



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ELISÂNGELA COELHO DA SILVA

**A HISTÓRIA DA ÁFRICA NA ESCOLA, CONSTRUINDO OLHARES “OUTROS”:
as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

AGOSTO / 2018



ELISÂNGELA COÊLHO DA SILVA

**A HISTÓRIA DA ÁFRICA NA ESCOLA, CONSTRUINDO OLHARES “OUTROS”:
as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Margarida de Andrade Lima

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária : Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

S386h Silva, Elisângela Coêlho da.

A história da África na escola, construindo olhares “outros” : as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio / Elisângela Coêlho da Silva. – 2018.

133 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Prof^ª. Dr^ª. Marta Margarida de Andrade Lima.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Recife, 2018.

Inclui referências e apêndices.

1. História – Estudo e ensino. 2. África – História. 3. Livros didáticos. 4. Antirracismo – Legislação. 5. Manual do professor. 6. Saberes escolares. I. Lima, Marta Margarida de Andrade (Orientadora). II. Título.

907 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2019-007)

ELISÂNGELA COELHO DA SILVA

**A HISTÓRIA DA ÁFRICA NA ESCOLA, CONSTRUINDO OLHARES “OUTROS”:
as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada: em 30/08/2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marta Margarida de Andrade Lima (Orientadora)
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

Profa. Dra. Maria Telvira da Conceição (Examinadora Externa)
Universidade Regional do Cariri - URCA

Prof. Dr. Caetano De’Carli Viana Costa (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

Prof. Dr. Edson Hely da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Dedico este trabalho a dois Luiz,
Luiz Inácio Lula da Silva e
Luiz Humberto Coelho da Silva Santos.
O primeiro, espalhando generosidade em forma de oportunidades,
fez deste país um lugar melhor.
A ele agradeço, já na maturidade, a matrícula na Universidade Federal.
O segundo, chamado Luiz em homenagem ao primeiro, chegou a nossa família em meio ao
meu processo de estudos e escrita.
Em parte me surpreendeu, era muito cedo para ter um sobrinho/neto.
E com a generosidade de seu sorriso, me fez querer ser uma pessoa melhor.
A eles desejo o encontro com a generosidade humana.

AGRADECIMENTOS

Agradecer nada mais me parece que reconhecer as generosidades das quais somos destinatários. Ao longo da trajetória do curso de mestrado e deste trabalho não me faltaram demonstrações de generosidade.

Como poderia não agradecer?

Aos meus pais, seu Gildo e dona Ceíça, por um tempo relegados entre as prioridades, a generosa compreensão.

Ao querido esposo/companheiro, José Egnaldo, a generosidade do apoio e companheirismo. Foram dois anos em espera. Nos quais nosso tempo de convívio conjunto foi substituído por longas horas de leitura, estudo e escrita.

A todos(as) que compõem a EREM João Monteiro de Melo: gestão, funcionários(as), companheiros(as) professores(as) e alunos e alunas que nestes dois anos partiram, ficaram e chegaram a nossa escola. Conteí com a generosidade de uma escola que torceu e comemorou a seleção, e que durante o curso me apoiou, compreendeu, incentivou, fortaleceu.

A generosidade das circunstâncias da vida que permitiram a reunião do grupo de professores(as) e alunos(as) que formaram a primeira turma do PROFHISTÓRIA da UFPE/UFRPE.

A cada professor e professora a sempre generosa partilha de conhecimentos e experiências didáticas. Não citarei aqui os seus nomes, mas levo comigo algo que aprendi com cada um e cada uma. Levo abraços inesperados, calorosos, amigos. Não tinha esta experiência de acolhida. Graças a ela sou uma professora melhor agora, mais generosa e acolhedora de meus próprios alunos e alunas.

Levo lembranças de aulas que me pareceram verdadeiras “aulas-espetáculo”, muitas vezes não me furtei de agradecer ou parabenizar aquela experiência engrandecedora. Levo aulas-passeio cuidadosamente preparadas. Levo aulas em sala decorada conforme a temática a ser trabalhada, um deslumbre. Levo aulas que começaram com o cantinho do café, aulas acolhedoras e aulas nas quais apenas fizemos um círculo e partilhamos. Todas elas, maravilhosas.

Aos colegas de turma quero mais que agradecer, celebrar nosso encontro. Todos, e cada um e cada uma de vocês, contribuíram com suas qualidades para o nosso engrandecimento pessoal. Eu muito aprendi com todos e todas. Sou grata por todos os momentos de acolhida, apoio, companheirismo. Agradeço todos os momentos felizes que me levam a reconhecer que foi muito bom estar com vocês. Desejo que a distância geográfica não impeça nossos reencontros.

Mais uma vez, não citarei o de nome todos e todas que levo no meu coração. Não posso, no entanto, deixar de mencionar os companheiros de orientação, Hugo e Merval, por termos formado um grupo no momento em que a solidão da escrita nos distanciava fisicamente. E de modo muito especial àquele que junto comigo formava o “pessoal do interior”, meu querido Dilermando. Aquele que descobri, ao investigar a lista de aprovados na seleção, como aluno da mesma faculdade e morador da mesma região. Procurava alguém para dividir a viagem. Não imaginava que ia encontrar um companheiro, irmão camarada. Obrigada Dilé! Pela generosidade de partilhar o caminho e a caminhada.

Como não agradecer aos céus, ao plano austral, à vida por terem me proporcionado o encontro, a convivência e o trabalho com minha querida orientadora, a Professora Dra. Marta Margarida. Eu não saberia descrever a admiração que guardo pela profissional mais completa, competente e generosa que conheci. Como não agradecer a parceria e companheirismo? Nela encontrei a orientadora perfeita. Aquela que soube lidar comigo como, acredito, ninguém mais saberia. A ela agradeço todas as felicidades deste trabalho.

E finalmente ao Professor Dr. Caetano De’Carli e a Professora Dra. Maria Telvira a generosidade da banca de qualificação e todas as indicações, sugestões e orientações. Contribuições que acompanharam as muitas horas de trabalho posteriores e que marcam este trabalho.

“Enquanto os leões não tiverem seus historiadores, a história das caçadas glorificarão os feitos dos caçadores”.
(Provérbio Yorùbá)

RESUMO

Esta pesquisa investigou o tratamento das orientações teórico-metodológicas relativas à educação das relações étnico-raciais presentes nos Manuais do Professor de livros didáticos de História do Ensino Médio. Nossa problemática teve como foco, questionar em que medida estas orientações têm contribuído no sentido de questionar visões e versões históricas etnocêntricas, homogeneizantes e hierarquizantes de culturas e povos africanos. Para responder a tal questionamento analisamos os manuais do professor de livros didáticos de História do Ensino Médio das coleções que compõem o PNLD 2015. Para seleção do material analisado, usamos os critérios de maior e menor índice de escolha por parte dos professores. Neste trabalho o Manual do Professor se constituiu como objeto e fonte de pesquisa. Suas estratégias pedagógicas e sugestões de atividades, leituras, materiais e projetos pedagógicos, para o trabalho com história da África constituíram a base de nossa análise textual, em diálogo analítico com a perspectiva teórica e político-educacional dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos e da constituição dos saberes históricos escolares. Nossa conclusão aponta entre os avanços identificados, a inserção nas orientações dos manuais de discussões historiográficas, autores africanos e novas versões e interpretações sobre história da África. Entretanto, consideramos esses avanços ainda restritos no tratamento histórico e pedagógico dos conteúdos selecionados nas coleções, e como desdobramento, reconhecemos uma contribuição limitada na tentativa de redefinição do lugar da África e dos africanos na história da humanidade. Como parte propositiva deste trabalho, apresentamos no formato de Material de Apoio Didático para o(a) professor(a) de História do Ensino Médio, um Caderno de Leituras, intitulado **AS IMAGENS DA ÁFRICA EM DISCUSSÃO: invenção e reinvenções**, problematizando a construção de imagens sobre a África e os africanos e socializando sugestões de leituras sobre a cultura e história africana e orientações teórico-metodológicas para o trabalho em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História. História da África. Saberes Escolares. Legislação Antirracista. Livro Didático. Manual do Professor.

ABSTRACT

This research investigated the treatment of theoretical-methodological guidelines concerning the education of racial-ethnic relations present in teacher's manuals of history textbooks of high school. Our problem was focused, questioning to what extent these guidelines have contributed to the questioning of visions and historical versions ethnocentric, homogenizing and hierarchical of cultures and peoples of Africa. To answer such questions we analyse teacher's manuals of history textbooks of high school from the collections that comprise the PNLD 2015. For the questioning of material analyzed, use major and minor criteria index of choice on the part of teachers. In this work the teacher's manual is formed as object and source of research. Pedagogical strategies and suggestions for activities, readings, materials and pedagogical projects, to work with history of Africa formed the basis of our textual analysis, analytical dialogue with the theoretical and political- educational perspective Post-Colonial Studies Latin Americans and the constitution of historical knowledge. Our conclusion points between the identified breakthroughs, the insertion in the guidelines of the historiographical discussion guides, african authors and new versions and interpretations of the history of Africa. However, we believe these enhancements still restricted in historical and pedagogical treatment of selected content in the collections, and as unfolding, we recognize a limited contribution in an attempt to redefine the place of Africa and africans in the history of mankind. As part of this work, we present proposals in the form of Didactic Support Material for the teacher of high school History, a Book of Readings, entitled **THE IMAGES OF AFRICA IN DISCUSSION: Invention and Reinventions**, questioning the construction of images about Africa and africans and socializing suggestions of readings about culture and african history and theoretical-methodological guidelines for work in the classroom.

Keywords: Teaching History. History of Africa. School Knowledge. Anti-Racist Legislation. Textbook. Teacher's Manual.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Coleção História sociedade e cidadania, de Alfredo Boulos Junior, da editora FTD	
.....	85
Figura 2 - Coleção História global: Brasil e geral, de Gilberto Cotrim, da editora Saraiva	
.....	85
Figura 3 - Coleção Nova história integrada, dos autores João Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira e Luiz Estevam de Oliveira Fernandes, da editora Companhia da Escola	
.....	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de obras por ano - Teses e Dissertações sobre Manual do Professor publicadas no Catálogo de Teses da CAPES.....	81
Gráfico 2 - Quantidade de obras por área	82
Gráfico 3- Lugar de produção das obras	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de Teses e Dissertações sobre Manual do Professor publicadas no Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre 2004 e 20015	79
Quadro 2 - Coleções de Manuais do Professor Seleccionadas - PNLD 2015	86
Quadro 3 - Número de páginas do Manual do Professor em cada volume da coleção analisada	87
Quadro 4 - Descrição das orientações teórico-metodológicas referentes às temáticas Africanas e Afro-brasileiras na Coleção I - História sociedade e cidadania	91
Quadro 5 - Descrição das orientações teórico-metodológicas referentes à temática da cultura e história da África na Coleção II - História Global: Brasil e Geral	98
Quadro 6 - Descrição das orientações teórico-metodológicas referentes às temáticas Africanas e Afro-brasileiras na Coleção III - Nova História Integrada	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados Estatísticos somatória de recursos do PNLD 2017/ PNLD EJA 2017/ PNLD ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	65
--	----

LISTA DE SIGLAS

ANL	Associação Nacional das Livrarias
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Manual do Professor
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional de Bibliotecas Escolares
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH	Secretaria de Direitos Humanos
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPM	Secretaria de Política para Mulheres

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	A LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA: CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÕES	25
2.1	A RACIALIZAÇÃO COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA	25
2.2	A LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA COMO CONQUISTA	35
2.3	LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA, OS DESAFIOS PARA A ESCRITA DIDÁTICA DA HISTÓRIA	42
2.4	LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA, OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO	49
3	LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA E POLÍTICAS DE IMPLEMENTAÇÃO: DO PNLD AO MANUAL DO PROFESSOR	60
3.1	PNLD: PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO	62
3.2	O PNLD ENQUANTO POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO ..	66
3.3	OS EDITAIS DO PNLD E A LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA	69
3.4	OS EDITAIS DO PNLD E AS ESPECIFICIDADES DO MANUAL DO PROFESSOR	72
4	O MANUAL DO PROFESSOR: OBJETO E FONTE DE PESQUISA	76
4.1	O MANUAL DO PROFESSOR COMO OBJETO DE PESQUISA	77
4.2	CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: seleção e análise em Manuais do Professor	84
4.2.1	A coleção I: História Sociedade e Cidadania	88
4.2.2	A coleção II: História Global: Brasil e Geral	96
4.2.3	A coleção III: Nova História Integrada	103
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA REFLEXÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA À PROPOSIÇÃO DIDÁTICA	112
	REFERÊNCIAS	122

APÊNDICE A - LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA	131
APÊNDICE B - EDITAIS DO PNLD	132
APÊNDICE C - MANUAIS DO PROFESSOR	133

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação objetivou analisar nas orientações teórico-metodológicas para o trabalho com a cultura e história da África em manuais do professor de livros didáticos de coleções aprovadas e selecionadas por professores de História do Ensino Médio no PNLD 2015, contribuições para construção de posturas históricas e pedagógicas no sentido de “desestruturar perspectivas históricas eurocêntricas, etnocêntricas, monocausais e cronológico-lineares” (BRASIL, 2013, p. 51) como proposto no respectivo edital.

Entendendo o Programa Nacional do Livro Didático¹ (PNLD), e consequentemente seus editais como parte das políticas para implementação da legislação antirracista que busca conforme suas diretrizes curriculares à “reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais” (BRASIL, 2004a, p. 5), caminho para a construção de uma sociedade antirracista.

Consideramos que o que está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana², e, portanto, nos critérios do PNLD provoca mais que a mera inclusão de novos conteúdos curriculares e modificações nos livros didáticos. Implicando em questionar e desmistificar os processos de racialização, ou seja, construção cultural em torno do conceito de raça, para classificação e hierarquização de seres humanos e suas bases histórica e cultural eurocêntricas, instituídas no processo de dominação colonial da América no século XVI e expandidas mundialmente a partir do século XVII (QUIJANO, 2005). Discussão que buscamos contemplar ao longo da dissertação.

A mobilização pela construção de uma educação antirracista esteve entre as preocupações e ações das organizações negras desde o início da República brasileira, passando a ocupar o lugar de destaque entre as bandeiras de luta de educadores, intelectuais,

¹ Nomenclatura modificada pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificando as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), lhe atribuiu nova nomenclatura, intitulando-o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD (<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>). Manteremos nesta dissertação a nomenclatura com a qual iniciamos a pesquisa, como referência às características do programa no período aqui analisado.

² Conjunto formado pelos textos da Lei nº 10.639/2003, da Resolução CNE/CP nº 01/2004, do Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei nº 11.645/2008” (BRASIL, 2013, p. 19).

pesquisadores e ativistas do movimento negro nas décadas finais do século XX. Gomes Júnior (2010) analisando encontros, pesquisas e publicações sobre a temática do Negro e Educação na década de 1980, destaca nos debates travados no momento a preocupação com a tríade: **conteúdo, livro didático e professor**³.

No intermédio entre esses três elementos, elegemos como objeto e, ao mesmo tempo, fonte de pesquisa, o Manual do Professor do livro didático de História do Ensino Médio. Requisito obrigatório do livro didático, destinado exclusivamente ao professor, o Manual do Professor é compreendido como instrumento que mediatiza as abordagens teórico-metodológicas da escrita didática da história, a formação continuada de professores e as práticas de sala de aula.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como uma política de Estado cujo objetivo precípuo é a avaliação dos livros destinados a todas as escolas do país e que de certa forma, orienta o trabalho docente, estabelece em seus editais e chamadas públicas, critérios e exigências em relação ao trato das questões das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos livros didáticos da Educação Básica. Como destaca Conceição (2015, p. 29) “essa política de avaliação, sobretudo a partir de 2003, vem a cada edital, alargando seus critérios e exigências em relação à questão”. Podemos nos questionar se tal conjunto de mecanismos tem conseguido garantir mudanças significativas e reconfigurações dos pressupostos que embasam as abordagens e orientações sobre o ensino de história da África, nos manuais do professor do livro didático de História do Ensino Médio?

Para responder ao questionamento investigamos em Manuais do Professor de livros didáticos de História do Ensino Médio, aprovados no PNLD 2015, as orientações teórico-metodológicas e sugestões de atividades e materiais de leitura para alunos e professores referentes aos conteúdos relacionados à temática da educação das relações étnico-raciais, e especialmente a cultura e história da África, em diálogo com a perspectiva teórica e política-educacional dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos e da constituição dos saberes históricos escolares.

Compreendemos o saber escolar, como saber específico, caracterizado por processos de didatização, nos quais “o professor é elemento fundamental tanto na interpretação que fornece

³ A formação do professor aparece em destaque, considerada tão importante quanto às revisões do currículo e dos livros didáticos (GOMES JÚNIOR, 2010).

a esse conhecimento proposto como nos métodos que utiliza e sua transmissão, com os meios de comunicação que dispõe” (BITTENCOURT, 2008, p.16). Os saberes escolares associam os conhecimentos e conteúdos das ciências de referência, processos culturais e as ações dos sujeitos no interior da escola e desta forma ressignificam os saberes de referência e acabam por se constituírem como saberes específicos e característicos da cultura escolar (LIMA, 2013; MONTEIRO, 2010).

Consideramos que as abordagens e orientações sobre o ensino de história da África, nos manuais do professor podem contribuir para construção de novos saberes históricos escolares sobre a África e os africanos, embasando a atuação do professor em sala de aula, e favorecendo a transformação do **saber a ser ensinado** em **saber ensinado** (BITTENCOURT, 2008) sobre história da África.

Em suas determinações as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana afirmam que

a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica **trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores** [...] não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira [...] **provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos**, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p. 8, grifos nossos).

Para além das exigências colocadas acima, incluiríamos a busca de novas epistemologias. Epistemologias “outras”. Pois como apontam as referidas diretrizes, o combate a nossa mentalidade racista e discriminadora passa pela superação do etnocentrismo europeu.

O etnocentrismo está na base de toda uma construção teórica de sustentação e justificação do racismo. Como combater o racismo e a discriminação dele advinda, sem combater, questionar, desnaturalizar toda uma construção teórica na qual o racismo está ancorado? O desafio que a legislação antirracista nos coloca, enquanto educadores e educadoras, passa pelo combate a uma geopolítica do conhecimento que estabelece como

válidos apenas os conhecimentos, discursos e epistemologias europeias. Negando, ocultando, silenciando todas as outras formas de pensamento, conhecimentos. Os conhecimentos “outros”, as epistemologias “outras”.

Dessa forma em nossa pesquisa usamos como lentes teóricas os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, e de modo especial os estudos e discussões dos autores do grupo de pesquisa *Modernidade/Colonialidade* como Walter Mignolo (2005, 2008, 2011), Edgardo Lander (2005), Aníbal Quijano (2005), Arturo Escobar (2003), Nelson Maldonado-Torres (2007), Catherine Walsh (2008, 2009) em torno da colonialidade do poder, do saber, do ser e da mãe natureza representam uma crítica consistente e inovadora ao eurocentrismo, como perspectiva de conhecimento e ao legado colonialista (CONCEIÇÃO, 2015). Buscando uma abordagem na perspectiva dos silenciados, desqualificados, subalternizados (FERREIRA, 2013), e valorizando o diálogo intercultural, a partir da interculturalidade crítica (WALSH, 2008; 2009). Entendo a interculturalidade “como princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos [...] concebida, nessa perspectiva, como processo e como projeto político” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 25),

As determinações da legislação antirracista para a educação surgem como resposta à seleção cultural do currículo eurocentrado e a negação, silenciamento e exclusão de outras história e epistemologias. O que nos leva ao diálogo com as teorias curriculares que discutem a racialização do currículo, o papel da linguagem, da construção de significados e das práticas discursivas na construção e naturalização da realidade social. Pensando o conceito de raça, a partir de um processo histórico e discursivo de construção da diferença, refletindo sobre a construção e naturalização da diferença como construção linguística e discursiva mediadas por relações de poder. Em sintonia com as teorias pós-colonialistas do currículo e sua análise da representação enquanto construção da imagem do outro que envolve a produção de subjetividades permeadas por relações de poder.

Como afirma Silva (2013, p. 127), “diferentemente das concepções psicologistas de representação, a análise pós-colonial adota uma concepção materialista de representação, na qual se focaliza o significante, e não a imagem mental, a ideia, o significado” preocupando-se, portanto, com os meios materiais para a construção da imagem do outro, os mecanismo da sua representação textual e imagética fundamentais para a construção da identidade do outro e da nossa própria identidade. Neste sentido buscamos pensar a construção histórica das imagens sobre a África e os africanos, evidenciando as “complexas conexões entre saber, subjetividade

e poder estabelecidas no contínuo processo da história de dominação colonial” (SILVA, 2013, p. 127).

Buscando problematizar a construção social da raça e dos processos de racialização que embasam os discursos racistas em relação a africanos e, consequentemente, afro-brasileiros. Compreendendo o racismo para além de atitudes individuais, tomando-o como fenômeno com bases institucionais, históricas e discursivas.

A percepção do racismo como fenômeno estrutural acompanha a tomada de consciência e construção identitária da autora como mulher e professora negra, que não guardando memórias de experiências pessoais com preconceito e discriminação racial enquanto criança e ao longo da trajetória escolar, foi como professora que veio a perceber a escola como espaço de manifestações racistas. Foi uma experiência marcante perceber que alunos e alunas negras, ao exibirem sua inegável descendência africana, eram tratados de forma diferenciada em relação aos alunos(as) considerados(as) brancos(as).

Da perplexidade à ação, muito cedo percebemos a necessidade de bases teóricas como instrumentalização para o trabalho educativo de combate ao racismo institucional, de acordo com o qual episódios de forte e marcante discriminação racial seguiam ignorados por muitos, passando facilmente despercebidos, sem intervenções, sem reflexões.

Aprendemos ao longo de duas décadas e meia de exercício de magistério que a educação das relações étnico-raciais passa pela sensibilização, pela disputa e visibilização de questões, reflexões coletivas e construção de sentimentos novos, inspiradores de novas ações. Aprendemos que precisamos de parcerias não só com os(as) alunos(as), esses sempre mais abertos às nossas discussões, mas também com os demais colegas profissionais da escola, e principalmente com os colegas professores(as).

Se o que está proposto em nossa legislação antirracista requer a construção de novas formas de pensar e novas práticas pedagógicas, esta discussão precisa ser efetivada através das políticas de formação do professor. Sendo o PNLD parte das políticas públicas que buscam garantir a implementação da legislação antirracista e o manual do professor do livro didático suporte para formação continuada do professor pretendemos averiguar em que medida as orientações teórico-metodológicas, as leituras e materiais didáticos sugeridos e disponibilizados pelo manual do professor têm contribuído no sentido de problematizar visões e versões históricas etnocêntricas, homogeneizantes e/ou hierarquizantes de culturas e povos e

quais caminhos percorre para a construção de posturas e práticas pedagógicas mais plurais e interculturais?

A partir do diálogo entre a problemática e o referencial teórico da pesquisa definimos como objetivos específicos:

- I- Historicizar e contextualizar a implantação da legislação antirracista no campo da educação, analisando os desafios destas políticas públicas para a produção da escrita da história escolar e a formação de professoras e professores;
- II- Destacar contribuições teórico-metodológicas dos Estudos Pós-Coloniais para questionamento e desnaturalização das perspectivas históricas eurocêtricas, etnocêtricas, monocausais e cronológico-lineares, que serviram de base para criação, justificação e sustentação dos discursos racializados;
- III- Analisar no Manual do Professor do livro didático de História do Ensino Médio, das coleções selecionadas, as estratégias pedagógicas e atividades sugeridas para ampliar as possibilidades do trabalho com a temática étnico-racial, e especialmente com a cultura e história africana através das leituras, materiais e projetos pedagógicos propostos;
- IV- Construir no formato de Material de Apoio Didático para o(a) professor(a) de História do Ensino Médio, um Caderno de Leituras, intitulado **AS IMAGENS DA ÁFRICA EM DISCUSSÃO: invenção e reinvenções**, buscando contribuir para pensar historicamente a construção de imagens sobre a África, apresentando uma perspectiva africana desta construção. Além de sugerir e comentar referenciais bibliográficos com orientações teórico-metodológicas para o trabalho com a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais relacionadas à história e cultura africana.

A partir dos objetivos estabelecidos, e buscando o diálogo entre eles, organizamos o resultado da pesquisa em três capítulos.

