

O quadro histórico no qual surgiu a Lei 10.639/2003: um longo caminho percorrido

Rosemeire dos Santos (Mestranda Universidade Estadual de Londrina)

Algumas marcas são difíceis de serem superadas na história de um povo ou nação, versões históricas se criam com o objetivo de produzir o esquecimento ou a superação, outras surgem visando a reconstrução do passado como elemento identitário capaz de gerar um presente renovado. A Lei 10.639/03 foi promulgada com o intuito de promover práticas educacionais capazes de reelaborar a percepção que se tinha, ou se tem, do passado de negros e afrodescendentes brasileiros, possibilitando dessa forma uma nova perspectiva de presente e futuro para esses grupos. Não se trata de esperar uma revolução ou milagre histórico-social no interior da sociedade a partir de uma simples legislação curricular, e sim de tornar acessível à sociedade em si, mas especialmente aos afrodescendentes um nova trajetória histórica. É inegável que lidar com o passado não é tarefa fácil, mesmo depois de mais de um século da “oficialização” da liberdade, por meio da Lei Áurea de 1888, ainda temos dificuldade em discutir abertamente os impactos socioeconômicos, históricos, culturais e psicológicos de mais de três séculos de escravidão.

No decorrer desse tempo, o passado tem sido escamoteado e as suas consequências negadas, fora do espaço acadêmico as abordagens (midiáticas e escolares) ainda apresentam as relações étnicas brasileiras como tranquilas no presente ou profundamente maniqueísta no passado. No Brasil hoje, a diversidade racial é dada como resolvida de forma “natural”, todos se entendem e se respeitam. A delicadeza e as sutilezas envolvendo o assunto perpassam por um histórico de abordagens ultrapassadas feitas ao passado, mas que se solidificaram no imaginário popular resultando num processo de negação das consequências do passado sobre o presente, bem como um certo “pudor social” em assumir essa condição de passado a fim de ir ao encontro de soluções para seu atual legado. No Brasil, as implicações “morais” subjacentes ao ter-se preconceitos raciais geraram de acordo com Florestan Fernandes (1972) um “preconceito contra o preconceito”:

O aspecto da situação racial no Brasil, que mais impressiona, aparece sob a negação incisiva de qualquer problema racial ou de cor. O preconceito e a discriminação raciais, bem como a segregação, são encaradas como uma espécie de pecado e de comportamento vergonhoso. (FERNANDES, 1972, p.62).

No entanto, essa negação do preconceito não implica em sua eliminação da sociedade, assim como a preconização de uma democracia racial não representa uma igualdade entre as raças. Para Batiste e Fernandes essa postura reforça a existência de um preconceito velado no Brasil:

Nós brasileiros, dizia-nos um branco, temos preconceito de ter preconceito. E esse simples fato basta para mostrar a que ponto [o preconceito racial] está arraigado no nosso meio social'. Muitas respostas negativas [que dizem não haver preconceito racial no Brasil] explicam-se por esse preconceito de ausência de preconceito, por esta fidelidade do Brasil ao seu ideal de democracia racial. (BASTIDE & FERNANDES, 1955, p.123)

Fernandes, ao discutir a questão usando como elemento de comparação e análise as mesmas categorias de Freyre (1933)— escravos, senhores, democracia e mito— busca a desconstrução dessa ideia de democracia racial a partir do resultado político-social obtido, seu trabalho evidencia a não participação de negros e pardos nesse processo democrático, anulando-o.

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

O autor ainda discute o fato do mito ser responsável por um mascaramento da realidade, pois seguindo uma lógica de equilíbrio social

entre escravos e senhores ignorou-se a condição emergente do fim do processo de escravidão, e se arraigou tão profundamente na sociedade brasileira, a ponto de se tornar um dos pilares definidores dessa sociedade, a ideia de escravidão branda e como seu legado uma diferenciação que se estabelece pelas condições socioeconômicas e, de forma alguma etnicorracial. Houve para isso um apagamento de uma memória da resistência negra, já que para isso, seria necessário reconhecer enfrentamentos entre as partes e, principalmente, entender que esses enfrentamentos são resultantes de um descontentamento e de um desequilíbrio de forças.

