pode ser apontado. Trata-se de uma das representações de colares, acompanhado por um pequeno pingente aparentemente antropomorfo, o qual recebeu o nome de “colar tiki” (figura 44) e foi apresentado como usado “para enfeitar e para simbolizar um deus”. É fato que existem divindades que possuem a palavra tiki em seu nome, como, por exemplo, kon-tiki, também chamado viracocha, conhecido por ser um dos deuses criadores dos incas³⁰³; é também sabido que existem amuletos denominados hei-tiki, símbolos da sorte e da fertilidade no âmbito da cultura maori³⁰⁴. Nesse caso, no entanto, o dado que realmente se mostra revelador é: absolutamente nenhuma destas referências se encontra conectada a quaisquer culturas ou sociedades existentes no continente africano. Sendo assim, desconfia-se que o estudante tenha colocado africanos e oceânicos em um mesmo pacote: o de continentes sobre os quais ele quase nada sabe e, por isso, parece natural que se confundam entre si.

Fig. 44 - Colar tiki



Finalmente, no que se refere à quarta perspectiva, a ampla/crítica, na qual foram incluídas as representações que escapam tanto da folclorizada/estereotipada quanto da racista/discriminatória e da confusa/imprecisa, pode-se mencionar aquelas que remetem a instrumentos musicais distintos dos supracitados. É o caso, por exemplo, do adjá (figura 45), desenhado por apenas um estudante, um instrumento idiófono, formado por uma, duas ou três campânulas, feito de ferro, alumínio ou latão. Seu uso é um marcador de poder no âmbito de religiões afro-brasileiras, além de ser responsável por chamar as divindades em momentos rituais³⁰⁵. Nas palavras do estudante, trata-se de “um instrumento usado em candomblé, uma crença africana [sic]”. Podem-se citar, ainda, os desenhos de violões (figura 46), feitos por seis estudantes, o qual também está inserido no universo da música de influência africana, mas, diferentemente dos berimbaus, dos tambores e dos pandeiros, não consiste na escolha mais óbvia ou mais exótica, o que requer, portanto, certa ponderação e/ou certo conhecimento. Por fim, é possível mencionar que, ao contrário da maioria, um total de quinze estudantes soube diferenciar os instrumentos de percussão e, ao invés de chamar seus atabaques de tambores, deram o nome correto.

³⁰³ FARRINGTON, 1999.

³⁰⁴ FARRINGTON, 1999.

³⁰⁵ LODY, 2006.

Fig. 45 - Adjá

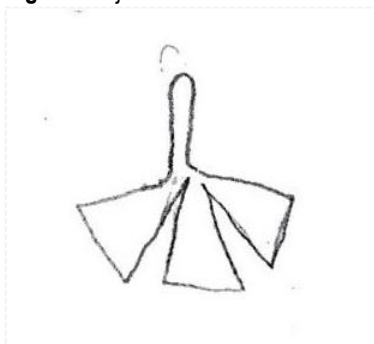
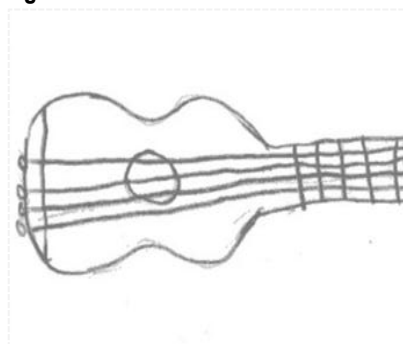
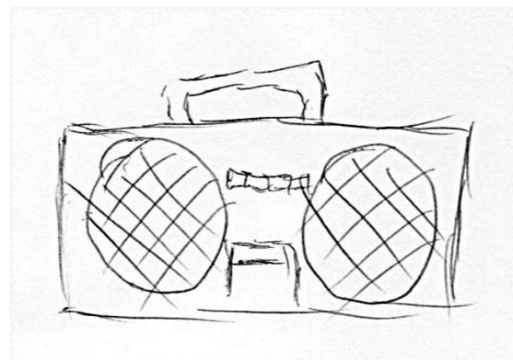
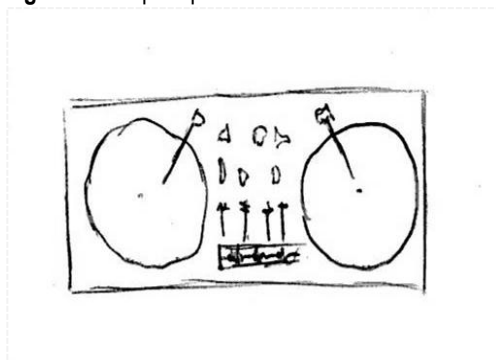


Fig. 46 - Violão



Também relacionados ao universo da música, notam-se outros dois desenhos: um deles retrata uma pickup de DJ e o outro um aparelho de som (figura 47) (tabela 27), sendo que no primeiro caso o estudante deixa claro que busca remeter ao hip-hop ou ao funk. Proveniente da palavra banto lu-fuki, usada para se referir a uma pessoa que “trabalha bem”, que “sua a camisa”, o termo funk denomina um movimento musical iniciado entre os negros norte-americanos no final da década de 1960³⁰⁶. Pode ser definido “pelo diálogo, num clima extremamente dançante, entre baixos e bateria, com uma dinâmica seção de metais pontuando, em contraponto, a melodia principal”³⁰⁷. No início dos anos 1970, o funk se instala no Brasil, mais precisamente no Rio de Janeiro, onde acaba sendo reinventado, bem como difundido por meio dos chamados Bailes da Pesada. Tais eventos ocorriam, em um primeiro momento, na tradicional casa de shows carioca de nome Canecão, tendo mais tarde se tornado mais frequentes em áreas situadas na Zona Norte da cidade³⁰⁸. Já o hip-hop nasceu nos anos 1980, também nos Estados Unidos, tendo seu início fortemente associado ao funk, ao mesmo tempo em que se diferenciava dele por apresentar som pesado e arrastado, feito apenas com bateria, scratch e vocal³⁰⁹.

Fig. 47 - Pickup e aparelho de som



³⁰⁶ LOPES, 2004.

³⁰⁷ LOPES, 2004, p. 287.

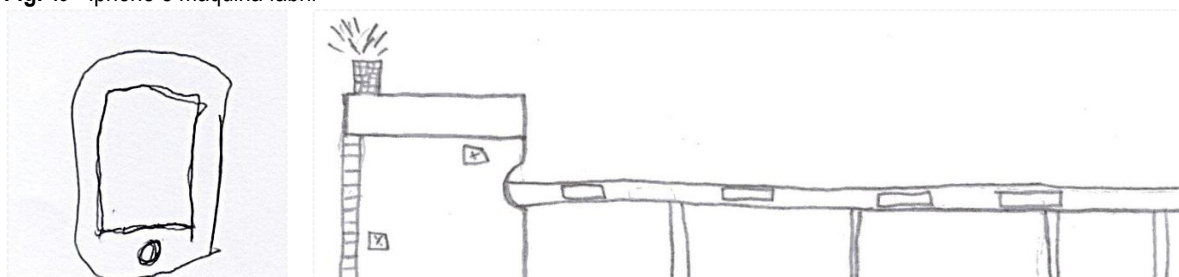
³⁰⁸ VIANNA, 1988.

³⁰⁹ HERSCHMANN, 2005.

Tab. 27 - Serventia do pickup e do aparelho de som de acordo com os estudantes

Cultura material	Para quê serve
Pickup	"Mixagem de músicas de hip-hop ou funk".
Aparelho de som	"Para escutar um som".

Diferentemente, por exemplo, do samba e da capoeira, o hip-hop não foi abarcado ou vendido como símbolo de uma identidade nacional brasileira, isto é, o mesmo parece ser recorrentemente entendido como restrito a redutos culturais específicos. Sendo assim, pode-se compreender que o hip-hop é pouco conhecido em seus pormenores pelos brasileiros que não compartilham desses mesmos redutos, de modo que, ao recorrer à pickup de DJ para se referir à cultura material afro-brasileira, o estudante escapou das referências massificadas e frequentes a respeito desta mesma cultura material. Por outro lado, a representação do aparelho de som opera de forma um pouco distinta, pois, ao mesmo tempo em que consiste em uma referência que não explicita estilos musicais particulares, denota a ideia de que os africanos e os seus descendentes não precisam ser necessariamente representados a partir de um tipo de música específico. É também revelador que os estudantes tenham retratado materialidades que, como a pickup e o som, não são necessariamente feitas de barro e manualmente, mas produtos que se inserem nos universos da indústria e da tecnologia contemporâneos, tal como acontece no caso de outras duas representações: a de um iphone e a de uma máquina fabril (figura 48).

Fig. 48 - Iphone e máquina fabril

Nesse mesmo sentido, um dos estudantes optou por representar um estúdio de cinema e o outro um "quadro de artista famoso" (figura 49) (tabela 28) como cultura material afro-brasileira, o que pode remeter à possibilidade de os negros transitarem em territórios artísticos que têm sido tradicionalmente reservados aos brancos no Brasil. É o que pode ser observado no resultado final de

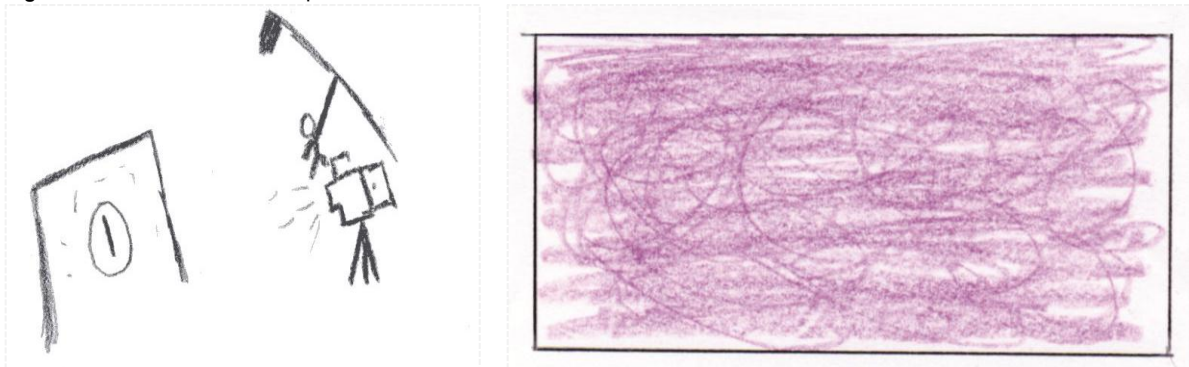
uma pesquisa que procurou debater a diversidade no cinema brasileiro entre os anos de 2002 e 2012³¹⁰. Nela, os autores constataram que, em se tratando de filmes com público numeroso, isto é, com mais de 500.000 espectadores, nenhuma mulher negra e apenas 2% de homens negros atuaram como diretores, além de nenhuma mulher negra e apenas 4% de homens negros atuaram como roteiristas. Esta pesquisa também demonstrou que em somente 31% dos filmes analisados personagens negros se encontram presentes, quase sempre em papéis associados a estereótipos como o da pobreza e o da criminalidade. Quanto ao universo da pintura, muito embora tenham existido e ainda existam talentosos artistas negros no país, os mesmos não são referidos entre os cânones das artes plásticas brasileira:

São escassos os estudos sobre pintores negros brasileiros, especialmente aqueles que viveram e produziram no período pós-abolição. É como se ao negro não coubesse o lugar de sujeito criador, mas somente objeto de criação. Artistas negros não são parte do cânone³¹¹.

Tab. 28 - Serventia do estúdio de cinema e do “quadro de artista famoso” de acordo com os estudantes

Cultura material	Para quê serve
Estúdio de cinema	“Para gravar”.
Quadro de artista famoso	“Para trazer arte para as pessoas”.

Fig. 49 - Estúdio de cinema e “quadro de artista famoso”



No âmbito da perspectiva ampla/crítica, ainda, pode-se inserir as representações dos cabelos black power e dos cabelos com dreads, os quais, em determinados casos, foram retratados de forma a enaltecer não apenas a beleza dos mesmos, como também o seu importante papel para a autoestima negra. Nesse sentido, é possível mencionar um dos poucos desenhos em que a pessoa que usa

³¹⁰ CANDIDO et al., 2014.

³¹¹ MARIUZZO, 2016, p. 58.

dreads foi representada com um sorriso no rosto, além de outro caso em que o estudante retratou uma pessoa com os cabelos black power e escreveu que serve para “fazer bonito” (figura 50). O nome dado ao estilo de cabelo em questão é uma referência ao movimento norte-americano Black Power, nascido na década de 1960. Trata-se de um movimento político e identitário pautado no destaque ao uso do cabelo natural como estratégia de recusa da estética eurocêntrica historicamente imposta, tendo como lema fundamental que “ser negro é lindo” (“black is beautiful”). Sendo assim, por influência desse importante movimento, os cabelos black power se tornaram símbolos da luta contra o racismo e passaram a ser considerados meios de celebrar e apreciar a negritude em diversos países do mundo.

Durante os anos 1960, os negros que trabalhavam ativamente para criticar, desafiar e alterar o racismo branco sinalavam a obsessão dos negros com o cabelo liso como um reflexo da mentalidade colonizada. Foi nesse momento em que os penteados afros, principalmente o black, entraram na moda como um símbolo de resistência cultural à opressão racista e fora considerado uma celebração da condição de negro(a). Os penteados naturais eram associados à militância política. Muitos(as) jovens negros(as), quando pararam de alisar o cabelo, perceberam o valor político atribuído ao cabelo alisado como sinal de reverência e conformidade frente às expectativas da sociedade³¹².

Fig. 50 - Dreads e Black Power



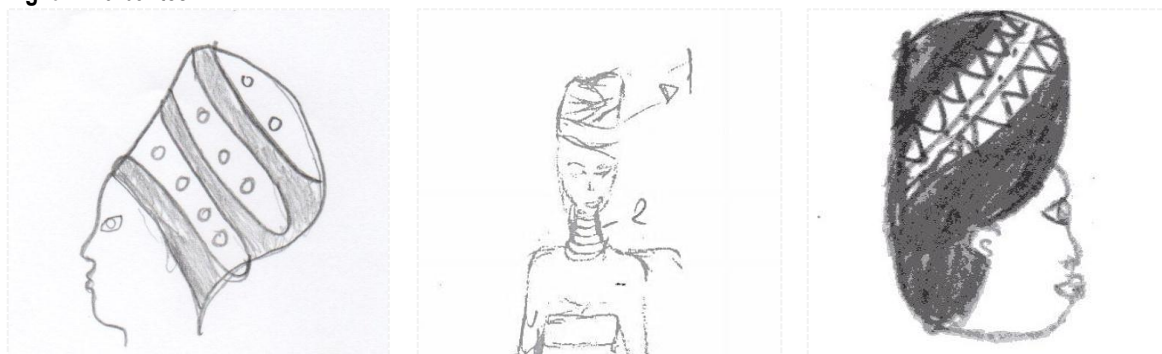
Com um sentido parecido, podem ser citadas as representações dos turbantes (figura 51) (tabela 29), os quais, inclusive, se encontram entre os mais retratados nos questionários da pesquisa, tanto para a cultura material africana, quanto para a cultura material afro-brasileira, sendo também associados à ideia de poder e de beleza pelos estudantes. Foco de um debate nacional recente sobre o problemático ato de se apropriar da cultura do outro, o qual tomou forma sobretudo nas redes sociais, os turbantes não devem ser entendidos como um mero adereço, mas sim como “uma extensão do próprio cabelo crespo, um elemento identitário repleto de significados que evoca certas tradições da

³¹² HOOKS, 2005, p. 02.

cultura afro-brasileira e sua historicidade”³¹³. Nesse sentido, torna-se importante mencionar, ainda, o modo como os turbantes atuam como componentes indispensáveis no âmbito da ritualística e da mitologia dos candomblés, nos quais frequentemente possuem a cor branca, para citar um exemplo. Nesse caso, os turbantes podem ser entendidos como fruto de trocas culturais entre os africanos praticantes do islamismo e os africanos devotos dos orixás, inclusive no Brasil, a partir dos setecentos:

Essa relação foi possível, graças à presença de africanos de origem muçulmana que passaram a chegar a Salvador em grandes contingentes nas últimas décadas do século XVIII quando houve um aumento considerável do tráfico de cativos iorubanos. Os africanos muçulmanos protagonizaram um dos mais importantes levantes escravos do Brasil, a insurreição Malê, ocorrida em Salvador no ano de 1835. A associação entre o turbante e o Islã não é simplória. Se na cabeça se situa o plano da nossa opção racional entre o que é verdadeiro, ilusório, certo, errado etc., o turbante simboliza e reforça a consciência espiritual. Na concepção muçulmana o turbante opõe-se a tudo que é profano, ele protege o pensamento sempre propenso à dispersão, ao esquecimento. Mas os significados do turbante não estão restritos a um passado distante ou ao universo afro-religioso. O uso desse adorno implica também uma prática política dos movimentos negros que adotaram a África como referencial identitário, histórico, estético e simbólico³¹⁴.