No capítulo intitulado *A legislação antirracista: contextualização e problematizações*, partimos do processo colonialista do século XVI e sua escravidão racializada, para a compreensão da construção da percepção da cor negra enquanto estigma, estigma da cor, que sobrevive ao fim do colonialismo e do escravismo. Buscamos contextualizar e problematizar a construção das estruturas econômicas, políticas e culturais responsáveis pela manutenção e naturalização das relações sociais racializadas que caracterizam o pós-Abolição e a República

no Brasil, bem como os processos de luta e mobilização da população negra na construção da conjuntura que tornou possível a promulgação de uma legislação antirracista voltada para a educação. Para em seguida refletirmos sobre os significados da legislação e suas diretrizes curriculares e os desafios das políticas públicas relacionadas à sua implementação.

No capítulo intitulado *Legislação Antirracista e Políticas de Implementação: do PNLD ao Manual do Professor*, buscamos analisar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) compreendendo-o como uma política pública que associa a políticas de avaliação, compra e distribuição de material didático qualificado e a formação continuada de professores(as) através de suas especificações em editais das características e finalidades Manual do Professor entendido como “instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente” (BRASIL, 2013, p. 42).

Destacando o PNLD entre as políticas de implementação da legislação antirracista ao incluir entre as especificações de seus editais como critérios eliminatórios, a obediência às determinações da referida legislação, buscamos analisar ao longo de diferentes edições do PNLD a evolução das especificações em relação à legislação antirracista e ao manual do professor para identificar as contribuições, os desafios e as possibilidades representadas pelo PNLD e suas avaliações tanto do livro didático de história do Ensino Médio quanto do manual do professor.

O capítulo intitulado *O Manual do Professor: objeto e fonte de pesquisa*, corresponde à descrição dos caminhos da pesquisa. Procuramos caracterizar o manual do professor, levando em conta sua relação intrínseca com o livro didático e as especificações dos editais ao longo de sucessivas edições do PNLD. Buscamos apresentar o panorama nacional das pesquisas relacionadas ao Manual do Professor e, a partir deste, localizar a presente pesquisa. Em seguida esclarecemos os critérios de seleção de 3 (três) entre 19 (dezenove) coleções de livros didáticos de História do Ensino Médio aprovadas no PNLD 2015 e apresentamos o processo de análise dos manuais do professor selecionados, do qual resultou a descrição da organização dos manuais, o quadro explicativo das orientações teórico-metodológicas para o trabalho com a cultura e história da África e análise geral de cada uma das coleções de manuais do professor analisadas.

Nas *Considerações Finais*, apresentamos, em primeiro lugar, uma visão geral, sobre os avanços e limites atuais, apontando a perspectiva africana como caminho possível para a superação das ausências e incorporação das emergências⁴ representadas pelas vozes e perspectivas africanas tanto na escrita didática da história quanto nas orientações teórico-metodológicas do manual do professor.

Em seguida, como a parte propositiva deste trabalho, exigência que caracteriza o programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), apresentamos o Caderno de Leituras, discutindo a história da construção de imagens sobre a África e os africanos e socializando sugestões de leituras sobre a cultura e história africana e orientações teórico-metodológicas para o trabalho em sala de aula.

⁴ Aqui ausência é entendida como invisibilização, ocultamento e subalternização e emergência pensada como alternativas diante das possibilidades concretas, como proposto por Boaventura de Souza Santos (2004, 2007, 2010a).

2 A LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA: CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÕES

Ao logo deste capítulo discutiremos a racialização como construção histórica, utilizando como lentes teóricas os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos que apontam a matriz colonial do racismo e a manutenção de seus pressupostos, que sobrevivem ao fim do colonialismo, nas relações mundiais e no sistema internacional de poder que marcam, por exemplo, as relações de dominação e exploração do Norte sobre o Sul na atualidade. Numa visão global que amplia a perspectiva do marxismo e da teoria pós-colonial anglo-saxônica (Castro-Gómez, 2005), questionando o padrão eurocêntrico, caracterizado pela monocultura e homogeneização e marcado pelas relações de poder construídas na modernidade.

Compreendendo a escravidão racializada que marca a colonização brasileira como parte da formação de um novo sistema de poder mundial, organizado a partir da colonização europeia na América e tendo como base a classificação e hierarquização da população mundial a partir da ideia de raça (QUIJANO, 2005), cujas consequências nefastas para as populações negra e indígena do país sobrevivem ao fim do colonialismo e da escravidão, buscamos historicizar as disputas e mobilizações em torno da educação da população negra brasileira.

O resgate dos processos de exclusão e abandono protagonizados pelo Estado e de resistência, organização e mobilização protagonizados pelo movimento negro em prol da temática da educação nos permite contextualizar a aprovação e implementação da legislação antirracista, compreendendo-a como uma conquista.

E finalmente buscamos refletir sobre os significados, possibilidades e desafios para a nossa escrita didática da história, sobretudo no que se refere à história da África e dos africanos, e os desafios que se apresentam em torno dos processos de implementação da legislação antirracista e da educação das relações étnico-raciais em nosso país.

2.1 A RACIALIZAÇÃO COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Para os afrodescendentes e indígenas em nosso país a luta por reconhecimento e valorização de sua história e identidade étnica passa pela desconstrução da ideia de raça

relacionada à classificação e hierarquização da população mundial. Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005) trata-se de uma construção mental associada à experiência da dominação colonial da América a partir do século XVI e que a partir do século XVIII teria se expandido mundialmente.

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos (QUIJANO, 2005, p. 107).

Com a colonização da América surge a ideia de raça em seu sentido moderno, associada a um padrão de poder marcado por processos de *racialização*, classificação das populações em raças e *racionalização*, processo de controle do saber, do trabalho e de seus recursos e produtos (FERREIRA, 2013). Ou seja, a partir da colonização da América ocorre a elaboração teórica da ideia de raça como naturalização das relações de dominação entre europeus e não europeus, convertendo-se “no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial” (QUIJANO, 2005, p. 108).

Na América colonial foram produzidas identidades sociais antes não existentes, como índios, negros e mestiços. E “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho” (QUIJANO, 2005, p. 108), definindo o lugar que os distintos grupos passam a ocupar na divisão do trabalho, cabendo aos europeus o trabalho assalariado, aos indígenas a servidão e aos negros a escravidão.

No contexto do colonialismo do século XVI com a criação de tais identidades, os habitantes da África, apesar de toda a diversidade étnica e cultural do continente, passam ser identificados a partir de uma identidade racializada e homogeneizadora: negro. Identidade que na associação entre classificação racial e divisão de trabalho transforma o negro em escravo. A partir daí, como destaca José D’Assunção Barros (2009, p. 44) “estaremos diante de um novo sistema escravista que abarca uma extensão oceânica, apresenta muito mais intensidade comercial e vai se nutrir de escravos trazidos exclusivamente da África”. Trata-se de uma escravidão racializada, modelo que se diferencia dos anteriores, visto que nele “um indivíduo não *está* escravo, ele *é* escravo” (BARROS, 2009, p. 34, grifos do autor), porque a cor da pele

passa a se constituir como critério socialmente selecionado para diferenciar seres humanos livres e escravizados.

Toda a violência maior do modelo de estratificação social típico do Brasil Colonial esteve alicerçada neste deslocamento, nesta transformação de uma contradição em contrariedade, nesta estratégia social imobilizadora que transmuta uma circunstância em essência (BARROS, 2009, p.34).

Consequentemente associada à escravidão moderna, a percepção social da cor negra, tornou-se um estigma que passou a acompanhar não só o liberto, como os seus descendentes. E dessa forma, mesmo no período pós-colonial,

a percepção de uma diferenciação “racial” entre negros e brancos continuou contudo a fazer parte das percepções sociais mais significativas. A cor, na realidade brasileira pós-colonial, passou então a constituir uma diferença que habita o plano da essencialidade social e política (BARROS, 2009, p. 51).

A partir da ideia de raça foram criadas e hierarquizadas identidades sociais (índio, negro, mestiço, branco) e identidades geográficas (classificadas de acordo com a suposta posição racial de seus habitantes) que permanecem vivas no imaginário social contemporâneo. Essa continuidade do padrão de hierarquização e classificação das populações baseadas no conceito de raça constitui o que Quijano (2005) chama de *colonialidade do poder*.

Na América colonial racializada conviveram articuladas todas as formas de controle e exploração do trabalho (escravidão, servidão, pequena produção, reciprocidade e assalariamento) e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos e em função do mercado mundial. Unindo os dois elementos, raça e divisão do trabalho em torno da *colonialidade do poder*. A partir do século XVIII e da expansão mundial da dominação colonial o mesmo critério de classificação racial foi imposto a toda população mundial em escala global com a inclusão de novas identidades históricas e sociais: amarelos e azeitonados.

Foi a partir da colonização da América que a Europa, transformada em centro do mundo capitalista, além do controle do mercado mundial, pode impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta incorporadas ao sistema-mundo e seu padrão de poder. E

como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005, p. 110).

Para Quijano (2005, p. 114) “a *colonialidade do poder* desempenhará um papel de primeira ordem nessa elaboração eurocêntrica da modernidade”. E a partir dela os europeus se apresentam como os exclusivos portadores, construtores e protagonistas da modernidade. O autor chama a atenção para o fato dos europeus terem sido “capazes de difundir e estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial de poder” (QUIJANO, 2005, p.112). Para tanto cada um dos âmbitos da existência social passa a estar sob a hegemonia de uma instituição produzida dentro do processo de formação e desenvolvimento do atual padrão de poder:

Assim, no controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, está a **empresa capitalista**; no controle do sexo, de seus recursos e produtos, a **família burguesa**; no controle da autoridade, seus recursos e produtos, o **Estado-nação**; no controle da intersubjetividade, o **eurocentrismo**. (QUIJANO, 2005, p. 113, grifos nossos).

E a relação de interdependência entre essas instituições constitui um sistema, o primeiro no qual o seu padrão de poder cobre a totalidade da população do planeta, o primeiro sistema-mundo global. Sua origem está na conquista da América e no sistema colonial, sistema-mundo colonial. É ele que vai permitir a elaboração intelectual da modernidade como fenômeno europeu, “essa é a mentira do conceito de modernidade” (QUIJANO, 2005, p. 114).

A relação entre os conceitos de modernidade e *colonialidade* marca as teorizações do grupo de pesquisa *Modernidade/Colonialidade*.⁵ O que o grupo define como modernidade europeia se caracteriza pela construção de sua “centralidade”, relegando à periferia todas as outras culturas. O termo *colonialidade* se refere ao padrão de poder estabelecido pelo colonialismo e que “se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

⁵ Grupo de caráter heterogêneo e transdisciplinar formado por intelectuais da América Latina, destacando-se entre eles: o filósofo argentino *Enrique Dussel*, o sociólogo peruano *Anibal Quijano*, o semiólogo e teórico cultural argentino-norteamericano *Walter Mignolo*, o sociólogo porto-riquenho *Ramón Grosfoguel*, a lingüista norte-americana *Catherine Walsh*, o filósofo porto-riquenho *Nelson Maldonado Torres*.

A articulação entre os dois conceitos define o principal postulado do grupo: "a *colonialidade* é constitutiva da modernidade, e não derivada" (MIGNOLO, 2005, p. 36). Ou seja, modernidade não existe sem *colonialidade*. A “centralidade” europeia, baseada nas relações hierarquizadas com os outros povos do planeta só foi possível após a conquista, dominação e exploração desses outros povos. Elas representam as duas fases de uma mesma moeda: “a configuração da modernidade na Europa e da *colonialidade* no resto do mundo” (MIGNOLO, 2005, p. 36).

Para estes autores, relacionados aos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, a *colonialidade* representa a parte simbólica e subjetiva do colonialismo, relacionada à subalternização de seres, saberes, epistemologias e representações de mundo, e que sobrevive ao fim do colonialismo. Nelson Maldonado-Torres (2007) diferencia colonialismo e *colonialidade* afirmando que

Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p.131).

A *colonialidade* apresenta-se teorizada nos estudos pós-coloniais latino-americanos a partir de seus diferentes e complementares aspectos. Posto que a *colonialidade do poder*, relacionada à construção e manutenção de hierarquias e desigualdades sociais, está associada à *colonialidade do saber*, relacionada ao etnocentrismo europeu enquanto imposição de racionalidades, conhecimentos e epistemologias europeias e sua busca por homogeneização cultural, a partir de padrões eurocêntricos.

A *colonialidade do saber* pode ser “entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois

pertencem a “outra raça” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20). Operando a *colonialidade do ser*, através da inferiorização, subalternização e desumanização do outro (WALSH, 2008), a quem se nega o estatuto de humanidade. Esse outro, o diferente, destituído de sua humanidade, torna-se alvo de processos de violência, exploração e genocídio.

A *colonialidade do ser* impacta negativamente a formação das identidades não hegemônicas, como negros e indígenas. Podendo levar a dificuldade de aceitação de suas próprias características étnicas, quando estas encontram-se subalternizadas. Em uma espécie de negação de si mesmo no plano individual que dificulta ou impede a organização, ação e mobilização enquanto grupo, contribuindo assim para a manutenção das diferenças raciais.

E por fim, temos a *colonialidade da Mãe-Natureza*, “que encontra sua base na divisão binária natureza/sociedade, descartando o mágico-espiritual-social, a relação milenarista entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, incluindo o dos ancestrais, e que dá sustento aos sistemas integrais de vida e a humanidade mesma” (WALSH, 2008, p. 138). Relacionada a subalternização da natureza e também dos povos camponeses e seus saberes, modos de vida e conhecimentos.

Os estudos pós-coloniais latino-americanos apontam os referidos aspectos da *colonialidade* como características da formação dos Estados-nacionais construídos na América, pois a perspectiva eurocêntrica que orientou esta formação levou a elite branca/criolla a perceber seus interesses associados aos da elite branca europeia e norte-americana. Estas elites “rompem com o colonialismo, mas não com a *colonialidade*. E afirmam sua “americanidade” sem deixar de ser europeus e, ao mesmo tempo, demarcam sua diferença em relação aos ameríndios e aos afro-americanos” (QUENTAL, 2012, p. 69), consideradas identidades subalternas, excluídas de processos político-administrativos e sujeitas a processos de genocídios, escravidão, segregação e exclusões sociais.

No caso brasileiro o fim do colonialismo coincide com a constituição de um Estado nacional e uma monarquia que mantiveram a escravidão racializada como pilar de sustentação. Se a monarquia brasileira não sobrevive ao fim do escravismo, a construção da República será marcada pelo esforço intelectual e político da elite para a manutenção da diferenciação racial como característica nacional.

Iniciamos a República como uma nação reconhecidamente mestiça, uma “sociedade de raças cruzadas” (ROMERO apud SCHWARCZ, 1993, p. 11) e, no contexto que corresponde

ao pós-Abolição no Brasil, raça é um conceito experimentado e constantemente negociado por nossas elites estando sua discussão associada aos critérios de cidadania. Lilia Moritz Schwarcz (1993, 2006) nos chama atenção não só para a acolhida entusiasta de modelos evolucionistas e social-darwinistas por parte dos nossos estabelecimentos científicos de ensino e pesquisa (museus etnográficos, faculdades de Direito e Medicina e os institutos históricos e geográficos) no final do século XIX, mas especialmente, para a seleção, negociação e originalidade na adoção destes modelos externos. Pois se os modelos adotados serviam para justificar cientificamente as hierarquias construídas em nossa sociedade, por outro lado sua interpretação negativa e pessimista da mestiçagem inviabilizava um projeto nacional.

É na brecha desse paradoxo - no qual reside a contradição entre a aceitação da existência de diferenças inatas e o elogio do cruzamento - que se acha a saída original encontrada por esses homens de ciência, que acomodaram modelos cujas decorrências teóricas eram originalmente diversas. Do darwinismo social adotou-se o suposto da diferença entre as raças e sua natural hierarquia, sem que se problematizassem as implicações negativas da miscigenação. Das máximas do evolucionismo social sublinhou-se a noção de que as raças humanas não permaneciam estacionadas, mas em constante evolução e “aperfeiçoamento”, obliterando-se a ideia de que a humanidade era uma. Buscavam-se, portanto, em teorias formalmente excludentes, usos e decorrências inusitadas e paralelos, transformando modelos de difícil aceitação local em teorias de sucesso (SCHWARCZ, 1993, p. 18).

As construções teóricas que marcaram o pós-Abolição no Brasil estiveram relacionadas à introdução seletiva das teorias raciais no país e a negociação do conceito de raça, através da seleção de autores evolucionistas e darwinistas sociais, como o Conde de Gobineau (SCHWARCZ, 2006). Que defendeu a imigração europeia para o Brasil para substituição à população negra, indígena e mestiça, fadada ao desaparecimento. No artigo “O Brasil de 1873, segundo Gobineau” publicado em 1874, “postula a inferioridade biológica do negro e do índio em relação ao branco, assim como apresenta a miscigenação como algo negativo, na medida em que os mestiços constituiriam uma raça em processo de degeneração” (ROCHA, 2004, p. 19).

Postulados como os de Gobineau inspiraram às soluções racistas apontadas pelos “homens de ciência” do Brasil notadamente aqueles reunidos nas faculdades de Medicina e Direito do país. Os métodos eugênicos e de contenção e separação da população defendidos pelas faculdades baiana e carioca de Medicina, com destaque para as ideias do médico Nina Rodrigues e o branqueamento evolutivo e darwiniano ou externamente motivado – via

imigração europeia defendido pelas faculdades pernambucana e paulista de Direito, com destaque para as ideias de Silvio Romero (SCHWARCZ, 2006), caracterizam o teor racial da ciência produzida no país.

Diante nosso caráter mestiço Silvio Romero apontava “um branqueamento evolutivo e darwiniano ou externamente motivado - via a imigração europeia branca -, nosso futuro e solução” (SCHWARCZ, 2006, p. 26). Projeto implementado pela elite e o governo paulista com os projetos de imigração de mão-de-obra europeia.

Na obra *Mestiçagem, crime e degenerescência*, o médico Nina Rodrigues ao analisar casos de alienação estabelece uma relação direta entre cruzamento racial e loucura. Suas ideias refletem o pessimismo do racismo brasileiro em sua condenação à mestiçagem. Advogando a inferioridade de negros e mestiços, defendia a existência de códigos penais diferenciados para negros e brancos. Sob sua liderança a faculdade baiana de medicina busca inspiração na escola de criminologia italiana para destacar um perfil de criminosos, associado aos mestiços e negros como prova de degeneração e enfraquecimento da raça.

Desta forma “os exemplos de embriaguez, alienação, epilepsia, violência ou amoralidade passavam a comprovar os modelos darwinistas sociais em sua condenação do cruzamento, em seu alerta à “imperfeição da hereditariedade mista”” (SCHWARCZ, 2006, p. 27). Em nome de tais conclusões o Código Penal era criticado ao apregoar a igualdade legal: “O código penal está errado, vê crime e não criminoso (...). Não pode ser admissível em absoluto a igualdade de direitos, sem que haja ao mesmo tempo, igualdade na evolução” (Gazeta Médica da Bahia *apud* SCHWARCZ, 2006, p. 27).

Já as pesquisas da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro estiveram mais relacionadas à questão da higiene pública e ao combate das grandes epidemias ligadas às doenças contagiosas, como a tuberculose, e doenças tropicais. Sem dissociá-las da questão racial ao considerar que as doenças teriam vindo da África e que a miscigenação seria a fonte de nosso enfraquecimento biológico (SCHWARCZ, 2006). Assim, no início do século XX, a questão da higiene passa a ser vinculada a fatores como pobreza e populações mestiças e negras, e nossos “homens de ciência” passam a defender métodos eugênicos de contenção e separação dessas populações em projetos cada vez mais agressivos e autoritários.

As orientações dos “homens de ciência” marcam a ação do Estado brasileiro, caracterizada, de um lado, pelo fomento à imigração europeia e à ideologia do

branqueamento, e do outro, pela política genocida de contenção, separação e abandono da população de negros e mestiços, a transformação dos problemas e lutas sociais decorrentes da mesma em caso de polícia e “a eliminação física dos ditos marginais, bem como de pessoas negras “confundidas” com marginais pela polícia” (SILVA, 2009, p. 20).

No pós-Abolição no Brasil o discurso científico esteve associado a processos de seleção e negociação de teorias raciais que sustentaram e justificaram teoricamente políticas eugenistas, de higienização e de branqueamento da população em uma sociedade marcada pelo uso da raça como critério de estruturação das relações sociais e por desigualdades ocupacionais e educacionais entre brancos e não-brancos (HASENBALG, 2005).

A perspectiva representada pelos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos destaca papel do discurso científico da modernidade, que ancorado nas noções de raça e cultura e operando com identidades opostas e conceitos binários⁶ na construção dos critérios científicos para a representação do *outro*, naturaliza e justifica as desigualdades construídas seja na organização do sistema-mundo moderno-colonial, com a hierarquização de povos e regiões do planeta, seja na organização dos Estados nacionais e sua noção de cidadania homogênea e excludente, em torno do sujeito privilegiado no projeto da modernidade, ou seja, o

homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual. Os indivíduos que não cumpram com estes requisitos (mulheres, empregados, loucos, analfabetos, negros, hereges, escravos, índios, homossexuais, dissidentes) ficarão de fora da “cidade letrada”, reclusos no âmbito da ilegalidade, submetidos ao castigo e à terapia por parte da mesma lei que os exclui (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 81-82).

Para Castro-Gómez (2005) coube à Ciência a construção dos discursos hegemônicos em torno da educação da população e o estabelecimento dos critérios científicos para as políticas e as instituições estatais (escola, hospitais, prisões) ligadas à necessidade de disciplinamento e orientação para o trabalho. É possível identificar no caso brasileiro a associação descrita pelo autor entre controle da produção de conhecimento e controle e disciplinarização de populações. Pois aqui também temos o discurso científico legitimando a organização e as práticas das instituições de segregação, controle, disciplinamento, higienização e educação da população, como hospitais, hospícios⁷, prisões e escolas⁸.

⁶ barbárie-civilização, centro-periferia, mito-ciência, atraso-progresso, racional-irracional.

⁷ Neste sentido, Daniela Arbex, no livro *Holocausto Brasileiro* (ARBEX, 2013), nos aponta como modelo exemplar, o **Colônia**, o maior hospício do Brasil, localizado em Barbacena - MG, fundado em 1903 e no qual

Entre os aspectos originais de nossa peculiar e seletiva leitura de teorias raciais está a aceitação das diferenças e hierarquias raciais, por um lado, e, por outro, certa positividade da ideia da mestiçagem que se torna mais evidente na década de 30 a partir da obra *Casa-grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, publicada em 1933. Para Lilia Moritz Schwarcz

Se a análise de Freyre é emblemática, porque qualificava positivamente a sociedade senhorial e via a miscigenação apenas por seu lado mais positivo e cordial - desconhecendo ou pouco destacando a violência inerente a esse sistema -, contudo revelava temas fundamentais. [...] Nesse sentido, a obra de G. Freyre não teria sido aceita exclusivamente pelo que não dizia. Ao contrário, sua popularidade vem da afirmação de que a questão racial é fundamental entre nós e que é preciso que levemos a sério a singularidade de nosso processo de socialização e de formação (SCHWARCZ, 2006, p. 33).

Como outros, antes de si, Freyre acaba por destacar a miscigenação como marca local. Sua obra seria responsável por oferecer sistematização e *status* científico ao mito da democracia racial. Embora, como pontua Silva (2015), o autor não tenha formulado o conceito, nem usado a expressão em seu livro.

Na sociedade brasileira do pós-Abolição, caracterizada pelo antagonismo racial, construções teóricas como o mito da democracia racial foram utilizadas como “forma de confundir e escamotear até para o próprio negro, a sua situação de discriminado e marginalizado” (SILVA, 2009, p. 20), o que serviu para ocultar o nosso racismo estrutural e a situação de desvantagem em que foram colocados os afrodescendentes como fruto do tratamento desigual em termos econômicos, sociais e culturais que se estende ao longo da República brasileira.

Florestan Fernandes, nos anos 1950, critica a obra de Gilberto Freyre por construir uma visão idílica de nossas relações étnico-raciais. No entanto, ao buscar na degradação pela escravidão, na anomia social, na pauperização e na integração deficiente (fatores do passado,

entre as décadas de 1930 e 1980 milhares de pessoas sem diagnóstico de doença mental (epiléticos, prostitutas, alcoólatras, homossexuais, mulheres confinadas pelos maridos, meninas grávidas por patrões, moças que perderam a virgindade, entre outros indesejáveis) foram internadas à força, muitas chegavam em trens, destinados a recolhê-las e lá foram torturadas, violentadas e mortas. Para a autora, na Colônia ocorreu um holocausto praticado pelo Estado, com a conivência de médicos, funcionários e da população, que contabilizou por volta de 60 mil mortes.