Os mitos existem para esconder a realidade. Por isso mesmo, eles revelam a realidade íntima de uma sociedade ou de uma civilização. Como se poderia, no Brasil colonial ou imperial, acreditar que a escravidão seria aqui, por causa de nossa índole cristã, mais humana, suave e doce que entre outros lugares? Por fim, como ficar indiferente ao drama humano intrínseco à abolição, que largou a massa dos ex-escravos, dos libertos e dos ingênuos à própria sorte, como se eles fossem um simples bagaço do antigo sistema de produção? Entretanto, a ideia da democracia racial não só se arraigou. Ela se tornou um *mores*, como dizem alguns sociólogos, algo intocável, a pedra de toque da “contribuição brasileira” ao processo civilizatório da Humanidade. (FERNANDES, 1989, p.17)

Dentro desse contexto de negação do processo histórico afrobrasileiro foi aprovada, em nove de janeiro de 2003, a Lei 10.639. Conhecida entre os professores como a lei que obriga o ensino de história da África, ela seria modificada em dez de março de 2008 pela Lei 11.645, que a ampliava instituindo também a obrigatoriedade em ensinar a história e a cultura indígena brasileira. Nesse trabalho limitaremos a análise à Lei 10.639/2003.

A legislação que tornou obrigatório o ensino de história e cultura da África e afrobrasileira não foi um presente concedido aos negros, e sim o resultado de anos de reivindicação de um ensino de história e cultura brasileira que inserisse a maior parcela da população brasileira nos estudos sobre a história do Brasil, se considerarmos que de acordo com os dados colhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no senso demográfico, do ano de 2010, essa parcela corresponde a 50,3% da população, haja visto que, se declararam negros ou afrodescendentes. Pesquisas apontam que já na

primeira metade do século XX, os movimentos negros reivindicavam o reconhecimento e o estudo da história e da cultura negra no Brasil, abarcando desde os ancestrais africanos, e enfocando-se os aspectos da escravidão e a importância do negro na formação da sociedade e da cultura brasileira. Em 1950, durante o Primeiro Congresso do Negro Brasileiro, no Rio de Janeiro, os militantes pediam: “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo”. (SANTOS, 2005, p.25). Ao sancionar a Lei houve o reconhecimento por parte das autoridades governamentais da presença de distorções históricas que careciam de um conjunto de políticas afirmativas incluindo a adoção de novos conteúdos curriculares para o Ensino Fundamental e Médio. Tal posição se encontra já na apresentação feita pelo, então, ministro da Educação, em 2004, Tarso Genro, do documento produzido pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacional) para o ensino das relações etnicorraciais.

O Ministério da Educação, comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal, vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro. (BRASIL, 2004, p.5)

A pesquisadora Circe Bittencourt ao analisar o Parecer 3/2004 que complementa o que foi estabelecido em Lei, aponta-nos que:

O documento governamental, ao justificar a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afrobrasileira, apresenta, em várias outras passagens, a estreita relação entre história escolar e constituição de identidade, identidade essa associada a conceitos como etnocentrismo e relações etnoraciais ou multiétnicos e pluricultural. Tais indicações do poder educacional tornam-se relevantes para que possamos refletir sobre as relações entre o papel que a história escolar desempenha na constituição de identidade nacional em relação a uma identidade de povo brasileiro. (BITTENCOURT, 2007, p.33)