Fig. 51 - Turbantes



Tab. 29 - Serventia do turbante de acordo com os estudantes

Cultura material	Para quê serve
Turbante	“Ele é usado em relação à religião, serve para a estética e para proteger a cabeça”; “Enfeite e demonstração de cultura”; “Para a beleza negra”; “Serve para amarrar, prender ou embelezar o cabelo”; “Para enfeitar os cabelos das mulheres negras”.

³¹³ LIMA, 2017, p. 28.

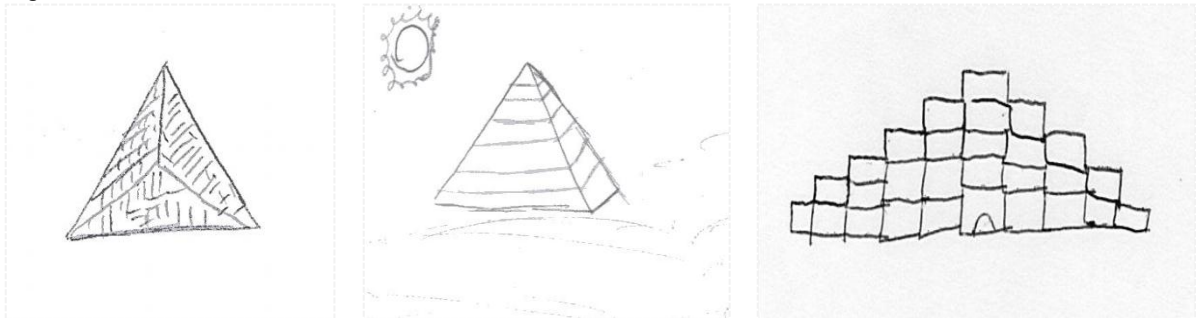
³¹⁴ LIMA, 2017, p. 30.

Para encerrar a perspectiva ampla/crítica, é necessário mencionar as representações das pirâmides (figura 52) (tabela 30), as quais, assim como no caso dos turbantes, se encontram entre as mais citadas pelos estudantes, mas apenas no que se refere à cultura material africana. É interessante notar que foi delineado um total de 08 desenhos de pirâmides, o que demonstra certo reconhecimento, mesmo que por parte de poucos estudantes, de que o continente africano abarca um tipo de arquitetura estudado e comentado no mundo todo. Portanto, mesmo sendo consideravelmente maior o número de desenhos que retratam cabanas e/ou casebres como elementos da arquitetura africana, as representações desses templos egípcios apontam para o entendimento de que os mesmos não pertencem aos asiáticos ou aos europeus, conforme estabelecem os discursos historiográficos pautados pelas colonialidades do saber e do poder. Nesse sentido, torna-se também revelador o fato de os estudantes terem corretamente relacionado as pirâmides ao poder dos faraós, bem como o fato de as terem retratado em formatos distintos, o que lembra a diversidade própria da arquitetura egípcia.

Tab. 30 - Serventia das pirâmides de acordo com os estudantes

Cultura material	Para quê serve
Pirâmides	“Para representar a arquitetura egípcia”; “Funciona como um caixão para os nobres”; “Serve como túmulo dos faraós”;

Fig. 52 - Pirâmides



Finalmente, ao serem analisadas de acordo com cada uma das quatro perspectivas, percebe-se que as representações da cultura material afro-brasileira e africana mais frequentemente retratadas pelos estudantes se encontram, em sua maioria, inseridas na perspectiva folclorizada/estereotipada, exceto em dois casos somente: dos turbantes e das pirâmides, ambos abarcados pela perspectiva ampla/crítica. Sendo assim, pode-se perceber que, mesmo se pautando nas materialidades, o cenário não se mostra realmente diferente daquele apresentado por pesquisas realizadas no passado em

escolas e cidades distintas, como é o caso do supracitado estudo realizado no Recôncavo Baiano nos anos de 2007 e 2008³¹⁵. Portanto, suspeita-se que a ainda frequente representação dos africanos e de seus descendentes com base em estereótipos no cinema e na imprensa, por exemplo, bem como a constatada desatenção dos autores dos livros didáticos de História e dos autores dos documentos curriculares e normatizadores do ensino quanto à necessidade de se problematizar a cultura material afro-brasileira e africana enquanto fonte do conhecimento, consistam em fatores que contribuem enormemente para a realidade demonstrada pelos estudantes consultados no âmbito desta pesquisa.

Em consonância com a proposta da Pedagogia Decolonial, que considera essencial que epistemes que foram historicamente tornadas invisíveis e subalternas se percebam inseridas nos debates escolares, além de ressaltar a necessidade de se tecerem críticas às colonialidades do poder e do saber, uma das estratégias que podem ser adotadas em sala de aula é ampliar o “pacote” de referências que os estudantes possuem no que tange à cultura material afro-brasileira e africana. Dessa maneira, tendo em mente que os estudantes geralmente recorrem aos berimbaus, aos tambores e aos pandeiros para se referirem aos instrumentos afro-brasileiros, por exemplo, torna-se interessante apresentar um novo panorama, no qual constam pelos menos 256 tipos de instrumentos musicais diferentes a serem analisados³¹⁶. É também possível demonstrar que, para além dos colares e das roupas, explicitados de forma tão genérica pelos estudantes, existem no mínimo 418 outros elementos afro-brasileiros usados no corpo, além de um leque de pelo menos 200 outras ferramentas, todas elas distintas dos arcos e flechas, das enxadas e das lanças repetidamente desenhadas pelos estudantes³¹⁷.

Mais uma possibilidade seria promover em sala de aula debates a respeito da diversidade de formas de morar existentes no continente africano, no sentido de perturbar as representações que se fiam somente nas ideias de casebre, de cabana e de favela. Enquanto os tuaregues norte-africanos optaram por construir casas em forma de tenda de couro e palha, os musguns, da República de Camarões, escolheram casas cônicas de barro, que são consideradas “modelo de sustentabilidade ambiental e inteligência de design”³¹⁸ (figura 53). Já determinados burkineses, assim chamados por se situarem em Burkina Faso, preferem construir casas feitas de terracota e argila, além de as decorarem com múltiplos pigmentos naturais³¹⁹ (figura 54). Nas principais cidades africanas se encontram presentes exemplares arquitetônicos contemporâneos construídos com o que existe de mais recente em técnicas e materiais, tal como o Edifício Dyeji (figura 55), do arquiteto Costa Lopes, situado em

³¹⁵ OLIVA, 2009.

³¹⁶ LODY, 2006.

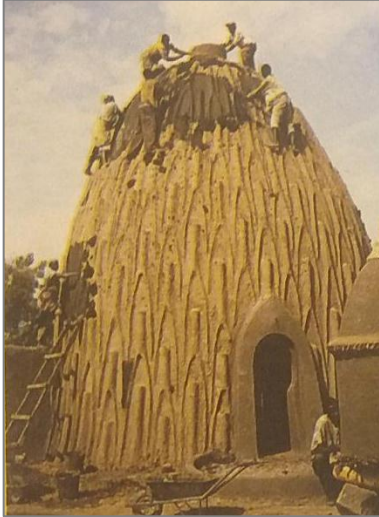
³¹⁷ LODY, 2006.

³¹⁸ SCARAMAL, 2012, p. 21.

³¹⁹ SCARAMAL, 2012.

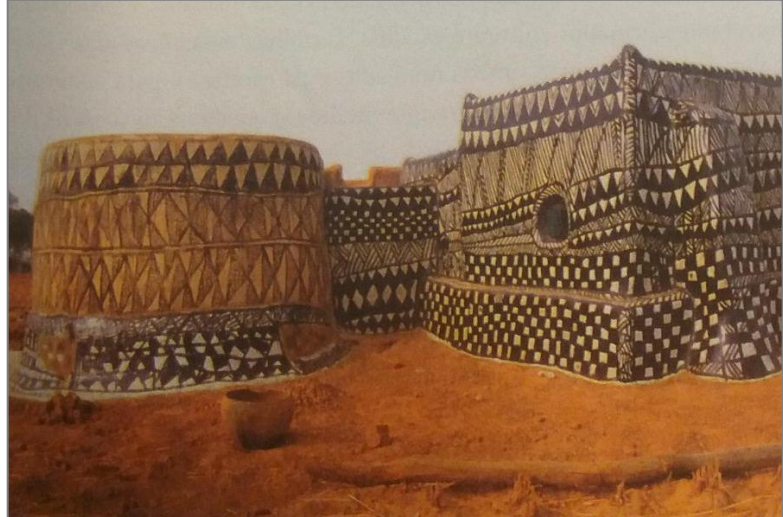
Luanda/Angola, além de propostas que dialogam com referências da arquitetura tradicional local, como a Escola Lycee Schorge, do arquiteto Francis Keré, localizada em Koudougou/Burkina Faso (figura 56).

Fig. 53 - Moradia musgun



Fonte: SCARAMAL, 2012, p. 21.

Fig. 54 - Moradia burkinesa



Fonte: SCARAMAL, 2012, p. 21.

Fig. 55 - Edifício Dyeji



Fonte: www.archdaily.com.br

Fig. 56 - Escola Lycee Schorge



Fonte: www.archdaily.com.br

Para além do reconhecimento da diversidade da cultura material afro-brasileira e africana em sala de aula, outro recurso essencial no sentido de problematizar e de combater os estereótipos passa por criticar os discursos que se recusam a reconhecer a contemporaneidade³²⁰ das sociedades africanas. Fundados na colonialidade do poder, tais discursos anunciam que o outro se encontra preso em um tempo distinto daquele em que se encontram as metrópoles ditas modernas, como se estivessem completamente estáticos e, portanto, destinados a serem exatamente como foram no

³²⁰ FABIAN, 1983.

passado por toda a eternidade. É o que acontece no caso de determinados discursos sobre os indígenas, de acordo com os quais eles deixam de ser reconhecidos como tal se estiverem usando camiseta, enquanto supostamente deveriam estar cobertos de penas. Portanto, em consonância com estas narrativas, os estudantes atribuíram aos africanos uma infinidade de lanças e arcos e flechas, por exemplo, mas não no sentido de reconhecer tais ferramentas como escolhas culturais legítimas, mesmo que duradouras, e sim no sentido de crer que os africanos se encontram trancados no passado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da presente pesquisa, foi possível constatar que a cultura material afro-brasileira e africana tem sido esquecida nos processos de implementação da Lei 10639/2003. Em se tratando da análise dos currículos e dos documentos normatizadores do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, ficou perceptível que a cultura material é muito raramente mencionada. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), seus autores mencionam muito rapidamente a necessidade de se conhecer a arte africana, apenas. Nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), o texto menciona apenas três propostas de atividades que envolvem a cultura material: uma de análise das obras de artistas negros, uma de pesquisa sobre os instrumentos musicais de origem africana e outra de produção de bonecas e estampania. Já no caso do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (2004) foi possível notar que apenas a oralidade é abarcada como fonte para o ensino dos temas da 10639/2003.

No caso do protótipo da Base Nacional Comum Curricular (2015) de História, o que se constatou foi a presença do conceito de cultura material em dois tópicos e a presença do conceito de patrimônio material em outros três momentos do texto. Já na última versão deste documento, destinado ao Ensino Fundamental, o conceito de cultura material é usado em dois tópicos e em outras quatro rápidas referências. Também foram analisados os parâmetros curriculares estaduais pertencentes a dez unidades federativas brasileiras, dentre os quais apenas aqueles pertencentes ao Distrito Federal e a São Paulo apresentam referências pontuais à materialidade. E o que todos os documentos estudados têm em comum é o fato de não reservarem um momento para discutir o conceito de cultura material de forma minimamente aprofundada, conforme ocorre no caso das fontes escritas e orais. Portanto, no que se refere aos currículos e aos demais documentos normatizadores do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, foi possível notar que a cultura material não recebe o mesmo tratamento que outros tipos de fonte: foi posta às margens das possibilidades de construção do conhecimento histórico.

Por meio da análise dos livros didáticos de História escolhidos, mais particularmente do modo como tratam a cultura material no decorrer dos capítulos sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana, ficou demonstrado que a maioria das materialidades consiste em esculturas e monumentos, as quais se encontram muito frequentemente associadas aos egípcios. Já nos capítulos destinados aos debates sobre o sistema escravista colonial, os exemplares da cultura material apresentados geralmente se referem aos instrumentos de tortura usados pelos escravistas, tais como a palmatória e o libambo, enquanto outros exemplares apenas aparecem por meio das representações feitas por

artistas europeus. Sendo assim, prevalecem nas obras didáticas as perspectivas alinhadas aos colonialismos do poder e do saber. De forma semelhante ao ocorrido nos documentos curriculares, foi também possível perceber que a cultura material raramente recebe um tratamento mais detido, inclusive no sentido de passar pelas técnicas de fabrico e pelas matérias-primas que a constitui, por exemplo, além de as imagens que demonstram as materialidades serem raramente destrinchadas e problematizadas pelos autores, o que fala do papel meramente ilustrativo a elas geralmente atribuído.

Em se tratando das representações expressas nos desenhos dos estudantes, ficou perceptível após a análise que a maior parte se insere na perspectiva aqui chamada de folclorizada/estereotipada, aquela em que as representações da cultura material se encontram diretamente influenciadas pelo eurocentrismo, pelo racismo e pela colonialidade do poder. Nesse caso, se ressalta os elementos exteriores e imediatos das culturas africanas e afro-brasileiras, bem como os discursos do pitoresco e do exótico, os quais não se pautam nos aspectos complexos, inspiradores e políticos destas culturas. Isto é, nessa perspectiva se encontram abarcados os desenhos que estabelecem como certas as imagens prévias, limitadoras e cristalizadas a respeito dos africanos e de seus descendentes. É o que pôde ser observado, por exemplo, na presença considerável de representações de berimbaus, tambores, lanças e enxadas, o que remete ao estereótipo do negro que só alcança notoriedade por meio da música, bem como às ideias do africano reduzido ao trabalho manual ou ao status de eterno escravizado. Em um sentido semelhante, também se encontra presente o estereótipo no africano primitivo e tribal, que usa ferramentas como a lança não por escolha, mas por estar preso no passado.