⁸ Sobre o papel disciplinar da instituição escolar indicamos a leitura de *Arqueologia de la escuela* (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1991).

resquícios da escravidão) a explicação para a dificuldade de integração do negro na nova sociedade (ROCHA, 2004), construirá seu próprio mito, o mito da anomia social.

Apenas no final da década 1970, Carlos Hasenbalg no livro *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, relacionará desigualdade social entre brancos e negros no Brasil e práticas de racismo e discriminação no pós-Abolição. Ao firmar que “os princípios mais importantes da ideologia da democracia racial são a ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, a existência de oportunidades econômicas e sociais iguais para negros e brancos” (HASENBALG, 2005, p. 251), o que contribuiu para a desmobilização do negro e a legitimação das desigualdades raciais no país. Além do impacto no campo acadêmico, a obra obteve grande repercussão entre os militantes negros por denunciar a existência do racismo estrutural e combater o mito da democracia.

No entanto, apesar das denúncias e questionamentos que remontam a década de 1970, o mito da democracia racial persiste no imaginário nacional imbricado ao nosso racismo peculiar, o “racismo à brasileira” (SILVA, 2009), espécie de racismo envergonhado e que se afirma pela própria negação, à medida que oculta seus mecanismos diretos de ação e ao mesmo tempo produz a subalternização dos sujeitos racializados e de suas epistemologias, pela articulação dos diferentes aspectos da *colonialidade* citados anteriormente⁹.

Em suas lutas e mobilizações os povos indígenas e afrodescendentes têm se contrapostos a *colonialidade* em seus diferentes aspectos. No campo da educação, da busca por superar as interdições e seletividade nos espaços de conhecimento no final do século XIX e início do século XX à exigência de inclusão da história da África, dos afrodescendentes e indígenas no currículo escolar, foram suas lutas, mobilizações e proposições que ajudaram a construir a conjuntura que tornou possível a aprovação e implementação de uma legislação antirracista no país.

2.2 A LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA COMO CONQUISTA

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000), apontam a exclusão e o abandono, como eixos estruturadores da educação da população negra brasileira.

⁹ Colonialidade do Poder, do Saber, do Ser e da Mãe-Natureza.

Destacando no final do século XIX as escolas noturnas dedicadas ao preparo de adultos para o trabalho, que representaram “uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, tendo em seu bojo poderosos mecanismos de exclusão, baseados em critérios de classe (excluía-se abertamente os cativos) e de raça (excluía-se também os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos)” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 136) e os embates que precederam a Lei do Ventre Livre de modo que no ato de sua aprovação, ela isentava senhores de “qualquer responsabilidade quanto à instrução das crianças nascidas livres de mulheres escravas” (FONSECA *apud* GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 137), facultando-lhes o direito de explorar o trabalho das mesmas até os 21 anos de idade.

Desta forma, embora a lei garantisse a educação das crianças negras e livres entregues ao Estado mediante indenização, a maioria dos senhores preferiu a sua exploração como mão de obra, diante da passividade e omissão do Estado (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Na primeira metade do século XX o destaque ficou para a atuação de movimentos negros como a Frente Negra Brasileira (FNB), em São Paulo e o Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro.

De modo geral, a população negra adentra ao século XX relegada ao abandono e neste contexto surgem os primeiros movimentos de protestos. Criando, já no início da República, suas próprias organizações (entidades ou sociedades negras), “cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra. Dentre as reivindicações, destaca-se o direito à educação” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 139). E diante da ausência de uma política educacional para a população negra, por parte do Estado republicano, as entidades negras assumiram para si a tarefa, passando a oferecer iniciativas educacionais próprias. Neste sentido a experiência educacional mais completa foi empreendida pela Frente Negra Brasileira, interrompida na Ditadura Vargas com o fechamento da entidade.

A importância atribuída à educação pelo movimento negro no início da República está retratada nos jornais da imprensa negra paulista, dos anos 1920 e 1930, como *O Alfinete*, *O Kosmos*, *A Voz da Raça* e o *Clarim D’Alvorada*, entre outros. Neles a educação é apontada como instrumento de ascensão social, os pais são incentivados a encaminharem os filhos à escola e os adultos a se alfabetizarem. Os referidos jornais buscavam realizar um trabalho de convencimento da importância da leitura e escrita, devendo-se em prol das mesmas se abrir mão de horas de lazer e descanso do trabalho (GONÇALVES; SILVA, 2000).

No entanto, apesar das críticas em torno da falta de apoio do governo ao trabalho educativo das entidades negras e ao tratamento dado aos alunos e alunas negras nos estabelecimentos de ensino oficiais, a educação aparece como obrigação das famílias e não como um dever do Estado. Gonçalves e Silva (2000, p. 146) explicam que “a ação dos movimentos negros se constituía muito mais na autonomia do que na tutela. Pouco se esperava do Estado, porque se desconfiava dele”.

No governo Vargas, à medida que vai se consolidando o Estado Nacional, o movimento negro vai adquirindo características nacionais. Após a queda da Ditadura Vargas, sob a liderança de Abdias Nascimento, o Teatro Experimental do Negro (TEN) desempenha papel importante na mobilização nacional dos negros em torno da Constituinte de 1946. Entretanto, o Manifesto à Nação Brasileira com as proposições das lideranças negras a serem integradas no texto constitucional não encontrou apoio parlamentar e até a União Nacional dos Estudantes (UNE) “retirou seu apoio inicial, acusando o trabalho de defesa dos afro-brasileiros de racismo ao inverso” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 148).

Instigados mais uma vez a assumirem por si sós a defesa dos interesses da população negra, os movimentos negros retomam o combate ao racismo. Porém, o projeto político do TEN aponta a educação como direito dos cidadãos e indiscutivelmente dever do Estado. Seus idealizadores criticaram o modelo paulista afirmando que assumir para si a tarefa da educação dos negros, apenas contribuía para manter o isolamento dessa população.

A década de 1950 será marcada pela busca de alianças com setores progressistas da sociedade. No meio acadêmico a aproximação entre pesquisadores como Guerreiro Ramos, Roger Bastide e Florestan Fernandes, entre outros, e as organizações negras resultaram em trabalhos que inauguram a crítica à realidade nacional. Na imprensa negra o combate aos preconceitos raciais se dará em torno do tema da Negritude e das ideias de pensadores negros como Aimé Césaire e Léopold Senghor.

A atuação do movimento negro no início da segunda metade do século XX é marcada pelo combate à tese da democracia racial e o questionamento das concepções acadêmicas que buscavam explicar as desigualdades raciais pela via da infraestrutura econômica, e a criação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978. No Programa de Ação do MNU, aprovado em 1982,

Entre as estratégias de luta, propunha-se uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação

aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino (Programa de Ação *apud* GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 151).

A mobilização para inclusão nos currículos brasileiros da História da África e do negro no Brasil, reivindicação da Frente Negra Brasileira nos anos 1930, é retomada pelo MNU. Isso se dá em um período marcado por experiências de educação comunitária, especialmente no Rio de Janeiro, vinculadas às escolas de samba e em Salvador, ligadas aos blocos afros e afoxés.

A temática da educação se fortalece na década de 1980, marcada por “um amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira” (BRASIL, 2013a, p. 7). Nos debates do momento, Gomes Júnior (2010) destaca a preocupação com a tríade: conteúdo, livro didático e professor. A História aparece como a disciplina que mais preocupa o movimento negro que reivindica a inclusão de História da África e dos afro-brasileiros como conteúdo escolar, questiona o livro didático enquanto transmissor de estereótipos e preconceitos e a formação do professor, considerada tão importante quanto às revisões de currículos e livros didáticos. O autor defende que

os anos de 1980 foram muito importantes na construção de propostas e princípios que viessem a levantar a bandeira da identidade negra no espaço educacional e em outros espaços que antecedem à escola. Este debate já como amadurecimento de décadas anteriores será o pontapé para novas conquistas nas décadas posteriores, o que não quer dizer que a realidade posterior seja perfeita (GOMES JÚNIOR, 2010, p. 152).

Para Gonçalves e Silva (2000, p. 155) o movimento negro passou a década de 1980 “envolvido com as questões da democratização do ensino” e entre seus protagonistas destaca-se o feminismo negro. O movimento dos docentes das escolas públicas (marcado pela predominância feminina) é apontado como o grande aliado do movimento de mulheres negras.

A década de 1990, por sua vez, será marcada pelas discussões em torno da diversidade cultural e do acesso da população negra ao Ensino Superior e pela criação de Núcleos e Centros de Estudos Afro, Afro-Orientais e Afro-Brasileiros em diversas Universidades do país.

Do rico processo que associou uma reivindicação histórica, forte mobilização coletiva no final do século XX e uma conjuntura favorável construída no início do século XXI, surge a Lei 10639/2003 alterando a Lei 9394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial das redes de ensino. A partir dela, o conteúdo programático inclui o estudo da História da África e dos africanos, as mobilizações e reivindicações da população negra no Brasil, a cultura negra brasileira e o resgate da participação de africanos e afrodescendentes nas áreas social, econômica e política na História do Brasil.

A Lei 10639/2003 surge como fruto de mobilizações históricas do movimento negro e do contexto histórico do final do século XX e início do século XXI, marcado por acontecimentos como a **redemocratização do país** que possibilitou a rearticulação e o fortalecimento dos diversos movimentos sociais, entre eles o movimento negro; a **promulgação da Constituição Federal de 1988**, caracterizada pela perspectiva do Estado Democrático de Direito, que reconheceu a existência no país de problemas de discriminação racial, étnica e de gênero; a **Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida** realizada em 1995 e o documento elaborado por seus organizadores denunciando a situação do negro brasileiro e sugerindo políticas de superação do racismo e das desigualdades raciais no Brasil; o **Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos**, realizado pelo Ministério da Justiça em 1996; a **3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**, de Durban em 2001 e a **eleição de um governo de centro-esquerda** em 2002 (SILVA; FERREIRA; SILVA, 2013), desencadeando cada um desses acontecimentos importantes desdobramentos que culminaram em várias ações governamentais, entre elas, a promulgação da referida Lei e outros marcos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, respectivamente) e a Lei 11645/2008 que torna obrigatória a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino.

Com dois vetos e um texto sintético, a Lei 10639/03 não especifica ou regulamenta o trabalho com a temática da história e cultura africana e afro-brasileira o que ficou a cargo do Parecer CNE/CP nº 03/2004 que estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*

e Africana, referendadas pela Resolução CNE/CP nº 01/2004. Em seu texto introdutório, as referidas Diretrizes são apontadas como resposta no campo da educação à demanda da população afrodescendente por políticas de reparação e reconhecimento. De acordo com o referido Parecer, essas

políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (BRASIL, 2004a, p. 4).

Discutindo a questão em sua Dissertação de Mestrado, a professora Elyneide Campos de Souza Ribeiro aponta a legislação, por um lado, como uma “política pública de ação afirmativa, compreendida como medida de reparação que visa reconhecer, promover e valorizar o legado histórico e cultural da população negra brasileira” (RIBEIRO, 2016, p. 28). E por outro, como política universal ou valorativa, por não se restringir aos afrodescendentes, por dizer respeito a toda a população brasileira e por seu caráter permanente, enquanto “as políticas afirmativas, por sua vez, seriam medidas específicas para a população afro-brasileira (ou a outro grupo social que se queira atingir diretamente), de caráter temporário e formuladas com vistas a combater os resultados de uma discriminação histórica” (JACCOUD e BEGHIN *apud* RIBEIRO, 2016, p. 29). Acreditamos que ela pode ser pensada nas duas perspectivas e no diálogo entre ambas.

Concordamos com a autora ao afirmar que

a lei por si só, não garante que suas determinações sejam cumpridas no espaço escolar, mas contribui para que se crie um espaço de discussão sobre a existência do racismo e da discriminação no contexto escolar que se manifesta de diversas formas, inclusive por meio do currículo (RIBEIRO, 2016, p. 31).

A legislação antirracista não constitui o ponto de chegada, mas representa a conquista de novas e *outras* possibilidades ao longo da caminhada. As Leis 10639/2003 e 11645/2008 surgem como atendimento às demandas sociais da população negra e indígena e como reconhecimento por parte dos agentes do Estado de desigualdades historicamente estabelecidas, em uma história nacional construída a partir da violação do direito à dignidade

humana desses povos, que têm suas histórias marcadas por escravidão, genocídio, segregações e exclusões sociais (MIRANDA, 2017).

Aqui retomamos o pensamento de Aníbal Quijano (2005) que ao considerar a *colonialidade do poder*, baseada na ideia de raça, fator básico na questão nacional dos países latino-americanos, questiona pensamentos teóricos e revolucionários que pensem apenas pelo viés econômico ao afirmar que as “classes sociais” na América Latina, têm “cor” (QUIJANO, 2005, p. 126). Consideramos suas reflexões fundamentais para compreensão das medidas afirmativas e valorativas no campo da educação enquanto combate à herança colonial racializada, compreendendo raça como uma realidade social, ligada a uma forma de classificação social de certos grupos sociais, embora não corresponda a nenhuma realidade natural.

A construção da racialização está relacionada a interesses específicos de grupos hegemônicos e por isso Guimarães (2009, p.12) defende que “cada racismo só pode ser compreendido a partir de sua própria história”. Tornando-se fundamental conhecer não só a matriz colonial do racismo, como também as características específicas do racismo brasileiro e da formação da identidade nacional, especialmente no pós-Abolição. Em relação ao continente africano consideramos indispensável a construção de uma história das imagens sobre a África construídas no Ocidente, assim como seu contraponto representado por uma história da África contada a partir de uma perspectiva africana.

Neste sentido as referidas leis, ao proporem o conhecimento da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena abrem uma fissura na *colonialidade do saber*, que marca o currículo eurocentrado e apontam para a possibilidade de entrarmos no complexo nível da *colonialidade do ser*, impactando as subjetividades e identidades de pessoas negras e brancas (OLIVEIRA, 2011), através de uma educação que garanta a cada brasileiro e brasileira, independentemente de seu pertencimento étnico, cultural, social ou religioso conhecer as histórias e contribuições de todos os grupos que compõem a nossa sociedade.

2.3 LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA, OS DESAFIOS PARA A ESCRITA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

A partir da Lei 10639/2003 o conteúdo programático da Educação Básica deve incluir o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertencente à História do Brasil (BRASIL, 2003). No entanto, pesquisas realizadas após a sanção da referida lei apontam para os desafios do que está proposto.

Raynette Castelo Branco analisou o negro no livro didático de História do Brasil para o Ensino Fundamental, adotados por professores de escolas da rede pública estadual da cidade de Recife, selecionados entre as coleções mais adotadas no PNLD 2003. Em relação a décadas anteriores, identifica avanços na narrativa do período escravista, superando a dissimilação de sofrimentos e humilhações que davam sustentação à tese da escravidão amena e da Abolição, narrada agora a partir da análise crítica das leis abolicionistas. No entanto, faz uma análise crítica da narrativa escolar do pós-Abolição. Segundo a autora

os avanços constatados em relação à narrativa dos períodos colonial e imperial não se verificam no que se refere à República (...) O negro brasileiro, após a República, saiu das páginas do livro didático e recolheu-se ao silêncio que lhe tem sido imposto. (BRANCO, 2010, p. 117).

Kátia Régis, em sua Tese de Doutorado, pesquisou 29 trabalhos (teses e dissertações) sobre as relações étnico-raciais e o currículo escolar, desenvolvidos em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação entre 1987 e 2006 e conclui a partir da sistematização e análise das pesquisas sobre a presença do negro na História do Brasil e no livro didático que “é constante a abordagem sobre o negro como escravizado, no passado e a partir de uma perspectiva de que a participação dos negros na construção da sociedade brasileira se resume a pequenas contribuições.” (RÉGIS, 2012, p. 49). Destaca nas pesquisas a crítica ao currículo eurocêntrico vigente e que “o ensino da História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros, quando é realizado, ocorre, em geral, através de ações pontuais e/ou isoladas” (RÉGIS, 2012, p.58) e à margem do currículo.

Em relação aos currículos, sentencia a autora: “eles são seletivos, têm sido predominantemente eurocêntricos e omitem e/ou distorcem a história e cultura africana e dos

negros brasileiros” (RÉGIS, 2012, p. 46). E sobre a aprendizagem dos alunos(as), as pesquisas analisadas apontaram que “geralmente, **os conhecimentos que os alunos possuem sobre a temática limitam-se ao período da escravidão**” (RÉGIS, 2012, p. 51, grifo nosso).

Em sua Tese de Doutorado, Conceição (2015) analisando práticas e expressões de racialização em livros didáticos de história da segunda metade do século XX e anteriores à legislação antirracista afirma que em sua quase totalidade

a **escravidão** constitui o processo histórico angular, devidamente dimensionado e diacronicamente referenciado, marcado por vários desdobramentos - neste caso em relação ao tema do tráfico, das condições e tipos de trabalho escravo, das formas de organização e resistência à escravidão e do processo abolicionista [...] Esses desdobramentos compuseram o conteúdo principal, tanto da escrita quanto da imagética, constituindo, por conseguinte, duas dimensões estruturantes das abordagens sobre o tema. Como também da singularidade dos discursos a respeito. Portanto, **a possibilidade de construir entendimentos sobre o pós-escravismo no contexto do século XX, ficou absolutamente esvaziada** (CONCEIÇÃO, 2015, p. 69, grifos nossos).

As referidas pesquisas indicam a questão do pós-abolição como problema historiográfico. Conceição (2015) aponta a temática como ausente na literatura escolar produzida até a primeira metade da década de 1990. Para a literatura escolar produzida após a legislação antirracista, entre os principais desafios, está a aproximação com a historiografia recente sobre o pós-Abolição no Brasil. Na perspectiva de desvelar e analisar os processos de extermínio, contenção e exclusão das populações negra e indígena, associados a políticas eugenistas, higienistas e de branqueamento da população, via imigração europeia, enquanto políticas de Estado, do Estado republicano brasileiro, baseadas no nosso peculiar modelo de racismo, o racismo à brasileira, associado ao mito da democracia racial, por um lado, e por outro, apontar arranjos, protagonismos e processos de mobilizações e conquistas das populações negra e indígena ao longo da República.

Se a escrita da história dos afro-brasileiros nos livros didáticos de história ainda tem a escravidão como dimensão estruturante, o que nos diz esta escrita sobre a África e os africanos? Em relação à História da África, Anderson Oliva (2007a) destaca a desinformação e o silêncio perturbador. E questiona o nosso processo de afastamento em relação ao continente africano, apesar dele estar relacionado à ancestralidade de importante contingente de nossa população. Construimos uma distância ao ponto em que “a memória africana foi gradualmente excluída da vida do brasileiro comum” (OLIVA, 2007b, p. 4-5) sendo

substituída por silêncios e esquecimentos. E “o silêncio diz muita coisa: historicamente o continente é visto invariavelmente como o fornecedor de escravos” (PANTOJA *apud* OLIVA, 2007a, p. 245). O estudo da História da África ficou relegado e abriu espaço para o distanciamento, o desconhecimento, os preconceitos e as visões estereotipadas de uma África homogeneizada e essencializada.

Lucilene Reginaldo¹⁰, Doutora em História e professora da Área de Estudos Africanos e História da África da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), destaca que o século XIX marca o início da construção desse distanciamento e processo de desinformação no Brasil, quando o registro das variadas categorias étnicas, ou seja, das diversas nações de origens dos escravizados brasileiros, registro das muitas Áfricas no Brasil, abundantes nas documentações e registros (documentos do tráfico, registros eclesiásticos, processos crimes e processos cíveis) dos séculos XVII e XVIII, tornam-se cada vez mais raros.

Destacando que os próprios cativos se identificavam como distintos, a partir de suas identidades de origem, e assim se organizavam em irmandades, grupos de trabalhos e até rebeliões, como a Revolta dos Malês, na Bahia, do início do século XIX, afirma que essa diversidade vai desaparecendo dos registros à medida que os africanos serão apagados em sua diversidade, passando a serem conhecidos apenas como escravos e negros, categorias homogêneas e racializadas e a própria África passa a ser também identificada como uma, homogênea, racializada e local de origem dos escravizados.

Consequentemente, como considera Oliva (2007a, p. 11), nossas *imagens* da África estão relacionadas “a um conjunto cristalizado/fossilizado de estereótipos e informações superficiais”. A naturalização e reprodução constante de visões distorcidas e simplificadas da África têm contribuído para a continuidade de uma representação racializada dos africanos e afrodescendentes com impactos para construção de uma identidade afrodescendente.

Os estudos sobre o imaginário da população brasileira, em relação à História da África, têm demonstrado que muitas pessoas veem a África como uma região exótica, selvagem, de pessoas miseráveis e desumanas que se destroem em sucessivas guerras ou doenças devastadoras. Esse olhar depreciativo sobre a África não permite que os afro-brasileiros encontrem

¹⁰ Vídeo-aula do curso EAD História da África e História dos Índios em Sala de Aula - EXTECAMP - Escola de Extensão da UNICAMP. **Uma África racializada. Disponível em:** <https://www.youtube.com/watch?v=e3AiKFRNn7g>; acesso em: 10/06/2018.

prazer em sua africanidade, contribuindo para a negação de sua identidade étnico-racial (RIBEIRO, 2016, p. 41).

Para além do papel desempenhado pelas construções teóricas do eurocentrismo enquanto justificativas do colonialismo e constitutivas da *colonialidade*, precisamos nos debruçar sobre os mecanismos que têm garantido a naturalização e a reprodução de discursos e representações negativas da África e dos africanos na atualidade, como as imagens e narrativas produzidas nos meios de comunicação de massa¹¹, por exemplo, e a omissão da educação no espaço escolar e seus recursos, como o livro didático, na construção de uma imagem diferenciada sobre a África.

Em relação aos currículos e livros didáticos de História, contata-se que até meados dos anos de 1990 a presença de temáticas relacionadas aos estudos da história da África eram insignificantes. A África aparecia de forma secundária e ligada aos acontecimentos da história da Europa, como a expansão marítima dos séculos XV e XVI, o tráfico de escravos, os processos de Imperialismo, Colonialismo e Descolonização (OLIVA, 2007a; SILVA, 2016) e o viés eurocêntrico utilizado contribuía para reprodução de silenciamentos, estereótipos e distorções. A partir da segunda metade da década de 1990, a dinâmica da reprodução passa a ser confrontada por novas interpretações em relação à temática, destacando-se nesse movimento o papel das novas produções historiográficas e das políticas públicas no campo da educação.

De acordo com Oliva (2007a), desde a década 1990 tem crescido o número de pesquisadores dedicados aos estudos africanos nas trincheiras acadêmicas, porém, sem a devida repercussão tanto no meio universitário quanto nas salas de aula da Educação Básica pela falta de conexão entre pesquisa acadêmica, formação de professores e os conteúdos apresentados em livros didáticos escolares.

Em relação ao papel da legislação na reconfiguração da temática, o autor destaca após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1996 e os PCNs da área de História em 1998, o aparecimento dos primeiros livros didáticos de história com capítulos específicos sobre História da África. Considera que o recorte superficial e pouco indicativo sobre conteúdos relacionados à História da África na

¹¹ Em sua Tese de Doutorado, Oliva (2007) analisa as representações da África veiculadas pela revista *Visão em Portugal* (1993-2006) e revista *Veja* (1991-2006) no Brasil.

legislação será modificado pela Lei 10639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a) que trazem a descrição pontual de objetos e temas a serem tratados na abordagem da História da África em sala de aula.

Apesar de questionar a vinculação do estudo da história africana ao estudo da história dos afrodescendentes,¹² e a separação entre história e cultura com a indicação de tópicos específicos, reconhece as referidas indicações como avanço para abordagem adequada da História da África em sala de aula. Destaca ainda de forma positiva a referência, nas Diretrizes, à inclusão da temática em diversos cursos superiores no país, para além dos cursos didáticos voltados ao ensino e aprendizagem da história e cultura africana e afro-brasileira. Medidas que consideramos fundamentais para superarmos, em relação à História da África, os silenciamentos e as “informações desinformadas” que reproduzem os estereótipos em torno do continente e seus habitantes.

Se continuarmos a reproduzir essas leituras distorcidas, é muito provável que o imaginário de nossas futuras gerações sobre a África, não sofra modificações significativas. Neste caso, **o papel das escolas e dos manuais escolares é de fundamental importância** [...] se não mudarmos os textos explicativos acerca da História da África, tal tarefa se tornará praticamente impossível de ser bem sucedida (OLIVA, 2007a, p. 196, grifo nosso).