Essa perspectiva nos coloca a necessidade de entender o panorama geral de surgimento da Lei, tanto no âmbito escolar quanto numa escala mais ampla, que envolveram e envolve outras dimensões políticas. É importante não desvincularmos a Lei 10.639 desse contexto político mais amplo, iniciado ao final dos 1980, com a promulgação da Constituição de 1988, na qual diversos artigos versam sobre a questão negra, desde a criminalização do racismo tornando-o crime inafiançável até incentivo e apoio a cultura negra e aos quilombos remanescentes. Esse processo se consolida no início dos anos 2000, quando foram adotadas diversas “políticas afirmativas” que visavam atender as pressões dos grupos negros organizados e, naquele momento, entendidos como minorias. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) sancionada em 1996, trazia em seu texto a proposta de um currículo multicultural e propunha em seu artigo 26 (vinte e seis) parágrafo quarto que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996). Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História de sexto a nono ano, sancionados em 1998 lançam diversas nuances sobre a necessidade de revisão histórica da importância do elemento negro para a formação do Brasil. Usamos o termo nuance pois, não há um aprofundamento ou discussão mais elaborada acerca de como, porque ou o que se trabalhar no tocante a essa temática. O texto faz um breve histórico da disciplina história no Brasil, os usos e interferências sofridas de acordo com as necessidades de cada contexto político. As diferentes correntes historiográficas e as tendências recentes, (1998), do ensino fundamental de história são colocadas e podemos verificar o reconhecimento de uma historiografia que defendia o mito da democracia racial.

Legitimando o discurso da .democracia racial., o ensino de História representava o africano como pacífico diante do trabalho escravo e como elemento peculiar para a formação de uma cultura brasileira; estudava os povos indígenas de modo simplificado, na visão romântica do .bom selvagem., sem diferenças entre as culturas desses povos, mencionando a escravização apenas antes da chegada dos africanos e não informando acerca de suas resistências à dominação europeia. E projetava os portugueses como aqueles que descobriram e

ocuparam um território vazio, silenciando sobre as ações de extermínio dos povos que aqui viviam. (BRASIL, 1998, p.22-3)

A questão se encerra e não há um debate ou mesmo uma informação de como isso se resolve, provavelmente, porque a questão ainda não esteja resolvida. Um outro e importante aspecto fundamental em todo momento que antecede a aprovação da Lei em 2003 foi a adoção do sistema de cotas, em universidades, para negros e pardos. No ano de 2001, o estado do Rio de Janeiro, por meio da Lei nº3708/01 instituiu que da reserva de 50% das vagas em Universidades Estaduais destinadas a alunos oriundos de escolas públicas 40% deveriam ser para alunos negros e pardos. Outros estados também aderiram ao sistema de cotas a partir do pioneirismo carioca. Esse conjunto de políticas e documentos produzidos nesse curto espaço de tempo nos faz refletir que, mesmo, nas situações nas quais não evidenciamos um debate intenso, é perceptível a presença do movimento social que produz tanto a Lei 10.639 em 2003, quanto aquelas que a antecedem. Possibilita também o entendimento da Lei como parte de um conjunto maior de medidas que visavam criar meios de promoção de uma sociedade na qual a diversidade racial fosse respeitada, a partir de sua visibilidade, ou ao menos instalar uma discussão sobre a sua existência e as consequências de mais de um século negação.

Todavia isso não implica na afirmação de que até 2003 não se discutia a questão do negro nas escolas brasileiras, sabemos que os estudos sobre a escravidão no Brasil existiam e eram muitos, no entanto buscavam a compreensão da Instituição Escravidão em detrimento de um sujeito histórico negro mais complexo. Ademais, a história negra nos livros didáticos era bastante concisa e se colocava dentro de um intervalo de tempo muito preciso, se iniciava com a chegada dos negros para trabalhar nos canaviais no século XVII e chegava ao fim com a abolição no final do século XIX, desses marcos para trás ou para frente acontecia um apagamento histórico, sendo negado no sistema educacional brasileiro o que as pesquisadoras Abreu, Mattos e Dantas designam como “dever de memória” (2010) O passado analisado e transmitido pela disciplina história produziu sucessivas gerações de alunos negros, afrodescendentes e brancos que mantinham uma relação de estranhamento

com seus antepassados, pois a história contada era única e retirava do negro escravo a condição de sujeito histórico. Vivenciar a experiência do Outro se tornava algo brutal, dentro de um cenário tão desumanizado, a legislação propõe um novo olhar sobre esse Outro buscando criar uma empatia histórica entre os sujeitos do presente e do passado.