Sendo assim, ao correlacionar a influência dos documentos curriculares e normatizadores no âmbito dos chamados currículos como prática, bem como a influência que os livros didáticos irradiam no seio do cotidiano em sala de aula, compreende-se que as representações dos estudantes se apresentam como um dos frutos das colonialidades do poder e do saber que ainda perpassam as obras e os documentos analisados, bem como os processos de ensino como um todo. Na busca por uma Pedagogia Decolonial, que atua no sentido de desestabilizar os discursos colonialistas e no sentido de se aproximar de perspectivas que escapem do reducionismo eurocêntrico, o abarcamento da cultura material enquanto fonte para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana foi aqui apresentado como uma alternativa metodológica possível. Tendo como um dos intuitos fundamentais instigar os professores historiadores a retirarem a cultura material das margens da produção do conhecimento histórico, em uma espécie de insurgência que caminha na contramão dos currículos e dos livros didáticos, o presente trabalho também convida a uma incursão ao universo dos símbolos e sentidos das materialidades pensadas, elaboradas e manipuladas pelos africanos e seus descendentes

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.
- AGOSTINI, Camilla. Cultura material e a experiência africana no sudeste oitocentista: cachimbos de escravos em imagens, histórias, estilos e listagens. In: Topoi. 2009, v. 10, n. 18, pp. 39-47.
- APOLINÁRIO, Maria Raquel (et al). Projeto Araribá: história: ensino fundamental. São Paulo: Editora Moderna, 2010.
- ATLÂNTICO NEGRO: na rota dos orixás. 1998. Vídeo. Renato Barbieri. 52' Betacam. São Paulo: Itaú Cultural (Série: Aspectos da cultura brasileira).
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. In: Revista Brasileira de Ciência Política. 2013, n. 11, pp. 89-117.
- BENISTE, José. Mitos Yorubás: o outro lado do conhecimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. In: Revista Sociedade e Estado. 2016, v. 31, n. 1, pp. 15-24.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. In: Revista Estudos Afro-Asiáticos. 2002, ano 24, n. 2, pp. 247-273.
- BERND, Zilé. O Elogio da Crioulidade: O conceito de hibridação a partir dos autores francófonos do Caribe. In: ABDALA, Benjamin. Margens da Cultura: Mestiçagem, hibridismo e outras misturas. São Paulo: Boitempo, 2004.
- BITTENCOURT, Circe. Livro didático e conhecimento histórico: uma História do saber escolar. Tese de doutoramento apresentada ao Departamento da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.
- _____. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOULOS JR., Alfredo. História, sociedade e cidadania: ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2012.
- BRASIL. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acessado em: Julho de 2016.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acessado em: Julho de 2016.
- _____. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/oque>. 2015. Acessado em: Julho 2016.
- _____. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. 2004. Disponível em: http://eticoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_eticoraciais.pdf. Acessado em: Julho 2016.

BUCAILLE, Richard; PESEZ, Jean-Marie. Cultura material. In: Enciclopédia Einaudi. 1989, v. 16, pp. 11-47.

CÂNDIDO, Márcia Rangel (et al.). A cara do cinema nacional: gênero e cor dos atores, diretores e roteiristas dos filmes brasileiros (2002-2012). In: Textos para discussão GEMAA (IESP UERJ). 2014, n. 6, pp. 1-25.

CARVALHO, Patrícia Marinho de. A travessia atlântica de árvores sagradas: Estudos de paisagens e arqueologia em área de remanescente de quilombo em Vila Bela/MT. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arqueologia do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. La hybris del punto cero: ciência, raza e ilustración em la Nueva Granada. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. In: Educar em Revista. 2013, n. 57, pp. 67-84.

COSTA, Sérgio. Dois atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

COTRIM, Gilberto. História global: Brasil e geral: volume único. São Paulo: Saraiva, 2012.

CUNHA MATTOS, Raimundo José. Corografia Histórica da Província de Goiás. Goiânia: Governo de Goiás, 1979.

DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. In: História Geral da África, II: África Antiga. Brasília: UNESCO, 2010.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. In: Revista Tempo. 2007, vol. 12, n. 23, pp. 100-122.

ENGEL, Magali Gouveia. Memórias e histórias dos balaios: interpelações entre os saberes acadêmicos e a história ensinada. In: ROCHA, Helenice (et. all.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

FABIAN, Johannes. Time and the other: how antropology makes its object. New York: Columbia University Press, 1983.

FARRINGTON, Karen. História ilustrada da religião. São Paulo: Editora Manole, 1999.

FERREIRA, Lúcio Menezes. Sobre o conceito de arqueologia da diáspora africana. In: Revista Métis. 2009, v. 8, n. 16, p. 267-275.

FREITAS, Jorge Luiz de. Capoeira infantil: a arte de brincar com o próprio corpo. Curitiba: Editora Abadá, 1997.

FUNARI, Pedro Paulo. Memória histórica e cultura material. In: Revista Brasileira de História. 1992, v. 13, n. 25/26, pp. 17-31.

_____. A 'República de Palmares' e a arqueologia da Serra da Barriga. In: Revista USP. 1996, n. 28, pp. 6-13.

_____. Arqueologia. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Os historiadores e a cultura material. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2010.

GABARRA, Larissa Oliveira e. Mihangas e bastões: culturas materiais através do Atlântico. In: AGOSTINI, Camilla (Org.). Objetos da escravidão: abordagens sobre a cultura material da escravidão e seu legado. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

GALLO, Sílvio. A orquídea e a vespa: transversalidade e currículo rizomático. In: GONÇALVES, E.; PEREIRA, M.; CARVALHO M. Currículo e contemporaneidade: questões emergentes. Campinas: Alínea, 2004.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. O livro didático como referência de cultura histórica. In: ROCHA, Helenice (et. all.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

GILROY, Paul. O Atlântico Negro. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOODSON, Ivor. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOMES, Flávio. Outras cartografias da plantation: espaços, paisagens e cultura material no sudeste escravista. In: AGOSTINI, Camilla (Org.). Objetos da escravidão: abordagens sobre a cultura material da escravidão e seu legado. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipo ou ressignificação cultural? In: Revista Brasileira de Educação. 2002, n. 21, pp. 40-52.

_____. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na perspectiva da Lei 10639/2003. Brasília: MEC, 2012.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: Revista Currículo sem Fronteiras. 2012, v. 12, n. 1, pp. 98-109.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios. Rio de Janeiro, 2007.

GT DE HISTÓRIA DA ÁFRICA DA ANPUH NACIONAL. Nota do GT de História da África da Anpuh Brasil e da Associação Brasileira de Estudos Africanos sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino de História. 2016. Disponível em: <http://www.anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3322-nota-do-gt-de-historia-da-africa-da-anpuh-nacional-e-da-associação-brasileira-de-estudos-africanos-abe-africa-sobre-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-para-o-ensino-de-historia>. Acessado em: Julho de 2016.

HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HERNANDEZ, Leila Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HERSCHMANN, Micael. O funk e o hip-hop invadem a cena. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

HOLLANDA, Guy de. Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino do secundário brasileiro (1931-1959). Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1957.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

_____. Alisando nosso cabelo. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>. Acessado em: Fevereiro de 2018.

LEITE, Pedro Pereira. A imagem dos africanos nos museus de Lisboa. In: Anais do XI Congresso Luso Afro-Brasileiro de Ciências Sociais – Diversidade e Desigualdades. Salvador, 2011.

LIMA, Dulcilei da Conceição. Tá na cabeça, tá na web! Significados simbólicos e historicidade do uso do turbante no Brasil. In: Dobras. 2017, v. 10, n. 22, pp. 21-41.

LIMA, Henrique Espada. Sob o domínio da precariedade: escravidão e os significados da liberdade de trabalho no século XIX. In: Revista Topoi. 2005, vol. 6, n. 11, pp. 289-326.

LIMA, Tânia Andrade. Cultura material: a dimensão concreta das relações sociais. In: Revista Museu Paranaense Emílio Goeldi. 2011, v. 6, n. 1, pp. 11-23.

LODY, Raul. Oxê de Xangô: Um estudo de caso da cultura material afro-brasileira. In: Revista Afro-Ásia. 1983, n. 14, pp. 15-21.

_____. Dicionário de arte sacra e técnicas afro-brasileiras. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

LOIOLA, Maria Lemke. Trajetórias Atlânticas, Percursos para a Liberdade: Africanos e descendentes na capitania dos Guayazes. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História, UFG, Goiânia, 2008.

LOPES, Edite Nascimento. Mídias, discursos e representações: a África a partir do cinema hollywoodiano. In: Grau Zero – Revista de Crítica Cultural. 2017, v. 5, n. 2, pp. 173-191.

LOPES, Nei. Enciclopédia brasileira da Diáspora Africana. São Paulo: Selo Negro, 2004.

MAGGIE, Yvonne. O arsenal da macumba. In: Revista de História da Biblioteca Nacional. 2007.

MARIUZZO, Patrícia. Novas cores da história da arte brasileira: negros pintores. In: Revista Ciência e Cultura. 2016, v. 68, n. 4, pp. 58-59.

MARQUES, Lucas de Mendonça. A vida dupla das coisas: perturbando arqueologias intangíveis. In: Textos Graduados. 2015, v. 1, pp. 63-78.

MARTINS, Cristiana Bertazoni. Representações do antisuyu em El Primer Nueva Corónica Y Buen Gobierno de Felipe Guaman Poma de Ayala. In: Revista de História. 2005, n. 153, pp. 117-138.

MARTIUS, Karl Friedrich Von. Como se deve escrever a História do Brasil. In: Revista de História de América, n. 42, 1956.

MELO, Marcos José de; SOUZA NETO, José Maria Gomes de. Representações da África no cinema contemporâneo como ferramenta possível no Ensino de História. In: Anais do XII EEPH.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. Cultura material no estudo das sociedades antigas. In: Revista de História. 1983, n. 115, pp. 103-117.

_____. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. In: Estudos Históricos. 1998, v. 11, n. 21, pp. 89-104.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais / Projetos globais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOREIRA, Kênia Hilda; SILVA, Marilda. Um inventário: o livro didático de História em pesquisas (1980 a 2005). São Paulo: Unesp, 2011.

MOTOOKA, Débora Yumi. Para viver juntos: história: ensino fundamental. São Paulo: Edições SM, 2011.

MUNAKATA, Kazumi. Devem os livros didáticos de história ser condenados? In: ROCHA, Helenice (et. al.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

_____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. In: Revista Brasileira de História da Educação. 2012, v. 12, n. 3, pp. 179-197.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didático. In: Revista Estudos Afro-Asiáticos. 2003, ano 25, n. 3, pp. 421-461.

_____. O ensino da história da África em debate (uma introdução aos estudos africanos). In: RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira (et al.). História e cultura afro-brasileira e africana na escola. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

_____. Olhares sobre a África: abordagens da história contemporânea da África nos livros didáticos brasileiros. In: História Revista. 2009, v. 14, n. 1, pp. 17-35.

_____. Reflexos de África: ideias e representações sobre os africanos no imaginário ocidental, estudos no Brasil e Portugal. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: Educação em Revista. 2010, v. 26, n. 01, pp. 15-40.

ORSER JR., Charles. Introdução à Arqueologia Histórica. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1992.

PAIVA, Zafenathy Carvalho de (et. al.). 'Uma baforada sim sinhô': cachimbos de escravos para se entender as dinâmicas socioculturais da Diamantina oitocentista. In: Revista Tarairiú. 2015, v. 1, n. 9, pp. 165-186.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. In: Anos 90. 2008, v. 15, n. 28, pp. 113-128.

PINA, Maria Cristina Dantas. A escravidão no livro didático de História: Rocha Pombo e o ensino de História na Primeira República. In: Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: Santos, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

REDE, Marcelo. História a partir das coisas: tendências recentes nos estudos de cultura material. In: Anais do Museu Paulista. 1996, v. 4, pp. 265-282.

_____. Estudos de cultura material: vertente francesa. In: Anais do Museu Paulista. 2001, v. 8, n. 1, pp. 281-291.

REIS, Leticia Vidor de Souza. O mundo de pernas para o ar: a capoeira no Brasil. São Paulo: Ed. Publisher Brasil, 1997(b).

REIS, João José. Domingos Sodré: Um sacerdote africano: Escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal. 2014. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>. Acessado em: Agosto de 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS. Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. 2013. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos>. Acessado em: Agosto de 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf. Acessado em: Agosto de 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. 2013. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/historia_parametros_efm2013.pdf. Acessado em: Agosto de 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PIAUÍ. Matrizes Disciplinares do Estado do Piauí. 2013. Disponível em: http://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/3-Matrizes_Disciplin角度res_do_Ensino_Fundamental.pdf. Acessado em: Agosto de 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=5687842>. Acessado em: Agosto de 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE RONDÔNIA. Referencial Curricular de Rondônia. 2013. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2013/02/ENSINO-FUNDAMENTAL1.pdf>. Acessado em: Agosto de 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Proposta Curricular de Santa Catarina. 2014. Disponível em: http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf. Acessado em: Agosto de 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo. 2012. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>. Acessado em: Agosto de 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10639/2003 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: SECAD, Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/2003. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

SANTOS, Vanicléia Silva. Arqueologia das bolsas de mandinga: artefatos africanos de proteção no Brasil colonial. In: AGOSTINI, Camilla (Org.). Objetos da escravidão: abordagens sobre a cultura material da escravidão e seu legado. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. In: Revista HISTEDBR On-line. 2006, pp. 28-35.

SCARAMAL, Eliesse. Mapas animados para estudar história da África. Goiânia: FUNAPE; UFG/Ciar, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Direito e legislação educacional para a diversidade étnica: breve histórico. In: RAMOS, Marise Nogueira (et. all.). Diversidade na educação: reflexões e experiências. Brasília: SEMT, 2003.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas: Papyrus, 2007.

SILVEIRA, Renato da. O Candomblé da Barroquinha: Processo de constituição do primeiro terreiro baiano de ketu. Salvador: Edições Maianga, 2006.

SOUZA, Laura de Mello e. O diabo e a Terra de Santa Cruz. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SOUZA, Marcos André Torres de. Por uma arqueologia da criatividade: estratégias e significações da cultura material utilizada pelos escravos no Brasil. In: AGOSTINI, Camilla (Org.). Objetos da Escravidão: Abordagens sobre a cultura material da escravidão e seu legado. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

SOUZA, Rolf Ribeiro. As representações do homem negro e suas consequências. 2009, ano 3, v. 6, pp. 97-115.

SYMANSKI, Luís Cláudio Pereira. A arqueologia da diáspora africana nos Estados Unidos e no Brasil: problemáticas e modelos. In: Revista Afro-Ásia. 2014, n. 49, pp. 159-198.

_____. Africanos no Mato Grosso: cultura material, identidades e cosmologias. In: AGOSTINI, Camilla (Org.). Objetos da escravidão: abordagens sobre a cultura material da escravidão e seu legado. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

_____. Cerâmicas, identidades escravas e crioulização nos engenhos de Chapada dos Guimarães. In: Revista de História da Unissinos. 2010, n. 14, pp. 294-310.

TRIGGER, Bruce. História do pensamento arqueológico. São Paulo: Odysseus Editora, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. In: Revista Brasileira de Educação. 2008, vol. 13, n. 39, pp. 502-516.

VERGER, Pierre Fatumbi. Orixás: deuses iorubás na África e no Novo Mundo. Salvador: Corrupio, 2002.

VIANNA, Hermano. O mundo do funk carioca. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

WALSH, Catherine (Org.). Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. In: Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003. Brasília: MEC, SECAD, 2005, pp. 134-142.

