



IDEOLOGIA E RECONHECIMENTO: REFLEXÕES SOBRE A OBRIGATORIEDADE DA TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

IDEOLOGY AND RECOGNITION:
REFLECTIONS ON THE MANDATORY THEME AFRICAN-BRAZILIAN HISTORY AND
CULTURE

IDEOLOGÍA Y RECONOCIMIENTO:
REFLEXIONES ACERCA DE LA OBLIGATORIEDAD DE LA TEMÁTICA HISTORIA Y
CULTURA AFROBRASILEÑA

Verônica de Freitas Rolandi¹
Artur José Renda Vitorino²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar problematizações a respeito do cumprimento da Lei n.º 11.645, de 2008, que trata da obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena¹ em todas as disciplinas do currículo. Serão analisadas duas sequências didáticas cujas temáticas África, africanos e negros estão presentes no livro de espanhol *Cercanía* sétimo ano, aprovado no PNLD-2014 anos finais do Ensino Fundamental. As bases teóricas dessas análises serão a Teoria da Luta por Reconhecimento, de Axel Honneth (2009) e o conceito de Ocultação Ideológica, de Michel Debrun (1959; 1989; 1990). A primeira por permitir construir argumentos a partir da educação contra formas de desrespeito. A segunda porque explica os mecanismos que atuam no sentido de obliterar o estudante e impedi-lo de ver-se como “sujeito” e “agir como cidadão” (BRASIL, 2006). A partir da primeira análise, observamos que o material apresenta subsídios ao professor mediador que permitem o reconhecimento intersubjetivo ao aluno (HONNETH, 2009). Já na segunda, vemos que a Ocultação Ideológica oblitera o leitor e não lhe permite ver que o convívio harmônico entre as raças indígena, negra africana e europeia é um referencial ideológico gerador do *analogon* que oculta a dissimetria entre o ápice e a base da pirâmide social brasileira (DEBRUN, 1959; 1989).

PALAVRAS-CHAVE: Afro-brasileiros. Programa Nacional do Livro Didático. Reconhecimento. Ideologia.

ABSTRACT: This work discusses issues regarding the fulfillment of the law 11,645/2008 that deals with mandatory african-Brazilian and indigenous history and culture content in all curriculum subjects. Two instructional sequences presenting this theme are analyzed, both found in the seventh volume of the *Cercanía* Spanish book collection, approved by PNLD-2014 for adoption in the last years of Brazilian elementary school. The theoretical basis of these analyzes are the Axel Honneth's Theory of the Struggle for Recognition (HONNETH; 2009) and the Michel Debrun's Ideological Concealment (1959; 1989; 1990). The first theory produces arguments for education against forms of disrespect. The second one explains the mechanisms that act to obliterate the student and prevent him from seeing himself as a "subject" and "act as a citizen." From the first analysis we observe that the material provides sources for the teacher/mediator, allowing inter-subject recognition for the student (HONNETH; 2009). In the second analysis, we observe that the Ideological Concealment obliterates the reader and do not let him to see that the harmonious coexistence between indigenous, European and black races is a referential illusion, an *analogon* generator that hides the asymmetry between the top and the bottom of the Brazilian social pyramid (DEBRUN, 1959; 1989).

¹ Mestranda em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Campinas, SP – Brasil – E-mail: v.rolandi@gmail.com

² Mestre e Doutor em História pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Campinas, SP – Brasil – E-mail: arturvitorino@puc-campinas.edu.br

Recebido em: 14/11/2014 - **Aceito em:** 09/03/2015

KEYWORDS: African-Brazilian. National Program for Text Book. Recognition. Ideology.

RESUMEN: Es objetivo de este artículo es presentar cuestionamientos acerca del cumplimiento de la Ley n.º 11.645 de 2008, que respecta a la obligatoriedad de la temática historia y cultura afrobrasileña e indígena en todas las asignaturas del currículo. Se analizarán dos secuencias didácticas cuyas temáticas África, africanos y negros están presentes del libro *Cercanía*, español, séptimo año, aprobado en el PNLD-2014 años finales de la enseñanza primaria. Las bases teóricas de esos análisis serán la Teoría de la Lucha por el Reconocimiento de Axel Honneth (2009) y el concepto de Ocultación Ideológica de Michel Debrun (1959; 1989; 1990). La primera por permitir construir argumentos por la educación en contra formas de falta de respeto. La segunda porque explica los mecanismos que actúan en el sentido de obliterar el estudiante e impedirlo de verse como “sujeto” y “actuar como ciudadano” (BRASIL, 2006). A partir del primer análisis observamos que el material presenta subsidios al profesor mediador que les permiten el reconocimiento intersubjetivo al alumno (HONNETH, 2009). Ya en el segundo, vimos que la Ocultación Ideológica oblitera al lector y no le permite ver que la convivencia armónica entre las razas indígena, negra africana y europea es un referencial ideológico generador del *analogon* que oculta la disimetría entre el ápice y la base de la pirámide social brasileña (DEBRUN, 1959; 1989).

PALABRAS CLAVE: Programa Nacional del Libro Didáctico. Afrobrasileños. Ideología. Reconocimiento.

1 INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares do Ministério da Educação e Cultura (MEC) atribuem papel integrador e constituidor da cidadania ao ensino regular de Língua Estrangeira Moderna (LEM), inglês e espanhol,² isto é, não como uma simples ferramenta ou um instrumento capaz de levar à ascensão social, e sim como um “meio de integrar-se e agir como cidadão” (BRASIL, 2006, p. 133).

Diante desse papel integrador e constituidor da cidadania da LEM, parece-nos profícuo esse objeto de análise — livros didáticos de LEM aprovados no Programa Nacional do Livro Didático 2014 (PNLD-2014) —, no que diz respeito ao nosso interesse de estudo, a Lei n.º 11.645/2008³, que trata da obrigatoriedade da temática história e cultura afrobrasileira e indígena em todas as disciplinas do currículo. O ensino de línguas estrangeiras é o lugar por excelência em que a aproximação ao outro é inevitavelmente filtrada pela língua e cultura de partida e, portanto, a diversidade do outro presente nos livros didáticos pode ser vista como o espelho de nossa própria diversidade. Consciente do lugar da língua materna na aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB n.º 9.394/1996) estabelece que a incorporação de conteúdos da cultura de partida é parte essencial do currículo de LEM.