Os estudos sobre a escravidão no Brasil, cerne do processo de ensino e aprendizagem dessa temática, se iniciaram ainda no começo do século XX e muito contribuíram para a criação de mitos, dos quais ainda hoje não conseguimos nos desvencilhar completamente, como a existência de uma escravidão branda no Brasil quando comparada aos Estados Unidos ou, ainda, a presença de uma democracia racial no país. Criou-se também uma imagem do negro, reforçada pelas produções televisivas a partir da segunda metade do século XX, presa aos extremos da violência ou da passividade, geralmente, são visões nas quais os negros para romper com a violência reagem sempre fazendo uso da mesma estratégia de reação, as rebeliões e fugas se apresentavam como única saída na superação da condição sub-humana em que se encontravam. Daí a existência de uma grande quantidade de estudos sobre os quilombos, principais territórios de aglomeração de negros fugidos durante o período. Mas, pouco tratamento era dispensado às demais formas de resistir a escravidão. Reis, em artigo sobre as revoltas negras e os quilombos, afirma que essas, embora sejam das mais importantes manifestações de resistências escravas, não foram as únicas (REIS, 1996, p.15).

Claramente, não era de se esperar que os trabalhos que tratavam da questão negra no Brasil, no final do século XIX início do XX já trouxessem aspectos do cotidiano negro nas relações com seus senhores, feitores e iguais. Ainda assim, os trabalhos *Casa Grande e Senzala* e *Sobrados e Mocambos* de Gilberto Freyre são um marco interpretativo das relações que estabeleceram, principalmente dentro das casas grandes e das senzalas, bem como no espaço de convivência urbano, realizados na década de 1930 do século passado e corroboraram tanto para a formação de uma nova vertente sociológica de análise da escravidão focada nas relações estabelecidas e não apenas no trabalho, quanto em teses que defendem uma escravidão mais humanizada no Brasil, preconizando a existência de uma democracia entre as partes.

Até o que havia de mais renitentemente aristocrático na organização patriarcal de família, de economia e de cultura foi atingido pelo que sempre houve de contagiosamente democrático ou democratizante e até anarquizante, no amalgamento de raças e culturas e, até certo ponto, de tipos regionais, dando-se uma espécie de despedaçamento das formas mais duras, ou menos plásticas, por excesso de trepidação ou inquietação de conteúdos (FREYRE, 1936, p.355)

Depois de quase oitenta anos da primeira edição de sua obra, essa tese e as leituras que outros intelectuais construíram a partir de então ainda permeiam as discussões, e faz existir a necessidade de pesquisadores e militantes negros atuarem na desconstrução da ideia de uma escravidão mais branda e da existência de uma democracia racial, surgida da interação e coexistência, relativamente, pacífica entre brancos e negros. Podemos nos interrogar sobre o porque de não ter sido imediata a reivindicação, por parte dos ex-cativos, de uma história que os apresentassem como sujeitos atuantes de sua própria história, dotados de consciência de um passado anterior ao construído na colônia, e de uma realidade da escravidão oculta nos manuais e teses acadêmicas produzidas naquele momento.

Acontece que no final do século XIX início do XX, os recém libertos buscavam a construção de uma nova identidade alicerçada, então, na liberdade. Hebe Mattos em sua tese *Das cores do silêncio*, defende que os escravos se empenharam numa luta para a obtenção da cidadania, por entendê-la como a interpretante de seus novos direitos, e essa cidadania se descolava do passado, ainda recente, a afirmação de si diante dessa outra realidade, pedia, naquele momento, a valorização do presente desvinculado do passado. Mattos, concluiu que na busca da cidadania houve uma opção de silêncio sobre a cor e as lembranças do cativo, a identidade que se almejava construir era a de cidadão livre, sem o estabelecimento de definições étnicas ou raciais.