Concordamos com Carlos Moore Wedderburn (2005) ao afirmar que a obrigatoriedade do ensino da História da África nos impõe uma tarefa de grande envergadura que deve levar em conta a problemática epistemológica, metodológica e didática em relação à África.

No campo epistemológico, destaca a impressionante singularidade africana exigindo uma abordagem complexa diante sua diversidade e variedade geográfica, étnica e cultural, propondo como porta de entrada para o ensino de História da África, a África como berço da humanidade. A África como berço único da humanidade, palco dos processos interligados de *hominização e sapienização*, lugar a partir do qual se efetuou o povoamento do planeta e berço das primeiras civilizações agro-sedentárias e agroburocráticas do mundo.

Outra singularidade a ser destacada é o fato de a África corresponder ao local das mais prolongadas e devastadoras invasões, alvo da escravidão racializada e tráficos negreiros

¹² O autor defende para o estudo da História da África “uma abordagem acerca da trajetória do continente, em seu próprio eixo espaço-temporal” (OLIVA, 2007a, p. 210).

transoceânicos, alvo dos mitos raciológicos, terminologias depreciativas e história obscurecida pela racialização.

No campo metodológico, diante de suas singularidades, propõe “uma abordagem transversal, transdisciplinar e de longa duração, baseada em uma dupla diacronicidade, a saber: a) diacronicidade intracontinental, e b) diacronicidade extracontinental” (WEDDERBURN, 2005, p. 141). Em contraposição às abordagens eurocêtricas, o estudo da África deve levar em conta suas próprias estruturas e inter-relações continentais e extracontinentais. Sugerindo o confronto e cruzamento das metodologias utilizadas por historiadores africanos, como Joseph Ki-Zerbo, Cheikh Anta Diop, Elikia M’Bokolo e outros menos conhecidos no Brasil, como Boubakar Barry, J. F. A. Ajayi. Sekene Mody Cissoko, Théophile Obenga e Pathé Diagne. Pois,

apesar de divergirem entre si em muitos aspectos, eles convergem o suficiente nas áreas fundamentais para que seus trabalhos forneçam os elementos necessários para uma epistemologia comum. Portanto, a definição dos pontos de convergência entre esses diversos autores permite-nos conceber uma nova base metodológica suficientemente abrangente e flexível para enxergar as realidades do continente na sua totalidade geográfica (WEDDERBURN, 2005, p. 144).

Ao analisar a problemática didática em relação ao ensino de História da África, destaca o problema das fontes, o cuidado com as fontes bibliográficas que inspiram a produção de materiais didáticos, reconhecendo que durante boa parte do século XX a produção historiográfica sobre a África “esteve inquestionavelmente monopolizada por africanistas europeus, americanos e árabes, majoritariamente imbuídos de uma visão fundamentalmente essencialista e raciológica” (WEDDERBURN, 2005, p. 158). Propõe, assim como a professora Lucilene Reginaldo, uma aproximação da produção historiográfica e literária que desde os anos 1950 do século XX enfatiza a desconstrução das imagens fixas, essencializadas e racializadas a partir de uma perspectiva africana.

Neste sentido destacamos o esforço representado pela *Coleção História Geral da África*, obra produzida e publicada em 8 volumes com patrocínio da UNESCO, sob a direção de um Comitê Científico Internacional formado por 39 intelectuais, dos quais dois terços eram africanos. Pensada, construída e anunciada como referência de uma História da África vista de seu interior.

O tratamento metodológico da obra busca responder aos desafios específicos da historiografia da África, representando inclusão de novas fontes, revisão de métodos e abordagens teóricas inovadoras, buscando contribuir para a produção de novos e outros materiais sobre a temática da história africana. Na “Introdução Geral”, do primeiro volume da coleção: “Metodologia e pré-história da África”, o editor Ki-Zerbo aponta quatro grandes princípios para uma historiografia da África: interdisciplinaridade, perspectiva africana, visão da África em seu conjunto e perspectiva cultural em detrimento do factual e do destaque aos atores e influências externas.

A *Coleção História Geral da África* apresenta-se como referência para uma escrita da História da África que se contrapõe ao denominado pensamento eurocêntrico-colonial (LANDER, 2005), que caracteriza os dois aspectos fundacionais e essenciais da formação das disciplinas científicas ocidentais:

Em primeiro lugar está a suposição da existência de um meta-relato universal que leva a todas as culturas e a todos os povos do primitivo e tradicional até o moderno. (...) A sociedade liberal, como norma universal, assinala o único futuro possível de todas as outras culturas e povos. Aqueles que não conseguirem incorporar-se a esta marcha inexorável da história estão destinados a desaparecer. Em segundo lugar, e precisamente pelo caráter universal da experiência histórica europeia, as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento. (...) Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou o tradicional em todas as *outras* sociedades. (LANDER, 2005, p. 13, grifo do autor).

Nesta perspectiva o desafio proposto para uma escrita didática da história ultrapassa a mera inclusão de novas temáticas e conteúdos. Questiona a perspectiva eurocêntrica e monocultural de nossas narrativas históricas em busca de uma perspectiva intercultural que inclua *outras* epistemologias.

A partir da legislação antirracista o desafio é a construção de narrativas e abordagens da História da África nos livros didáticos de História que produzam conhecimento e valorização, eliminando maniqueísmos, simplificações, superficialidades, folclorizações, subalternizações. Estamos desafiados à construção de narrativas e explicações históricas *outras*, que construam *outras* representações e imaginários sobre a África.

2.4 LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA, OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO

Consideramos que a sanção, regulamentação e os processos de implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008 representam atendimento às mobilizações e reivindicações das organizações do movimento negro e dos povos indígenas no Brasil, respectivamente. Ao reivindicarem a inclusão no currículo escolar de conteúdos relacionados à África, africanos, afrodescendentes e indígenas, os ativistas, pesquisadores e educadores negros e indígenas questionaram a herança colonial de uma história eurocêntrica e universal em uma história nacional marcada de modo geral por narrativas que “celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas” (SILVA *apud* RIBEIRO, 2016, p. 40).

Em suas reivindicações os movimentos negro e indígena questionaram, na historiografia, na escrita didática da história e no currículo escolar, as distorções e silenciamentos em relação aos negros e indígenas e denunciaram a contribuição de tais práticas para a permanência e persistência do racismo e das discriminações étnico-raciais em nossa sociedade. Questionaram, portanto, a *colonialidade do saber*, em sua relação com a *colonialidade do ser* e seus efeitos nefastos sobre as identidades negras e indígenas, produzindo inferiorização, desmobilização e contribuindo para a manutenção da *colonialidade do poder*.

A referida legislação, como conquista dos movimentos sociais, abre espaço nas políticas curriculares para a inclusão de saberes historicamente silenciados e subalternizados, ao incluir a obrigatoriedade da temática relacionada não só à história, mas também a cultura de afro-brasileiros e indígenas e, portanto, suas formas de ser, de viver e de se relacionar com a sociedade e a natureza, seus saberes, suas epistemologias. Contestando, pois, a *geopolítica do conhecimento* relacionada à centralidade assumida pela Europa como único *locus* válido de enunciação e a imposição de padrões eurocêntricos através do silenciamento, rejeição, negação e inferiorização das outras formas de conhecimentos.

A *geopolítica do conhecimento* moderna estabelece como válidos apenas os conhecimentos, discursos e epistemologias europeias. Ao incluir os saberes dos indígenas e afrodescendentes no currículo, a legislação antirracista propõe o deslocamento da *geopolítica do conhecimento*, buscando outros *locus de enunciação*, a partir das vozes dos afro-brasileiros e indígenas que representam conhecimentos invisibilizados e subalternizados que dialogando

com os conhecimentos eurocêntricos fazem emergir lógicas e formas de pensar não eurocêntricas.

Concordamos com Regis (2012) ao apontar que o processo de implementação da legislação antirracista apresenta desafios para alterações curriculares muito além do simples acréscimo de conteúdos, entre eles, a formação inicial e continuada dos (as) educadores (as), que possibilite a problematização das particularidades das relações étnico-raciais no Brasil e da construção histórica das desigualdades entre brancos e não-brancos no Brasil, a discussão sobre a seletividade dos currículos e a perspectiva eurocêntrica que os vêm embasando, além da aquisição de novos conhecimentos sobre a História e Cultura dos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Nilma Lino Gomes (2012) defende que o conjunto formado pela Lei n.º 10.639/2003¹³, o Parecer do CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004:

viabiliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Representa também um passo a mais no processo de superação do racismo e de seus efeitos nefastos, seja na política educacional mais ampla, seja na organização e no funcionamento da educação escolar, seja nos currículos da formação inicial e continuada de professores(as), seja nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola. (GOMES, 2012, p. 8).

A despeito do que afirma a autora, a pesquisa *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei n.º 10.639/2003*¹⁴ (GOMES, 2012), apoiada e financiada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela representação da UNESCO no Brasil, e que buscou “identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes a essas redes na perspectiva da Lei n.º 10.639/2003” (GOMES, 2012, p. 7), indica-nos que o reconhecimento da necessidade de superação do racismo não garante as ferramentas mentais para o exercício

¹³ A autora faz referência especificamente à Lei 10639/2003; preferimos a expressão legislação antirracista, considerando também a Lei 11645/2008.

¹⁴ Gomes (2012) esclarece que o artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), incluído pela Lei 10.639/03, sofreu alteração de redação dada pela Lei 11.645/2008 com a inclusão da história e cultura da população indígena. Todavia, o artigo 79 B, também incluído pela Lei 10.639/2003, manteve-se inalterado. Isso significa que ambas as alterações continuam válidas e em vigor. A pesquisa desenvolvida se refere especificamente à implementação da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da Educação Básica do país, regulamentada pela Resolução CNE/CP 01/2004 e pelo Parecer CNE/CP 03/2004.

de seu combate, uma vez que as visões e práticas racistas estão muitas vezes naturalizadas. Se a atual legislação tem fomentado nas escolas novas experiências de trabalho com a temática e referendado com caráter legal os trabalhos que vinham sendo realizados, a referida pesquisa apontou que alguns(algumas) educadores(as) e escolas que se autodefiniram

como realizadores de práticas pedagógicas na perspectiva da Lei, mas que, no cotidiano da instituição escolar, agem em desacordo com princípios e orientações firmados nos dispositivos legais. Isso sem contar as iniciativas descontínuas, fundadas em concepções estereotipadas e racistas sobre a África e os afro-brasileiros, envoltas do discurso da democracia racial e da boa vontade (GOMES, 2012, p. 15-16).

Como resultado das discussões com alunos(as), a pesquisa nos aponta que

o trabalho envolvendo a Educação das Relações Étnico-Raciais tem conseguido alertá-los, sensibilizá-los, informá-los sobre a dimensão ética do racismo, do preconceito e da discriminação racial, mas lhes oferece pouco conhecimento conceitual sobre a África e sua inter-relação com as questões afro-brasileiras (GOMES; JESUS, 2013, p. 31).

Portanto, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana afirmem que a escola e seus professores(as) “têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2004a, p.6) podemos concluir, como nos aponta Oliva (2007a, p. 212), que “entre a prescrição legal e a vivência no campo do real, a trajetória a ser percorrida é longa e cheia de obstáculos”.

As referidas diretrizes afirmam que “a educação das relações étnico-raciais impõem aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004a, p. 8). Nesse sentido para Oliveira e Candau (2010, p. 33) a legislação antirracista “associa nação democrática com o reconhecimento de uma sociedade multicultural e pluriétnica, com o objetivo de educar na pluralidade para a interculturalidade e a valorização das identidades”.

Na perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, corroborada pelos autores, a interculturalidade é pensada a partir do movimento indígena latino-americano que entende a interculturalidade “como la posibilidad de diálogo entre las culturas. Es un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes

[...] en otro ordenamiento social” (Consejo Regional Indígena de Cauca *apud* Walsh, 2010, p. 75).

Denominada interculturalidade crítica (TUBINO, 2012; WALSH 2008, 2009, 2010), ela busca superar o denominado multiculturalismo neoliberal ou interculturalismo funcional, surgido na Europa como discurso ligado aos programas de educação alternativa para imigrantes vindos das antigas colônias e, na América, aos programas de educação bilíngues que buscam incorporar a diferença ao mesmo tempo em que neutralizam e esvaziam seu significado efetivo em sentido integracionista em nome do controle dos conflitos étnicos, da conservação da ordem e estabilidade social sem alterar os eixos da *colonialidade* e mantendo a centralidade do pensamento eurocêntrico.

Encarado nos discursos oficiais dos Estados nacionais como novo enfoque pedagógico e no discurso acadêmico como princípio normativo da convivência social, baseada na política da tolerância, o multiculturalismo neoliberal ou interculturalismo funcional postula a necessidade de diálogo e reconhecimento intercultural sem levar em conta as desigualdades e exclusões econômicas e sociais, as relações de poder e os desníveis culturais internos (TUBINO, 2012). Promove ações de discriminação positivas e educação compensatória, paliativas e profundamente paternalistas, que não promove inclusão cidadã posto que suas medidas e ações unilaterais aparecem como concessão de cima para baixo.

O modelo é considerado funcional justamente porque não questiona as regras do jogo da *colonialidade* e favorece sua reprodução. E desta forma promove a inclusão da diferença dentro da ordem nacional excludente e racializada. Como não busca transformar as estruturas sociais, inclui assegurando o controle e domínio do poder hegemônico nacional e os interesses do capitalismo global.

Tubino (2012) destaca o trabalho com estratégias de intervenção e soluções programáticas unilaterais como uma limitação, por considerar que

el problema de la discriminación étnica y cultural no es un problema exclusivo de los discriminados. La discriminación es una relación de a dos. Atacar la discriminación en sus causas involucra por lo tanto un trabajo intenso y sistemático de educación intercultural no sólo con los sectores discriminados sino también con los sectores hegemónicos y discriminadores de la sociedad. “Interculturalidad sí, pero para todos” es por ello una necesidad impostergable si queremos recomponer el tejido social y cultural de nuestras sociedades estructuralmente segmentadas (TUBINO, 2012, p. 4).

A perspectiva intercultural tem como base de sua problematização não a diversidade ou diferença, mas a estrutura histórica e sociopolítica colonial e racializada, objetivando a transformação de estruturas, instituições e relações sociais. E adquire um caráter crítico porque introduz a problematização da dimensão de poder que envolve a construção de sua subalternização. Mais que um enfoque pedagógico trata-se de projeto político, social, ético e epistêmico de saberes e conhecimentos. Nesse sentido a educação torna-se espaço central na mobilização pela construção do projeto intercultural que inclui sistemas de pensamentos *outros* e dimensões epistemológicas *outras*, relacionados a uma nova ética de convivência ligada a um projeto mais democrático de sociedade e de Estado.

A construção de projetos e ações educacionais em uma perspectiva intercultural constitui um dos desafios à implementação do proposto em nossa legislação antirracista a qual orienta uma educação das relações étnico-raciais como questionamento de nossas estruturas racializadas, do mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento enquanto processos estruturantes e constituintes de nossa formação histórica e social, buscando a superação do eurocentrismo, a desalienação de processos pedagógicos e o diálogo com o movimento negro¹⁵ (BRASIL, 2004a). E

os sujeitos para esta tarefa, segundo a legislação e os agentes do Estado, são os docentes que devem incorporar uma perspectiva de reconhecimento da diferença racial na história brasileira, adotar práticas de valorização da luta antirracista, desconstruir o mito da democracia racial e incorporar uma nova perspectiva historiográfica que considere os africanos e seus descendentes no Brasil, como sujeitos históricos em oposição ao estabelecido por longos anos de formação histórica e historiográfica (OLIVEIRA, 2011, p. 11).

Desafio com implicações para a prática de ensino e formação docente que passam pelo questionamento da *geopolítica do conhecimento*, o qual orientou a formação e orienta a prática da maioria de nossos(as) professores(as), pois, como destaca o autor, “até recentemente, a grande maioria dos professores de História teve, em geral, em sua formação inicial, uma perspectiva teórica marcadamente hegemonizada por um olhar eurocêntrico e monocultural” (OLIVEIRA, 2011, p. 1). Sobre os cursos de formação docente, licenciaturas e

¹⁵ As diretrizes datam do ano de 2004 e foram construídas como regulamentação da Lei nº 10639/2003 que trata da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. Acreditamos que por isso as organizações indígenas não estejam aqui citadas, embora a menção aos povos indígenas apareça em outros momentos do texto. A obrigatoriedade da História e Cultura Indígena foi conquistada com a Lei nº 11645, de 10 de março de 2008.

cursos de pedagogia, Gomes (2011) destaca a manutenção da estrutura curricular de caráter disciplinar e gradeado e, portanto, fechada a esta e outras temáticas sociais. Lamentando que

O caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do(a) educador(a). Assim, o estudo das questões indígena, racial e de gênero, as experiências de educação do campo, os estudos que focalizam a juventude, os ciclos da vida e os processos educacionais não escolares deixam de fazer parte da formação inicial de professores(as) ou ocupam um lugar secundário nesse processo (GOMES, 2011, p. 43).

Não podendo desconsiderar o trabalho do crescente grupo de pesquisadores(as) que têm buscado construir, a partir das trincheiras acadêmicas, perspectivas *outras*, podemos afirmar que este esforço não teve ainda a repercussão devida no meio acadêmico ainda marcado pela *geopolítica do conhecimento* e racionalidade modernas, que elegem o conhecimento científico como o único legítimo.

Em suas determinações, a referida legislação problematiza a seleção cultural do currículo eurocentrado e a negação, silenciamento e exclusão de outras histórias e epistemologias, não apenas na Educação Básica. Suas proposições questionam e desafiam a *colonialidade do saber* na academia enquanto espaço de produção das Ciências Humanas e Sociais e, seus desdobramentos na formação de docentes que impactam a construção dos saberes escolares.

Em relação ao proposto nas diretrizes curriculares, buscando inspiração nas reflexões do sociólogo Boaventura de Souza Santos (2004, 2007, 2010a) em torno da *sociologia das ausências e das emergências*, consideramos necessária a inclusão, nos espaços de formação docente e no espaço escolar, dos saberes e ações educativas produzidas pelos movimentos sociais.

Santos (2007) critica a racionalidade moderna ocidental que se reivindica como forma única de racionalidade via imposição autoritária como totalidade e imposição de homogeneidade que têm significado violência, destruição e silenciamentos. E chama atenção para a diversidade de experiências sociais em todo o mundo não contempladas pela ciência ou filosofia ocidental. Reconhece essas experiências como riqueza social desperdiçada. Para combater tal desperdício, tornando visíveis as iniciativas e movimentos alternativos dando-lhes credibilidade afirma que não adianta recorrer à Ciência Social tal como a conhecemos, sendo necessário um modelo diferente de racionalidade que emerge dos movimentos sociais.

Propondo, assim uma *sociologia das ausências e das emergências*. Ao falar sobre uma *sociologia das ausências*, o autor se refere à ausência enquanto construção no sentido da invisibilização, ocultamento e subalternização. Para o referido autor

la no existência es produzida siempre que una cierta entidade es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable. No hay por eso una sola manera de producir ausência, sino varias. Lo que las une es una misma racionalidade monocultural (SANTOS, 2010a, p. 22).

Como crítica à racionalidade monocultural enumera cinco lógicas ou modos de produção da não existência: (I) monocultura do saber e do rigor do saber, de acordo com a qual a ciência moderna transforma-se em critério único de verdade; (II) a monocultura do tempo linear; (III) a lógica da classificação social, que se assenta na monocultura que naturaliza as diferenças e hierarquias a partir de classificações como a racial e a sexual; (IV) a lógica da escala dominante, por imposição do universal e global; (V) lógica produtivista que se assenta na monocultura dos critérios de produtividade capitalista (SANTOS, 2007, p. 90-92).

Para superação da não existência propõe uma *sociologia das ausências*, cujo objetivo é revelar a diversidade e multiplicidade de práticas sociais e fazê-las creditáveis em contraposição à credibilidade exclusiva das práticas hegemônicas, tornando-as objetos de disputas políticas. A *sociologia das ausências* nos permite a diversificação dos saberes e o reconhecimento de diferentes práticas e atores sociais.

Como contraponto à racionalidade monocultural, propõe uma *sociologia das emergências* que “consiste em la investigación de las alternativas que caben en el horizonte de las posibilidades concretas” (SANTOS, 2010a, p. 25), perspectiva que anima esta pesquisa. A *sociologia das ausências* trata das alternativas disponíveis (experiências sociais), já a *sociologia das emergências* trata das alternativas possíveis (expectativas sociais). Juntas fazem referência à multiplicação e diversificação das experiências disponíveis e possíveis (SANTOS, 2007).

No campo da educação Walsh (2009) nos propõe a interculturalidade como ferramenta pedagógica que põe em questionamento contínuo a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder. E, utilizando as categorias de Boa Ventura de Souza Santos, defende como parte do projeto intercultural o questionamento das *ausências* das epistemologias e saberes silenciados e a prática pedagógica a partir das *emergências* das

experiências dos movimentos sociais, colocando em cheque o caráter homogeneizador da escola e suas clássicas pedagogias eurocentradas, ao abrir espaço para intenso diálogo com as pedagogias dos movimentos sociais.

Neste sentido Nilma Lino Gomes (2011) propõe a construção de uma *pedagogia das ausências*, enquanto estratégia de visibilização dos movimentos sociais e de seus saberes, e *das emergências*, a partir das “alternativas pedagógicas já existentes nas práticas sociais e políticas dos movimentos sociais, das diversas ações coletivas e sua articulação com o espaço escolar” (GOMES, 2011, p. 46-47). Podemos refletir sobre o caráter polêmico da proposição a partir das tensões e negociações durante a construção do texto da própria legislação, como expresso em um dos vetos à Lei 10639/03:

Art. 79-A (VETADO) Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Razões do veto:

O art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei no 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria. Verifica-se que a Lei no 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, consequentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II) (BRASIL, 2003).

Posteriormente as diretrizes curriculares que regulamentaram a referida Lei posicionam-se no campo das possibilidades, apelando à autonomia dos estabelecimentos educacionais.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão (BRASIL, 2004a, p. 8).

Ao tornar obrigatória a inclusão de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e indígena, a legislação antirracista

questiona um dos campos de maior disputa político-ideológica na área educacional – o currículo oficial. É por meio dele que se escolhem as prioridades do que será ou não ensinado na escola, por isso houve uma naturalização de seus conteúdos como uma representação da verdade (SANCHEZ *apud* RIBEIRO, 2016, p. 31).

A estrutura do Estado brasileiro na qual estão inseridos os agentes da legislação representa outro polo de tensão, além de disputas e negociações em torno de suas determinações. A ação destes agentes responde pelos encaminhamentos para implementação da legislação por parte do Estado e do Ministério da Educação, com destaque para as políticas de formação continuada de professores(as) e produção e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos que contemplem a demanda da temática da educação das relações étnico-raciais¹⁶. Trata-se de ações e intencionalidades de agentes que atuando por dentro da estrutura de Estado e na ausência de uma correlação de forças que lhes seja favorável, desafiam a *colonialidade do poder*.

Também as bases filosóficas e pedagógicas das diretrizes da referida legislação tencionam o campo da *colonialidade do ser e da Mãe-Natureza* ao defender reconhecimento e valorização da diversidade e fortalecimento das identidades e direitos de afrodescendentes e indígenas, o que inclui a valorização dos diferentes aspectos de sua cultura e o direito às terras indígenas e quilombolas. Podemos considerar que as diversas tensões produzidas estão relacionadas, por um lado ao questionamento das características estruturais de nosso Estado nacional construído e organizado a partir da perspectiva de extermínio e exclusão das populações indígena e negra e construção de uma identidade nacional homogeneizada a partir da imposição da língua, cultura e história de matriz europeia. E por outro à emergência das reivindicações dos movimentos negros e indígenas em busca de outros modelos de Estado e cidadania. Incluí-las no espaço escolar como propõem as diretrizes curriculares da legislação antirracista deve significar mais que mudanças nos conteúdos, mudanças nas regras do jogo (MIGNOLO, 2006) na perspectiva de construção de práticas político-pedagógicas de educação e de projetos de sociedade numa perspectiva intercultural.