Por outro lado, desde seus primórdios, a Frente Negra Brasileira priorizou a escola como instrumento de emancipação. Quanto à representação dos negros em livros didáticos, essa já era uma preocupação explícita desde a constituição do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1979. O papel protagonista dos movimentos negros nas mudanças nos editais sobre livros didáticos é forte argumento para afirmarmos que o movimento negro desde muito cedo tem se mostrado consciente e preocupado com o poder dessa ferramenta educativa como propagador e consolidador de ideologias.

No que diz respeito ao nosso objeto de estudo, foram aprovadas no PNL D 2014 cinco coleções de língua estrangeira, sendo duas de espanhol e três de inglês (20 livros no total). Neste artigo, vamos analisar uma sequência didática e duas páginas de abertura de um desses livros aprovados, a saber: *Cercanía* (COIMBRA et al., 2012), espanhol, 7º ano, Ensino Fundamental, livro do aluno⁴.

Na unidade 1, “Dados e testemunhos: como organizo meus estudos?”⁵ (COIMBRA et al., 2012, p. 10-13), a temática história e cultura africana é seu pano de fundo. É nosso objetivo apresentar como, nessa unidade em específico, o professor mediador conta com subsídios que o permite realizar uma identificação com a história de luta por reconhecimento dos afro-brasileiros. Pretende-se, neste artigo, partindo da Teoria da Luta por Reconhecimento, de Honneth (2009), estudar e buscar as contribuições que essa Teoria Crítica tem a nos oferecer.

Já nas páginas de abertura da unidade 4, “Entrevista em foco: como cuidar da saúde?”⁶ (Idem, p. 70-71), nosso objetivo é fazer uma análise semiótica da imagem de abertura à luz do teórico Debrun (1959; 1990; 1989) e refletir sobre o *analogon* que vai ser formado historicamente a respeito das três raças que constituem o povo brasileiro: o indígena, o negro africano e o europeu.

2 TEORIA DA LUTA POR RECONHECIMENTO

Segundo Axel Honneth em *Luta por reconhecimento, a gramática moral dos conflitos sociais* (2009), do conceito fundamental de vida social como uma relação de luta pela autoconservação (Maquiavel e Hobbes), Hegel ensejou construir uma teoria da intersubjetividade que visou compreender a construção coletiva da eticidade. Para Hegel, é a partir do reconhecimento recíproco, isto é, à medida que um sujeito sabe que é reconhecido por outro sujeito, que aquele passa a ter autorreconhecida sua própria identidade. São três as formas de reconhecimento, segundo a gramática moral de Honneth (2009): o amor, o direito e a solidariedade. Já a luta por reconhecimento tem como detonador a experiência do desrespeito de uma dessas três formas de reconhecimento.

Ou seja, o sujeito constrói um “eu” por meio dessa relação com o outro, que, no entanto, deve vê-lo como igual, ou não haverá reconhecimento intersubjetivo. Sendo assim, nosso objetivo é refletir sobre que reconhecimento, segundo a teoria de Honneth, é possível estabelecer por meio do outro nos livros didáticos de LEM, pois para cada forma de reconhecimento há uma autorrelação prática estabelecida (autoconfiança, autorrespeito e autoestima).

3 OCULTAÇÃO IDEOLÓGICA

A partir da leitura das Orientações Curriculares – Conhecimentos de Língua Estrangeira (BRASIL, 2006), fica evidente a preocupação do MEC com o desenvolvimento intercultural nas disciplinas de LEM. Nesse sentido, o MEC esclarece que “um amplo tema gerador pode levar a reflexões de ordem bastante variada: linguística, sociocultural, socioeconômica, política, discursiva etc.”. Serrani-Infante, nesse mesmo documento (1998, apud BRASIL, 2006), faz o seguinte alerta aos educadores: “vale lembrar que no processo de aquisição [de uma língua estrangeira] incidem fatores não cognitivos que têm relação com questões identitárias”.

O constructo da identidade nacional brasileira que diz respeito à fusão das três raças vem sendo tecido desde von Martius (1843) e a partir de então toda a historiografia vai rechaçar ou se aliar a esse referente⁷. Para entendermos as implicações que tal referente tem na nossa produção de enunciados, vamos lançar mão da noção de Ocultação Ideológica de Michel Debrun (1959; 1989). E, sendo assim, precisamos refletir sobre a partir de qual(is) referencial(is) (a Ideologia Primária) é forjado esse ocultante. As noções de Ocultação Ideológica, Ideologia Primária e Secundária, de Debrun (1959; 1989), nos permitem analisar discursos naturalizados nos aspectos cotidianos das relações sociais que permeiam os materiais didáticos de LEM.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O primeiro passo do nosso exercício de análise é refletir acerca de elementos das condições de produção. Sendo o primeiro deles aspectos que dizem respeito à noção de autoria desse objeto de estudo, livro didático de espanhol língua estrangeira. Estamos falando de autores no sentido polifônico bakhtiniano que o gênero livro didático⁸ pressupõe. Isto é, duas coautoras brasileiras (Ludmila Coimbra e Luíza Santana Chaves) e um coautor mexicano (José Moreno de Alba), que publicaram sua coleção pela editora SM, situada em São Paulo, cuja equipe participa desse tipo de edital da qual fazem parte diretor de conteúdo, editores, consultores, preparadores, revisores, coordenadores de arte, editores de arte, ilustradores, equipe de iconografia. Juntos formam o que podemos chamar de autores da coleção de espanhol *Cercanía*, que participou de licitação do governo federal em 2013 para compra de livros didáticos destinados às escolas de Ensino Fundamental públicas do Brasil e que, para tanto, obrigatoriamente, seguiu critérios estabelecidos pelo MEC nos documentos oficiais que dizem respeito a essa política pública em educação, o PNLD.