ANEXOS

Anexo 01 - Presença ou ausência de legendas nas imagens dos livros didáticos e seus conteúdos

Livro 01				
Séries/ Capítulos	Categorias	Imagem/Página	Legenda	Conteúdo da legenda
6º Capítulo 07	Imagens de esculturas/monumentos	Aquenaton (p. 122)	Sim	Nesta escultura vemos representado o faraó Aquenaton.
		Esfinge (p. 123)	Não	---
		Pirâmides (p. 127)	Sim	Pirâmides de Queóps, Quéfren e Miquerinos.
		Vizir (p. 128)	Sim	À esquerda, a estátua de um vizir de cerca de 1480 a.C.
		Sacerdote (p. 128)	Sim	Acima, a cabeça de um sacerdote egípcio de cerca de 381 a.C.
		Escriba (1) (p. 128)	Sim	À direita, estátua de um escriba de cerca de 1389 a.C.
		Soldados (p. 129)	Sim	Soldados em marcha, feitos de madeira pintada, encontrados na tumba de Meseítiti, datada de cerca de 2000 a.C.
		Escriba (2) (p. 131)	Sim	Escultura em calcário pintado de um escriba de cócoras encontrado em Saqqara, 2500 a.C.
		Sarcófago Tutancâmon (p. 134)	Sim	As duas partes de um dos sarcófagos de Tutancâmon.
		Rosto Tutancâmon (p. 134)	Sim	Cetro e chicote representam, respectivamente, o poder e a responsabilidade do faraó.
	Egípcios (p. 141)	Sim	Escultura egípcia de madeira representando o preparo do pão. Cerca de 1900 a.C.	
	Imagens de acessórios/trajes	Chinelos e outros (p. 129)	Sim	Os joalheiros trabalhavam em oficinas especiais nos templos e próximos às residências reais. Repare, ao lado, a

			sofisticação dos egípcios: chinelos com “dedos de ouro”, feitos sob encomenda. Na foto, joias e outros ornamentos confeccionados entre 1085 a.C. e 945 a.C.
		Colar (p. 135)	Sim Colar em ouro representando o deus Hórus (repare o falcão); pretendia-se que fosse uma proteção ao faraó.
Imagens de ferramentas/recipientes		Coletor de água (p. 138)	Não ---
Imagens de murais/pinturas		Tributos (p. 124)	Sim Detalhe da tumba de um nobre egípcio mostrando agricultores e artesãos pagando tributos.
		Nebanun (p. 124)	Sim Parte da parede pintada na tumba de Nebanun (cerca de 1350 a.C.). Na cena de caça, ele aparece em pé sobre um barco, segurando na mão direita uma das aves que acabou de apanhar. A seu lado, aparecem a esposa e a filha.
		Tut (p. 125)	Sim Detalhe em ouro do trono encontrado no túmulo do faraó Tutancâmon. Na cena vê-se a esposa do rei Tut perfumando o marido com essências aromáticas. Geralmente, os faraós casavam-se com pessoas de sua família, às vezes com as próprias irmãs, acreditando que assim conservariam a pureza de sangue. Com isso, mantinham a riqueza no interior da família real.
		Arado (p. 130)	Sim Na parte superior da figura, um camponês ara o campo com a ajuda de uma junta de bois enquanto sua esposa o segue lançando adubo natural à terra. Atribui-se aos egípcios a invenção do primeiro arado puxado por bois, por volta de 3100 a.C.
		Osiris (p. 132)	Sim Representação de Osiris, deus da vida após a morte. Repare que na mão esquerda ele traz o cajado, símbolo da sua autoridade e, na direita, o mangual, representando a posse da verdade.
		Hórus (p. 133)	Sim Hórus, filho de Osiris e Isis, é

				representado com o corpo de homem e cabeça de falcão. É comumente associado ao Sol.
		Isis (p. 133)	Sim	Isis era irmã e esposa de Osíris e mãe de Hórus. Ela, que foi a deusa mais popular do Egito, representa também a mãe perfeita. A famosa rainha egípcia Cleópatra (69-30 a.C.) gostava de vestir-se como Isis.
		Julgamento (p. 133)	Sim	As cenas que vemos estão pintadas em um papiro do Livro dos Mortos e retratam o julgamento do coração de um escriba de nome Hanufer.
		Coletor de água (p. 138)	Não	---
		Brincos (p. 142)	Sim	Nesta pintura encontrada na tumba do nobre Nakht, vê-se criada colocando brincos nas moças que estão sentadas. Note que ela também usa brincos e maquiagem.
		Nobre (p. 143)	Não	---
Capítulo 08	Imagens de esculturas/monumentos	Faraós (p. 144)	Sim	As estátuas que você vê nesta página são de faraós negros, que governaram dois importantes reinos africanos erguidos nas margens do Rio Nilo.
		Faraó (p. 146)	Sim	À esquerda, detalhe da imagem de um faraó negro que reinou, ao mesmo tempo, sobre o Reino de Kush e o do Egito. Essa estátua foi despedaçada durante um ataque egípcio e restaurada há poucos anos.
		Pirâmide (p. 146)	Sim	Abaixo, vemos uma pirâmide que serviu de túmulo para um rei cuxita.
		Arqueiros (1) (p. 147)	Sim	Arqueiros cuxita. A existência de um vizinho poderoso como o Egito estimulou os cuxitas a formarem um exército organizado e aguerrido.
		Arqueiros (2) (p. 155)	Não	---
		Escultura nigeriana	Sim	Escultura em madeira originária da

		(p. 158)		Nigéria, século XIX.	
	Imagens de acessórios/trajes	Joia (1) Joia (2) Joia (3) Joia (4) (p. 150-151) Joia (5) Joia (6) Joia (7) Joia (8)	Sim	Essas luxuosas joias da rainha Amanishaketo foram encontradas no século XIX e estão hoje nos museus de Munique e de Berlim, na Alemanha. Os joalheiros cuxitas faziam colares, braceletes, brincos e anéis. Sabemos disso, pois muitos desses objetos preciosos foram encontrados nos túmulos reais. A maioria dessas joias foram encontradas nos túmulos reais. A maioria dessas joias era feita de ouro, prata e pedras preciosas; algumas combinavam o ouro com marfim.	
	Imagens de ferramentas/recipientes	Jarro (p. 145)	Sim	Jarro destinado ao depósito das partes internas do corpo retiradas durante a mumificação; costume que os núbios adotaram por influência dos egípcios. Encontra-se no Museu Arqueológico do Sudão.	
		Shaduf (p. 149) Saquia (p. 149)	Sim	Enquanto o shaduf era movido pela força humana, a saquia era movida por bois ou jumentos. Com a saquia, era possível captar mais água em menos tempo.	
	Imagens de murais/pinturas	Mural de Naga (p. 148)	Sim	Na cena abaixo, localizada nas ruínas do Templo de Naga, no Sudão, vê-se a rainha prendendo quatro soldados romanos (no detalhe); a imagem é rara: diz respeito à resistência africana ao ataque do poderoso Império Romano, comandado à época por Otávio Augusto. Em 21 a.C., a rainha africana conseguiu negociar um acordo de paz pelo qual os cuxitas ficaram livres de pagar impostos aos romanos.	
7º	Capítulo 04	Imagens de esculturas/monumentos	Máscara (p. 66)	Sim	Exemplo da habilidade dos artesãos malineses no trabalho com os metais.
		Imagens de moradias/templos	Mesquita (p. 65)	Sim	Na imagem, vemos a mesquita construída na época do Império Mali, que abriga até hoje a importante Universidade de Sankoré, Mali.

	Imagens de instrumentos musicais	Trio de músicos (p. 61)	Sim	A imagem à esquerda mostra o instrumentista Toumani Diabate (ao centro), além da cantora Amy Sacko e seu marido, o maestro Bassekou Kouyate, em África Agora!, um show de música tradicional africana, ocorrido em Londres, em 2008.
Capítulo 15	Imagens de ferramentas/recipientes	Carro de boi (p. 283)	Sim	Ao lado, um sertanejo na zona rural de Custódia, Pernambuco, transportando água em seu carro de boi.
	Imagens de moradias/templos	Casa de pau a pique (p. 288)	Sim	Casa de pau a pique com telhado de sapê na cidade de Codó, Maranhão, região que durante o período colonial era habitada por escravos fugidos.
8º	Imagens de acessórios/trajes	Traje mulher nigeriana (p. 210)	Sim	Na foto à esquerda vemos uma mulher nigeriana; à direita, uma mulher baiana. Repare a semelhança física e nos trajes delas.
Capítulo 12		Traje mulher baiana (p. 210)		
	Imagens de ferramentas/recipientes	Balaio (p. 212)	Sim	Manoel dos Anjos era um artesão como os que estão representados na fotografia acima, feita em 1859 por Victor Frond (1821-1881). No interior, os balaio postos no lombo de jegues serviam para carregar fardos de algodão e produtos agrícolas até o litoral. Lá, eram usados principalmente para transportar peixe.
Capítulo 14	Imagens de acessórios/trajes	Barbeiro (p. 250)	Sim	Note que, embora razoavelmente trajados, ambos estão descalços; aos escravizados não era permitido o uso de sapatos.
Livro 02				
Séries/ Capítulos	Categorias	Imagem/Página	Legenda	Conteúdo da legenda
6º	Imagens de esculturas/monumentos	Pirâmides de Gizé (p. 52)	Sim	As pirâmides de Gizé, construções que serviam de túmulos a faraós, todos os anos recebem milhões de turistas. Fotografias de 2007.
Capítulo 02				

Imagens de moradias/templos	Templo de Luxor (p. 56)	Sim	O Templo de Luxor, cujas ruínas aparecem em destaque na fotografia acima (de 2006), foi erguido para ser a morada do deus Sol. Começou a ser construído no reinado do faraó Amenófis III, por volta de 1400 a.C. Em torno de 1260 a.C. o faraó Ramsés II investiu em obras que deixaram o templo magnífico. Em seu interior, os sacerdotes se encarregavam de cultuar o deus e de guardar sua imagem. Uma vez por ano, realizava-se uma festa de grandes proporções em honra ao deus Sol. Nesse evento, a imagem do deus deixava o templo e era levada em um barco que navegava nas águas do rio Nilo, entre Luxor e Karnak. Bem no centro das ruínas do templo, observa-se uma construção mais recente; trata-se da Mesquita de Abu al Haggag, construída há algumas centenas de anos.
Imagens de murais/pinturas	Julgamento (p. 51)	Sim	Quando uma pessoa morria, era enterrado com ela o Livro dos Mortos. Nesse livro havia indicações de como o falecido deveria proceder no julgamento de Osiris. Detalhe de papiro funerário de Hunefer (c.1297-1185 a.C.).
	Hieróglifos (p. 52)	Sim	Hieróglifos escritos na parede de um túmulo em Luxor, Egito, séc. IV a.C.
	Oferenda (p. 53)	Sim	Pintura mural egípcio de 1400 a.C. mostrando uma oferenda.
	Pastor (p. 54)	Sim	Jovem pastor e seu rebanho de bois. Detalhe de mural na tumba de Nakht, Vale dos Reis, c. 1350 a.C. Acervo do Museu Britânico, Londres, Inglaterra.
	Banquete (p. 54)	Sim	Convidadas de um banquete perfumando-se. As mulheres da nobreza usavam longas perucas, adornavam o pescoço com enfeites e vestiam túnicas de linho fino. Detalhe de mural na tumba de Nakht, Vale dos Reis, c. 1350 a.C. Acervo do Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

		Camponeses (1) (p. 55)	Sim	Camponeses preparando aves para oferecer aos deuses. Detalhe de mural na tumba de Nakht, Vale dos Reis, c. 1350 a.C. The Metropolitan Museum of Art, Nova York, Estados Unidos.
		Camponeses (2) (p. 55)	Sim	Camponeses semeando o solo. Detalhe de mural na tumba de Nakht, Vale dos Reis, c. 1350 a.C. The Metropolitan Museum of Art, Nova York, Estados Unidos.
		Julgamento (2) (p. 74)	Sim	Julgamento diante de Osiris. Detalhe do papiro funerário
Capítulo 03	Imagens de moradias/templos	Igreja do Sion (p. 90)	Sim	O cristianismo é praticado até os dias de hoje na atual Etiópia, antigo Império de Axum. A Igreja de Nossa Senhora do Sion, situada na cidade histórica de Axum, teria sido construída no ano 300 e reconstruída no século XVII.
		Ruínas do Templo de Apedemak (p. 84)	Sim	Ruínas do templo cuxita do deus Apedemak do período de Meroé, no atual Sudão. Fotografia de 2008.
		Ruínas de Querma (p. 82)	Sim	A cidade de Querma, uma das mais antigas do mundo, não existe mais, mas suas ruínas vêm sendo escavadas pelos arqueólogos. A estrutura circular que aparece na imagem é a base de um edifício que tinha o teto sustentado por colunas. Acredita-se que tenha servido ao governo.
	Imagens de ferramentas/recipientes	Canoa de Dufala (p. 80)	Sim	Canoa milenar de Dufala é retirada do subsolo do noroeste da Nigéria com cuidados técnicos para não ser danificada. Em 1987, foi encontrada no noroeste da Nigéria uma canoa que datava de 7300 a.C. É uma das canoas mais antigas encontradas no mundo. É também evidência da adaptação dos africanos ao clima úmido do continente, criando soluções engenhosas para tirar proveito dos recursos naturais.

Imagens de murais/pinturas	Princesa Amenardis (p. 97)	Sim	Detalhe de afresco do templo de Amon em Tebas, no Egito, representando a princesa Amenardis, filha do rei Cuxe, segurando um rebanho de vacas sagradas diante do deus Osiris, c. século VII a.C.
	Relevo Templo do Leão (p. 87)	Sim	Detalhe de relevo em parede do templo do Leão, em Naga, atual Sudão, representando a rainha Anamitare de Cuxe golpeando seus inimigos.
Imagens de moedas/livros	Moedas axumitas (p. 89)	Sim	Moedas de prata emitidas pelo rei axumita Ousanas, cerca do ano 320.
Imagens de esculturas/monumentos	Pirâmides de Méroe (p. 78-79)	Sim	A imagem ao lado exibe um grande número de túmulos construídos no deserto do Saara, no norte do atual Sudão, entre os séculos VI e III a.C. Eles se situam nas proximidades da antiga cidade de Méroe, capital do Império Cuxe, às margens do rio Nilo.
	Arqueiros (p. 83)	Sim	Representações egípcias de um exército de arqueiros da Núbia, a serviço do faraó, cerca de 1800 a.C. Havia intensas trocas culturais e materiais entre os dois povos.
	Estátua Nok (1) (p. 91)	Sim	Estátua em terracota produzida pela cultura Nok.
	Pássaro (p. 92)	Sim	Escultura de pássaro com cabeça feminina que era depositada nas pirâmides de Méroe. Século II.
	Cabeças (p. 92)	Sim	Entalhe decorativo de um templo de Amon em Musawwarat es-Sufra, atual Sudão. A cabeça de carneiro ao centro representa Amon, que está ao lado de duas cabeças de leão, representando o deus cuxita Apedemak. Foi feito entre os séculos IV e II a.C.
	Reis cuxitas (p. 93)	Sim	Estátuas de reis cuxitas, esculpidas em estilo egípcio, expostas no Museu de Querma, atual Sudão.

		Carneiro (p. 93)	Sim	Carneiro (um dos símbolos de Amon) que guardava o caminho de entrada do templo de Amon da cidade cuxita de Naga, atual Sudão.
		Pirâmides de Méroe (p. 94)	Sim	Série de pirâmides na necrópole (cemitério) da antiga Méroe, atual Sudão.
		Pirâmides de Nuri (p. 94)	Sim	Pirâmide em ruínas existente na necrópole de Nuri, antiga Napata, atual Sudão. Originalmente ela possuía uma cobertura lisa e brilhante, mas o tempo expôs as pedras que compõem as paredes da pirâmide.
		Estelas de Axum (1) (p. 95)	Sim	Conjunto de estelas em Axum, atual Etiópia.
		Estela de Axum (2) (p. 95)	Sim	As estelas parecem imitar edifícios, com detalhes de ornamentação que lembram andares e janelas.
		Estátua Nok (2) (p. 96)	Sim	Estatueta produzida pela cultura Nok, na atual Nigéria, representando um homem jovem. Data do século III a.C.
		Pirâmides de Méroe (3) (p. 99)	Não	---
7°	Imagens de moradias/tempos	Ruínas do Grande Zimbábwe (p. 116)	Sim	Ruínas do Grande Zimbábwe. Fotografia de 2005.
Capítulo 05	Imagens de esculturas/monumentos	Obá (p. 126) e Mulher com espelho (p. 126)	Sim	Esculturas em madeira de obá ou rei de Benin e mulher com espelho, ambos da região de Benin, na África do século XVII, Viena, Áustria. Coleção Particular.
8°	Imagens de acessórios/trajes	Vendedora (p. 160-161)	Sim	A imagem ao lado foi feita por Christiano Júnior, um fotógrafo que atuou nas cidades de Maceió e Rio de Janeiro entre 1855 e 1902. Trata-se de cena posada em estúdio fotográfico no Rio de Janeiro, na segunda metade do século XIX.
Capítulo 06				

		Casal (p. 167)	Sim	Casal de escravos libertos vestidos à moda europeia em c. 1879. Fotografia de Militão Augusto de Azevedo, um dos mais importantes fotógrafos do século XIX no Brasil.
Capítulo 08	Imagens de acessórios/trajes	Máscara baoulé (p. 230)	Sim	Ritual baoulé com dançarinos mascarados, vila de Kondeyaokro, Costa do Marfim. Os Baoulé fazem parte do grupo Akan, um dos 65 grupos étnicos que vivem na Costa do Marfim. Originários do país vizinho, Gana, os Baoulé representam, hoje, cerca de 23% da população total da Costa do Marfim.
		Máscara kuba (1) (p. 231)	Sim	Dançarino Kuba, etnia do centro da República Democrática do Congo. No século XIX, os Kuba se organizaram em um reino que agrupava cerca de vinte povos.
		Máscara iorubá (p. 232)	Sim	Máscara em madeira entalhada produzida pelos Iorubá. É comum esse tipo de máscara, chamado gueledé, trazer uma cena esculpida em sua parte superior.
		Máscara kuba (2) (p. 232)	Sim	Esta máscara coberta por uma peça de couro, ricamente ornamentada com conchas, foi produzida pelos Kuba, povo que habita a República Democrática do Congo. É usada exclusivamente por chefes e regentes.
		Máscara yaka (p. 232)	Sim	Máscara do povo Yaka, República Democrática do Congo. Produzida em madeira, fibras vegetais, couro e tecido, é utilizada pelos meninos no ritual de iniciação à vida adulta.
		Máscara bambara (p. 233)	Sim	Máscara cerimonial do povo Bambara, ou Bamana, Mali, s/d. As máscaras dos Bambara representam diversas manifestações de Faro, o deus criador e guia do universo.