No entanto, Walsh (2009) alerta-nos que práticas e projetos interculturais não estão dados, são processos, e sua construção representa possibilidades de enfrentamentos e

¹⁶ O texto de introdução do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (BRASIL, 2013a, p. 9-19) busca descrever as ações desenvolvidas pelos agentes das Leis no âmbito do Ministério da Educação enquanto indutor das políticas de implementação da legislação antirracista.

combates ao discurso racializado e monocultural da modernidade ocidental através de “pedagogías que se esfuercen por transgredir, desplazar e incidir em la negación ontológica, epistémica y cosmogónica-espiritual que há sido - y es - estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad” (WALSH, 2009, p. 141). Nessa perspectiva a autora dialoga com o pensamento de Paulo Freire e Frantz Fanon em busca de contribuições.

Destaca na pedagogia crítica de Paulo Freire a integração do questionamento, análise crítica e ação social transformadora pela politização do ato pedagógico, o educar e educar-se como ato político, numa relação teoria-prática para intervenção político-pedagógica que associa o movimento reflexão-ação-reflexão e a rebeldia como praxis político-pedagógica ligada às mobilizações dos oprimidos e subalternizados, dos movimentos sociais e o destaque para a humanização da prática pedagógica incorporando a dimensão da ética, da amorosidade e afetividade no diálogo crítico e respeitoso para com o *outro*.

Ao dialogar com os dois autores, Walsh (2009) destaca em comum no pensamento de Freire e Fanon a preocupação com a desumanização, resultante dos processos de opressão.

Tanto para Freire como para Fanon, el proceso de humanización requiere ser consciente de la posibilidad de existencia y actuar responsablemente y conscientemente sobre - y siempre em contra - de las estructuras y condiciones sociales que pretenden negar su posibilidad. La humanización y liberación individual requiere la humanización y liberación social, lo que implica la conexión entre lo subjetivo y lo objetivo; es decir, entre lo interiorizado de la deshumanización y el reconocimiento de las estructuras y condiciones sociales que hacen esta deshumanización (WALSH, 2009, p. 146).

A autora afirma que para Paulo Freire e Frantz Fanon projetos de desumanização e humanização estão enraizados em realidades e contextos concretos. No entanto, enquanto para Freire a humanização e desumanização estão relacionadas a seres humanos incompletos e conscientes de sua incompletude, Fanon associa a desumanização ao processo de colonização e a humanização ao processo de descolonização. Este associa a desumanização ao colonialismo, entrelaçando capitalismo, eurocentrismo, colonialidade do poder, desumanização, racismo e racialização. Esta perspectiva estrutural encontra-se incompleta no

pensamento de Freire (WALSH, 2009), marcado pela influência do marxismo e a centralidade de um pensamento marcado por bases eurocêtricas.¹⁷

Walsh (2009) analisa e dialoga com o pensamento dos dois autores a partir de suas similitudes e diferenças, buscando suas contribuições para pensar uma pedagogia *decolonial*. As contribuições de Freire e Fanon captadas pela autora apontam para processos de (des)aprendizagem, (re)invenção, intervenção e ação necessários à construção de projetos pedagógicos interculturais.

A perspectiva intercultural representa por um lado, um dos caminhos para cumprimento do que está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a) e por outro, uma opção político-pedagógica por parte dos docentes no combate ao racismo e à racialização responsáveis pela exclusão, subalternização e exploração de indivíduos e grupos sociais. Consideramos, no entanto, que

os saberes acadêmicos dos professores, transformados em saberes escolares, se mostram pouco eficazes para a transformação deste quadro, sendo preciso descolonizar o saber questionando os padrões impostos e pensando caminhos alternativos com base em saberes que valorizam a diversidade e a problematizam sob outras matrizes, as quais costumeiramente não nos são disponibilizadas (SANTOS, 2016, p. 83).

Nesse sentido ganham importância os processos de sensibilização, formação e autonomia de professores e professoras. Apesar de termos percorrido mais de uma década de legislação antirracista na educação, consideramos que ainda estamos em processo de sensibilização de professores, definição e aperfeiçoamento de políticas de formação inicial e continuada e de produção de materiais didáticos e paradidáticos, elementos importantes para garantia de cumprimento da legislação.

¹⁷ A autora destaca a evolução do pensamento de Freire da *Pedagogia do Oprimido* à *Pedagogia da Esperança*, e desta à *Pedagogia da Indignação*, num movimento de autocritica incorporando contribuições do pensamento de Fanon sobre a existência racializada.

3 LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA E POLÍTICAS DE IMPLEMENTAÇÃO: DO PNLD AO MANUAL DO PROFESSOR

Neste capítulo, destacando entre os desafios para a implementação da legislação antirracista a construção de políticas de materiais didáticos e formação de profissionais da educação que contemplem suas problemáticas, buscamos analisar o papel, as contribuições, os desafios e as possibilidades representadas pelo PNLD e suas avaliações tanto do livro didático de história do Ensino Médio, quanto do manual do professor, este último objeto de nossa pesquisa.

O *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (BRASIL, 2013a) em publicação que coincidiu com os 10 anos de sanção da Lei 10639/03 enfatiza o papel indutor do Ministério da Educação (MEC), destacando a criação em 2004 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), posteriormente denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e sua parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Depois Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a Secretaria de Política para Mulheres (SPM) e a Secretaria de Direitos Humanos (SEDH) na “conjugação de esforços em todo o país para implementação de políticas públicas de combate à desigualdade” (BRASIL, 2013a, p. 10).

O texto destaca entre as ações do MEC a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, através da homologação do Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004; as políticas para ampliação e criação de ações afirmativas “voltadas para a promoção do acesso e permanência à educação superior” (BRASIL, 2013, p. 11), entre elas o Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹⁸, somado ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) para ampliação do número de vagas e ao programa Conexões de Saberes, ligado às Pró-Reitorias de Extensão do IFES, para garantia de permanência de alunos(as) de origem popular; ações na área das políticas relacionadas à formação de professores(as), como a promoção de cursos de

¹⁸ O programa oferece bolsas de estudos, dirigidas aos estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos (BRASIL, 2013).

formação, encontros, seminários e publicações como os livros *Superando o racismo na escola* (MUNANGA, 2005), *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais* (BRASIL, 2006) e *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03* (GOMES, 2012).

Tendo como objetivo central cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013a), o referido plano apresenta seis eixos estratégicos, “a saber: 1) Fortalecimento do marco legal; 2) Política de formação para gestores(as) e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) Avaliação e monitoramento; 6) Condições institucionais” (BRASIL, 2013a, p. 21). E como destaca o próprio texto

Os eixos 2 e 3, política de formação para gestores(as) e profissionais de educação e política de material didático e paradidático, respectivamente, constituem as principais ações operacionais do Plano, devidamente articuladas à revisão da política curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação (BRASIL, 2013a, p. 21).

Tais eixos incluem o Decreto nº 6755/2009, que institui a Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação e os programas de seleção, compra e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

E é exatamente na posição de uma política pública, na interseção entre as políticas de avaliação, compra e distribuição de material didático qualificado e de formação continuada de professores(as) para o trabalho com a temática da educação das relações étnico-raciais, pedagógica e atualização para o docente” (BRASIL, 2013, p. 42), que nos interessamos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e buscamos analisar no manual do professor de livros didáticos de história do Ensino Médio aprovados no PNLD 2015, portanto, posterior ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o tratamento das questões relativas à educação das relações étnico-raciais nas orientações teórico-metodológicas elaboradas, enquanto contribuição para desconstrução da visão etnocêntrica e monocultural das narrativas eurocêntricas e cronológico-lineares, favorecendo narrativas *outras* e modelos *outros* de abordagens e práticas pedagógicas.

3.1 O PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

Nossa pesquisa busca analisar na política de avaliação, compra e distribuição de material didático qualificado representado pelo Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD, a contribuição representada pelas orientações teórico-metodológicas, sugestões de atividades, leituras e materiais para o trabalho com a temática da educação das relações étnico-raciais presentes no Manual do Professor para a formação continuada dos docentes, contribuindo para sua sensibilização, fundamentação teórica e autonomia no trato da temática.

O manual do professor, nosso objeto de análise, é parte destinada exclusivamente ao professor ou professora, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma política relacionada à “necessidade de o governo federal do Brasil comprar livros didáticos com comprovada qualidade (técnica e pedagógica) para distribuição aos alunos das escolas públicas (redes federal, estaduais e municipais) de todo país” (OLIVEIRA, 2017, p. 58). Fruto de quase noventa anos de políticas públicas para o livro didático, por parte do Estado brasileiro, que desde a década de 1930 realiza análise e distribuição de material didático, em programas com diferentes formatos e nomenclaturas¹⁹, o PNLD em seu formato atual nasce em meio ao processo de redemocratização do Brasil na década de 1980, sendo implantado na década de 1990 e transformado em política pública de Estado no ano de 2010.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado no ano de 1985, pelo Decreto nº 91.542, “substituindo as políticas públicas sobre manuais escolares que lhe precederam” (STAMATTO; CAIMI, 2016, p. 223) com objetivo de garantir distribuição gratuita de obras didáticas de qualidade escolhidas pelos professores das escolas públicas. Tem como marco legal da Constituição Federal (1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs e sem um currículo obrigatório. Na falta de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), coube ao mercado editorial definir os conteúdos curriculares a partir de sua interpretação dos campos disciplinares (ROCHA, 2017).

Em 1996 tem início a avaliação pedagógica das obras didáticas (PNLD 1997) e a publicação do Guia de Livros Didáticos. Em sua primeira edição destinada às séries iniciais

¹⁹ Sobre as políticas livros didáticos e processos de avaliação anteriores ao PNLD ver Stamatto e Caimi (2016), Oliveira e Freitas (2013) SILVA (2017) Filgueiras (2017).

do Ensino Fundamental, a área de História estava contemplada em Estudos Sociais (BEZERRA, 2017; STAMATTO; CAIMI, 2016).

A edição de 2004 do PNLD aponta as características atuais do programa, estabelecendo, entre outras medidas, a separação das coleções de História e Geografia e a inclusão gradativa e seletiva de livros didáticos para o Ensino Médio com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM. O processo avaliativo de livros didáticos de História para o Ensino Médio tem nesse momento caráter especial e o ano de 2007 corresponde à publicação do primeiro edital (PNLEM 2007)²⁰. Em 2012 o PNLEM foi integrado ao PNLD em 2012, “formando um só programa de aquisição e avaliação de obras didáticas do ensino fundamental e médio” (STAMATTO; CAIMI, 2016, p. 223).

Para Stamatto e Caimi (2016), a transparência e respeito à legislação vigente marcam as modificações ocorridas na política de aquisição e distribuição de obras didáticas, a partir da institucionalização do PNLD, uma vez que

a forma de estabelecer e divulgar requisitos para a análise dos livros didáticos é feita via a publicação de Editais que contemplam os critérios pelos quais são feitas as avaliações. Nesse processo, é significativa a garantia ao respeito à legislação em vigor, principalmente no que se refere aos documentos curriculares e normas para o sistema escolar. Ficam explicitadas por quais legislações os autores e editores devem se orientar para a elaboração e produção de manuais escolares, além dos critérios específicos por área (STAMATTO; CAIMI, 2016, p. 234).

Em meio às modificação e evoluções do PNLD, Silva (2017, p. 101) destaca o Decreto nº 7.084/2010, “como importante marco regulatório” das políticas voltadas para o livro didático. O decreto se propõe a regulamentar os programas de materiais didáticos no âmbito do MEC, objetivando “prover as escolas de educação básica pública [...] obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita” (art. 1º). O autor considera que sua regulamentação estava voltada, em grande parte, para o Programa do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)²¹, consolidando assim os processos e práticas das políticas

²⁰ Informações acerca da especificidade do primeiro processo avaliativo do Ensino Médio estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico no portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13608>. Acesso em: 01/07/2018.

²¹ O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, ao unificar as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa

públicas relacionadas ao livro didático e acrescentando a essas políticas elementos novos. Contribuiu, dessa forma, para a perspectiva de permanência e continuidade dos programas, atribuindo-lhes caráter de política de Estado ao criar uma base jurídica permanente.

Antes do o Decreto nº 7.084/2010,

a regulamentação e o funcionamento do PNLD se davam, basicamente, por meio de editais lançados a cada ano, de portarias ministeriais e resoluções do FNDE. Todos esses instrumentos continuam sendo editados anualmente e a cada ação do programa. No entanto, alguns de seus elementos e fundamentos foram incorporados ao decreto em análise, o que corrobora a perspectiva de esse ato normativo contribuir na consolidação de processos e práticas vigentes no programa, como afirmado anteriormente (SILVA, 2017 p. 114).

Ao longo dos anos, o PNLD veio não apenas se consolidando como também ampliando sua cobertura atingindo progressivamente todas as etapas da Educação Básica e no caso do Ensino Médio todas as disciplinas da grade nacional.

Deste modo, o PNLD, “que regulamenta o processo de avaliação, seleção, aquisição e distribuição dos livros didáticos no Brasil” (FERREIRA, 2015, p. 31), abrangendo os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), transformou o Estado brasileiro em seu maior comprador, atuando como provedor e regulador do mercado editorial de livros didáticos no país (SILVA, 2017; CASSIANO, 2017)²²

Somados, os investimentos nas três modalidades do programa PNLD 2017 (PNLD/ PNLD EJA/ PNLD ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA), correspondem ao valor de R\$ 1,47 bilhão, conforme a tabela 1. Como destaca Cassiano (2017, p.86), “tais dados possibilitam compreender por que nenhum segmento no setor do livro tem um universo tão grande de leitores certos e regulares, como é o caso do dos didáticos constituindo-se, portanto, em privilegiado campo de disputa das maiores editoras do país²³”. E transformam o livro didático em um dos principais recursos disponíveis nas escolas da Educação Básica.

Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), atribuiu nova nomenclatura, intitulado-o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD (<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>).

²² Cassiano (2017) analisa o peso do livro didático no mercado de livros do país e do PNLD transformando o governo brasileiro em seu maior comprador, bem como a influência da entrada de editoras estrangeiras no país e a formação de grandes grupos no segmento dos livros didáticos.

²³ Cassiano (2013) analisa a história e trajetória das editoras, a reconfiguração do setor nos anos 2000 e a formação dos grandes grupos no segmento dos livros didáticos.

Tabela 1 - Dados Estatísticos

PNLD 2017/ PNLD EJA 2017/ PNLD ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA²⁴

PNLD 2017	Atendimento	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores (R\$)
	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano	96.632	12.347.961	39.524.100	319.236.959,79
	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	49.702	10.238.539	79.266.538	639.501.256,49
	Subtotal: Ensino Fundamental	111.668	22586.500	118740638	958.738.216,28
	Ensino Médio: 1ª a 3ª Série	20.228	6.830.011	33.611.125	337.172.553,45
	Total do PNLD 2017	117.690	29.416.511	152.351.763	1.295.910.769,73
PNLD EJA 2017	Atendimento	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores (R\$)
	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano	18.659	652.133	1.162.758	13.704.305,24
	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	16.440	1.279.495	2.763.257	36.985.416,85
	Subtotal: Ensino Fundamental	26.296	1.931.628	3.926.015	50.689.722,09
	Ensino Médio: 1ª a 3ª Série	6.045	786.898	1.066.371	19.902.032,46
	Total do PNLD EJA 2017	29.431	2.718.526	4.992.386	70.591.754,55
PNLD 2017 Alfabetização na Idade Certa ²⁵	Livros	Acervos	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Valores (R\$)
	19.941.134	583.504	95.133	7.491.173	102.743.001,32
TOTAL					Valores (R\$)
					1.469.245.525,60

Podemos comparar os dados estatísticos do PNLD 2017 que apontam no ano de 2016 a compra e distribuição de 177, 2 milhões de livros didáticos com um investimento financeiro

²⁴ Dados disponíveis do site do FNDE no endereço: <http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>; Acesso em 01/07/2018.

²⁵ Atendendo Turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

da ordem de R\$ 1,47 bilhão, como vimos anteriormente, com os dados do relatório Mercado do Livro GfK/ANL²⁶, realizado em parceria entre a Associação Nacional de Livrarias (ANL) e o instituto de pesquisas GfK que monitora o mercado de livros no Brasil e analisar o peso do livro didático no mercado de livros do país.

No primeiro relatório de 2018, a GfK fez uma análise comparativa entre os anos de 2016 e 2017, levando em conta as vendas direto ao consumidor do mercado varejista, incluindo não só as livrarias como também os supermercados, hipermercados, lojas de autoatendimento e as de departamentos. O relatório aponta que em 2016 houve uma comercialização de 54,9 milhões de exemplares com um faturamento de R\$ 2,23 bilhões, ocorrendo uma queda de 1,9% no volume de exemplares vendidos em 2017; o ano fechou com uma venda de 53,9 milhões de exemplares e um faturamento de R\$ 2,27 bilhões. Os dados apontam os livros didáticos como o tipo de livro mais vendido no país, em média três vezes mais que outros livros. O PNLD tem contribuído para essa realidade bem como para a melhoria da qualidade dos livros didáticos através de suas avaliações (técnica e acadêmica) estabelecendo, através de seus editais, os critérios que devem ser atendidos, por autores e editoras, para que as coleções participem do Guia do PNLD, podendo ser selecionadas pelos professores e compradas pelo Governo Federal (OLIVEIRA, 2013).

3.2 O PNLD ENQUANTO POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

O Programa Nacional do Livro Didático tem se constituído como política indutora de mudanças e qualificação em relação à produção de livros didáticos no país. Reconhecendo as especificidades que caracterizam esse material confeccionado para uso escolar nas disciplinas da Educação Básica no país, o programa define através de seus editais os critérios de qualificação das obras. Uma vez que

o Edital contempla um conjunto de especificações técnicas e pedagógicas que indicam desde a tipologia das obras a serem inscritas, os componentes curriculares, as etapas e prazos, as condições de participação das editoras, até as orientações e exigências de ordem pedagógica que regem a avaliação (STAMATTO; CAIMI, 2016, p. 236).

²⁶ Informações e íntegra do relatório disponíveis no endereço: <http://www.publishnews.com.br/materias/2018/02/02/mercado-ganha-novo-relatorio-que-acompanha-o-varejo-de-livros-no-pais>; Acesso em 01/07/2018.

Embora reconhecendo a existência de políticas de avaliação de livros didáticos anteriores ao PNLD, Maria Inês Sucupira Stamatto e Flávia Eloisa Caimi (2016) afirmam que “a política de aquisição e distribuição de obras didáticas modifica-se, paulatinamente, a partir da institucionalização do PNLD/PNLEM” (STAMATTO; CAIMI, 2016, p. 234), ressaltando o papel dos seus editais na garantia de transparência do processo de avaliação ao estabelecerem e divulgarem os requisitos e critérios das avaliações e explicitarem quais as legislações a serem observadas e respeitadas por autores e editores na elaboração dos livros didáticos. Ou seja, como destacam Freitas e Oliveira (2014), os editais garantem

o caráter público de todos os critérios, ou seja, não há regra de avaliação que não seja de conhecimento prévio dos autores e/ou detentores dos direitos autorais. [...] os critérios são os mesmos para todas as coleções [...] as coleções são cuidadosamente avaliadas por vários sujeitos [...] são vários os olhares sobre a coleção, garantindo a revisão constante, no sentido de minimizar eventuais equívocos (FREITAS, OLIVEIRA, 2014, p. 15).

Para Margarida Maria Dias de Oliveira, como consequência do acúmulo de experiência e demanda por parte das múltiplas vozes presentes na sua confecção, “os editais se avolumam em especificações cada vez mais minuciosas, tentando responder aos problemas detectados durante as avaliações” (OLIVEIRA, 2017, p. 63). Como consequência, as coleções avaliadas têm apresentado expressivas mudanças ao longo das sucessivas edições do PNLD em busca de atendimento às exigências e especificações de seus editais (ROCHA, 2017), com reflexo na qualidade das obras oferecidas para a escolha dos professores. Especificamente em relação aos livros didáticos de História Flávia Eloisa Caimi (2017) assevera que como resultado das avaliações do PNLD

pode-se visualizar um esforço crescente de minimização de erros conceituais, anacronismos, simplificações explicativas, entre outras fragilidades dessa natureza que permeavam os livros antes da avaliação sistemática. Constata-se também a supressão de situações de estereótipos e preconceitos, além de avanços na atualização de conteúdos e aperfeiçoamento na produção gráfica e visual dos livros (CAIMI, 2017, p. 41).

No entanto, aponta-nos entre as limitações e fragilidades ainda presentes a perspectiva eurocêntrica e cronológico-linear que embasa as coleções de livros didáticos de história e entre os desafios a incorporação de análises históricas em diferentes escalas espaço-temporais para integração de narrativas históricas não eurocênticas, relacionadas às populações da

América, África e Ásia, bem como dos procedimentos de investigação e problematização histórica.

Para Helenice Rocha (2017) a manutenção de determinadas abordagens canônicas dos conteúdos em termos de títulos, sujeitos, modelo e desenvolvimento da narrativa e seu encadeamento nas coleções está relacionada à sua consolidação como tradição. Seu enfrentamento envolve uma gama de fatores e problemas relacionados à formação inicial e continuada de professores; as agências formadoras e produtoras de conhecimentos novos, como as universidades; o papel do mercado editorial na sua relação com o Ministério da Educação e o próprio PNLD enquanto política de avaliação (FREITAS; OLIVEIRA, 2014).

Margarida Maria Dias de Oliveira, representante da disciplina de História na Comissão Técnica do PNLD, entre 2004 e 2015, reconhece mesmo com as avaliações sistemáticas realizadas pelo programa, uma acomodação de autores e editores a um modelo de livro didático transformado em padrão. Em relação aos conteúdos, considera a situação ainda mais grave. Pois

Os autores/editores ampliam gradativamente a massa de conhecimentos sem efetuar os necessários cortes de conteúdos da primeira edição das obras. O resultado é que ano, ano após ano, os responsáveis pela produção das coleções vão acrescentando mais e mais acontecimentos, efetuando mínimos cortes (OLIVEIRA, 2017, p. 63).

Entre as explicações para este fenômeno, podemos destacar a ausência de um currículo obrigatório, uma vez que na ausência deste coube ao mercado editorial definir quais conteúdos deveriam compor as obras didáticas. E interessadas no maior número de vendas possível, as editoras não costumam apostar em grandes modificações, pois que não querem correr o risco de no momento da escolha final o professor não encontrando os conteúdos com os quais está acostumando ou considera importante, descartar a coleção. Ao mesmo tempo em que buscam acrescentar inovações procurando contemplar outros professores em busca de material com novas configurações.

O que nos apontam os profissionais dedicados ao estudo do PNLD e suas implicações na melhoria da qualidade dos livros didáticos oferecidos para a escolha por parte dos professores (OLIVEIRA, 2017; FREITAS; OLIVEIRA, 2014; ROCHA, 2017; CAIMI, 2017) é que os problemas identificados vão sendo tratados e sanados a cada novo edital do PNLD a partir das demandas apresentadas como aperfeiçoamento do processo. Portanto, a cada

avanço, novos desafios são apresentados, suscitando novas pesquisas para produção de novos conhecimentos.

Flávia Caimi (2017) ressalta que até a década de 1990 as pesquisas sobre livros didáticos de História concentravam-se, em sua maioria, sobre duas dimensões de análise: de um lado o estudo dos conteúdos privilegiados ou ausentes nas obras, de outro a denúncia do caráter ideológico do livro didático. Estas pesquisas contribuíram certamente para os avanços apontados anteriormente. No entanto, surgem novas demandas de pesquisa e a partir da década de 1990 a autora destaca a ampliação das perspectivas investigativas, incluindo, por exemplo, o caráter de mercadoria do livro didático, as avaliações do PNLD e seus impactos sobre a qualidade dos livros didáticos.

Estas novas pesquisas devem contribuir para compreensão das possibilidades e limites do PNLD frente ao mercado editorial, as expectativas dos(as) professores(as), o diálogo com a ciência de referência (História) ao estabelecer critérios para seleção de conteúdos e os obstáculos ao avanço na qualidade do livro didático de História e do manual do professor.

3.3 OS EDITAIS DO PNLD E A LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA

Flávia Caimi enfatiza que como parte do processo de aprimoramento do Programa Nacional do Livro Didático e no esforço de contribuir para a melhoria da qualidade dos livros didáticos, “cada edital procura apontar questões novas para serem aprimoradas de um processo a outro, sistematizando um conjunto de preocupações que vêm sendo colocadas pelos pesquisadores do campo da história e do ensino de história no Brasil e em outros países” (CAIMI, 2017, p. 38).