A especificidade dos critérios temáticos que dizem respeito à realidade brasileira dificulta que autores estrangeiros sem o apoio de colaboradores brasileiros sejam aprovados nessas licitações⁹. Dão suporte ao edital do PNLD-2014 (2013b) outros documentos, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB n.º 9.394/1996), Orientações Curriculares do MEC

(2006), Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental – Língua Estrangeira (1998), incluímos ainda a lei que diz respeito a uma das temáticas exigidas pelo MEC, objeto de nosso estudo, que é a Lei n.º 11.645/2008. Quanto à coleção *Cercanía*, uma vez aprovada no PNLD-2014, podemos afirmar que está em consonância com as exigências e critérios mínimos estabelecidos pelo MEC.

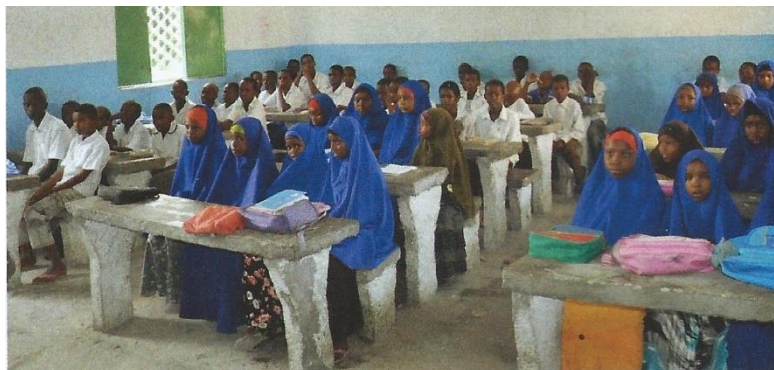
Assumimos que há, portanto, polifonia e dialogismo no gênero livro didático. Para tanto, vamos manter em mente durante nossas análises os diversos atores implicados na enunciação: “autores”¹⁰, professores (a quem se destina o livro), alunos (a quem também se destina o livro), avaliadores (outro importante leitor projetado), os textos de terceiros e seus respectivos autores e, finalmente, às nossas análises, acrescentamos mais uma relação discursiva, do “eu” e do “outro”, que será constitutiva da enunciação presente neste texto. Isto é, a enunciação é marcada pelo contexto ao qual pertencem todos esses enunciadores e mais um enunciador (nós pesquisadores): grupo ao qual pertencem, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

Em outras palavras, tudo o que nos constitui como um ser concreto, a práxis¹¹, é acionado no momento da enunciação e da interpretação. Desse modo, a partir do lugar de pesquisadores, vamos buscar dar acabamento aos textos investigados.

4.1 Primeira análise

Nossa primeira análise diz respeito a uma sequência didática que visa trabalhar a habilidade de leitura, começando pelas atividades de pré-leitura cuja função é colocar o professor a par dos conhecimentos prévios de seus alunos e apresentar alguma contextualização para a leitura e compreensão do texto à continuação.

Para subsidiar essa contextualização prévia e levantamento de conhecimentos de mundo dos discentes, foi utilizada uma fotografia,¹² na qual podemos ver uma sala de aula bastante cheia, mobiliário rústico e alunos somalis sentados em suas carteiras (Figura 1). Nessa página, no livro do aluno, não é disponibilizado um mapa político da África no qual as crianças poderiam localizar a Somália. Dessa forma, cabe ao professor mediador verificar se seus alunos sabem onde fica a Somália e a qual continente pertence esse país, caso contrário, deve permitir que os mesmos pesquisem essa informação.

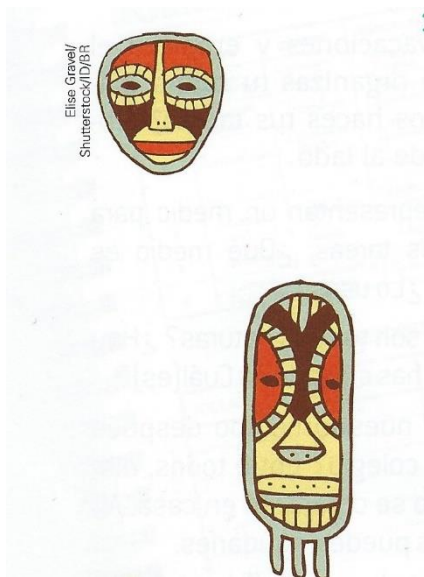
FIGURA 1 – *Niños somalíes en la escuela, 2011*

Fonte: *Cercanía* (COIMBRA et al., 2012, p. 10)

Os alunos, que tenham à sua disposição apenas a página de ilação à leitura do texto, por motivos diversos não têm a atividade inviabilizada. Uma opção seria recorrer ao referente brasileiro de mestiçagem. Isso porque, uma sala de aula brasileira, especialmente quando localizada em um bairro periférico em cidades com população afrodescendente predominante, será ainda assim uma sala predominantemente composta por alunos mestiços. E, desse modo, temos um referente construído a partir da alteridade de Brasil mestiço vs. África negra, o outro ou o não eu.

Guimarães (2008, p. 76) pode reforçar esse argumento do sentimento de não pertencimento dos brasileiros à raça negra ao explicar o que ele chama de “categoria preto”. Apesar dos esforços em determinado momento do Movimento Negro em dividir a população brasileira em brancos e negros, recusando, assim, os termos que classificavam os mestiços em morenos, pardos, escuros, etc., “a categoria ‘preto’ é diminuta; a proporção, no Brasil, dos que se declaram pretos nunca passou contemporaneamente de 5%¹³” (GUIMARÃES, 2008, p. 76).

No canto esquerdo dessa mesma página, edição, editores, equipe de arte e/ou iconografia acrescentaram uma arte que remete a máscaras africanas; tais ilustrações são de Elise Gravel e estão disponíveis em um banco de imagens também, Shutterstock¹⁴ (Figura 2). Esse subsídio também não pode ser ignorado, uma vez que a função desta imagem é remeter os diversos leitores a um referente de África compartilhado por nós brasileiros.

FIGURA 2 – Arte lateral. Elise Gravel / Shutterstock/ID/BR

Fonte: *Cercanía* (COIMBRA et al., 2012, p. 10)

Tanto a Figura 2 quanto a Figura 1 trazem à tona discursos de “lugares geográficos de origem” responsáveis por formar uma “comunidade”, de acordo com Guimarães (Idem, p. 66). Esses lugares de origem são responsáveis por simbologias identitárias, que serão mais bem explicadas a seguir.