		Máscara senufo (p. 233)	Sim	Máscara produzida em madeira entalhada pelo povo Senufo, Costa do Marfim, s/d. Para os Senufo, a máscara se tornará sagrada apenas quando for usada em uma dança ritual.
Livro 03				
Séries/ Capítulos	Categorias	Imagem/Página	Legenda	Conteúdo da legenda
6° Capítulo 03	Imagens de esculturas/monumentos	Criação de gado (p. 74)	Sim	As maquetes representando o cotidiano no Egito antigo foram encontradas na tumba de um importante oficial egípcio chamado Meketre e datam de aproximadamente 1900 a.C.*
				<i>* Essa informação também vale para os quatro itens seguintes.</i>
		Música (p. 74)	Sim	Uma das principais diversões dos egípcios era o canto, acompanhado de instrumentos musicais. A figura a direita mostra um egípcio cantando, enquanto o da esquerda toca harpa. Note que seus olhos estão semiabertos. Essa representação era utilizada para indicar alguma deficiência visual.
		Preparo de pães (p. 74)	Sim	À direita, mulheres e homens preparam pães para assar. A criação de gado e a produção de pães eram atividades importantes, sendo o pão o principal alimento da dieta dos antigos egípcios.
		Grãos (p. 75)	Sim	O cultivo de grãos, especialmente o trigo e a cevada, foi fundamental na alimentação dos egípcios. Os grãos eram utilizados na fabricação de pão e de cerveja. A produção, trazida dos campos, ficava armazenada em celeiros, como o representado abaixo. Cabia ao Estado redistribuir os grãos entre seus funcionários, artesãos e o

			restante da população das cidades.
Escribas (p. 75)	Sim		O escriba era um funcionário da administração egípcia encarregado de registrar a arrecadação de impostos, a estocagem e a distribuição dos grãos. Acima, à esquerda, escriba utiliza uma tábua branca para o registro, e o da direita escreve no papiro. Note, nas miniaturas ao lado, que os escribas trabalham próximo à entrada do celeiro.
Agricultor (p. 84)	Sim		Miniatura egípcia em madeira pintada representando um agricultor arando a terra com dois bois, c. 2040-1782 a.C. Museu do Louvre, Paris.
Trono (p. 86)	Sim		Trono do faraó Tutancâmon, revestido de madeira folheada à ouro e pedras preciosas, século XIV a.C. Museu Egípcio, Cairo.
Tuthmosis III (p. 86)	Sim		Escultura representando Tuthmosis III, que governou o Egito no século XV a.C. Museu de Arte do Antigo Egito, Luxor.
Knoum-Amon (p. 89)	Sim		Estátua do deus Knoum-Amon, cerca de 664-332 a.C. Museu do Louvre, Paris. Os deuses podiam ter forma humana, animal ou ambas.
Escriba (p. 92)	Não		---
Soldados (p. 95)	Sim		Maquete mostrando regimento de soldados núbios, encontrada na tumba do príncipe Mesehti, cerca de 2000 a.C. Museu Egípcio, Cairo.
Pirâmide de Sacara (p. 100)	Sim		Pirâmide de Sacara, no Egito, construída para o rei Djoser, cerca de 2630 a.C. Considerada a primeira pirâmide do Egito, sua estrutura externa possui seis degraus. Por dentro, havia azulejos coloridos e revestimento de granito vermelho e preto. Foto de 2010.
Pirâmides de Gizé (p. 101)	Sim		As pirâmides de Gizé formam um dos conjuntos arquitetônicos mais impressionantes da história da

			humanidade. Construídas para abrigar o túmulo dos faraós do Antigo Império, atualmente são um dos locais turísticos mais visitados do mundo. Egito, foto de 2008.
	Pirâmides de Méroe (p. 101)	Sim	Pirâmides de Meroé, no Sudão, em foto de 2010. No século XIV a.C., por ordem dos soberanos núbios, cerca de vinte pirâmides foram construídas na antiga capital do Reino de Cuxe.
	Esfinge (p. 103)	Sim	Vista da Esfinge com a grande pirâmide de Gizé ao fundo. Cairo, Egito, foto de 2008.
	Tumba Tutancâmon (p. 103)	Não	---
	Hatchepsut (p. 104)	Sim	Estátua da rainha egípcia Hatchepsut, 1490-70 a.C., retirada do templo funerário da rainha, no Vale dos Reis. Museu Nacional do Egito, Cairo. Acredita-se que Hatchepsut utilizasse uma barba postiça para legitimar e reforçar o seu poder real.
Imagens de acessórios/trajes	Anel Amanischaete (p. 97)	Sim	Anel com disco solar que pertenceu à rainha Hatchepsut, século I a.C. Museu Estadual de Arte Egípcia, Munique.
Imagens de ferramentas/recipientes	Bacia cuxita (p. 96)	Sim	Bacia cuxita em prata encontrada na antiga região de Napata, atual Sudão, século VI a.C. Museu Arqueológico do Sudão, Cartum.
	Cerâmica núbica (p. 97)	Sim	Vasilha de cerâmica núbica, cerca de 600 a.C. Museu Arqueológico do Sudão, Cartum.
Imagens de moradias/templos	Templo de Hatchepsut (p. 102)	Sim	Vista do templo funerário de Hatchepsut, no Vale dos Reis, Egito, em 2008.
Imagens de murais/pinturas	Camponeses (p. 87)	Sim	Detalhe de pintura em parede da tumba de Sennedjem, artesão que trabalhava para nobres e para o faraó no Egito. Essa pintura, datada aproximadamente do século XIII a.C., representa camponeses na plantação.

		Artesãos (p. 88)	Sim	Relevo em pedra representando dois artesãos esculpindo uma estátua, cerca de 2325 a.C. Museu Egípcio, Cairo. Esse relevo foi encontrado na cidade de Sacara, Egito.
		Livro dos mortos (1) (p. 89)	Sim	Detalhe do Livro dos mortos, de cerca de 1250 a.C. Museu de Arte Moderna, Nova York. Esse livro reunia diversos conselhos, orações e receitas mágicas que deviam orientar o morto na vida além-túmulo. As instruções eram escritas em papiro ou couro e colocadas no sarcófago.
		Livro dos mortos (2) (p. 90)	Sim	Papiro com hieróglifos. Detalhe do Livro dos mortos, século XII a.C. Museu de Arte Moderna, Nova York.
		Guerreiros (p. 94)	Sim	Relevo do templo da rainha egípcia Hatchepsut representando guerreiros núbio, c. 1470 a.C. Coleção Deir-Bahri, Tebas.
		Chefes núbios (p. 95)	Sim	Chefes núbios trazendo presentes para o rei do Egito. Cópia do século XIX de pintura em tumba de cerca de 1380 a.C. A pintura representa o período em que os núbios foram dominados pelos egípcios.
		Camponeses núbios (p. 98)	Sim	Camponeses núbios representados na tumba de um funcionário egípcio, c. 1475 a.C. Museu Egípcio, Cairo.
		Mulheres em festa (p. 104-105)	Sim	Túmulo do escriba e sacerdote Nakht, com detalhe de pintura representando mulheres em uma festa, c. 1420 a.C.
7º	Imagens de esculturas/monumentos	Homem a cavalo (p. 50)	Sim	Escultura em terracota encontrada em um túmulo em Djenné, no Mali. A peça data dos séculos XIII-XIV. Instituto de Arte de Detroit, Estados Unidos.
Capítulo 02		Grande escultura (p. 52)	Sim	Grande escultura de Djenné, artefato de madeira produzido no Mali, nos séculos X-XI. Museu do Quai Branly, Paris.
		Mulher (p. 54)	Sim	Estatueta em terracota representando figura feminina, produzida em Djenné,

				Mali, século XIV. Museu de Quai Branly, Paris.
		Maternidade (p. 57)	Sim	Maternidade, estatueta do povo Dogon, em madeira, representando a fertilidade. Mali, século XIV. Museu do Louvre, Paris.
		Túmulo de Askia Mohamed I (p. 55)	Sim	Túmulo de Askia Mohamed I, primeiro imperador muçulmano do Império Songhai, no século XV. Askia expandiu o território do império, instituiu um padrão único de pesos e medidas e reorganizou o sistema de cobrança de taxas. Mali, 2004.
	Imagens de moradias/templos	Mesquita de Sankoré (p. 54)	Sim	Mesquita de Sankoré, em Timbuctu, no Mali, em 2009. A mesquita foi construída por volta do século XV e se tornou o primeiro centro de estudo e difusão do Islã aos povos da região.
	Imagens de acessórios/trajes	Vestido (p. 62)	Sim	Mulher com vestido colorido em Djenné, Mali, 2004.
		Tecido (p. 62)	Sim	Mulher malinesa pinta tecido usando a técnica do bogolan. Segou, Mali. 2008.
8º	Imagens de esculturas/monumentos	São Francisco de Assis (p. 34-35)	Sim	São Francisco de Assis, escultura de Aleijadinho, século XVIII. Museu Regional de São João del Rei, Minas Gerais.
Capítulo 02		Cristo com a Cruz (p. 52)	Sim	Cristo com cruz, detalhe do conjunto de esculturas intitulado Passos da Paixão, de Aleijadinho, 1796-1799. Santuário do Bom Jesus de Matosinho, Congonhas.
		Doze Profetas (p. 52-53)	Sim	Vista do Santuário do Bom Jesus de Matosinho, com os doze profetas esculpidos em pedra-sabão por Aleijadinho, Congonhas, Minas Gerais, 2006.
		Jonas (p. 53)	Sim	Jonas, um dos doze profetas esculpidos em pedra-sabão por Aleijadinho, c. 1800-1805. Santuário do bom Jesus de Matosinho, Congonhas,

				2007.
		Profeta Amós (p. 57)	Sim	Profeta Amós, uma das doze esculturas de pedra-sabão que compõem a obra Profetas, em Congonhas (MG). As peças começaram a ser feitas por Aleijadinho em 1796. Foto de 2005.
Capítulo 08	Imagens de moedas/livros	Escrita árabe (p. 213)	Sim	Fragmento de documento escrito em árabe por escravo malé, 1835. Arquivo Público da Bahia, Salvador.
Livro 04				
Capítulos	Categorias	Imagem/Página	Legenda	Conteúdo da legenda
Capítulo 06	Imagens de esculturas/monumentos	Esfinge e pirâmide (p. 60)	Sim	À frente, a esfinge de Gizé e, ao fundo, uma das pirâmides localizadas próximo à cidade do Cairo, no Egito.
		Tumba de Tutancâmon (p. 64)	Sim	Detalhe do sarcófago do faraó Tutancâmon, feito em madeira e ornamentado em ouro e incrustações. Descoberta em 1922, a câmara funerária que guardava o corpo do faraó até então não havia sido violada.
		Tríade de Osíris (p. 66)	Sim	Tríade de Osíris. Escultura em lápis-lazúli representando Hórus, (o deus-falcão, deus do firmamento), Osíris (deus julgador dos mortos) e Isis (mulher de Osíris).
		Cerâmica cuxita (p. 70)	Sim	Os vasos cerâmicos cuxitas, especialmente os produzidos em Meroé e Napata, são, segundo alguns historiadores, um dos mais significativos exemplos da técnica e da arte do povo meroíta. Na imagem, vaso produzido em Napata (século VII a.C., aproximadamente).
		Pastor (p. 72)	Não	---

	Imagens de acessórios/trajes	Colar (p. 65)	Sim	Colar feito em ouro e vidros coloridos, encontrado no pescoço da múmia do faraó Tutancâmon.
	Imagens de murais/pinturas	Julgamento (p. 67)	Sim	Detalhe de pintura em papiro (c. 1250 a.C.) do Livro dos Mortos. Osiris, sentada, julga um nobre morto. À esquerda, Hórus o deus-falcão.
Escrita meroítica (p. 70)		Sim	Os cuxitas desenvolveram uma escrita alfabética adaptada da escrita egípcia. É a chamada escrita meroítica, ainda estudada pelos pesquisadores. Na imagem, exemplo de escrita meroítica.	
Pescador (p. 72)		Não	---	
Capítulo 13	Imagens de esculturas/monumentos	Rei do Benin (p. 154)	Sim	Escultura em bronze do século XVIII representando a cabeça de um rei de Benin, país do continente africano.
		Máscara punu (p. 154)	Sim	Máscara produzida por membro da etnia punu, que vive no Gabão, África.
	Imagens de acessórios/trajes	Pingente ashanti (p. 158)	Sim	Pingente de ouro em forma de máscara com chifres, produto da civilização ashanti, que vivia no território hoje pertencente a Gana, África.
	Imagens de moradias/templos	Vilarejo no Mali (p. 156)	Sim	Vilarejo com arquitetura típica do Sael no Mali, África.
		Mesquita de Djenné (p. 159)	Sim	A mesquita de Djenné, a maior estrutura em adobe do mundo, foi construída em 1280, no Mali, África.
		Colunata do templo de Luxor (p. 161)	Sim	Colunata do templo de Luxor, Egito.
		Ruínas do Grande Zimbábue (p. 161)	Sim	Ruínas do Grande Zimbábue.

Capítulo 29	Imagens de esculturas/monumentos	Profeta Amós (p. 328)	Sim	Escultura do profeta Amós. Obra em pedra-sabão de Aleijadinho, localizada no Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas (MG). Integra o conjunto de esculturas dos doze profetas feitas pelo artista entre 1800-1805.
Capítulo 42	Imagens de moedas/livros	Livro em árabe (p. 475)	Sim	Livro escrito em caracteres árabes encontrado em uma associação de negros minas (africanos vindos de parte da Costa do Ouro) localizada em Porto Alegre (RS).