O silêncio sobre a cor e a redução desta a uma categoria meramente descritiva perdem, nesta inversão, seu sentido possível de crítica radical do próprio conceito de raça, quando

se preserva o sentido pejorativo da palavra 'preto' (liberto) e a identidade essencialmente branca da 'elite'. A ideologia do branqueamento [...], não se construiu, entretanto, sobre a tábula rasa de 'negros' subsocializados pela experiência do cativo, mas sobre uma experiência de luta pela cidadania, nos quadros de uma sociedade que, mais que hierarquizada, definia-se (e de certa forma ainda se define) a partir do mais rigoroso *apartheid* social. (CASTRO, 1995, p.405)

A vida no pós-abolição se desenvolveu para os ex-escravos num estado de *apartheid* social. A reivindicação de uma história oficial, na qual, todas as suas táticas e estratégias de sobrevivência no cativo estivessem devidamente representadas era secundário, pois a prioridade era para estratégias de sobrevivência em um território novo, que como tal, carecia de uma "memória" nova. No entanto, o tempo gerou a demanda de entendimento do passado visto sob outras lentes, e os grupos negros lutaram para que sua história fosse revisitada e revista, pois o presente passou a exigir um passado que fizesse sentido. A partir de metade do século XX, aumentaram as pressões sobre o Estado, para que este assumisse a tarefa de reparação social e histórica (no sentido da escrita) em relação às populações afrodescendentes. Cabe nos perguntar se houve outras abordagens da história negra no Brasil, e já vimos que o mito da democracia racial já estava sendo contestado desde a década de 1950, mas na existência dessas novas abordagens de que forma elas foram transpostas para os currículos escolares?

Durante as últimas décadas, do século passado, ocorreu um aumento considerável de estudos sobre a vida cotidiana no período da escravidão, estudos esses focando em seus múltiplos aspectos e não apenas no trabalho. A religiosidade, a família, a sexualidade passaram a compor o arcabouço de interesse dos pesquisadores na tentativa de entender essa instituição, por demais, importante para a história brasileira. À medida que se diversificaram as abordagens sobre o escravo e suas práticas cotidianas, novos quadros de resistência à violência da escravidão se desenharam.

Uma nova historiografia se constituiu, especialmente a partir do final da década de 70 do século passado, na qual as relações entre senhores e escravos foram revisitadas e repensadas e acrescentou-se às manifestações mais "tradicionais" de resistência – como as rebeliões e formação de quilombos

– os arranjos cotidianos entre senhores e escravos, os pequenos favores, a cumplicidade entre as partes. Os estudos dessas formas de resistências, aqui compreendidas como os diferentes meios de abrandar, de tornar por meio da negociação mais salutar a vida diária, são bastante complexos e pediram em sua gênese um novo olhar sobre a escravidão e o escravo, sendo necessário a observação de outros territórios de atuação desses sujeitos. As relações entre dominados e dominantes não mais se firmavam sob a égide da coisificação dos dominados, e sim, num amálgama de pequenos poderes e negociações, em desequilíbrio, haja vista, a condição de cativo de uma das partes que, ainda assim, se constituíam em sujeitos de sua história.

Merece ser ressaltada a influência que historiadores como E.P. Thompson tiveram nessas novas abordagens historiográficas brasileiras, abrindo espaços para entender as experiências (o vivido) como categoria de investigação. Porque de acordo com Thompson:

[...] as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos [...]. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. (THOMPSON, 1981, p.189).

Dessa forma, é lícita a hipótese de que os escravos e seus senhores, em seus campos de atuação experimentavam e, por conseguinte, partilhavam entre si e com seus pares estratégias de resistência e acordos que lhes permitiam a manutenção de suas condições de sujeitos históricos atuantes dentro dos limites que se estabeleciam no desenrolar da própria ação. Assim como a existência de uma coletivização dessas experiências, o que impedia que se tornassem eventos únicos, criando uma memória de experiências acessadas quando houvesse a necessidade de fazê-lo.

No entanto, quando observamos a produção historiográfica brasileira desse período em contraste com a produção de livros didáticos da mesma época não encontramos ecos desse trabalho acadêmico no cotidiano escolar, não há diálogos entre eles. Mesmo após a aprovação da Lei 10.639/03

ainda não é possível vislumbrar essa historiografia nos livros didáticos. Em diferentes estudos como o organizado pelo antropólogo Kabelenge Munanga intitulada *Superando o Racismo na Escola* (2005), temos discussões acerca das representações negras nos livros didáticos e quão grande foram as contribuições trazidas por esses materiais no reforço de estereótipos negativos, a proposta do livro é além de levantar as diversas problemáticas envolvendo a questão afrobrasileira, também, apresentar aos professores do ensino fundamental e médio, público alvo da obra, meios de lidar com os problemas, soluções relativamente simples para serem desenvolvidas em sala de aula. Ana Célia Silva (p.21), nesse estudo, atenta para a condição de “despossuídos de humanidade e cidadania” dos elementos negros apresentados nesses livros, para ela essas representações levam a;