Voltando às condições físicas da sala de aula, classe superlotada, mesas e bancos de concreto, paredes limpas, nenhum trabalho escolar exposto e uma janela pequena. Quanto à situação representada, a cena é pouco natural, os alunos parecem estar posando para a foto. Podemos observar que esses alunos estão sentados muito próximos uns aos outros, meninos e meninas separados, os rostos são no mínimo indiferentes, não estão participando de uma atividade pedagógica, as mochilas estão fechadas, alguns alunos não têm material escolar à sua disposição, não há presença de um(a) professor(a), eles não parecem estar se divertindo e, finalmente, não podemos afirmar que todos ali presentes são crianças, pois nessa sala há alunos de diferentes faixas etárias.

Estabelece-se, assim, um contrassenso. Estamos falando do direito à educação, nada mais positivo, porém, não queremos nos ver na situação daqueles alunos. Mesmo desses considerados privilegiados se comparados a outros, que não têm direito à educação.

A polifonia se estabelece, pois não sabemos o que cada um dos aspectos ressaltados anteriormente representa para os somalis. Fazemos interpretações a partir da nossa posição que, como já dissemos, supomos “compartilhada” por alunos, professores e avaliadores brasileiros.

No enunciado que acompanha a Figura 1, o direito à educação dessas crianças é ressaltado por se tratarem de “seres humanos”. Contudo, a expressão explicativa “como seres humanos” leva-nos a refletir o porquê da necessidade de chamar a atenção para o pertencimento dessas crianças à raça humana (COIMBRA et al., 2012, p. 10).

No site da Unicef, está disponível um material muito rico da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança que propõe ajudar crianças somalis a entenderem por quê, **como seres humanos**, têm direito a esperar melhores coisas para si mesmos e para os demais [...] Entre todos, discutam por que são necessárias ações como essas da Unicef neste país (grifos nossos)¹⁵.

A expropriação de povos nativos e a escravidão de negros africanos são elementos da identidade africana e negra, que diz respeito ao fato de que “na sociedade escravocrata brasileira, o negro tinha um lugar e esse lugar era a escravidão”¹⁶ (GUIMARÃES, 2008, p. 70). Ao reforçar a qualidade de humanos desses negros representados na imagem, talvez os autores estejam repudiando esse passado negativo. Ainda assim não deixa de ser estarrecedor tal lembrete. É possível que algumas crianças se perguntem ou reforcem convicções no seguinte sentido: será que algumas dessas crianças, mesmo hoje, não são vistas por certas pessoas como seres humanos? Será que mesmo hoje ainda não são tratadas como seres humanos?

O enunciado ao referir-se à Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e do Adolescente (20 de novembro de 1989), permite-nos fazer uma análise no que diz respeito ao que Honneth chama de respeito cognitivo, que estabelece que esse respeito se dê nas relações jurídicas (HONNETH, 2009, p.179-198). Interpretações, segundo tal teoria, permite-nos concluir que está impossibilitado o reconhecimento intersubjetivo que poderia haver entre estudantes negros brasileiros e as crianças africanas da imagem, uma vez que a estas últimas são denegados direitos que àquelas são reconhecidos. Vemos que, portanto, o reconhecimento intersubjetivo não se dá.

Consequentemente, não foi permitida a construção do autorrespeito, segundo essa teoria, de nossas crianças negras por meio daquelas. Sendo assim, temos a explicação à luz de uma base teórica do que comumente se atribui à falta de autoestima dos estudantes afrodescendentes, em outras palavras, acreditamos que se trata do como e por que o autorrespeito nesse caso foi denegado.

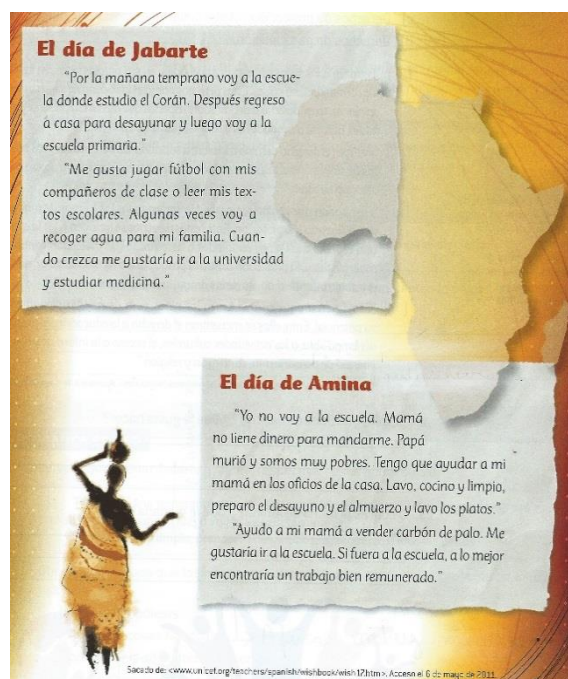
Em termos culturais, vemos que tampouco se compartilha uma identidade cultural. Não podemos deixar de nos perguntar como os véus das meninas¹⁷ (Figura 1) foram interpretados por esses alunos brasileiros. As crianças não serão indiferentes ao véu, e esse elemento, muito provavelmente, não faça parte do seu referente de África, africanos e afro-brasileiros que compartilham, mas como tais elementos não são explorados nas questões de pré-leitura não podemos saber se serão ou não deixados de lado na dinâmica de sala de aula. Outro aspecto da imagem que não é explorado na sequência didática e que teria grandes

implicações na discussão posterior sobre o direito à educação, a ambos os gêneros, é a separação de meninos e meninas na sala de aula representada.

Enfim, a partir do referente de sala de aula de escolas brasileiras, no qual, meninos e meninas não são separados normalmente, e do imaginário brasileiro das religiões africanas que nos remetem ao candomblé, umbanda e que não guardam relação com a imagem do véu e de figuras femininas cobertas, por tudo isso, entendemos que nesse caso específico há uma série de obstáculos para estabelecer uma identificação com os africanos representados nesse material.