Anexo 02 - Presença ou ausência de uma análise aprofundada sobre a cultura material nos livros didáticos

Livro 01						
Séries/ Capítulos	Imagem	A cultura material é apenas apontada	A cultura material é apontada e brevemente comentada	A cultura material não é sequer apontada	A cultura material é descrita, dá-se destaque e tecem-se comentários sobre seus elementos	Perguntas são lançadas à cultura material
6º						
Capítulo 07	Aquenaton	X				
	Esfinge	X				
	Pirâmides				X	
	Vizir	X				
	Sacerdote	X				
	Escriba (1)	X				
	Soldados	X				
	Escriba (2)	X				

	Sarcófago Tutancâmon	X				
	Rosto Tutancâmon				X	
	Egípcios preparando pão		X			
	Chinelos e outros		X			
	Colar				X	
	Coletor de água (1)			X		
	Tributos		X			
	Nebanun		X			
	Tut				X	
	Arado		X			
	Osiris				X	
	Hórus				X	
	Isis			X		
	Julgamento		X			
	Coletor de água (1)			X		
	Brincos				X	
	Nobre	X				
Capítulo 08	Faraós					X
	Faraó		X			
	Pirâmide	X				
	Arqueiros (1)		X			
	Arqueiros (2)					X

	Escultura nigeriana		X			
	Joia (1) Joia (2)		X			
	Joia (3) Joia (4) Joia (5) Joia (6) Joia (7) Joia (8)					
	Jarro		X			
	Shaduf Saqia		X			
	Mural de Naga				X	
7º						
Capítulo 04	Máscara			X		
	Mesquita		X			
	Trio de músicos					X
Capítulo 15	Carro de boi		X			
	Casa de pau a pique		X			
8º						
Capítulo 12	Traje mulher nigeriana (p. 210)	X				
	Traje mulher baiana (p. 210)					
	Balaios (p. 212)		X			

Capítulo 14	Barbeiro (p. 250)	X				
Livro 02						
Séries/ Capítulos	Imagem	A cultura material é apenas apontada	A cultura material é apontada e brevemente comentada	A cultura material não é sequer apontada	A cultura material é descrita, dá-se destaque e tecem-se comentários sobre seus elementos	Perguntas são lançadas à cultura material
6º						
Capítulo 02	Pirâmides de Gizé		X			
	Templo de Luxor				X	
	Julgamento (1)		X			
	Hieróglifos	X				
	Oferenda	X				
	Pastor	X				
	Banquete		X			
	Camponeses (1)	X				
	Camponeses (2)	X				
Julgamento (2)	X					
Capítulo 03	Ruínas de Querma				X	

Igreja do Sion		X			
Ruínas do Templo de Apedemak	X				
Canoa de Dufula		X			
Princesa Amenardis		X			
Relevo Templo do Leão	X				
Moedas axumitas	X				
Pirâmides de Méroe (1)					X
Arqueiros		X			
Estátua Nok (1)					X
Pássaro	X				
Cabeças				X	
Reis cuxitas	X				
Carneiro	X				
Pirâmides de Méroe (2)	X				
Pirâmides de Nuri				X	
Estelas de Axum (1)	X				
Estelas de Axum (2)				X	
Estátua Nok (2)					X

	Pirâmides de Méroe (3)			X		
7º						
Capítulo 05	Ruínas do Grande Zimbábwe	X				
	Obá e Mulher com espelho	X				
8º						
Capítulo 06	Vendedora					X
	Casal	X				
Capítulo 08	Máscara baoulé		X			
	Máscara kuba (1)		X			
	Máscara ioruba		X			
	Máscara kuba (2)		X			
	Máscara yaka		X			
	Máscara bambara		X			
	Máscara senufo		X			
Livro 03						
Séries/ Capítulos	Imagem	A cultura material é apenas apontada	A cultura material é apontada e brevemente comentada	A cultura material não é sequer apontada	A cultura material é descrita, dá-se destaque e tecem-se comentários sobre seus elementos	Perguntas são lançadas à cultura material

6º						
Capítulo 03	Criação de gado		X			
	Música				X	
	Preparo de pães		X			
	Grãos		X			
	Escribas		X			
	Agricultor		X			
	Trono		X			
	Tuthmosis III		X			
	Knoum-Amon		X			
	Escriba					X
	Soldados	X				
	Pirâmide de Sacara				X	
	Pirâmides de Gizé		X			
	Pirâmides de Méroe		X			
	Esfinge				X	
	Tumba Tutancâmon					X
	Hatchepsut				X	
Anel Amanischahete		X				
Bacia cuxita	X					

	Cerâmica núbia	X				
	Templo de Hatchepsut	X				
	Camponeses		X			
	Artesãos	X				
	Livro dos mortos (1)		X			
	Livro dos mortos (2)	X				
	Guerreiros	X				
	Chefes núbios		X			
	Camponeses núbios					X
	Mulheres em festa		X			
7º						
	Homem a cavalo	X				
	Grande escultura	X				
	Mulher	X				
	Maternidade					X
	Mesquita de Sankoré		X			
	Túmulo de Askia Mohamed I	X				
	Vestido	X				
	Tecido				X	
8º						
Capítulo	São Francisco	X				

02	de Assis					
	Cristo com a cruz	X				
	Doze profetas	X				
	Jonas	X				
	Profeta Amós	X				
Capítulo 08	Escrita árabe	X				
Livro 04						
Séries/ Capítulos	Imagem	A cultura material é apenas apontada	A cultura material é apontada e brevemente comentada	A cultura material não é sequer apontada	A cultura material é descrita, dá-se destaque e tecem-se comentários sobre seus elementos	Perguntas são lançadas à cultura material
Capítulo 08	Esfinge e pirâmide				X	
	Tumba de Tutancâmon					X
	Tríade de Osiris		X			
	Cerâmica cuxita		X			
	Pastor					X
	Colar		X			
	Julgamento					X
	Escrita meroítica		X			
	Pescador					X
Capítulo	Rei do Benin					X

13	Máscara punu	X				
	Pingente ashanti	X				
	Vilarejo no Mali	X				
	Mesquita de Djenné		X			
	Colunata do templo de Luxor					X
	Ruínas do Grande Zimbábue					X
Capítulo 29	Profeta Amós	X				
Capítulo 42	Livro em árabe	X				

Anexo 03 - Presença ou ausência de informações sobre a cultura material nos livros didáticos

Livro 01								
Séries/ Capítulos	Imagem	Datação da foto	Datação da cultura material	Local de onde é originada	Local de guarda	Menção à matéria-prima	Menção à técnica	Menção ao trabalho arqueológico
6º								
Capítulo 07	Aquenaton	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
	Esfinge	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não
	Pirâmides	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
	Vizir	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
	Sacerdote	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
	Escriba (1)	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
	Soldados	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não

	Escriba (2)	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
	Sarcófago Tutancâmon Rosto Tutancâmon	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não
	Egípcios preparando pão	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não
	Chinelos e outros	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não
	Colar	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não
	Coletor de água	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
	Tributos	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
	Nebanun	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
	Tut	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
	Arado	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
	Osiris	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
	Hórus	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
	Isis	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
	Julgamento	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não
	Coletor de água	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
	Brincos	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
	Nobre	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não
Capítulo 08	Faraós	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim
	Faraó	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
	Pirâmide	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
	Arqueiros (1)	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
	Arqueiros (2)	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não

	Escultura nigeriana	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não
	Joia (1) Joia (2) Joia (3) Joia (4) Joia (5) Joia (6) Joia (7) Joia (8)	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não
	Jarro	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
	Shaduf Saqia	Não	Não	Não	---	Não	Não	Não
	Mural de Naga	Não	Não	Sim	---	Não	Não	Não
7º								
Capítulo 04	Máscara	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não
	Mesquita	Não	Não	Sim	---	Não	Não	Não
	Trio de músicos	Sim	Não	Não	---	Não	Não	---
Capítulo 15	Carro de boi	Não	Não	Sim	---	Não	Não	---
	Casa de pau a pique	Não	Não	Sim	---	Sim	Não	Não
8º								
Capítulo 12	Traje mulher nigeriana (p. 210)	Não	Não	Não	---	Não	Não	Não
	Traje mulher baiana (p. 210)							
	Balaio (p. 212)	Sim	Não	Não	---	Não	Não	Não
Capítulo 14	Barbeiro (p. 250)	Não	Não	Não	---	Não	Não	Não

Livro 02								
Séries/ Capítulos	Imagem	Datação da foto	Datação da cultura material	Local de onde é originada	Local de guarda	Menção à matéria- prima	Menção à técnica	Menção ao trabalho arqueológico
6º								
Capítulo 02	Pirâmides de Gizé	Sim	Não	Sim	---	Não	Não	Não
	Templo de Luxor	Sim	Sim	Sim	---	Não	Não	Sim
	Julgamento (1)	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
	Hieróglifos	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
	Oferenda	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
	Pastor	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
	Banquete	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
	Camponeses (1)	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
	Camponeses (2)	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
Julgamento (2)	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	
Capítulo 03	Ruínas de Querma	Não	Não	Sim	---	Não	Não	Sim
	Igreja do Sion	Não	Sim	Sim	---	Não	Não	Não
	Ruínas do Templo de Apedemak	Sim	Não	Sim	---	Não	Não	Não
	Canoa de Dufula	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não

	Princesa Amenardis	Não	Sim	Sim	---	Não	Não	Não
	Relevo Templo do Leão	Não	Não	Sim	---	Não	Não	Não
	Pirâmides de Méroe (1)	Não	Sim	Sim	---	Não	Não	Não
	Arqueiros	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
	Estátua Nok (1)	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
	Pássaro	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
	Cabeças	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
	Reis cuxitas	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não
	Carneiro	Não	Não	Sim	---	Sim	Não	Não
	Pirâmides de Méroe (2)	Não	Sim	Sim	---	Não	Não	Não
	Pirâmides de Nuri	Não	Não	Sim	---	Sim	Sim	Não
	Estelas de Axum (1)	Não	Não	Sim	---	Sim	Sim	Não
	Estelas de Axum (2)	Não	Não	Sim	---	Sim	Sim	Não
	Estátua Nok (2)	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
	Pirâmides de Méroe (3)	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
7º								
Capítulo 05	Ruínas do Grande Zimbábwe	Sim	Sim	Sim	---	Não	Não	Não
	Obá e Mulher com espelho	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não

8°								
Capítulo 06	Vendedora	Não	Não	Não	---	Não	Não	Não
	Casal	Sim	Não	Não	---	Não	Não	Não
Capítulo 08	Máscara baoulé	Não	Não	Sim	---	Não	Não	Não
	Máscara kuba (1)	Não	Não	Sim	---	Não	Não	Não
	Máscara ioruba	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não
	Máscara kuba (2)	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não
	Máscara yaka	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não
	Máscara bambara	Não	Sim (s/d)	Sim	Não	Não	Não	Não
	Máscara senufo	Não	Sim (s/d)	Sim	Não	Sim	Sim	Não
Livro 03								
Séries/ Capítulos	Imagem	Datação da foto	Datação da cultura material	Local de onde é originada	Local de guarda	Menção à matéria-prima	Menção à técnica	Menção ao trabalho arqueológico
6°								
Capítulo 03	Criação de gado	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
	Música	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
	Preparo de pães	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
	Grãos	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
	Escribas	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
	Agricultor	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não
	Trono	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não

Tuthmosis III	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
Knoum-Amon	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
Escriba	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Soldados	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim
Pirâmide de Sacara	Sim	Sim	Sim	---	Sim	Sim	Não
Pirâmides de Gizé	Sim	Não	Sim	---	Sim	Sim	Não
Pirâmides de Méroe	Sim	Sim	Sim	---	Não	Não	Não
Esfinge	Sim	Sim	Sim	---	Sim	Não	Não
Tumba Tutancâmon	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim
Hatchepsut	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
Anel Amanischahete	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
Bacia cuxita	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Cerâmica núbia	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Templo de Hatchepsut	Sim	Não	Sim	---	Não	Não	Não
Camponeses	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não
Artesãos	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Livro dos mortos (1)	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Livro dos mortos (2)	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Guerreiros	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
Chefes núbios	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não

	Camponeses núbios	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
	Mulheres em festa	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
7º								
Capítulo 02	Homem a cavalo	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
	Grande escultura	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
	Mulher	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
	Maternidade	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
	Mesquita de Sankoré	Sim	Sim	Sim	---	Não	Não	Não
	Túmulo de Askia Mohamed I	Sim	Sim	Sim	---	Não	Não	Não
	Vestido	Sim	Não	Sim	---	Sim	Não	Não
	Tecido	Sim	Não	Sim	---	Sim	Sim	Não
8º								
Capítulo 02	São Francisco de Assis	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
	Cristo com a cruz	Não	Sim	Sim	---	Não	Não	Não
	Doze profetas	Sim	Não	Sim	---	Sim	Sim	Não
	Jonas	Sim	Sim	Sim	---	Sim	Sim	Não
	Profeta Amós	Sim	Sim	Sim	---	Sim	Não	Não
Capítulo 08	Escrita árabe	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
Livro 04								

Séries/ Capítulos	Imagem	Datação da foto	Datação da cultura material	Local de onde é originada	Local de guarda	Menção à matéria- prima	Menção à técnica	Menção ao trabalho arqueológico
Capítulo 08	Esfinge e pirâmide	Não	Não	Sim	---	Não	Não	Não
	Tumba de Tutancâmon	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
	Tríade de Osíris	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não
	Cerâmica cuxita	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não
	Pastor	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
	Colar	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
	Julgamento	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
	Escrita meroítica	Não	Não	Não	---	Não	Não	Não
	Pescador	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Capítulo 13	Rei do Benin	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não
	Máscara punu	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
	Pingente ashanti	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não
	Vilarejo no Mali	Não	Não	Sim	---	Não	Não	Não
	Mesquita de Djenné	Não	Sim	Sim	---	Sim	Não	Não
	Colunata do templo de Luxor	Não	Não	Sim	---	Não	Não	Não
	Ruínas do Grande Zimbábue	Não	Não	Sim	---	Não	Não	Não
Capítulo 29	Profeta Amós	Não	Sim	Sim	---	Sim	Não	Não

Capítulo 42	Livro em árabe	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
----------------	----------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Anexo 04 - Quantidade de estudantes que tiveram aulas sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana na escola

Escolas	Estudou a história e a cultura africana?						Estudou a história e a cultura afro-brasileira?					
	9º ano			3º ano			9º ano			3º ano		
	Sim	Não	Não marcou	Sim	Não	Não marcou	Sim	Não	Não marcou	Sim	Não	Não marcou
Escola 01	85	29	08	83	58	03	87	27	08	121	20	03
Escola 02	65	25	01	35	21	02	69	20	02	48	07	03
Escola 03	31	35	02	54	13	01	59	09	-	63	05	-
Escola 04	31	14	-	25	09	-	39	06	-	29	03	02
Escola 05	55	19	01	14	02	-	66	09	-	13	03	-
Escola 06	36	14	-	38	12	-	40	10	-	37	10	03
Escola 07	89	39	-	18	11	-	109	16	03	24	03	02
Total	392	175	12	267	126	06	469	97	13	335	51	13
	Sim - 659 Não - 301 Não marcou - 18						Sim - 804 Não - 148 Não marcou - 26					

Anexo 05 - Frequência em que aparece cada um dos exemplares da cultura material desenhados pelos estudantes

Escola 01							
Cultura Material	9º ano			3º ano			Total Geral A/AB A+AB
	Africana (A)	Afro- Brasileira (AB)	Total A/AB A+AB	Africana (A)	Afro- Brasileira (AB)	Total A/AB A+AB	
Alargador	-	-	00/00 00	01	01	01/01 02	01/01 02

Algema	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
"Arca-Rola"	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Arco e flecha	03	08	03/08 11	04	03	04/03 07	07/11 18
Arpão	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Assalto	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Atabaque	01	-	01/00 01	03	02	03/02 05	04/02 06
Bacia	-	-	00/00 00	02	-	02/00 02	02/00 02
Balde	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Bandolim	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Barraca	03	-	03/00 03	-	-	00/00 00	03/00 03
Barraco	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Basquete	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Bata	02	-	02/00 02	-	-	00/00 00	02/00 02
Bateria	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Batuque	-	-	00/00 00	01	01	01/01 02	01/01 02
Berimbau	29	19	29/19 48	20	35	20/35 55	49/54 103
Bermuda	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Berrante	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Brasão	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Brincos	-	03	00/03 03	03	01	03/01 04	03/04 07

Bola de futebol	-	01	00/01 01	-	01	00/01 01	00/02 02
Bola de meia	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Boneca	02	02	02/02 04	-	-	00/00 00	02/02 04
Bong	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Cabaça	01	03	01/03 04	01	01	01/01 02	02/04 06
Cabana	03	-	03/00 03	04	-	04/00 04	07/00 07
Cabelo Black Power	-	-	00/00 00	-	02	00/02 02	00/02 02
Cabelo "fuá"	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Cachimbo	02	-	02/00 02	03	-	03/00 03	05/00 05
Café	-	02	00/02 02	-	01	00/01 01	00/03 03
Camisa	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Cana de açúcar	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Canoa	01	01	01/01 02	-	-	00/00 00	01/01 02
Capoeira	01	04	01/04 05	03	03	03/03 06	04/07 11
Cartão Bolsa Família	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Casa	02	-	02/00 02	01	-	01/00 01	03/00 03
Cavaquinho	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Caxixi	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Cédula	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Cesto	02	02	02/02	02	01	02/01	04/03