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. (SILVA, 2005, p.22)

A autora enfatiza o papel do livro didático na construção de relações cotidianas simplistas e falsas contribuindo para uma autoimagem negativa por parte da criança e adolescente negros e afrodescendentes. E propõe que se faça uma outra abordagem dessa mesma história negra, partindo de um lugar conhecido, a escravidão, pede aos professores que trabalhem as diferentes formas de resistências escravas, os outros lugares ocupados pelos cativos, exteriores ao mundo do trabalho, ou seja, que se fizesse uso de uma historiografia existente, a época da primeira edição do livro (1999), há quase três décadas, mas restrita a discussões acadêmicas universitárias.

Fato é, sem a intenção de qualquer determinismo, que em 2003 ainda se discutia história negra no sistema educacional brasileiro nos moldes do praticado em fins do século XIX, e, naquele momento, as alternativas

existentes passavam por uma intervenção verticalizada, iniciada pelo sistema tradicional de mudanças no Brasil, a esfera governamental, é em seu âmbito que as discussões e reivindicações produzidas por meio século de pressões e lutas do movimento negro ganharam efetividade oficial, e gostaria de esclarecer que essa efetividade oficial não é sinônimo de uma real efetividade.

Assim a legislação surge tendo como um dos seus objetivos a ser atingido o de fazer cumprir um direito reconhecido pelas Nações em 1948, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a garantia de uma educação multicultural capaz de desenvolver plenamente os seres humanos e promover compreensão e tolerância entre os diferentes. O panorama brasileiro do início do século XXI, estava distante dessa meta e por isso, sofria pressões tanto dos grupos sociais internos quanto dos organismos internacionais preocupados em criarem nichos de interação global, nos quais as capacidades de consumo fossem cada vez maiores, para tanto, era imprescindível a adoção de novas políticas educacionais, uma educação que aproximasse os extremos, não para igualá-los, e sim para diminuir as disparidades. Sob uma ótica um pouco diferente, no início do século houve um esforço de promoção de políticas afirmativas que reforçassem a cidadania, se voltarmos a Hebe de Mattos os ex-cativos no processo inicial de inserção na sociedade livre silenciaram a sua cor com o intuito de se afirmarem por meio de uma nova cidadania, sem referência a sua cor, marca que o ligava ao passado escravocrata recente, os afrodescendentes no começo do século XXI buscavam resgatar sua história e fazer falar sua cor para conseguirem a construção de uma cidadania capaz de contemplá-los em suas especificidades, sem seguir transformando-os em categorias de análise sem passado fora do intervalo século XVI-XIX.

Referências bibliográficas:

- ABREU, M. e DANTAS C.V. e MATTOS, H. Entorno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. In: **Antítese**. Londrina, vol.3, n.6, 2010.
- BASTIDE, R. FERNANDES, F. **Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo**. São Paulo: UNESCO-ANHEMBI, 1955.

BITTENCOURT, C. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de História**. Brasília: MEC, 1998.

CASTRO, Hebe. **Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista- Brasil século XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FERNANDES, F. **O Negro no Mundo dos Brancos**. São Paulo: Difel, 1972.

_____. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

_____. **A integração do negro na sociedade de classe**. Editora Nacional: São Paulo, 1965.

Freyre, G. **Sobrados e Mucambos**, Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1936.

REIS, J.J. Identidade e Diversidade Étnica as Irmandades Negras no Tempo da Escravidão. In: **Tempo**. Rio de Janeiro, vol.2, n.3, 1996.

SANTOS, S.A. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela nº Lei 10.639/03**. Brasília: MEC, 2005.

SILVA, A.C A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K (org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/ SECAD, 2005.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. (Trad. Waltensir Dutra)