Neste sentido buscamos analisar o percurso das referências à legislação antirracista e atribuições do manual do professor ao longo dos editais relacionados à avaliação de livros didáticos de História do Ensino Médio até a edição do PNLD 2015²⁷, recuperando algumas edições do PNLD do Ensino Fundamental para necessárias comparações.

Como aponta Conceição (2015), através de seus editais o PNLD tem se constituído como parte das políticas públicas relacionadas à implementação da legislação antirracista

²⁷ Editais do PNLEM 2007, PNLD 2012 e PNLD 2015.

contribuindo para adequação do livro didático de História às exigências das suas diretrizes curriculares, visto que a partir do edital de 2003 a avaliação da temática da educação das relações étnico-raciais aparece como critério eliminatório. Nos editais referentes ao PNLD 2007 e PNLEM 2007, respectivamente, a não observância dos preceitos da Lei 10639/2003, do Parecer CNE/CP nº 003/ 2004 e da Resolução nº 01/2004 constitui critério sumário de eliminação.

Nos referidos editais constaram critérios eliminatórios e critérios de qualificação e, dessa forma, “nem todos os critérios concorrem para a exclusão, havendo critérios que, se atendidos, contribuem para distinguir positivamente as obras” (STAMATTO; CAIMI, 2016, p. 239). O edital do PNLEM 2007 estabelece entre os critérios gerais de qualificação relacionados à construção de uma sociedade cidadã que “a obra didática aborde criticamente as questões de sexo e gênero, de relações étnico-raciais e de classes sociais, denunciando toda forma de violência na sociedade e promovendo positivamente as minorias sociais” (BRASIL, 2005b, p. 37). Já o edital do PNLD 2007 traz uma descrição mais detalhada ao afirmar que

Quanto à construção de uma sociedade cidadã, espera-se que o livro didático: [...]

4) promova positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;

5) promova positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos;

6) aborde a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária (BRASIL, 2005a, p. 35).

Entre critérios eliminatórios específicos do componente curricular História, o PNLEM 2007 estabelece, através de seu edital, a veiculação em textos e/ou ilustrações de “*preconceitos* que levem a *discriminações* de qualquer tipo (origem, etnia, gênero, religião, idade ou quaisquer outras formas de discriminação)” (BRASIL, 2005b, p. 66). Em seus critérios de qualificação a temática da educação das relações étnico-raciais e a legislação antirracista não estão diretamente mencionadas.

Os editais do PNLD 2012 e 2015 trazem apenas critérios eliminatórios, comuns e específicos, responsáveis pela exclusão das obras em caso de não atendimento. E mantêm entre os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas o respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais referentes ao Ensino Médio, entre estas: a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e nº 11.525/2007 e as Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, como o Parecer CNE/CP nº 003, de 10/03/2004, o Parecer CNE/CP nº 14, de 06/06/2012 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 (BRASIL, 2012; BRASIL, 2013).

Assim como também mantêm entre tais critérios eliminatórios a veiculação de “estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos” (BRASIL, 2013. p. 40).

E finalmente destacamos que o edital do PNLD 2015 estabelece entre os critérios eliminatórios específicos para o componente curricular História o desenvolvimento de “abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008” (BRASIL, 2013, p. 55). Ressaltamos que o estabelecimento de exigências como essa reflete a ação dos agentes da legislação via estrutura do Estado encaminhando as ações de sua implementação através das especificações dos editais do Programa Nacional do Livro Didático, que respondem, por sua vez, às demandas sociais em torno da temática da educação das relações étnico-raciais e combate ao racismo, como caminho para a construção de uma sociedade antirracista.

Concordamos com Marcelo Soares Pereira da Silva (2017) ao reconhecer que o estabelecimento de normas, diretrizes e orientações ainda que insuficiente

constitui passo importante para se fazer avançar a efetivação de determinados direitos e conquistas que, historicamente, foram (e são) perseguidos pelos setores e segmentos sociais em qualquer sociedade. A existência de um imperativo legal-normativo em qualquer campo da vida social coloca, para os formuladores e implementadores de políticas públicas, demandas e exigências em torno das quais a sociedade poderá empreender, por meio de políticas públicas, novas lutas, novas reivindicações, novas ações por parte do Estado. Ainda que grande parte das pessoas não tenha plena consciência e dimensão da importância da inscrição nos textos legais de direitos, deveres, obrigações, proibições, possibilidades, esses textos têm grande impacto na vida dessas pessoas, ao mesmo tempo que constituem importantes instrumentos de luta (SILVA, 2017, p. 103-104).

A exigência presente nos editais do PNLD²⁸ representa a possibilidade de novas demandas e pesquisas que apontem os caminhos para construção, nos livros didáticos de História do Ensino Médio, de abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas.

3.4 OS EDITAIS DO PNLD E AS ESPECIFICAÇÕES DO MANUAL DO PROFESSOR

Avaliando a trajetória do PNLD no período de 2004 a 2015, Margarida Maria Dias de Oliveira (2017) considera que nesse período o manual do professor mudou para melhor, ampliando as orientações para além da resposta do livro do aluno. Nesse processo destaca o edital de 2010 ao apresentar, de forma delineada, a proposta esboçada em edições anteriores, de uma definição mais detalhada das especificidades do Manual do Professor, configurando-o como material diferenciado do livro didático do aluno com orientações suplementares que possibilitem a professora ou professor reestruturar a proposta do livro didático em seu processo de autonomia e de acordo com sua realidade escolar.

No edital do PNLEM 2007, o primeiro referente aos manuais para professores do Ensino Médio, o manual do professor aparece como critério geral de qualificação das obras. Considerando-se fundamental que:

- descreva a estrutura geral da obra, explicitando a articulação pretendida entre suas partes e/ou unidades e os objetivos específicos de cada uma delas;
- oriente, com formulações claras e precisas, os manejos pretendidos ou desejáveis do material em sala de aula;
- sugira atividades complementares, como projetos, pesquisas, jogos etc.;
- forneça subsídios para a correção das atividades e exercícios propostos aos alunos;
- discuta o processo de avaliação da aprendizagem e sugira instrumentos, técnicas e atividades;
- informe e oriente o professor a respeito de conhecimentos atualizados e/ou especializados indispensáveis à adequada compreensão de aspectos específicos de uma determinada atividade ou mesmo de toda a proposta pedagógica da obra (BRASIL, 2005b, p. 37-38).

²⁸ O edital do PNLD 2018 mantém a referida exigência com a seguinte redação: “será observado se a obra [...] desenvolve abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, tratando esses sujeitos na sua historicidade e mostrando sua presença na contemporaneidade de forma positiva” (BRASIL, 2015, p. 47).

Entre os critérios específicos de avaliação das obras referentes ao componente curricular História, o manual do professor, denominado *livro do professor*, considerado peça importante no esclarecimento das propostas da obra didática, aparece tanto como *critério eliminatório*, devendo “conter orientações que explicitem os pressupostos teóricos, procurando a coerência entre esses pressupostos e a apresentação dos conteúdos no livro do aluno, e as atividades propostas” (BRASIL, 2005b, p.66), quanto como *critério de qualificação* necessitando

deixar clara a opção teórica e metodológica do autor, **fornecer bibliografia diversificada e outros recursos que contribuam para a formação do professor**, e, ainda, trazer orientação visando à articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas de conhecimento. Deve ainda apresentar potencialidades da obra, variedade de caminhos que podem ser seguidos a partir dos recursos apresentados nos livros e trazer informações complementares às legendas das imagens constantes nos livros, incentivando o professor a iniciar seus trabalhos – como mais uma opção – pelo debate destas. **Além disso, é desejável que estimule o professor a compreender a leitura docente como parte constitutiva das suas condições de trabalho** e que seu local de atuação (cidade, bairro, sítio) deve e pode ser utilizado como fonte de recursos e materiais didáticos por meio dos seus museus, arquivos, praças, meio-ambiente, e toda a cultura material aí envolvida (jornais, roupas, objetos etc). Deve conter proposta e discussão sobre avaliação da aprendizagem e sugestões de atividades e de leituras para os alunos (BRASIL, 2005b, p.69, grifos nossos).

Comparado ao edital referido anteriormente, o edital do PNLD 2010²⁹, referente ao processo de avaliação e seleção de obras didáticas para as séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme evidenciado por Oliveira (2017), amplia as especificações em relação ao manual do professor descritas tanto nos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, quanto nos critérios eliminatórios específicos do componente curricular História que descrevem o manual do professor como “artefato veiculador de textos escritos e magnéticos sobre a experiência humana no tempo [...] como um conjunto de orientações sobre o ofício do professor de história [...] instrumento importante no esclarecimento das propostas do livro didático do aluno” (BRASIL, 2010, p. 38).

Posteriormente sobre a influência do edital de 2010, o edital do PNLD 2012, o segundo relacionado ao processo de avaliação e seleção de obras didáticas destinadas aos alunos do

²⁹ Ver no referido edital as especificações sobre o manual do professor descritas nos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas (p. 30-31) e nos critérios eliminatórios específicos do componente curricular História (p. 38-39).

Ensino Médio, estabelece entre critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, a observância das características e finalidades específicas do manual do professor, determinando que

O manual do professor deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da obra didática, constituindo-se, ainda, num instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o manual deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve, ainda, colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da obra, quanto no da pedagogia e da didática em geral.

Considerando-se esses princípios, serão excluídas as obras cujos manuais não se caracterizarem por:

- (1) explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela obra e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos;
- (2) descrever a organização geral da obra, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles;
- (3) apresentar o uso adequado dos livros, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos de ensino a serem empregados;
- (4) indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado no livro;
- (5) discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem;
- (6) propiciar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola;
- (7) apresentar textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do aluno (BRASIL, 2009, p. 21).

A redação é mantida para os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas no Edital do PNLD 2015, acrescentando ao início da mesma a afirmação de que “o manual do professor não poderá ser apenas uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos” (BRASIL, 2013, p. 42).

Em relação aos critérios eliminatórios específicos das obras do componente História, novamente o Edital do PNLD 2015 mantém a redação do Edital do PNLD 2012, com os acréscimos destacados a seguir:

Na avaliação das obras do componente curricular História, será observado, ainda, se o manual do professor:

- ☐ contém informações complementares e orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da história, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório;
- ☐ orienta o professor sobre as possibilidades oferecidas para a implantação do ensino de história da África, da história e cultura afro-brasileira e das nações indígenas, **considerando conteúdos, procedimentos e atitudes**;

- orienta o professor a considerar o seu local de atuação como fonte de análise histórica e como recurso didático, considerando as diferentes condições de acesso e a diversidade nacional;
- orienta para a percepção e compreensão do espaço construído e vivido pelos cidadãos, além de toda a cultura material e imaterial aí envolvida;
- **oferece orientações sobre princípios, critérios e instrumentos de avaliação, considerando a especificidade da disciplina História** (BRASIL, 2013, p. 55-56, grifos nossos).

Ressaltamos que os Editais do PNLD analisados e relativos à avaliação e seleção de obras didáticas (livros didáticos e manuais do professor) para o Ensino Médio, atribuem ao manual do professor, levando em conta suas características e especificidades, a tarefa de contribuir para a formação continuada e atualização docente, favorecendo uma abordagem qualificada da história e cultura da África e dos povos afro-brasileiros e indígenas como preconizado pela legislação antirracista.

Portanto, buscamos analisar nas orientações teórico-metodológicas para o trabalho com a cultura e História da África em manuais do professor de livros didáticos de História, entre as coleções aprovadas e selecionadas por professores de História do Ensino Médio no PNLD 2015, contribuições no sentido de “desestruturar perspectivas históricas eurocêntricas, etnocêntricas, monocausais e cronológico-lineares” (BRASIL, 2013, p. 51) como proposto no respectivo edital.

4 O MANUAL DO PROFESSOR: OBJETO E FONTE DE PESQUISA

Nesta pesquisa, o manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio além de se constituir em nosso objeto de pesquisa também será nossa fonte, levando em conta sua natureza, características e especificidades. Sua abordagem historiográfica e as orientações teórico-metodológicas adotadas no tratamento da temática da educação das relações étnico-raciais e da cultura e História da África, em especial, constituem a base de nossa análise textual, em diálogo analítico com a perspectiva teórica e político-educacional dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos e da constituição dos saberes históricos escolares.

Compreendendo o Manual do Professor como instrumento que mediatiza as abordagens teórico-metodológicas da história escolar e a formação continuada de professores, buscamos analisar suas possíveis contribuições como material de apoio pedagógico e, mais ainda, como suporte importante na formação continuada de professores e professoras de História do Ensino Médio para o trabalho com a temática da educação das relações étnico-raciais e cultura e história da África.

Buscamos caracterizar nosso objeto de estudo levando em conta não só suas especificidades, como também sua relação intrínseca com o livro didático. Analisamos sua caracterização ao longo de sucessivos editais do PNLD, especialmente os editais referentes à seleção de coleções de livros didáticos de História do Ensino Médio.

Reconhecendo a consolidação da linha de pesquisa sobre livros didáticos principalmente nas áreas de Educação, Linguística e História, buscamos construir um quadro panorâmico das pesquisas relacionadas ao manual do professor no cenário nacional, a partir do levantamento de teses e dissertações publicadas no Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre 2004 e 2015 e a análise desta produção contribuiu para a localização e percepção da relevância desta pesquisa.

E finalmente apresentamos a trajetória da pesquisa, o caminho que nos levou da seleção à análise das orientações teórico-metodológicas para o trabalho com a temática da cultura e História da África em sala de aula nos manuais do professor selecionados, buscando apontar os desafios deste processo e os resultados construídos.

4.1 O MANUAL DO PROFESSOR COMO OBJETO DE PESQUISA

O manual do professor é parte integrante dos livros didáticos brasileiros e pré-requisito para inscrição de coleções no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O livro didático, por sua vez, representando a escrita didática da História, constitui uma literatura específica, relacionada ao espaço escolar e constituinte de um saber também específico, o saber escolar, caracterizado por processos de didatização.

Como alerta Circe Bittencourt (2008), escrita didática da história presente no livro do aluno é parte constitutiva do saber escolar, não devendo ser confundida com o saber escolar em si, fruto de um processo mais complexo que envolve a ação dos diversos sujeitos do espaço escolar e sua relação com saberes a serem ensinados e aprendidos e com a cultura escolar.

O **saber a ser ensinado** transforma-se em **saber ensinado** na sala de aula, onde o professor é elemento fundamental tanto na interpretação que fornece a esse conhecimento proposto como nos métodos que utiliza e sua transmissão, com os meios de comunicação que dispõe. Finalmente, para a configuração integral do saber escolar, temos o **saber aprendido**, ou seja, o conhecimento incorporado e utilizado pelos alunos de acordo com a vivência de cada um deles, das condições sociais e das relações estabelecidas no espaço escolar (BITTENCOURT, 2008, p.16, grifos da autora).

Compete ao manual do professor orientar sua ação em sala de aula, parte fundamental no complexo processo que produz o saber escolar. Se o livro didático contém o saber a ser ensinado, o manual do professor caracteriza-se pelas orientações teórico-metodológicas para didatização de seu conteúdo que configura a construção dos saberes escolares.

Para Ayres Charles de Oliveira Nogueira “o MP nasce da necessidade de se “falar sobre” o livro didático que é, sobretudo, um recurso para o aluno utilizar em seus estudos” (NOGUEIRA, 2014, p. 29). O que preconiza o autor é o fato de que o manual tendo o professor como destinatário direto mantém relação intrínseca com o livro do aluno. Compondo o livro do professor³⁰ devendo indicar os pressupostos teórico metodológicos da coleção em questão, orientar estratégias didático-pedagógicas para o trabalho com o livro didático e atender outras especificidades determinadas em grande parte pelo PNLD.

³⁰ Expressão utilizada por (NOGUEIRA, 2014, p. 29), o livro do professor correspondendo à publicação que agrega além da parte correspondente ao livro do aluno, outra destinada ao professor. Esta última entendida como manual do professor.

De acordo com o edital do PNLD de 2015, que corresponde à edição dos MPs analisados, entendemos o manual do professor como material de apoio ao professorado, no que se refere à atuação em sala de aula e formação continuada. E dessa forma

o manual do professor não poderá ser apenas uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos e deve visar, antes de mais nada, a orientar os docentes para um uso adequado da obra didática, constituindo-se, ainda, em instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente (BRASIL, 2013, p. 42).

Nesse sentido, o próprio edital define como características do Manual do Professor explicitar os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a proposta didático-pedagógica efetivada pela obra; descrever sua organização geral; apresentar o uso adequado dos livros (estratégias e recursos de ensino a serem empregados); indicar a partir da articulação dos conteúdos entre si e com outros componentes curriculares e áreas do conhecimento, as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola; discutir formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação ao longo do processo ensino-aprendizagem; propiciar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola; apresentar textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do aluno (BRASIL, 2013).

Portanto, embora o MP esteja relacionado ao livro didático diferencia-se deste por possuir destinatário e especificidades próprias. No entanto, “não há como falarmos sobre o MP sem tangenciarmos, pelo menos, o LD, apesar de que o Manual constitui, de fato, nosso objeto de estudo, enquanto que o LD apenas nos fornece aspectos para isso” (NOGUEIRA, 2014, p. 29-30).

Reconhecemos que, por sua vez, o livro didático constitui produto cultural complexo, uma vez que sua produção está vinculada a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico e sua utilização enseja práticas de leitura diversas (MIRANDA; LUCA, 2004).

Segundo Itamar Freitas

livro didático é um artefato impresso em papel que veicula imagens e textos em forma linear e sequencial, panejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e professores com a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar (FREITAS, 2009, p. 12).

Artefato intimamente ligado ao processo de disciplinarização dos saberes escolares, o livro didático constitui suporte privilegiado das disciplinas escolares (FREITAS, 2009). Com diferentes nomenclaturas ao longo do tempo, o livro didático de História está intrinsecamente ligado à institucionalização do componente curricular, servindo de guia programático da disciplina História (STAMATTO, 2009).

Como destaca Gasparello (2013, p. 19), “o livro didático surge hoje como um dos objetos mais analisados em investigações sobre os saberes escolares e as práticas pedagógicas, bem como em abordagens sobre a constituição histórica das disciplinas escolares”, constituindo-se como forte linha de pesquisa em áreas como Educação, Linguística e História, pelo caráter interdisciplinar e multiplicidade de temas e enfoques relacionados à “sua produção material e textual, seu conteúdo (disciplinar, simbólico, ideológico e outros), seu caráter histórico e cultural ligado ao mundo escolar, dentre outros” (GASPARELLO, 2013, p. 19).

Em relação ao manual do professor consideramos ainda recente e incipiente a constituição como objeto de pesquisa e para construir um quadro panorâmico das pesquisas desenvolvidas sobre manual do professor no cenário acadêmico brasileiro, realizamos um levantamento das obras em níveis de mestrado e doutorado no Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que agrega teses e dissertações desenvolvidas em instituições de ensino superior brasileiras.

Considerando que o PNLD tem contribuído através de seus editais para caracterização deste objeto didático e que o edital do PNLD 2004 estabelece as características atuais do programa, escolhemos como marcadores temporais os anos de 2004 e 2015, esta última data referente ao PNLD dos manuais analisados. E usamos como termo de pesquisa, a expressão “manual do professor”. A base de dados consultada publicou no período 18 trabalhos (14 dissertações e 4 teses) relacionados ao manual do professor, compondo o quadro a seguir:

Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre Manual do Professor (2004-2015)

Nº	ANO	Título:	Autor(a):	Nível/Instituição
01	2008	Manual do professor de língua portuguesa: da construção do gênero à leitura dos professores	NÓBREGA, Geovana Sousa.	Mestrado em LINGUAGEM E ENSINO/ Universidade Federal de Campina Grande
02	2008	No Entrecruzamento de Políticas de Currículo e de Formação Docente: uma análise do manual do professor do livro didático de Geografia.	ROCHA, Ana Angelita Costa Neves da.	Mestrado em EDUCAÇÃO/ Universidade Federal do Rio de Janeiro

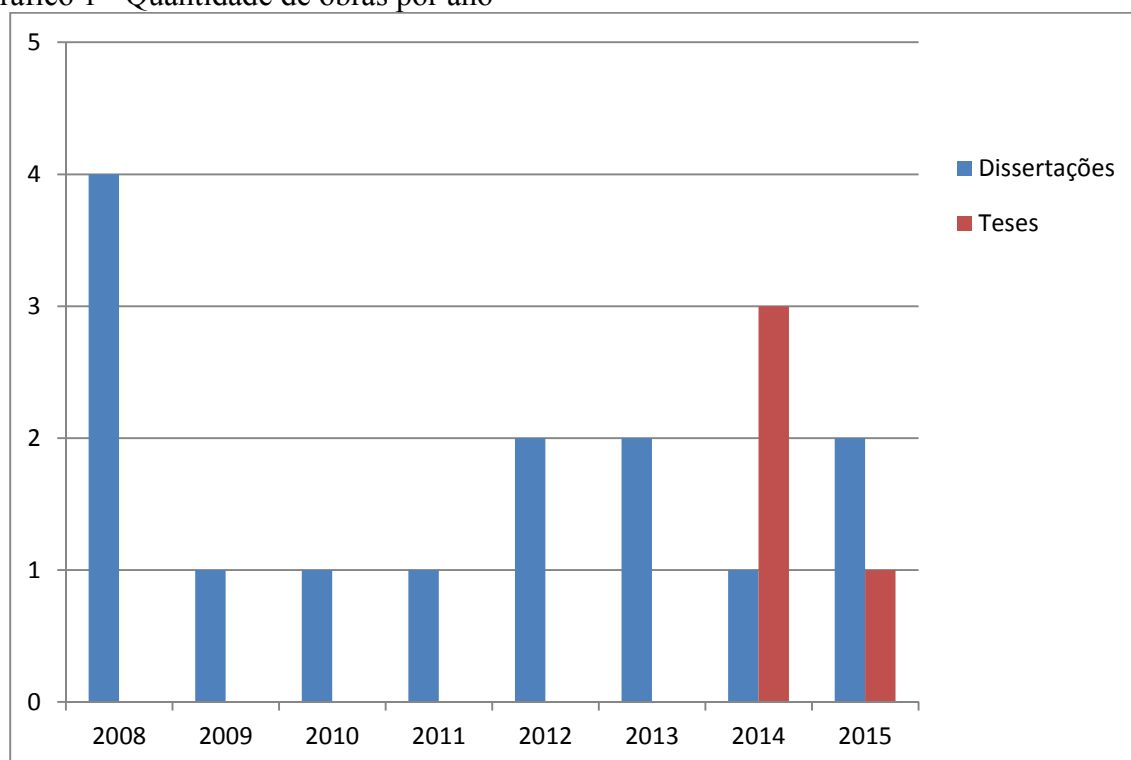
03	2008	A importância do manual do professor na transposição didática da matemática.	COSTA, Jose Roberto.	Mestrado em EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA E O ENSINO DE MATEMÁTICA/ Universidade Estadual de Maringá
04	2008	Um estudo sobre a concepção de literatura presente no discurso dos manuais didáticos (entre os anos de 1970 a 1990)	LIMA, Carolina Yokota de Paula.	Mestrado em EDUCAÇÃO/ Universidade de São Paulo
05	2009	Manual do professor de coleção de livros didáticos de língua inglesa: autonomia ou subsunção?	FERNANDEZ, Cristina Mott.	Mestrado em ESTUDOS DA LINGUAGEM/ Universidade Estadual de Londrina
06	2010	Manuais do professor do ensino médio: imagens discursivas de professor e de ensino de ELE'	ALVES, Raabe Costa.	Mestrado em LETRAS/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro
07	2011	O manual didático de Ciências na organização do trabalho didático na escola contemporânea'	NEVES, Maria Lucia Paniago Lordelo.	Mestrado em EDUCAÇÃO/ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
08	2012	O Livro Didático de Alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino de leitura e escrita.'	SILVA, Cristiana Vasconcelos do Amaral e.	Mestrado em EDUCAÇÃO/ Universidade Federal de Pernambuco
09	2012	Significações do Professor de História para sua Ação Docente: o livro didático de história e o manual do professor do segundo segmento do Ensino Fundamental no PNLD 2008'	AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do.	Mestrado em EDUCAÇÃO/ Universidade Estadual de Londrina
10	2013	Os Manuais dos Professores dos Livros Didáticos de Biologia Aprovados no PNLD 2012: a temática ambiental e o processo educativo'	SANTOS, Romualdo Jose dos.	Mestrado Profissional em ENSINO DE CIÊNCIAS/ Universidade Federal de Itajubá
11	2013	Um olhar no manual didático de matemática para o Ensino Médio: proposta de atividades envolvendo as Tecnologias de Informação e Comunicação'	LIMA, Ana Izabel Duarte.	Mestrado em EDUCAÇÃO/ Universidade Federal de Mato Grosso
12	2014	MANUAL DO PROFESSOR, MUITO PRAZER EM (RE)CONHECÊ-LO! Uma análise sociorretórica do gênero'	NOGUEIRA, Ayres Charles de Oliveira.	Doutorado em ESTUDOS DA LINGUAGEM/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte
13	2014	A tessitura do gênero textual “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” nas tramas do PNLD'	FERNANDEZ, Cristina Mott.	Doutorado em ESTUDOS DA LINGUAGEM/ Universidade Estadual de Londrina
14	2014	Manual do professor: constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e aprendizado de língua materna'	ANDRADE, Patricia Ribeiro de	Doutorado em LINGÜÍSTICA E LETRAS/ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
15	2014	'Prezado professor': prefácios, notas, advertências e Manual do professor'	RIBEIRO, Fabio.	Mestrado em HISTÓRIA SOCIAL/ Universidade de São Paulo
16	2015	A Compreensão Responsiva Ativa do Professor de Língua Inglesa: discursos e pontos de vista docentes sobre noções teórico-metodológicas contidas no manual do professor da coleção didática ENGLISH FOR ALL'	LIMA, Mariana Natércia de.	Mestrado em LETRAS/ Universidade Federal de Pernambuco
17	2015	Biologia Experimental, Experimentação na Biologia Escolar e o Manual do Professor de Biologia do	AZEVEDO, Maicon Jeferson da Costa.	Doutorado em EDUCAÇÃO/ Universidade Federal Fluminense

		Biological Sciences Curriculum Study (BSCS): estudo de relações sóciohistóricas'		
18	2015	Processo de Coordenação e Subordinação em um Manual Didático - um estudo à luz de Bakhtin e o círculo'	PAIXAO, Ediram de Souza.	Mestrado em LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES/ Universidade Estadual de Santa Cruz

Fonte: Catálogo de Teses da CAPES³¹.