			04			03	07
Chapéu	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Charrua	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Chicote	02	02	02/02 04	03	02	03/02 05	05/04 09
Chinelo	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Chocalho	08	02	08/02 10	02	03	02/03 05	10/05 15
Cobertor	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Colar	07	04	07/04 11	21	03	21/03 24	28/07 35
Cordão de Capoeira	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Corrente	-	01	00/01 01	-	01	00/01 01	00/02 02
Cumbuca	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Cuscuz	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Cruz	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Dente de animal	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Desigualdade	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Desodorante	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Dread	-	01	00/01 01	-	01	00/01 01	00/02 02
Enxada	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Escravo	02	01	02/01 03	-	02	00/02 02	02/03 05
Escudo	01	-	01/00 01	03	-	03/00 03	04/00 04

Espada	02	-	02/00 02	-	-	00/00 00	02/00 02
Espelho	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Estúdio de Gravação	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Faca	02	-	02/00 02	-	-	00/00 00	02/00 02
Faixa de cabelo	-	01	00/01 01	-	01	00/01 01	00/02 02
Favela	-	-	00/00 00	01	01	01/01 02	01/01 02
Fazenda	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Feijão	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Feijoada	-	05	00/05 05	-	03	00/03 03	00/08 08
Filtro dos sonhos	-	01	00/01 01	01	-	01/00 01	01/01 02
Flauta	02	-	02/00 02	-	-	00/00 00	02/00 02
Flecha	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Fogueira	03	-	03/00 03	-	01	00/01 01	03/01 04
Fome	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Garrafa	02	-	02/00 02	-	-	00/00 00	02/00 02
Girafa	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Hominídeo	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Índio	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Jarra	01	01	01/01 02	01	-	01/00 01	02/01 03
Jarro	05	03	05/03 08	04	-	04/00 04	09/03 12

Lança	07	02	07/02 09	09	05	09/05 14	16/07 23
Lápide	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Lenço	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Livro	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Lundu	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Mandioca	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Martelo	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Máscara	01	03	01/03 04	03	-	03/00 03	04/03 07
Mesa	-	-	00/00 00	-	02	00/02 02	00/02 02
Moringa	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Navio negreiro	-	-	00/00 00	03	05	03/05 08	03/05 08
Osso	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Ouro	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Palmatória	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Pandeiro	02	05	02/05 07	04	07	04/07 11	06/12 18
Panela	01	08	01/08 09	-	-	00/00 00	01/08 09
Peneira	-	01	00/01 01	-	01	00/01 01	00/02 02
Pênis	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Perfume	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Pilão	-	02	00/02	01	01	01/01	01/03

			02			02	04
Pirâmides	-	-	00/00 00	06	-	06/00 06	06/00 06
Pote	01	-	01/00 01	01	01	01/01 02	02/01 03
Prato	01	-	01/00 01	03	-	03/00 03	04/00 04
Pulseira	-	03	00/03 03	02	01	02/01 03	02/04 06
Quilombo	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Rastafari	-	-	00/00 00	-	02	00/02 02	00/02 02
Reco-reco	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Revólver	-	01	00/01 01	-	02	00/02 02	00/03 03
Roupa de capoeira	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Saia	-	-	00/00 00	01	02	01/02 03	01/02 03
Savana	-	-	00/00 00	03	-	03/00 03	03/00 03
Short e camiseta	-	-	00/00 00	01	02	01/02 03	01/02 03
Santa do Pau Oco	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Tambor	18	09	18/09 27	16	12	16/12 28	34/21 55
Timba	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Toca	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Tranças	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Triângulo	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Tristeza	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01

Tronco	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Turbante	07	11	07/11 18	05	11	05/11 16	12/22 34
Toca-disco	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Vara de pescar	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Varal	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Vaso	08	06	08/06 14	09	04	09/04 13	17/10 27
Vestido de baiana	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Violão	01	02	01/02 03	-	-	00/00 00	01/02 03
Xingamento	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Zarabatana	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Escola 02							
Cultura Material	9º ano			3º ano			Total Geral A/AB A+AB
	Africana (A)	Afro- Brasileira (AB)	Total A/AB A+AB	Africana (A)	Afro- Brasileira (AB)	Total A/AB A+AB	
Adjá	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Algema	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Anel	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Arco e flecha	08	04	08/04 12	03	01	03/01 04	11/05 16
Arpão	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Artesanato	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Assado	-	01	00/01	-	-	00/00	00/01

			01			00	01
Atabaque	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Bacia	01	01	01/01 02	-	01	00/01 01	01/02 03
Balde	01	01	01/01 02	-	-	00/00 00	01/01 02
Bandeira	-	02	00/02 02	-	-	00/00 00	00/02 02
Berimbau	06	20	06/20 26	11	10	11/10 21	17/30 47
Bola de futebol	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Brincos	01	01	01/01 02	-	-	00/00 00	01/01 02
Cabelo com arte	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Cabelo volumoso	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Carta de alforria	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Casa	-	01	00/01 01	01	-	01/00 01	01/01 02
Cama	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Celular	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Cesto	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Chapéu	01	-	01/00 01	01	-	01/00 01	02/00 02
Chibata	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Chicote	01	08	01/08 09	-	03	00/03 03	01/11 12
Chocalho	03	-	03/00 03	-	-	00/00 00	03/00 03
Colar	04	03	04/03 07	04	03	04/03 07	08/06 14

Cocar	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Caçador	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Cadeira	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Cana de açúcar	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Capoeira	-	02	00/02 02	01	02	01/02 03	01/04 05
Balde, rodo e vassoura	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Corda	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Corrente	-	01	00/01 01	-	02	00/02 02	00/03 03
Carro	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Cartaz (contra o racismo)	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Prato, garfo e faca	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Copo	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Diamantes	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Dinheiro	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Dread	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Elefante	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Emprego	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Enxada	04	01	04/01 05	-	-	00/00 00	04/01 05
Escravo	01	-	01/00 01	-	01	00/01 01	01/01 02
Escudo	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01

Espingarda	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Faca	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Feijoada	-	01	00/01 01	-	03	00/03 03	00/04 04
Flecha	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Foice	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Garrafa	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Garrafa d'água	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Gilete	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Girafa	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Jarra	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Jarro	02	01	02/01 03	01	-	01/00 01	03/01 04
Jeep	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Lança	09	-	09/00 09	05	-	05/00 05	14/00 14
Lata de lixo	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Lenço	-	-	00/00 00	02	-	02/00 02	02/00 02
Machado	01	02	01/02 03	-	-	00/00 00	01/02 03
Manga e copo de leite	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Martelo	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Máscara	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Navio Negreiro	01	-	01/00	-	-	00/00	01/00

			00			00	01
Nelson Mandela	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Osso (para usar no rosto)	01	-	01/00 01	01	-	01/00 01	02/00 02
Palmatória	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Panela	-	02	00/02 02	-	01	00/01 01	00/03 03
Pandeiro	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Pau-Brasil	-	03	00/03 03	-	-	00/00 00	00/03 03
Pente fino (para cabelo afro)	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Picareta	02	-	02/00 02	-	01	00/01 01	02/01 03
“Piercing”	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Pilão	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Pinga	-	02	00/02 02	-	-	00/00 00	00/02 02
Pirâmide	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Pobreza	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Pote	02	-	02/00 02	-	-	00/00 00	02/00 02
Prato (vazio)	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Prédio	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Pulseira	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Quadro de desenho	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Rastafari	-	-	00/00 00	-	02	00/02 02	00/02 02

Rede de pesca	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Rolo de barbante	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Sling	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Taça da copa	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Tacho	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Tambor	12	04	12/04 16	05	02	05/02 07	17/06 23
Tronco	-	03	00/03 03	-	-	00/00 00	00/03 03
Turbante	03	02	03/02 05	01	02	01/02 03	04/04 08
Vaso	03	-	03/00 03	01	-	01/00 01	04/00 04
Vassoura	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Vestido	-	02	00/02 02	-	-	00/00 00	00/02 02
Xícara	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01

Escola 03

Cultura Material	9º ano			3º ano			Total Geral A/AB A+AB
	Africana (A)	Afro-Brasileira (AB)	Total A/AB A+AB	Africana (A)	Afro-Brasileira (AB)	Total A/AB A+AB	
Alargador	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Algemas	-	-	00/00 00	01	01	01/01 02	01/01 02
Arco e flecha	01	02	01/02 03	-	-	00/00 00	01/02 03
Árvore e flor	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Árvore	02	01	02/01	01	01	01/01	03/02

			03			02	05
Assassinato	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Atabaque	01	01	01/01 02	01	-	01/00 01	02/01 03
Bacia	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Balde	-	-	00/00 00	01	01	01/01 02	01/01 02
Bambu	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Barco	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Berimbau	05	06	05/06 11	07	04	07/04 11	12/10 22
Bíblia	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Blusa de frio	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Brinco	-	01	00/01 01	01	-	01/00 01	01/01 02
Cabaça	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Cabana	02	-	02/00 02	01	-	01/00 01	03/00 03
Cabelo Black Power	-	-	00/00 00	01	01	01/01 02	01/01 02
Cacto	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Canguru (de carregar bebês)	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Capoeira	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Capoeirista	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Capulana	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Carnaval	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01

Casa	01	01	01/01 02	-	01	00/01 01	01/02 03
Cavaquinho	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Chapéu	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Chicote	-	04	00/04 04	03	03	03/03 06	03/07 10
Chinelo	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Chocalho	02	-	02/00 02	-	-	00/00 00	02/00 02
Chuveiro	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Cocar	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Copo de água	02	-	02/00 02	-	-	00/00 00	02/00 02
Colar	07	-	07/00 07	07	02	07/02 09	14/02 16
Comida	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Constituição brasileira	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Corda	01	01	01/01 02	-	-	00/00 00	01/01 02
Corrente	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Cotas	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Cuia	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Dança	01	01	01/01 02	-	-	00/00 00	01/01 02
Diamante	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Discriminação	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Elefante	01	01	01/01	-	-	00/00	01/01

			02			00	02
Enxada	05	05	05/05 10	-	03	00/03 03	05/08 13
Escravo	-	-	00/00 00	01	01	01/01 02	01/01 02
Estátua	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Faca	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Falta de água	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Favela	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Feijoada	-	-	00/00 00	-	02	00/02 02	00/02 02
Flauta	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Flecha	-	-	00/00 00	01	01	01/01 02	01/01 02
Flor	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Fogueira	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Folhas secas	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Forca	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Garfo	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Garrafa d'água	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Garrafa de pinga	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Girafa	01	01	01/01 02	01	-	01/00 01	02/01 03
Índio	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Jarro	01	01	01/01 02	02	-	02/00 02	03/01 04

K47	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Lança	05	01	05/01 06	02	-	02/00 02	07/01 08
Leão	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Livro	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Lixo	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Maca	02	-	02/00 02	-	-	00/00 00	02/00 02
Madeira	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Máquina de processar café	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Máscara	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Mesa	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Mineiro (com fome)	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Moenda de cana	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Monumentos religiosos	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Mulher chorando	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Navio negreiro	-	-	00/00 00	-	04	00/04 04	00/04 04
Ouro	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Pá	02	01	02/01 03	-	02	00/02 02	02/03 05
Pandeiro	-	02	00/02 02	-	-	00/00 00	00/02 02
Panela	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Pão	-	-	00/00	01	-	01/00	01/00

			00			01	01
Partilha de comida	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Pedintes	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Pedra	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Peixes	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Pessoa faminta	01	02	01/02 03	-	-	00/00 00	01/02 03
Peteca	01	-	01/00 01	-	01	00/01 01	01/01 02
Picareta	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Pilão	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Pincel e tinta	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Pintura de rosto	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Planta medicinal	-	-	00/00 00	02	-	02/00 02	02/00 02
Pote	02	-	02/00 02	-	01	00/01 01	02/01 03
Prato	-	-	00/00 00	01	01	01/01 02	01/01 02
Pulseira	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Quadros	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Quilombo	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Racismo	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Remédio	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Revólver	-	02	00/02 02	01	01	01/01 02	01/03 04

Rinoceronte	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Rio poluído	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Roupas	02	-	02/00 02	03	01	03/01 04	05/01 06
Santos católicos	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Seringa	03	-	03/00 03	-	-	00/00 00	03/00 03
Sol quente	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Tambor	03	-	03/00 03	03	01	03/01 04	06/01 07
Tapioca	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Tatuagem	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Tronco	01	-	01/00 01	-	02	00/02 02	01/02 03
Turbante	05	02	05/02 07	01	02	01/02 03	06/04 10
Vaso	01	02	01/02 03	03	-	03/00 03	04/02 06
Vestido	-	01	00/01 01	-	01	00/01 01	00/02 02
Zarabatana	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01

Escola 04

Cultura Material	9º ano			3º ano			Total Geral A/AB A+AB
	Africana (A)	Afro-Brasileira (AB)	Total A/AB A+AB	Africana (A)	Afro-Brasileira (AB)	Total A/AB A+AB	
Abano	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Água	01	-	01/00 01	01	-	01/00 01	02/00 02
Arco e flecha	01	01	01/01	01	01	01/01	02/02

			02			02	04
Árvore	01	-	01/00 01	01	-	01/00 01	02/00 02
Bambu	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Barco	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Berimbau	01	06	01/06 07	03	08	03/08 11	04/14 18
Bolsa	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Brincos	-	01	00/01 01	01	-	01/00 01	01/01 02
Cabelo	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Cabelo Black Power	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Cabelo trançado	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Caçador	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Capoeira	-	02	00/02 02	-	-	00/00 00	00/02 02
Chapéu	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Chicote	01	03	01/03 04	-	02	00/02 02	01/05 06
Chocalho	-	02	00/02 02	-	01	00/01 01	00/03 03
Cocar	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Colar	08	02	08/02 10	03	-	03/00 03	11/02 13
Colher	-	-	00/00 00	02	-	02/00 02	02/00 02
Comida	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Correntes	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01

Deserto	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Diamante	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Elefante	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Engenho de açúcar	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Enxada	-	-	00/00 00	01	01	01/01 02	01/01 02
Escravo	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Escudo	01	-	01/00 01	01	-	01/00 01	02/00 02
Espada	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Estilingue	-	02	00/02 02	-	-	00/00 00	00/02 02
Faca	-	-	00/00 00	03	-	03/00 03	03/00 03
Facão	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Faixa de cabelo	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Feijoada	-	-	00/00 00	-	05	00/05 05	00/05 05
Flecha	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Foice	02	-	02/00 02	-	-	00/00 00	02/00 02
Garfo	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Garrafa de água	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Girafa	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Homo sapiens sapiens	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Índio	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01

Jarro	01	-	01/00 01	01	01	01/01 02	02/01 03
Lança	04	-	04/00 04	06	01	06/01 07	10/01 11
Machado	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Manta	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Marfim	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Máscara	01	-	01/00 01	02	-	02/00 02	03/00 03
Mato	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Pá	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Pandeiro	-	02	00/02 02	-	02	00/02 02	00/04 04
Pão	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Pau-Brasil	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Pessoa faminta	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Piercing	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Pilão	-	04	00/04 04	-	-	00/00 00	00/04 04
Pote	-	-	00/00 00	02	-	02/00 02	02/00 02
Povo africano	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Prato	01	-	01/00 01	01	-	01/00 01	02/00 02
Revólver	-	-	00/00 00	-	02	00/02 02	00/02 02
Roupa colorida	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01

Saia	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Sal	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Sombrinha	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Tambor	-	04	00/04 04	01	01	01/01 02	01/05 06
Tecido	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Tornonzeleira	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Tronco	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Turbante	04	03	04/03 07	01	02	01/02 03	05/05 10
Vaso	01	-	01/00 01	02	-	02/00 02	03/00 03
Vendedora de chocolate	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Vestido	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Vulcão	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01

Escola 05

Cultura Material	9º ano			3º ano			Total Geral A/AB A+AB
	Africana (A)	Afro-Brasileira (AB)	Total A/AB A+AB	Africana (A)	Afro-Brasileira (AB)	Total A/AB A+AB	
Alargador	01	01	01/01 02	-	-	00/00 00	01/01 02
Aldeia	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Algodão	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Anel para lábios	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Arco	01	-	01/00	-	-	00/00	01/00