Na imagem a seguir, a ilustração da mulher africana de costas carregando um jarro na cabeça (Figura 3), o que poderia ser um jarro de água, fazendo referência ao relato de Jabarte, não é a representação de uma africana mulçumana. Vemos que diante do desconhecimento a respeito da cultura somali, fazemos interpretações a partir de nossa posição que, contudo, podemos supor “compartilhada” com os alunos brasileiros, professores e avaliadores a quem se destina a coleção. Além disso, não podemos nos esquecer de que o tratamento da cultura africana é exigido por lei e os avaliadores estão contando com esse tipo de referência. O que nos leva ao seguinte questionamento: estariam avaliadores cientes de que a simples representação de negros não é suficiente para que haja o reconhecimento intersubjetivo?

FIGURA 3 – Seção *Red (con)textual* – relatos Jabarte e Amina.



Fonte: *Cercanía* (COIMBRA et al., 2012, p. 11)

Dando continuidade à sequência didática, na seção *Red (con)textual*, os alunos devem ler dois relatos de crianças somalis, Jabarte e Amina, um casal de irmãos, em que o primeiro

frequenta a escola, mas sua irmã não. Esses relatos estão disponíveis no site da Unicef em uma sequência didática sugerida por esse órgão sobre Educação e Igualdade, no caso igualdade de gênero (UNICEF, 7 nov. 2014, apud COIMBRA et al., 2012, p. 11).

O dia de Amina. Eu não estudo. Minha mãe não tem dinheiro para me mandar pra escola. Meu pai morreu e somos muito pobres. Tenho que ajudar a minha mãe nas tarefas da casa. Lavo, cozinho e limpo, preparo o café da manhã e o almoço e lavo os pratos. Eu ajudo a minha mãe a vender carvão vegetal. Eu gostaria de ir para a escola. Se eu fosse para escola, quem sabe encontraria um trabalho bem remunerado¹⁸.

Nessa página já aparece uma imagem do continente africano (Figura 3), mas não se trata de um mapa político e sim de uma arte do contorno desse continente. Seu propósito é o de ilustrar apenas. Sendo assim, não é possível localizar a Somália no mapa, o que permite que se estabeleça uma relação direta de igualdade entre Somália e África (Somália = África), relação essa que não pode ser descartada.

As questões de compreensão textual são sobre a Convenção das Nações Unidas e trata-se de identificar, nos relatos¹⁹, direitos garantidos ou recusados a Jabarte e Amina. Como pudemos constatar, Amina tem o direito à educação denegado e seu autorrespeito obstruído, segundo a Teoria Crítica de Honneth. O exercício de refletir sobre a realidade de Amina e discutir soluções para essa menina, como dividir o trabalho doméstico entre os demais membros da família, permite, por outro lado, que crianças afro-brasileiras reflitam se seus direitos são reconhecidos pelo outro e, desse modo, teriam seu autorrespeito garantido desde uma perspectiva jurídica (HONNETH, 2009).

Vemos que até o presente momento não foram trabalhados aspectos da cultura e da história afro-brasileira, como estabelece a Lei n.º 11.645, de 2008. Sendo assim, queremos chamar a atenção, mais uma vez, para o fato de que a simples presença de negros e africanos não garante o exercício do reconhecimento intersubjetivo.

A reflexão final dessa sequência didática traz outro relato, de uma realidade bastante diversa.

FIGURA 4 – Atividade e relato Chimamanda Adichie

5. Has leído el relato de Amina y de Jabarte sobre sus historias en África. Ahora lee una parte de un relato de Chimamanda Adichie, una novelista nigeriana, en su discurso “El peligro de una sola historia”.

La historia única crea estereotipos y el problema con los estereotipos no es que sean falsos sino que son incompletos. Hacen de una sola historia la única historia.

Sacado de: <www.ted.com/talks/lang/por_pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html>. Acceso el 6 de mayo de 2011.



Chimamanda Adichie.

- a) ¿Qué significa la palabra **estereotipo**? Si no lo sabes, búscala en el diccionario.
- b) ¿Se puede afirmar que los relatos de Amina y Jabarte representan la única historia de África? ¿Por qué?

Fonte: *Cercanía* (COIMBRA et al., 2012, p. 13)

O relato da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, por sua vez, permite esse reconhecimento recíproco. Nessa atividade cinco (Figura 4) é reproduzido um fragmento curto de uma conferência dada pela escritora ao Technology, Entertainment, Design (TED) intitulada “O perigo de uma única história”. Como o próprio título já nos prepara, trata-se do relato de história de vida de uma escritora nigeriana que foge do pré-conceito de fome, catástrofe e pobreza que frequentemente é associado ao continente africano e conseqüentemente à Nigéria.

Chimamanda cresceu em um campus universitário no leste da Nigéria, filha de pai professor e mãe administradora, pertence à classe média. Foi uma leitora e escritora precoce, aprendeu a ler por volta dos 4 anos de idade e escreveu e ilustrou com giz de cera seu primeiro livro aos 7 anos. Explica que sempre esteve rodeada pela literatura infantil inglesa e estadunidense e que, devido a isso, por muito tempo chegou a acreditar que os livros por sua própria natureza tinham que ser estrangeiros e tratar de temas com os quais não se identificava. Conta que a literatura africana a salvou de uma única história. Essa contadora de histórias, como ela própria se descreve, inicia sua fala no TED com um alerta bastante enfático, pois seu objetivo foi discorrer sobre o perigo que representa uma história única.

Nessa sequência didática, enunciado cinco (Figura 4), chama-se, pela primeira vez, a atenção para o fato de que Amina e Jabarte vivem na África: “Você leu o relato de Amina e de Jabarte sobre suas histórias na África²⁰” (COIMBRA et al., 2012, p. 13), porém o que nos foi apresentado não são histórias vividas pelos dois na África, mas relatos sobre suas condições de vida e sobrevivência. Entretanto, nesse momento, é preciso tecer uma relação entre Amina, Jabarte e Chimamanda, e a história de vida desta é tão diferente daqueles, que

os autores procuram enfatizar essa relação para estabelecer uma conexão necessária aos objetivos pedagógicos: pré-leitura, leitura e reflexão trazida para o contexto do aluno. Forçando, mais uma vez, uma unidade para uma realidade tão complexa e heterogênea do continente africano.