Conforme o gráfico 1, podemos observar que entre os anos de 2004 e 2007 não houve publicação de trabalhos sobre a temática, e entre os anos de 2008 e 2015 percebemos pequenas oscilações e um número ainda reduzido de trabalhos publicados.

Gráfico 1 - Quantidade de obras por ano



Fonte: produção da pesquisa

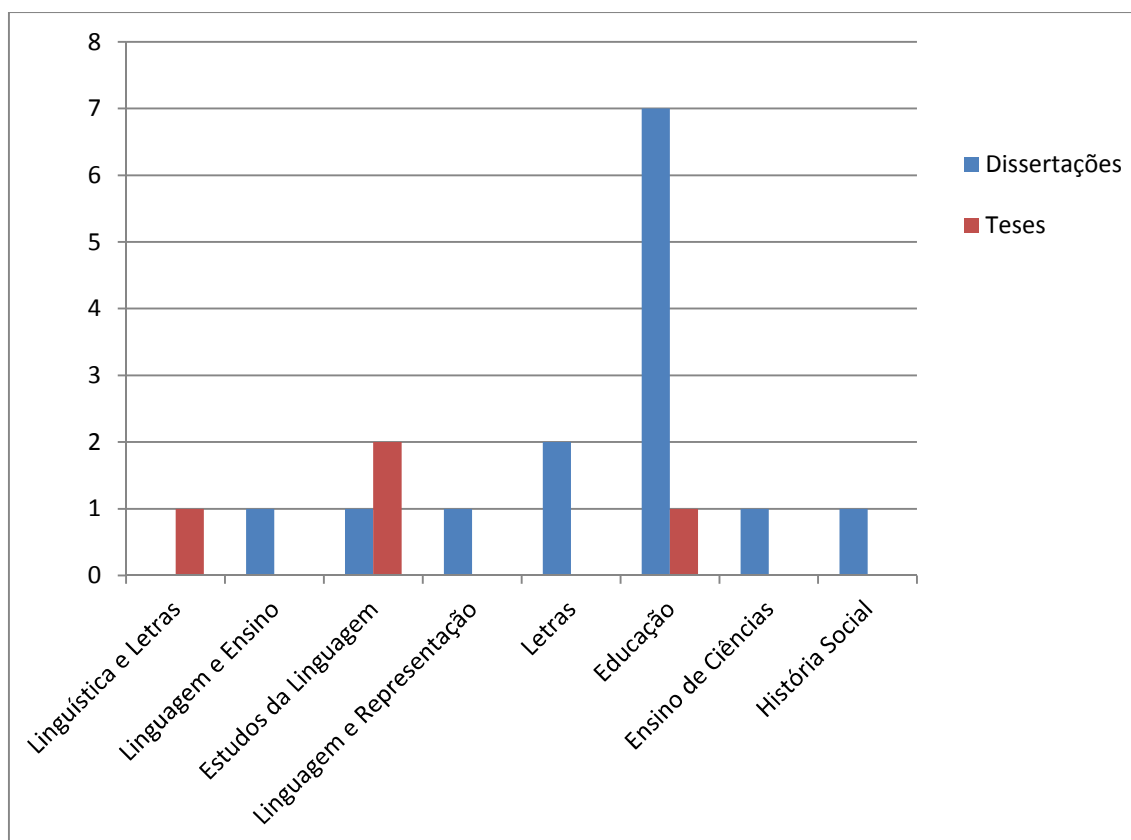
Em levantamento inicial encontramos pesquisas que elegem como fonte analítica o manual de diferentes disciplinas como: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Biologia e Alfabetização.

Constatamos que a maioria das dissertações relacionadas ao manual do professor foi produzida em Programas de Pós-Graduação em Educação (07 dissertações), área que

³¹ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>; Acesso em: 09/07/2018.

responde por 50% dos trabalhos. Seguida pelas áreas de Letras, Linguagens e Linguística que juntas respondem por 35,7% dos trabalhos (5 dissertações). Em Programa de Pós-Graduação em História encontramos 1 dissertação. Em relação às teses, as Pós-Graduações nas áreas de Linguagens e Linguística concentram 75% dos trabalhos (3 teses) e Educação responde pelos outros 25% (1 tese).

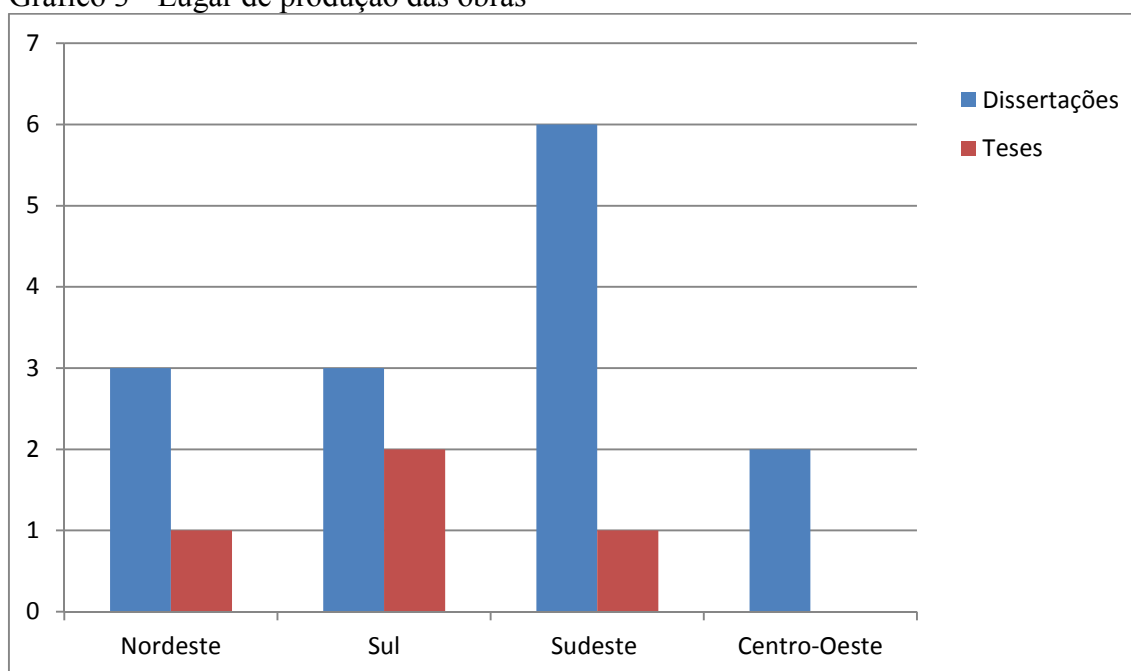
Gráfico 2 - Quantidade de obras por área



Fonte: produção da pesquisa

Quanto à localização geográfica das produções, destacamos que não foram encontradas produções na Região Norte. Em relação à produção de dissertações observamos uma predominância da Região Sudeste, com 6 dissertações (42,8% das produções) e certo equilíbrio entre as regiões Sul (3 dissertações), Nordeste (3 dissertações) e Centro-Oeste (2 dissertações). Em relação à produção de teses constatamos a ausência de produções na Região Centro-Oeste e equilíbrio entre as regiões Nordeste (1 tese), Sudeste (1 tese) e Sul (2 teses).

Gráfico 3 - Lugar de produção das obras



Fonte: produção da pesquisa

A leitura de resumos³² indicaram-nos pelo menos 7 trabalhos (38,8% das pesquisas) estabelecendo alguma relação entre o manual do professor e o PNLD. E seis (6) deles posteriores ao edital do PNLD 2010 que, como destacado anteriormente, marca a ampliação das especificações relativas ao manual do professor no programa nacional de avaliação e distribuição de livros didáticos.

O que possivelmente indique, ainda que no campo das conjecturas, que a caracterização das especificidades e atribuições do manual do professor, via editais do PNLD, tem contribuído para percepção deste enquanto objeto de pesquisa. Por outro lado, é necessário reconhecer que não temos uma linha de pesquisa consolidada em torno deste objeto de estudo. Na área de História encontramos uma única pesquisa (Mestrado em História Social/USP) e nenhum trabalho no campo do Ensino de História. Assim como também não encontramos trabalhos relacionando o manual do professor e as temáticas associadas à educação das relações étnico-raciais.

A partir destas constatações, localizamos nossa pesquisa como uma dissertação produzida no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), tendo como objeto de estudo o manual do professor em suas orientações teórico-metodológicas para o

³² Em alguns casos a relação com o PNLD pode ser identificada no título do trabalho.

trabalho com a temática da educação das relações étnico-raciais, em especial a cultura e História da África.

A ausência de pesquisas anteriores obrigou-nos ao desafio de construirmos o próprio caminho. Um caminho cheio de idas e vindas, e voltas, muitas voltas. Uma trajetória que nos levou da seleção das coleções e, portanto, dos manuais a serem analisados à construção de um quadro de análises, buscando por um lado, contemplar aquilo que cada coleção de manuais oferecia como espaço de orientação ao(a) professor(a) e, por outro, a construção de uma estrutura que permitisse a análise comparativa de dados. Só após esta construção foi possível a coleta e análise segura dos dados.

Obviamente não caberia nesta dissertação a descrição das voltas necessárias e o somatório das pedras recolhidas no caminho. Então apresentamos o que construímos como resultado do trabalho de seleção e análise das orientações teórico-metodológicas para o trabalho com as temáticas cultura e História da África em manuais do professor em coleções de livros didáticos de História do Ensino Médio.

4.2 CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: seleção e análise em Manuais do Professor

No universo de 19 coleções aprovadas para o componente curricular História do Ensino Médio, na edição 2015 do PNLD³³, escolhemos analisar as duas coleções de maior e a de menor escolha por parte do professorado, conforme indicado no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)³⁴ cujo manuais do professor se constituíram em fonte e objeto de nossa análise.

De acordo com os dados apontados pelo FNDE, as duas coleções mais distribuídas para o componente curricular História do Ensino Médio foram, respectivamente, as Coleções **História sociedade e cidadania**, de Alfredo Boulos Junior, da editora FTD, com 1.385.765³⁵ exemplares distribuídos e **História global: Brasil e geral**, de Gilberto Cotrim,

³³ Edital de Convocação 01/2013. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>.

³⁴ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>.

³⁵ Somando-se os livros didáticos dos alunos e manuais do professor para a 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio.

da editora Saraiva, com 997.744 exemplares distribuídos. E a coleção menos distribuída foi **Nova história integrada**, dos autores João Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira e Luiz Estevam de Oliveira Fernandes, da editora Companhia da Escola, com 66.396 exemplares.

Figura 1 - Coleção História sociedade e cidadania, de Alfredo Boulos Junior, da editora FTD

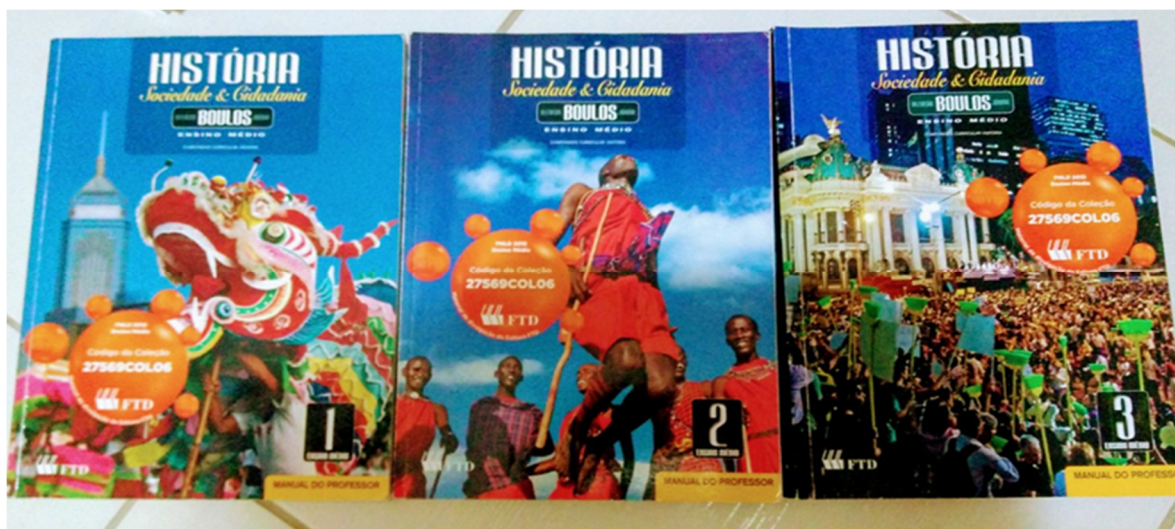


Figura 2 - Coleção História global: Brasil e geral, de Gilberto Cotrim, da editora Saraiva

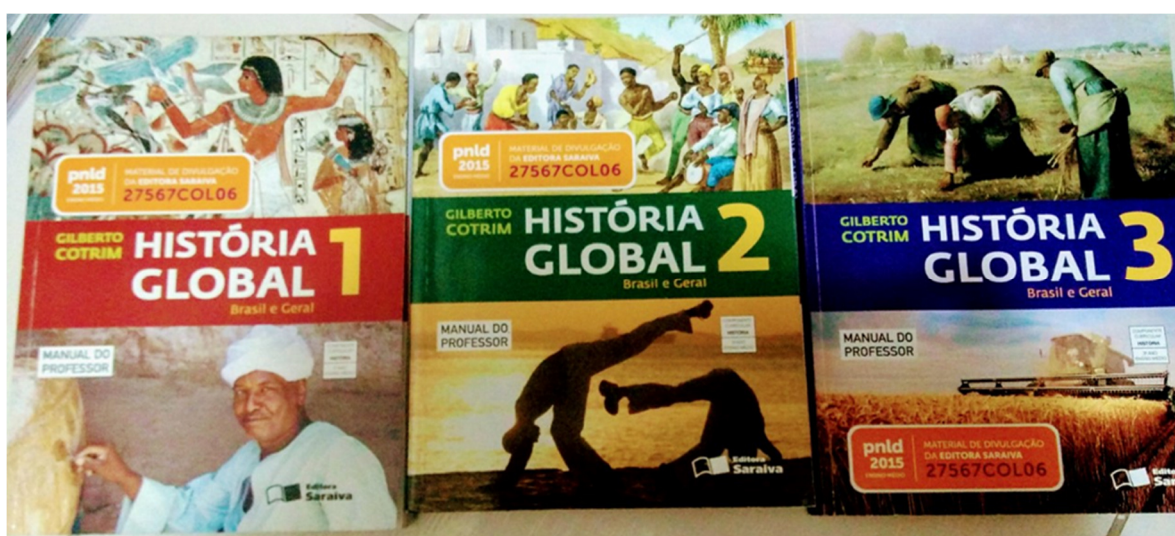
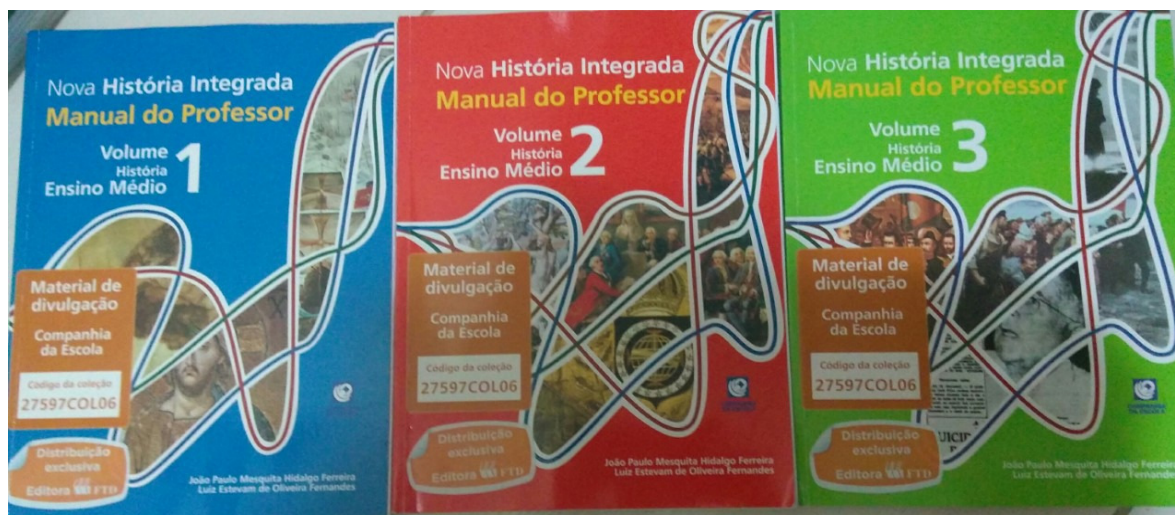


Figura 3 - Coleção **Nova história integrada**, dos autores João Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira e Luiz Estevam de Oliveira Fernandes, da editora Companhia da Escola.



Para facilitar a identificação e citações das referidas coleções em nosso texto, enumeramos em ordem decrescente de acordo com o índice de distribuição apontado pelo FNDE. Desse modo nomearemos as coleções História Sociedade e Cidadania; História Global: Brasil e Geral; e, Nova História Integrada, de Coleção I, II e III, respectivamente.

Quadro 2 - Coleções de Manuais do Professor Seleccionadas - PNLD 2015

Ordem por distribuição	Número exemplares distribuídos	Coleção	Autor(es)	Editora
Coleção I	1.385.765	História sociedade e cidadania	Alfredo Boulos Junior	FTD
Coleção II	997.744	História global: Brasil e geral	Gilberto Cotrim	Saraiva
Coleção III	66.396	Nova história integrada	João Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira e Luiz Estevam de Oliveira Fernandes	Companhia da Escola

Fonte: site FNDE.

Nas três coleções seleccionadas para análise, o Manual do Professor apresenta duas partes distintas. A primeira correspondente ao livro do aluno e a segunda é correspondente às orientações específicas direcionadas ao professor, que caracterizam o manual do professor e seguem os critérios exigidos pelo PNLD.

Apenas na Coleção I, optou-se também pela inserção na primeira parte que coincide com o livro do aluno de algumas orientações, exemplificações, sugestões para o(a)

professor(a), em letra reduzida e coloração em destaque. Deste modo, o que estamos considerando como Manual do Professor, também nomeado como Manual de Apoio ao Professor (na Coleção I) em geral, corresponde à parte final do livro, como acréscimo ao livro do aluno. Possuindo 112 páginas nos três volumes da Coleção I; 112 páginas nos volumes 1 e 2, e 111 páginas no volume 3 da Coleção II; 94 páginas no volume 1 e 112 páginas nos volumes 2 e 3 da Coleção III.

Quadro 3 - Número de páginas do Manual do Professor em cada volume da coleção analisada

Coleção	Vol. 1	112 páginas	Coleção	Vol. 1	112 páginas	Coleção	Vol. 1	94
I	Vol. 2	112 páginas	II	Vol. 2	112 páginas	III	Vol. 2	112
	Vol. 3	112 páginas		Vol. 3	111 páginas		Vol. 3	112

Fonte: Produção da pesquisa.

O sumário do manual do professor apresenta, nas coleções analisadas, inicialmente uma listagem de tópicos que buscam demonstrar o atendimento às exigências do edital do PNLD, em especial, as que se referem às características e finalidades específicas destes manuais, como a explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos e dos objetivos da proposta didático-pedagógica, a descrição da organização geral da obra, a orientação para uso adequado dos livros, a indicação de possibilidades de trabalho interdisciplinar e diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação para uso do professorado ao longo do processo de ensino-aprendizagem, além de possibilidades de reflexão sobre a prática docente e apresentação de textos para aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do aluno (BRASIL, 2013, p. 42).

Em relação ao cumprimento da legislação antirracista, também como exigência do edital do PNLD, duas das coleções analisadas apresentam no sumário do manual do professor tópicos específicos que tratam das temáticas africana, afro-brasileira e indígena e das leis 10639/2003 e 11645/2008³⁶. Em todas as coleções encerram o sumário as orientações específicas para o trabalho com o livro do aluno e a bibliografia.

Na impossibilidade de nesta pesquisa analisarmos todos os conteúdos relacionados à temática da educação das relações étnico-raciais, partimos especialmente do levantamento dos conteúdos relacionados à História da África e dos africanos trabalhados no livro do aluno. Nos três volumes de cada coleção, selecionamos os capítulos do manual do professor nos

³⁶ Das coleções analisadas, a Coleção III foi a única que não trouxe no sumário um tópico específico sobre as referidas temáticas.

quais analisamos as estratégias pedagógicas utilizadas, os recursos didáticos e/ou paradidáticos utilizados, as atividades propostas, as sugestões de leituras complementares para alunos e professores, sugestões de filmes, vídeos, documentários, sites e páginas na internet e os projetos didáticos propostos para ampliar as possibilidades do trabalho com a temática.

Na análise do tratamento da temática da educação das relações étnico-raciais e da história da África e dos africanos no manual do professor das coleções selecionadas, tomamos como base a legislação antirracista, em especial a Lei 10639/2003, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, a Resolução CNE/CP nº 01/2004 e os critérios estabelecidos no edital do PNLD 2015.

4.2.1 A coleção I: História Sociedade e Cidadania.

Na coleção I, **História sociedade e cidadania**, de Alfredo Boulos Junior, publicado pela Editora FTD, o manual do professor apresenta-se dividido em duas partes, modelo seguido por todos os manuais selecionados para análise. Na primeira parte correspondente ao livro do aluno optou-se por inserir em letras menores e com destaque de cor, explicações e orientações para o(a) professor(a) sobre a proposta de reflexão na introdução de cada capítulo e as respostas das atividades presentes nas seções ao longo dos mesmos, com exceção das desenvolvidas na seção intitulada “Atividades”, cujas respostas encontram-se na segunda parte do manual. A segunda parte, intitulada Manual de Apoio ao Professor, apresenta no sumário os seguintes tópicos:

1. Metodologia da História
2. Metodologia de ensino-aprendizagem
3. Cidadania e movimentos sociais
4. As seções da obra
5. Planejamento, textos e atividades complementares
6. Respostas e comentários das atividades propostas no livro do aluno
7. Bibliografia referenciada

Podemos perceber que esta segunda parte do manual está dividida em uma parte comum aos três volumes da coleção, correspondendo aos quatro primeiros tópicos, enquanto os três últimos correspondem à parte diversificada de cada manual, específica para cada ano escolar e diretamente relacionada às unidades temáticas e capítulos do livro do aluno.