			01			00	01
Arco e flecha	01	03	01/03 04	-	01	00/01 01	01/04 05
Árvore Igoba	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Árvore	04	-	04/00 04	-	-	00/00 00	04/00 04
Árvore e homem	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Balde	03	02	03/02 05	-	-	00/00 00	03/02 05
Batuque	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Berimbau	05	05	05/05 10	04	02	04/02 06	09/07 16
Bola de futebol	02	-	02/00 02	-	-	00/00 00	02/00 02
Bolsa de artesanato	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Brincos	01	01	01/01 02	-	-	00/00 00	01/01 02
Cabelo	-	01	00/01 01	-	01	00/01 01	00/02 02
Cabelo afro	-	-	00/00 00	-	02	00/02 02	00/02 02
Cabelo (ruim) e dread	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Cachimbo	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Caderno	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Cajado	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Caldeirão	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Capoeira	-	04	00/04 04	-	-	00/00 00	00/04 04
Carrinho	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01

Casa	01	01	01/01 02	-	-	00/00 00	01/01 02
Cesta	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Chapéu	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Chicote	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Chocalho	03	01	03/01 04	-	-	00/00 00	03/01 04
Colar	02	01	02/01 03	01	-	01/00 01	03/01 04
Canoa	-	02	00/02 02	-	-	00/00 00	00/02 02
Copo d'água	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Cordão de Pedras	02	-	02/00 02	-	-	00/00 00	02/00 02
Correntes	-	02	00/02 02	-	01	00/01 01	00/03 03
Diploma	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Elefante	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Emprego	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Escultura	-	01	00/01	-	-	00/00	00/01
Espeto de frango	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Feijoada	-	04	00/04 04	-	-	00/00 00	00/04 04
Flecha	01	-	01/00 01	01	-	01/00 01	02/00 02
Guarda-bebê	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Iphone	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Jarro	06	02	06/02 08	-	-	00/00 00	06/02 08

Kuripe	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Lança	03	-	03/00 03	-	-	00/00 00	03/00 03
Leão	03	-	03/00 03	-	-	00/00 00	03/00 03
Mesa	02	-	02/00 02	-	-	00/00 00	02/00 02
Mesa de sinuca	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Monumento	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Notas musicais	-	01	00/01 01	01	-	01/00 01	01/01 02
Oca	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Ossos	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Pandeiro	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Panela	02	02	02/02 04	-	01	00/01 01	02/03 05
Pano de cabeça	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Peneira	-	-	00/00 00	-	04	00/04 04	00/04 04
Peteca	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Pirâmide	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Pulseira	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Prato	01	01	01/01 02	-	-	00/00 00	01/01 02
Roupas	01	02	01/02 03	-	-	00/00 00	01/02 03
Tábua	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Tambor	05	06	05/06 11	01	01	01/01 02	06/07 13

Tecido estampado	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Tigela	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Turbante	02	-	02/00 02	-	01	00/01 01	02/01 03
Urucum	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Vaso de flores	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Vasilha	01	01	01/01 02	01	-	01/00 01	02/01 03
Vaso	04	06	04/06 10	-	-	00/00 00	04/06 10
Vestimenta de boi	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Violão	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Zarabatana	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Escola 06							
Cultura Material	9º ano			3º ano			Total Geral A/AB A+AB
	Africana (A)	Afro-Brasileira (AB)	Total A/AB A+AB	Africana (A)	Afro-Brasileira (AB)	Total A/AB A+AB	
Agogô	01	01	01/01 02	-	-	00/00 00	01/01 02
Aldeia	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Algemas	01	01	01/01 02	-	04	00/04 04	01/05 06
Aparelho de som	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Arco e flecha	01	02	01/02 03	01	-	01/00 01	02/02 04
Arroz e feijão	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01

Árvore	02	-	02/00 02	01	-	01/00 01	03/00 03
Atabaque	01	01	01/01 02	-	-	00/00 00	01/01 02
Banca de relógio	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Barco	-	-	00/00 00	-	02	00/02 02	00/02 02
Berimbau	07	06	07/06 13	09	05	09/05 14	16/11 27
Bola de futebol	01	-	01/00 01	01	01	01/01 02	02/01 03
Bolsa	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Boneca	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Boneco de cabaça	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Brincos	03	01	03/01 04	-	-	00/00 00	03/01 04
Bússola	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Bateria	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Cabaça	-	01	00/01 01	01	-	01/00 01	01/01 02
Cabana	-	02	00/02 02	-	-	00/00 00	00/02 02
Cabelo	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Cabelo Black Power	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Calça de capoeira	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Cana de açúcar	-	02	00/02 02	-	-	00/00 00	00/02 02
Capoeira	-	01	00/01 01	01	02	01/02 03	01/03 04
Carrinho	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01

Casa	-	01	00/01 01	-	01	00/01 01	00/02 02
Casa no deserto	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Caxixi	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Celular	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Chicote	-	02	00/02 02	-	03	00/03 03	00/05 05
Chifre	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Chinelos	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Chocalho	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Colar	01	-	01/00 01	01	-	01/00 01	02/00 02
Comida	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Coqueiro	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Corrente	01	01	01/01 02	-	-	00/00 00	01/01 02
Cutelo	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Dança	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Deserto	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Elefante	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Enxada	-	02	00/02 02	-	01	00/01 01	00/03 03
Escola	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Escravidão	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Escudo	01	-	01/00	-	-	00/00	01/00

			01			00	01
Faca	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Facão	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Faixa de cabelo	01	-	01/00 01	-	01	00/01 01	01/01 02
Flecha	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Foice	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Garfo e faca	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Garrafa d'água	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Jarro	04	01	04/01 05	01	-	01/00 01	05/01 06
Lança	01	01	01/01 02	-	-	00/00 00	01/01 02
Leão	01	-	01/00 01	-	01	00/01 01	01/01 02
Lenço	01	01	01/01 02	-	01	00/01 01	01/02 03
Livros e lápis	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Machado	-	-	00/00 00	01	01	01/01 02	01/01 02
Martelo	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Máscara	02	02	02/02 04	-	-	00/00 00	02/02 04
Metralhadora	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Navio negreiro	-	-	00/00 00	01	01	01/01 02	01/01 02
Pá	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Paçoca	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01

Pandeiro	01	02	01/02 03	01	-	01/00 01	02/02 04
Pé de moleque	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Prato	-	-	00/00 00	03	01	03/01 04	03/01 04
Pulseira	01	-	01/00 01	-	01	00/01 01	01/01 02
Pote	01	01	01/01 02	01	-	01/00 01	02/01 03
Rede	-	-	00/00 00	-	02	00/02 02	00/02 02
Relógio	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Roupas	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Saia	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Samba	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Tambor	04	04	04/04 08	04	01	04/01 05	08/05 13
Tapete	-	-	00/00 00	01	01	01/01 02	01/01 02
Toca	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Torneira	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Tronco	01	02	01/02 03	-	02	00/02 02	01/04 05
Turbante	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Vaso	03	-	03/00 03	02	-	02/00 02	05/00 05
Vestimenta	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Violão	-	01	00/01 01	01	-	01/00 01	01/01 02

Escola 07							
Cultura Material	9ºano			3º ano			Total Geral A/AB A+AB
	Africana (A)	Afro-Brasileira (AB)	Total A/AB A+AB	Africana (A)	Afro-Brasileira (AB)	Total A/AB A+AB	
Alargador	-	03	00/03 03	-	-	00/00 00	00/03 03
Aldeia	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Algemas	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Arco e flecha	07	02	07/02 09	-	01	00/01 01	07/03 10
Arma	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Armadura	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Árvore	01	01	01/01 02	-	-	00/00 00	01/01 02
Atabaque	01	-	01/00 01	02	-	02/00 02	03/00 03
Bacia	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Balde	02	-	02/00 02	-	-	00/00 00	02/00 02
Banana	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Banca de assessórios	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Bandana	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Barco	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Batom	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Berimbau	08	14	08/14 22	02	01	02/01 03	10/15 25

Bíblia	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Bola	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Bola de futebol	-	07	00/07 07	-	-	00/00 00	00/07 07
Boneca	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Boneca de palha	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Boneca de pano	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Brinquedos	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Brincos	01	03	01/03 04	-	-	00/00 00	01/03 04
Brincos de argola	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Brincos de pena	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Brinco grande	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Cabaça	-	-	00/00 00	-	02	00/02 02	00/02 02
Cabana	04	-	04/00 04	02	-	02/00 02	06/00 06
Cabelo descolado	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Cabelo rastafári	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Cachimbo	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Café	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Caixão	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Canoa	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Capoeira	02	06	02/06	-	01	00/01	02/07

			08			01	09
Casa abandonada	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Casa de palha	04	-	04/00 04	-	-	00/00 00	04/00 04
Cerâmica	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Cesta de palha	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Cesta vazia	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Chave e cadeado	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Chibata	01	01	01/01 02	-	-	00/00 00	01/01 02
Chicote	03	06	03/06 09	02	02	02/02 04	05/08 13
Chocalho	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 00
Cidade e carros	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Cocar	02	-	02/00 02	-	-	00/00 00	02/00 02
Colar	05	05	05/05 10	-	-	00/00 00	05/05 10
Comida	03	-	03/00 03	-	-	00/00 00	03/00 03
Copo	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Correntes	02	01	02/01 03	-	-	00/00 00	02/01 03
Copo d'água	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Cuia	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Culturas diferentes	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01

Dado	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Dança	-	01	00/01 01	-	01	00/01 01	00/02 02
Diamante	01	01	01/01 02	-	-	00/00 00	01/01 02
Dinheiro	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Dread	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Educação	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Enxada	-	04	00/04 04	01	02	01/02 03	01/06 07
Escravo	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Faca	01	02	01/02 03	-	-	00/00 00	01/02 03
Facão	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Falta de comida	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Fantasia	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Feijoada	03	06	03/06 09	01	-	01/00 01	04/06 10
Festa e música	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Filtro dos sonhos	02	-	02/00 02	-	-	00/00 00	02/00 02
Floresta	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Fome	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Garrafa	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Girafa	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Instrumentos de	-	-	00/00	-	01	00/01	00/01

capoeira			00			01	01
Instrumentos musicais	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Irmãos metralhas da África	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Jarra	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Jarro	07	-	07/00 07	-	-	00/00 00	07/00 07
Jarro de frutas	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Jazz	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Jogos	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Lamparina	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Lança	01	-	01/00 01	-	01	00/01 01	01/01 02
Leão	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Livro	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Machado	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Máscara	02	-	02/00 02	-	-	00/00 00	02/00 02
Material escolar	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Milho	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Moringa	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Navio negreiro	02	02	02/02 04	-	-	00/00 00	02/02 04
Osso de nariz	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01

Ouro	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Pá	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Pamonha	01	01	01/01 02	-	-	00/00 00	01/01 02
Pandeiro	-	03	00/03 03	01	01	01/01 02	01/04 05
Panela	02	-	02/00 02	01	-	01/00 01	03/00 03
Pão	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Pedra preciosa	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Pena	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Pente	-	02	00/02 02	-	-	00/00 00	00/02 02
Pesca e coleta	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Pessoa racista	-	01	00/01 00	-	-	00/00 00	00/01 01
Picareta	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Pilão	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Pobre na rua	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Prato	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Prato de corrida	04	-	04/00 04	-	-	00/00 00	04/00 04
Pulseira	-	03	00/03 03	-	-	00/00 00	00/03 03
Quadro de artista famoso	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Quilombo	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01

Remédio	01	-	01/00 01	01	-	01/00 01	02/00 02
Roupas Coloridas	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Roupa	-	03	00/03 03	-	-	00/00 00	00/03 03
Saia	01	01	01/01 02	-	01	00/01 01	01/02 03
Savana	-	-	00/00 00	01	-	01/00 01	01/00 01
Tambor	05	07	05/07 12	-	01	00/01 01	05/08 13
Tamborim	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Tapete	-	-	00/00 00	-	01	00/01 01	00/01 01
Tigela	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Tornozeleira	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Tronco	-	02	00/02 02	-	-	00/00 00	00/02 02
Turbante	04	01	04/01 05	01	-	01/00 01	05/01 06
Vasilha	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Vaso	09	06	09/06 15	03	-	03/00 03	12/06 18
Veneno	01	-	01/00 01	-	-	00/00 00	01/00 01
Vestido	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01
Zarabatana	-	01	00/01 01	-	-	00/00 00	00/01 01

Anexo 06 - Questionário de pesquisa aplicado aos estudantes

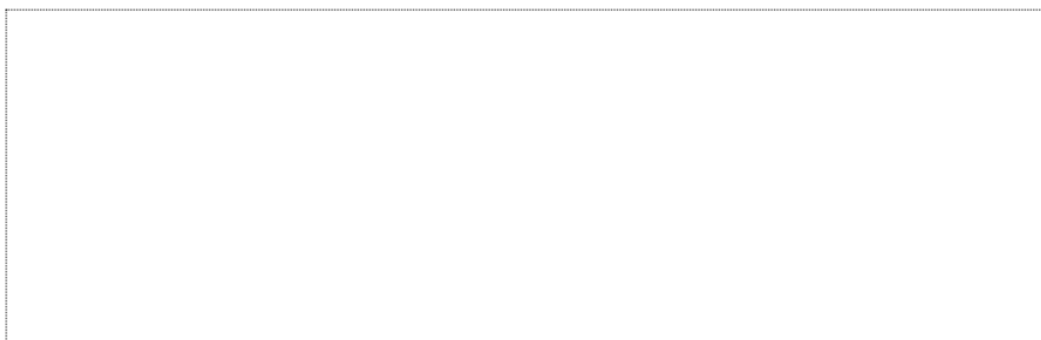
Questionário de Pesquisa - Estudantes
História da África e da Cultura Afro-Brasileira / Cultura Material

Qual sua idade? _____ Qual sua série? _____

Você já estudou História da África na escola? Sim () Não ()

Na escola, você já estudou sobre a população negra no Brasil? Sim () Não ()

1. Tente se recordar de algumas ideias ou objetos que façam você pensar na África e nos africanos. Agora, pense em algum objeto que acredita ser de origem africana. Pensou? Então, desenhe abaixo esse objeto que você está pensando.

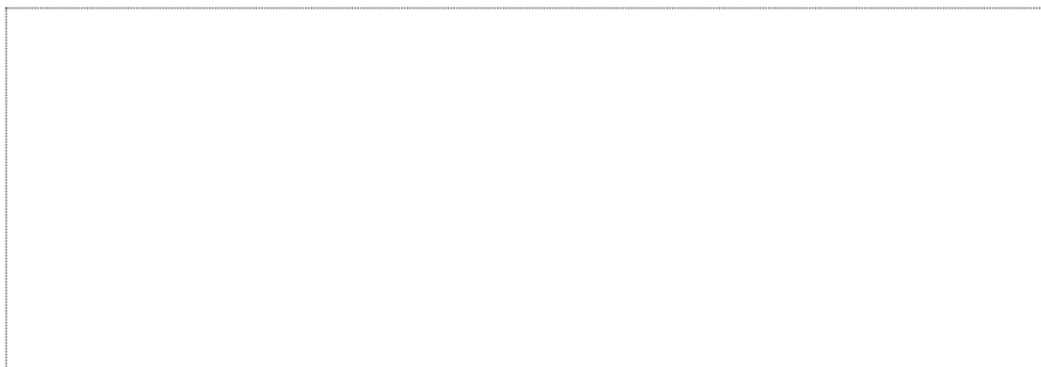


a) Você se lembra do nome deste objeto que você desenhou? Se você se lembra, escreva abaixo o nome do objeto e para que você acha que ele serve. Se não se lembra do nome do objeto, tente responder para que você acha que ele serve.

Qual o nome do objeto que desenhou? _____

Pra que você acha que esse objeto serve? _____

2. Tente se lembrar de algumas ideias ou objetos que façam você pensar nas populações negras do Brasil. Agora, pense em algum objeto que você acredita que é produzido ou representa pessoas negras do Brasil. Pensou? Então, desenhe abaixo esse objeto que você está pensando.



a) Você se lembra do nome deste objeto que você desenhou? Se você se lembra, escreva abaixo o nome do objeto e para que você acha que ele serve. Se não se lembra do nome do objeto, tente responder para que você acha que ele serve.

Qual o nome do objeto que desenhou? _____

Pra que você acha que esse objeto serve? _____