Adichie e autores da coleção didática convidam os alunos a fazerem uma reflexão a respeito do conceito de estereótipo, isto é, “[...] não é que sejam falsos, senão incompletos²¹”. Essa reflexão, a nosso ver, permite o reconhecimento intersubjetivo segundo a Teoria da Luta por Reconhecimento, à medida que possibilita ao aluno afrodescendente constatar que o outro o reconhece na sua individualidade e é capaz de entender que a ideia de africanos em situação de miséria total, com pouca ou nenhuma instrução, incapazes de se dedicar a um trabalho que não seja manual é um referente reduzido da realidade, isto é, é parte dessa história, não representa o todo, trata-se apenas de parte homogeneizada e uniformizada dela. Um estereótipo em outras palavras.

Ao professor mediador resta explorar mais a biografia de Chimamanda Adichie, sua palestra e até mesmo fragmentos de seus romances. Adichie é um exemplo de mulher negra, nigeriana, africana, escritora. Mais que isso, Adichie luta para contar outras histórias sobre a África, sobre os nigerianos.

O efeito de uma história como a sua na vida de crianças afrodescendentes carentes de referentes com os quais possam identificar-se é muito significativo, justamente por não se tratar de mais um exemplo “detonador da experiência de desrespeito” (HONNETH, 2009).

À medida que esse aluno sujeito de sua história sabe que é reconhecido por outro sujeito, é que aquele passa a ter autorreconhecida sua própria identidade. Temos aqui, portanto, um exemplo de atividade didática que possibilitou a “exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006).

4.2 Segunda análise

Nesta análise vamos nos ater apenas aos elementos semióticos. Por tratar-se de páginas de abertura da unidade, os elementos visuais são bastante ricos e estão ali com o objetivo de que alunos e professores façam uma análise valiosa deles. Por outro lado, o tema transversal da unidade é saúde e alimentação saudável e também por isso o encaminhamento pedagógico da reflexão dessa página não diz respeito ao tema que nos interessa.

Vemos na Figura 5 que a ideia era apresentar capas de revistas dedicadas ao tema saúde, publicadas em países hispano-falantes como catalisador da discussão sobre o tema “como cuidar da saúde?”. Para isso a arte produziu uma banca de jornal com capas pregadas, banca e cena não são reais. A ideia de reproduzir uma banca de jornal é apenas um pretexto para apresentar revistas dedicadas ao tema transversal da unidade, isto é, saúde. Utilizando a técnica de colagem, é representada uma menina negra, com idade aproximada a dos alunos a

quem se destina o livro, ela está de costas, carregando uma mochila (mais um elemento de identificação), comendo uma maçã (o que remete ao tema da unidade) e, possivelmente, lendo as manchetes dessas revistas.

FIGURA 5 – Páginas de abertura, Unidade 4



Fonte: Cercanía (COIMBRA et al., 2012, p. 70-71)

Porém, a única pessoa negra na imagem é essa menina (ilustrada/colada), pois nas capas de revistas reais não há um negro ou pardo sequer. Não podemos afirmar tratar-se de um descuido da equipe editorial, pois de fato é muito difícil encontrar negros em capas de revistas que não estão dedicadas ao público afrodescendente, como é o caso.

Essa constatação mostra-nos um pouco dois aspectos importantes que são preocupação constante na nossa pesquisa. O primeiro deles, a Lei n.º 11.645/08 e alterações no edital do PNL D relativas à temática cultura e história afro-brasileira são tributárias do movimento social negro. Os movimentos negros estão historicamente pressionando mudanças nos livros didáticos que contribuem para que a imagem dessa menina negra apareça em primeiro plano. No entanto, a realidade ainda é desfavorável para essa parcela da sociedade, o que é comprovado pelo fato de que não há afrodescendentes nas capas das revistas.

As revistas que aparecem na imagem são publicações dos seguintes países: Espanha – *Revista CuerpoMente* e *PulevaSalud*; Argentina – *SaludAlternativa* e *Vida Sana* – El Salvador. Não se trata de países de um índice grande de população afrodescendente, mas diante do espectro revistas hispano-falantes havia a possibilidade de escolher pelo menos uma publicação de um país com uma população negra mais significativa. Entretanto, não nos enganemos de que isso seria garantia de que aparecessem negros em capas de revistas que

não são destinadas exclusivamente à população dessa etnia.

No caso da publicação salvadorenha, por exemplo, não podemos identificar crianças com traços claramente mestiços na capa da revista *Vida Sana*, no entanto, sabemos que 90% da população desse país é mestiça (mistura de ameríndios e espanhóis) (BRASIL, 10 nov. 2014). Então, por que não há crianças mestiças na capa dessa publicação? Se nos atermos ao nosso contexto, a realidade não é diferente; basta entrar em uma banca de jornais no Brasil e teremos subsídios suficientes para a mesma reflexão. A imagem de afro-brasileiros se restringe, quase que exclusivamente, às publicações destinadas a esse público.

Acreditamos que a pressão dos movimentos sociais negros teve efeito sobre os livros didáticos, de forma que atualmente exista nesses materiais uma amostragem de personagens negros maior do que em outras publicações.

Duas raças estão representadas na cena: raça branca e negra. Assim como ocorre na sociedade, na imagem estaria representada nossa diversidade. Esse era o intuito da coleção certamente. Porém, a diversidade presente no livro didático é contradita pela não diversidade das capas de revistas.

Debrun (1989) explica que por meio do mecanismo da Ocultação Ideológica é possível ocultar aos nossos olhos as relações de poder que de fato existem. A ideologia que estabelece esse papel, nesse caso, é o da fusão das três raças. Somos de fato um país mestiço, aproximadamente 50% da população é mestiça, no entanto, os meios de comunicação não propagam essa realidade. O que nos permite, então, viver o mito das três raças?

Segundo Debrun a ideologia se forma em um terreno comum entre locutor dominante e ouvinte dominado (Idem), isto é, há um solo comum e sedimentado a dominantes e dominados. Não são apenas dominados que vivem esse mito, dominantes também o vivem e precisam acreditar nele para que dominados também o façam. E para que haja Ocultação Ideológica é preciso que ocorra um trabalho de ideologia sobre ideologia.

Ao ver essa cena (Figura 5), provavelmente acreditamos e aceitamos a diversidade ali representada pela menina que lê os pôsteres. E, portanto, acreditamos no convívio harmônico entre as raças: negros e europeus, mas também indígenas, isso porque a simples presença da menina afrodescendente por si só já nos remete à nossa própria condição de mestiços.

Contudo, esse convívio caminha diferentemente nas dimensões política e cultural, explica Debrun (1990, p. 46), à diferença do que acreditava Gilberto Freyre. Debrun está nos dizendo que de fato em diversos momentos há espaços culturais nos quais é possível confirmar que a fusão das três raças é aceita no paradigma sociocultural: no esporte, na música, no folclore. Porém, diferentemente do que acreditava Gilberto Freyre, tal tolerância não é transferida ao paradigma político, em que há cooptação de dominados pelos dominantes (DEBRUN, 1990, p. 46).

Cabe nos perguntarmos como essa ideologia secundária nos entorpece? Pois de fato há uma ocultação ideológica que não nos permite ver que esse convívio harmônico se restringe predominantemente ao espaço sociocultural.

A dificuldade de entender esse “como” e não nos atermos a este hiato está no fato de que há uma ilusão referencial, algo que já nos foi dado, que nos é natural. Esse constructo é reforçado historicamente, como já dissemos, e vemos que é possível rastreá-lo. Podemos identificar nas diversas narrativas da História do Brasil produtores de tal ideologia. Seu primeiro registro está em von Martius (1843) até chegarmos a Gilberto Freyre (1933), Sérgio Buarque de Holanda (1936) e Caio Prado Junior (1943).

Trata-se de celebrar, por meio do ideário conciliador, a “índole boa do povo brasileiro”, e a aceitação espontânea, por parte dos humildes, da proteção e da orientação dos poderosos. A miscigenação realizada pelo português — o rio mais forte a sobrepujar os seus afluentes — na linguagem de von Martius (1843, apud GUIMARÃES, 2010), foi capaz de criar a colaboração harmoniosa entre o branco, o negro e o índio e assim endossar a prefiguração de uma democracia ao mesmo tempo social, racial, cultural e política. Nessa construção ideológica, consoante com a vivência da “conciliação”, tal *analogon* torna-se referente ao não permitir a dissimetria entre o ápice e a base da pirâmide social brasileira, e, simultaneamente, gera o paternalismo benevolente dos de cima, ou mesmo do autoritarismo “mobilizador”, ou autoritarismo “desmobilizador” (DEBRUN, 1983), que neutralizaria no nascedouro os efeitos negativos dessa dissimetria. Enfim, fica obliterada a liberdade dos agentes históricos (DEBRUN, 1983, p. 13-20).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos observar a partir dessas análises aqui apresentadas, o livro didático pode ou não estabelecer uma comunicação que favorecerá o reconhecimento intersubjetivo. Porém, em uma comunicação desenvolvida a contento, os atores envolvidos devem compartilhar referentes. Nesse sentido, a noção de referente de Blikstein (1983) e Ocultação Ideológica de Debrun (1959; 1989) junto à Teoria da Luta por Reconhecimento de Honneth (2009) formam uma base teórica consistente e coerente, desde o ponto de vista do paradigma da comunicação, no qual se insere Axel Honneth.

Nas duas sequências didáticas analisadas, autores/elaboradores desses materiais, ao procurar responder à Lei n.º 11.645/08, que trata da obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as disciplinas do currículo, puderam em alguns casos dar subsídios para que professor mediador trabalhe no sentido de permitir o reconhecimento intersubjetivo (HONNETH, 2009). Por outro lado, também pudemos observar que o constructo cultural ao qual temos acesso sobre o convívio harmônico entre as três raças é um referencial ideológico (DEBRUN, 1959; 1989) partilhado, justamente porque

a realidade nos é obliterada.

Assim, no processo da ação de luta cuja mola propulsora é dada pela reparação de um distúrbio e de uma lesão nas relações sociais, buscou-se mostrar, por meio de análise de livro didático, para que haja uma liberação do potencial normativo pela ação comunicativa, o material didático não poderá realizar o apagamento da luta entre os sujeitos socializados pela Ocultação Ideológica. Esse material, sim, deverá estabelecer meios para derrubar os constrangimentos e barreiras para que o aluno torne-se autoconsciente de si, o qual permitirá que ele continue a se estruturar a partir de sua conduta e da sua pertença à comunidade na qual partilhará um horizonte comum de valores.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma única história. In: **Technology, Entertainment, Design** (TED Global), jul. 2009. Disponível em:

<http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br>. Acesso em: 8 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental / língua estrangeira**. Brasília, 1998. 120 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias, v. 1. Brasília, 2006. 239 p.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 març. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm> Acesso em: 13 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014 – Língua Estrangeira Moderna, ensino fundamental anos finais**. Brasília, 2013. 56 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014**. Brasília, 2013b. 105 p.

BRASIL. Ministério da Cultura. Centro Nacional de Informação e Referência da Cultura Negra. **Observatório afro-latino**. Brasília. Disponível em: <http://afro-latinos.palmares.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD_CHAVE=665>. Acesso em: 10 nov. 2014.

- BLIKSTEIN, Izidoro. **Kaspar Hauser ou a Fabricação da Realidade**. São Paulo: Cultrix, 1983. 98 p.
- BUNZEN JÚNIOR, Clécio dos Santos. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. 168f. Tese (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000361369>> Acesso em: 13 nov. 2014.
- COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana; ALBA, José Moreno de. **Cercanía: espanhol, 7.º ano**. 2.ed. São Paulo: Edições SM, 2012. 183 p.
- DEBRUN, Michel. **Ideologia e Realidade**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1959. 279 p.
- DEBRUN, Michel. **A “conciliação” e outras estratégias**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- DEBRUN, Michel: A ocultação ideológica: da ideologia primária à ideologia secundária. In: DASCAL, Marcelo. (Org.) **Conhecimento, Linguagem, Ideologia**. São Paulo: Perspectiva, 1989. p. 171-192.
- DEBRUN, Michel. A Identidade Nacional Brasileira. In: **USP Estudos Avançados 4/8**. v. 4, n. 8, p. 39-49, jan./fev. 1990.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003. 736 p.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça, cor e outros conceitos analíticos In: SANSONE, Livio; PINHO, Osmundo Araújo. (Orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008. p. 63-82.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.
- HONNETH, Axel. **Luta por conhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa; apresentação de Marcos Nobre. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. 291 p.
- MARTIUS, Karl Friedrich von. Como se deve escrever a história do Brasil. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Livro de fontes de historiografia brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. p. 63-91.
- PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. São Paulo: Martins, 1942.
- UNICEF. **Educación e Igualdad**. Disponível em:
<<http://www.unicef.org/teachers/spanish/wishbook/wish17.htm>>. Acesso em: 7 nov. 2014.

Agradecimentos

À professora Dra. Maria Silvia Pinto de Moura L. da Rocha pelas contribuições a este artigo.

¹ Dado o grau de complexidade da temática do estudo étnico e cultural de afro-brasileiros e indígenas, optamos por circunscrever a pesquisa aos afrodescendentes já que a luta por reconhecimento nesse espaço específico dos livros didáticos faz parte há décadas do movimento negro (como veremos mais a frente) — basta constatar que houve cinco anos de esquecimento por parte do governo federal da temática indígena na LDB, já que a Lei n.º 10.639 de 2003 não contemplava o ensino da história e cultura indígena, e apenas em 2008 a Lei n.º 11.645 passa a contemplá-la.

² O espanhol como língua estrangeira, em função da sanção da Lei n.º 11.161 (5/8/2005), passou a ser disciplina de oferta obrigatória nas escolas de Ensino Médio a partir de 2011, sendo optativa para os alunos.

³ Lei n.º 11.645 (10/3/2008). O art. 26-A da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”.

⁴ Infelizmente o MEC e a Editora SM não concederam o material para a pesquisa, por esse motivo só temos à nossa disposição o Livro do Aluno, isto é, sem as notas para o professor e sem o Manual do Professor.

⁵ “*Datos y testigos: ¿cómo organizo mis estudios?*”

⁶ “*Entrevista en foco: ¿cómo cuidar la salud?*”

⁷ Optamos pela noção de referente e não realidade porque assim como Isidoro Blikstein compartilhamos a ideia de que não percebemos o “real”, mas o referente ou o “real fabricado” (BLIKSTEIN, 2003, p. 62-64).

⁸ Clecio dos Santos Bunzen Júnior, em sua tese de mestrado **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**, defende que com a noção de gênero a ênfase está na construção da rede intertextual, no dialogismo, nos alinhamentos que vão compor de forma múltipla esse gênero do discurso (BUNZEN JÚNIOR, 2005).

⁹ Soma-se a esse filtro de ordem temática, as condições de participação estabelecidas no edital. O MEC estabelece que podem participar da licitação empresas legalmente estabelecidas no país e consórcios de empresas, desde que pelo menos uma de suas consorciadas seja brasileira, que atendam às exigências, inclusive quanto à documentação, constantes no edital. Não pode participar da licitação empresa estrangeira que não funcione no país — Edital PNL D – 2014 (BRASIL, 2013b).

¹⁰ Os diversos autores implicados que uma produção de material didático exige.

¹¹ “[...] com o sentido já consagrado no marxismo [...] conjunto de atividades humanas que engendram não só as condições de produção, mas, de um modo geral, as condições de existência de uma sociedade.” (BLIKSTEIN, 2003, p. 54)

¹² Como veremos a seguir, os textos de relatos de dois irmãos somalis fazem parte de uma sequência didática disponível no site da UNICEF, porém, a Figura 1 não faz parte de tal material. Sendo assim, podemos deduzir que foi selecionada, portanto, por autores, editores e/ou departamento de iconografia da coleção em banco de imagens. A fotografia é de Wang Yanan, Xinhua e ZUMAPress.com e está disponível no banco de imagens da Keystone, banco de imagens especializado em vender direito de reprodução.

¹³ O autor não cita as datas dos Censos aos quais se refere.

¹⁴ Esses bancos de imagens como Keystone e Shutterstock são bastante utilizados nesse tipo de produção.

¹⁵ “*En el sitio electrónico de Unicef, hay un material muy rico de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño que propone ayudar a los niños somalíes para que entiendan por qué, como seres humanos, tienen derecho a esperar mejores cosas para sí mismos y los demás. [...] Entre todos, discutan por qué son necesarias acciones como esas de Unicef en este país.*”

¹⁶ A despeito do tráfico transatlântico de escravos africanos para América Portuguesa e depois para o Brasil não ser oriundo diretamente da Somália, o imaginário de negro torna-se uno.

¹⁷ Muito provavelmente, africanos mulçumanos não fazem parte do referente de África de grande parte dos brasileiros.

¹⁸ *El día de Amina. Yo no voy a la escuela. Mamá no tiene dinero para mandarme. Papá murió y somos muy pobres. Tengo que ayudar a mi mamá en los oficios de la casa. Lavo, cocino y limpio, preparo el desayuno y el almuerzo y lavo los platos. Ayudo a mi mamá a vender carbón de palo. Me gustaría ir a la escuela. Si fuera a la escuela, a lo mejor encontraría un trabajo bien remunerado.*

¹⁹ Nessa sequência didática o gênero trabalhado é o relato. Sobre esses relatos, ainda, paira a suspeita sobre quem de fato está falando. Pois, apesar de apresentados como sendo de Jabarte e Amina, cabem indagações se não se tratam de discursos indiretos. Um terceiro que estaria dando voz a essas crianças, mas que, no entanto, deixa indícios de certa transposição cultural nessas falas ocidentalizadas.

²⁰ *“Has leído el relato de Amina y de Jabarte sobre sus historias en África”*

²¹ *[...] no es que sean falsos sino que son incompletos [...]*

Como citar este documento:

ROLANDI, Verônica de Freitas; VITORINO, Artur José Renda. Ideologia e reconhecimento: reflexões sobre a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 157-175, abr. 2015. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6893>>. Acesso em: 29 Abr.