O tópico sobre *Metodologia da História*, apresentando, como subdivisão, os temas 1.1- “Visão de área”, 1.2- “Correntes historiográficas”, 1.3- “Pressupostos teóricos”, 1.4- “Objetivos para o ensino de História” e 1.5- “Conceitos-chave da área de História”, destaca os riscos do presenteísmo e do anacronismo nas interpretações históricas e busca apresentar uma visão da metodologia da produção historiográfica, afirmando que “o historiador se volta para o passado a partir de questões colocadas pelo presente. Depois de estabelecer um determinado recorte, ele transforma o tema em problema. A partir daí, trata-o com base em instrumentos e métodos próprios da História” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p.7). Em sua opção teórica, a obra se define pautada por referenciais da Nova História e da História Social Inglesa, com ênfase no conhecimento da história política e do passado público.

O tópico dedicado à *Metodologia de ensino-aprendizagem* discute em sua subdivisão: 2.1- “O conhecimento histórico escolar” em suas especificidades; 2.2- “A nova concepção de documento” ampliada pela perspectiva da Nova História; 2.3- “O trabalho com imagens”, fixas ou em movimento (filmes, vídeos e internet); 2.4- “Um novo paradigma” de ensino-aprendizagem, marcado pelo trabalho com base no desenvolvimento de competências e habilidades, pela perspectiva interdisciplinar e pedagogia de projetos; 2.5- “Uma contribuição à adoção de uma perspectiva interdisciplinar”, com orientações para elaboração de um projeto de trabalho interdisciplinar. E por fim 2.6- “Obras sobre Educação e o ensino de história”, apresentando lista de publicações organizada por ordem alfabética dos sobrenomes dos autores e sem comentários ou esclarecimentos sobre as obras indicadas.

Em *Cidadania e movimentos sociais* temos como subdivisão 3.1- “A luta pela inserção da África nos currículos”, destacando o papel do movimento negro e a legislação antirracista como conquista; 3.2- “Por que estudar a temática afro e a temática indígena?”, enfatizando a importância da temática para a construção de identidades, o atendimento às reivindicações dos movimentos indígenas e negros pelo direito à história e a contribuição “para a educação voltada à tolerância e ao respeito ao ‘outro’” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p.7).

Em seguida, o autor realiza uma divisão de tópicos entre a temática afro e a temática indígena, respectivamente. De modo que temos, relacionados à temática afro, o item 3.3- “A temática afro”, disponibilizando oito textos como suportes para o trabalho com a temática em sala de aula e 3.4- “Sugestões de livros, sites e filmes sobre a temática afro” apresentando uma lista de 28 títulos sugeridos para a leitura do(a) professor(a) e 9 títulos para leitura por

parte dos(as) alunos(as), a indicação comentada de 8 sites para pesquisa sobre a temática e por fim temos a indicação de uma lista de 23 filmes.

Os textos escolhidos (item 3.3) apresentam ao professor(a) um panorama de temas, discussões acadêmicas, autores(as)/pesquisadores(as) e publicações relacionadas à História e cultura africana e afro-brasileira, destacando em suas temáticas, a importância da luta organizada da comunidade negra, a influência da oralidade e cultura africana na cultura afro-brasileira, a África como local de origem da humanidade e da civilização ocidental, políticas de educação desenvolvida por organizações e entidades negras, cultura e religiosidade de origem africana, preconceito racial e ideologia de branqueamento no Brasil. Porém, a despeito da qualidade dos textos, relacionada à seleção de autores(as) entre personalidade, estudiosos, professores e pesquisadores relacionados à temática afro, a opção pela perspectiva panorâmica deixou de lado a possibilidade de relacionar as discussões e temáticas dos referidos textos aos conteúdos apresentados no livro do aluno e mais diretamente à abordagem da temática afro ao longo da obra.

As sugestões de leituras tanto para professores(as) quanto para alunos(as) (item 3.4) não estão comentadas e aparecem organizadas em ordem alfabéticas de acordo com o sobrenome do autor. Assim como não é apresentada sinopse ou comentários dos filmes indicados. Composto os tópicos da parte em comum aos três volumes do manual, as sugestões de livros, sites e filmes, assim como as sugestões de textos para professores, não aparecem relacionadas aos conteúdos discutidos nas unidades temáticas e capítulos da obra. E, portanto, desconectados de estratégias pedagógicas.

Dedicados à temática indígena temos os itens 3.5- “A temática indígena” que segue o modelo descrito anteriormente, discutindo conceitos fundamentais para o trabalho com a temática indígena, a participação indígena no processo de formação do Brasil, a diversidade e semelhanças entre os indígenas, arte indígena, o indígena na visão da República e escola indígena enquanto política de Estado para os povos indígenas; 3.6- “Sugestões de livros, sites e filmes sobre a temática indígena”, apresentando 12 títulos para leitura do(a) professor(a), não fazendo indicação de leituras para o(a) aluno(a), sugerindo e comentando de forma resumida 8 sites para pesquisa e finalmente indicando lista de 13 filmes relacionados à temática indígena.

As seções da obra constitui o tópico que descreve e caracteriza a estrutura do livro do aluno, organizado em unidades e capítulos, apresentando em sua subdivisão 4.1- “Páginas de

abertura das unidades”; 4.2- “Debatendo e concluindo as unidades”; 4.3- “Página de abertura do capítulo”, com função de introduzir a exposição dialogada do conteúdo a ser trabalhado; 4.4- “Corpo do capítulo”, texto central da narrativa histórica; 4.5- “Seções internas” intercalando ao texto principal boxes intitulados: Para saber mais, Para refletir e Dialogando; 4.6- “Atividades” distribuídas em quatro seções Atividades, O texto como fonte, A imagem como fonte e Integrando com. Os boxes e as seções, como aponta o próprio autor, constituem pontos importantes e explicitam a metodologia de ensino-aprendizagem da obra. E finalmente 4.7- “Bibliografia consultada e sugestões de filmes” e 4.8- “Confecção de pequenos vídeos no ensino de História” encerram a parte da obra referente ao livro do aluno.

Os três últimos tópicos, 5- *Planejamento, textos e atividades complementares*, 6- *Respostas e comentários das atividades propostas no livro do aluno* e 7- *Bibliografia*, correspondem à parte diversificada do manual do professor e diretamente relacionada às unidades temáticas e capítulos do livro do aluno, contendo, portanto, orientações teórico-metodológicas e sugestões de atividades e leitura para alunos(as) e professores(as), relacionadas aos conteúdos de História e cultura da África e dos afro-brasileiros trabalhados ao longo das unidades temáticas e capítulos de cada volume, compondo os itens de nosso quadro de análise apresentado em seguida.

Quadro 4 - Descrição das orientações teórico-metodológicas referentes à temática da cultura e história da África na Coleção I - **História sociedade e cidadania**.

Tipificação/Caracterização da Orientação -		Exemplos
1. Planejamento e Objetivos	O modelo de planejamento indicado “apenas como referência” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 65 MP) para o(a) professor(a) resume-se à apresentação de quadro contendo listagem de temas, objetivos e noções/conceitos a serem trabalhados em cada unidade temática. Destacamos entre as temáticas abordadas nos objetivos propostos para cada volume do MP: volume 1: Compreensão de que todos os seres humanos fazem parte de uma mesma espécie, as semelhanças e especificidades das civilizações erguidas nas margens do rio Nilo, relação entre política, arte e religião no Egito, o papel político das mulheres no Reino Kush, a diversidade de povos com culturas complexas na África subsaariana, a importância das fontes orais para estudo da história da África, a história do Império Mali e do Reino de Kush antes e depois da chegada dos europeus. Volume 2: A complexidade das relações de poder e trabalho nas sociedades açucareira e mineradora; a trajetória dos africanos e afrodescendentes no Brasil e seu papel como sujeitos históricos; a valorização das diferentes formas de resistência escrava, dentre elas a formação de quilombos; o debate sobre a tese da escravidão “amena”; leitura crítica das obras de Debret; os limites da cidadania no Brasil Imperial a partir da Constituição de 1824, a comparação entre a Conjuração Mineira e Baiana; a resistência popular e	

	escrava nas rebeliões regenciais; a pressão inglesa contra o tráfico; a Lei de Terras e seus desdobramentos; a questão da mão de obra no Império e a teoria do branqueamento, a imigração europeia no Império, as lutas pela abolição e seus principais protagonistas, as leis abolicionistas e seus limites e o significado da Lei Áurea. Volume 3: Os conceitos de imperialismo, monopólio, darwinismo social e racismo, análise crítica do imperialismo no passado e no presente, o questionamento da imagem de “passividade e apatia” associada ao povo brasileiro, trabalho com conceito de resistência a partir da revolta da Primeira República, repúdio a todas as formas de discriminação e às políticas imperialistas e racistas, conceitos de dominação e resistência a partir das lutas pela independência na África e Ásia, noções de pan-africanismo, pan-arabismo, negritude, resistência pacífica e apartheid, possíveis razões das independências na África e na Ásia e seus desdobramentos na atualidade, análise dos casos de Gana, Quênia, África-francesa, Argélia, Congo, Angola, Moçambique e Guiné-Bissau, repúdio ao racismo e segregação a partir do exemplo do regime do apartheid na África do Sul	
2. Abertura de Unidades e Capítulos	Seções destinadas à motivação e introdução de temáticas estimulando diálogo inicial a partir de questões levantadas. Para o trabalho com as referidas seções, é destinado ao(a) professor(a) pequeno texto informativo/explicativo, escrito em cor de destaque e tamanho reduzido da fonte sobre o tema ou personagem que ilustra a abertura do capítulo. Exemplo: Na capa de abertura do Cap. 16 na unidade IV do Volume 1, com o título: Formações políticas africanas na página 257, temos a imagem de um casal de noivos do Mali recebendo as bênçãos de <i>griot</i> seguida de alguns questionamentos.	Orientação (página 257): “Dando continuidade ao esforço de educadores, africanistas e ativistas para levar as histórias e as culturas africanas pra as salas de aula começaremos este capítulo focando a figura de um <i>griot</i>, personagem encarregado, entre outros aspectos, de manter vivas a memória e a história do Império do Mali. Preservar e transmitir conhecimentos da história de seu povo/país eram funções de uma modalidade de <i>griot</i>, mas havia também os griots músicos, cantores, recitadores e aqueles que, como este da imagem, exerciam funções sacerdotais”.
3. Texto Principal	Sobre a abordagem do texto principal o MP não traz nenhuma orientação ou sugestão de trabalho.	
4. Box e Seções	As orientações para o trabalho com as questões dos box e seções da obra apresentam ao(a) professor(a) informações sobre a temática trabalhada e orientações para discussões e resolução das atividades propostas. Exemplo: No box para refletir: A importância da história da África no capítulo 4 da unidade II, páginas 75-76 do Volume 1, apresenta dois textos com a temática África e Brasil africano, discutindo a importância da história da África para os brasileiros e a presença africana na cultura do Brasil. Entre as questões propostas no livro do aluno a última relaciona a contemporaneidade entre as referidas publicações e a promulgação das Leis 10639/03 e 11645/08 e questiona: O que dizem essas leis? Use suas palavras.	Orientação ao professor: A lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira em todas as escolas brasileiras, públicas e particulares, do Ensino Fundamental e Médio. Além disso, essa lei inclui o Dia da Consciência Negra no calendário escolar (20 de Novembro). Já a Lei 11645/08 acrescenta também a obrigatoriedade do estudo da história e das culturas de povos indígenas. [Comentar que esta lei estimula o reconhecimento da pluralidade étnico-cultural do Brasil, ou seja, a percepção do Brasil como um país multicultural e plurirracial].
5. Atividades	A seção Atividades apresenta uma mescla de questões objetivas e subjetivas. Para as questões objetivas, na quase totalidade dos casos, o MP se resume a indicar a alternativa correta. Para as questões subjetivas indica ao professor uma possibilidade de resposta, podendo acrescentar explicações sobre objetivos da atividade e informação com indicações de autores. Exemplo: Resposta da Atividade do Capítulo 6 do Volume 2, página 108, questão 1: Após leitura de texto em versos sobre o comércio de escravos propõe: a. Identifique a atividade a que se refere esses versos. b. Cada estrofe desenvolve uma ideia central. Identifique essas ideias.	Orientação (MP, Volume 2, p. 101): a. Os versos dizem respeito a um negócio montado na época: conseguir africanos escravizados no litoral africano e vendê-los neste lado do Atlântico. [Comentar que o tráfico atlântico era um negócio muito lucrativo e contava com a participação de europeus, de brasileiros e de parte das lideranças africanas]. b. Na primeira estrofe a ideia central é a obtenção de escravizados na África. Na segunda, a venda desses escravizados, com grande lucro, na América. [Como ensina o historiador Luiz Felipe de Alencastro, as relações comerciais e as trocas culturais entre a África e o Brasil, via Atlântico sul, são decisivas para entendermos a formação do Brasil].
6. Textos e Atividades	As atividades complementares propostas no MP	Orientação (MP, Volume 2, p. 101):

complementares	buscam aprofundar, contextualizar e relacionar as temáticas trabalhadas com as questões do presente. As orientações buscam indicar ao docente possíveis caminhos para o desenvolvimento dessas atividades em sala de aula. Exemplo: Na unidade II do Volume 1 foi discutida o papel das candances, rainhas mãe em Kush, ao se trabalhar as sociedades africanas da região do Nilo. Entre as atividades complementares da unidade destacamos a atividade 4. Segundo o historiador J. Ki-Zerbo, a marcante participação da mulher na política contribuiu para a estabilidade e longevidade do Reino de Kush. Em sua opinião, um aumento do número de mulheres em cargos governamentais pode contribuir para a estabilidade e a longevidade da República brasileira?	Resposta pessoal. [O objetivo aqui é incentivar o debate sobre a crescente participação da mulher na política brasileira. Debater sobre o tema pode estimular a reflexão sobre comportamentos machistas presentes na sociedade brasileira].
7. Projetos	Os manuais desta coleção não oferecem nenhuma sugestão de projeto na parte relacionada ao livro do aluno.	
8. Sugestões de vídeos, filmes e livros.	Destacamos que as sugestões de filmes e livros que aparecem no MP e ao final do livro do aluno não estão comentadas e assim como as indicações de vídeos ao longo dos capítulos no livro do aluno não contêm qualquer orientação de uso por parte do professorado.	

O quadro acima possibilita uma visualização mais detalhada, ainda que sintética do tipo de orientação oferecida pelas seções do manual do professor diretamente relacionadas ao trabalho docente com o livro do aluno. Na primeira delas, dedicada às orientações de planejamento, o texto de introdução afirma que “cabe ao professor ou equipe de história a decisão sobre o quê e como ensinar após considerar variáveis como função do ensino de História” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 65 MP), reconhecendo a autonomia de cada docente, o que consideramos significativo. Porém, o modelo sugerido como referência para o planejamento do professor não está organizado a partir do trabalho na perspectiva de construção de competências e habilidades como proposto ao professor no tópico destinado à metodologia de ensino-aprendizagem.

As orientações para o trabalho com os boxes e seções do livro do aluno, no manual do professor, vêm como acréscimo em letra colorida no próprio box ou seção. Os boxes “Para saber mais”, “Para refletir” e “Dialogando” e as seções de atividades “O texto como fonte”, “A imagem como fonte” e “Integrando com...”, distribuídos ao longo de cada capítulo, discutem a proposta metodológica de ensino-aprendizagem da obra voltada para problematização de conteúdos e temáticas via proposição de um conjunto de questões. As orientações trazem informações atualizadas sobre os conteúdos e sugestões de direcionamentos para discussão e resolução das atividades propostas. Constituindo-se em espaços utilizados pelo autor para o contato de alunos(as) e professores(as) com autores de referência, bibliografia e problemáticas atualizadas sobre a temática.

Nossa análise está baseada nas orientações presentes especialmente nos itens “Planejamento e Objetivos”, “Boxes e Seções”, “Atividades” e “Textos e Atividades complementares”. Tendo por base o item “Planejamento e Objetivos”, em nosso quadro destacamos as temáticas e conteúdos contemplados em cada volume da coleção I considerando que ao propor objetivos, o manual do professor acaba por orientar, não só certa prioridade de temas e conteúdos a serem trabalhados como também a perspectiva de sua abordagem. Dessa forma analisamos quais os conteúdos e abordagens relacionadas à história e cultura africana e afro-brasileira, priorizados pelo autor.

Em relação à História da África, inicialmente, chama-nos atenção a abordagem tradicional utilizada, pelo autor, para o tema da África como berço da humanidade, local de origem da espécie humana³⁷, apesar de ter dedicado a ele um dos textos apoio à implementação da Lei 11645/2008, no tópico *Cidadania e movimentos sociais*. Como objetivo para o trabalho com a temática da origem humana propõe “compreender que os seres humanos, independentemente de suas características, fazem parte de uma mesma espécie” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 64 - MP 1º ano), não destacando sua origem africana.

Ao tratar a História da África na Antiguidade o autor seleciona as civilizações egípcia e núbia, orienta ao(a) professor(a) evidenciar as similitudes e especificidades das organizações sociais erguidas nas margens do rio Nilo, a relação entre política, arte e religião no Egito e o papel político das candances no Reino Kush. Em relação ao Egito, propõe a relativização da afirmação do historiador grego Heródoto segundo a qual o Egito seria uma dádiva do Nilo, enfatizando, a partir do trabalho com texto do historiador Jaime Pinsky, a importância do trabalho humano organizado para a construção da sociedade egípcia.

Nas orientações para o estudo da África entre os séculos VII e XVI afirma a importância das fontes orais para o estudo da história africana e embora sugira a existência de uma diversidade de povos com culturas complexas na África subsaariana, seleciona a história do Império Mali e do Reino de Kush. E ao tratar das referidas organizações sociais africanas, usa as expressões “Reinos” e “Impérios”, sem orientar os(as) professores(as) sobre a

³⁷ Tratada no livro do aluno, no capítulo 2 da Unidade 1 do Volume 1, apesar de figurar entre as informações do texto principal e estar representada nos mapas que mostram o deslocamento dos primeiros humanos até a América, essa informação não mereceu do autor nenhum subtítulo, box ou seção. Assim como também não foi contemplada em nenhuma das atividades propostas aos alunos.

necessidade de contextualização do uso desses termos, desconsiderando características históricas e contextos africanos, não levando em conta, como destaca Oliva (2007, p. 276)

a existência de estruturas políticas, sociais e econômicas diferenciadas das europeias, o que causa uma leitura distorcida de suas sociedades [...] Não ignoramos a existência de organizações políticas ou sociais com semelhanças às de outras partes do globo, mas é preciso que se demonstre e enfatize as singularidades e especificidades africanas. Se havia algumas sintonias, as diferenças, também eram evidentes.

Oliva (2007) aponta para possibilidades de aproximação com categorias como hegemonia política de Elikia M'Bokolo e sociedades englobantes de Jean-Loup Amselle, que envolvem relações de poder ligadas mais a mecanismos de trocas comerciais, pagamentos de tributos, relações de reciprocidade, laços de parentesco e variados graus de autonomia, que fronteiras fixas e controle centralizado.

Para discutir o período posterior à invasão europeia entre os séculos XVI e XVIII, destaca as características próprias da escravidão na África e o impacto das invasões europeias, afirmando que a partir delas “houve uma mudança brusca na dinâmica da escravidão; a ideia de que a escravidão colonial foi uma “continuação” da que era praticada na África é equivocada e simplista” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 99- 2º ano).

Ao tratar do imperialismo europeu e a chamada partilha da África no século XIX, destaca o estudo dos conceitos de imperialismo, monopólio, darwinismo social e racismo. Usando como exemplo a dominação do Congo Belga, chama atenção para as consequências da dominação europeia na África, responsável pela “desorganização da vida econômica e social e o despovoamento de grandes áreas da África Central” (BOULOS JÚNIOR, 2013, p. 18 - 3º ano).

Salientamos a substituição do termo descolonização, comumente usado nas abordagens didáticas, por independências, como referência aos processos de independência das colônias africanas e asiáticas a partir de meados do século XX. As atividades complementares, propostas no manual, apresentam versões dos processos de independência que privilegiam tanto os fatores internos quanto os externos, propondo reflexão e alertando para o fato de que uma razão não exclui a outra. As orientações ao professor, destacam entre os objetivos do capítulo, o trabalho com o bloco conceitual dominação/resistência, a partir das lutas de independência na África e na Ásia, além das noções de pan-africanismo, pan-arabismo,

negritude, resistência pacífica e *apartheid*, este último contribuindo para estimular atitudes de repúdio ao racismo e segregação racial.

4.2.2 A coleção II: História Global: Brasil e Geral

Na coleção II, **História Global: Brasil e Geral** de Gilberto Cotrim e Editora Saraiva o Manual do Professor vem como anexo ao livro do aluno. O texto de apresentação, *Colega Professor*, revela a sua divisão em duas partes, uma geral e outra específica de cada volume da coleção, esta última mais diretamente relacionada ao livro do aluno. Em seguida o sumário apresenta os seguintes tópicos:

1. Pressupostos Teórico-Metodológicos
2. Avaliação Pedagógica
3. Perspectiva Interdisciplinar
4. Afrodescendentes, Indígenas e Cidadania
5. Bibliografia
6. Orientações Específicas para o Volume

O tópico *Pressupostos teórico-metodológicos* apresenta-se subdividido a partir dos seguintes temas: 1.1- “Ofício do historiador”, discutindo as especificidades do ofício e nosso limitado e seletivo conhecimento do passado; 1.2- “A tarefa educacional”, refletindo sobre sua complexidade a partir dos conceitos de *educare* e *educere*; 1,3- “Formas de uso do livro”, reconhecendo os desafios e circularidade dos processos educativos, bem como o protagonismo do professor aponta para múltiplas maneiras de utilização do livro didático; 1.4- “História e representações”, ressaltando a importância das indagações sobre as representações do passado.

O item 1.5- “Concepção da obra”, explicita as opções da obra ao adotar a perspectiva da chamada História Integrada, apontando a preocupação de contrabalancear na divisão de temas abordados os conteúdos de base europeia. Afirmando que ao longo da coleção “foram desenvolvidos estudos dos povos africanos, chineses, indianos, mesopotâmicos, hebreus, fenícios, persas, bizantinos, americanos, islâmicos, e, sobretudo, os estudos pertinentes à história brasileira” (COTRIM, 2013, p. 296). Reconhecendo a organização cronológico-linear dos capítulos, aponta que “no entanto, em cada capítulo, por meio de diversas atividades e nas

seções **Oficina de História**, estimulamos a percepção do aluno para as relações **presente-passado** e vice-versa” (COTRIM, 2013, p. 297, grifos do autor). Em relação à metodologia do ensino-aprendizagem propõe a mobilização dos conteúdos do *educare*, interações recíprocas entre os processos de *educare* e *educere*.

O item 1.6- “Estrutura da obra”, apresenta a obra dividida em **unidades** que agrupam os capítulos, iniciadas com páginas duplas contendo Imagem, Epígrafe e a seção Conversando, estabelecendo nexos entre si. **Capítulos** divididos em seções: Texto Introdutório, Treinando o olhar, Texto-base, Mapas e iconografia, Glossário, Box (Documentos, Saiba mais, Em questão, Observando) e as seções Compreendendo e Oficina de História e ao final de cada volume os **Projetos de ação interdisciplinar** e **Cronologia**.

O segundo tópico *Avaliação Pedagógica* busca responder, de forma articulada com as seções da obra, aos seguintes questionamentos: 2.1- “Princípios: O que avaliamos?”, 2.1- “Critérios: Como avaliamos?” e 2.3- “Instrumentos: Quando avaliamos?”. Em seguida temos o tópico Perspectiva Interdisciplinar, subdividido em 3.1- “Projetos interdisciplinares em cada volume”, 3.2- “Atividades interdisciplinares em todos os capítulos” e 3.3- “Recursos interdisciplinares”, este último com orientações, proposições e sugestões de leituras e vídeos sobre: uso da internet, estudo do espaço social, local de atuação do professor e memória oral, filme, iconografia, cartografia e literatura (ficção).

Intitulado *Afrodescendentes, indígenas e cidadania*, o quarto tópico é dedicado às temáticas imbricadas à educação das relações étnico-raciais, subdividido em 4.1- “Áfricas e afrodescendentes”, discutindo desafios diante da Lei 10639/2003 e os princípios que devem nortear a produção de material didático. Apresentando ainda quadro indicativo dos “pontos em que o estudo da história da cultura da África e dos afrodescendentes se torna mais evidente nesta coleção” (COTRIM, 2013, p. 323); 4.2- “Os povos indígenas”, que a partir das políticas fortemente integracionistas do Estado brasileiro ao longo do século XX discute os avanços representados pela Constituição Federal de 1988 e a Lei 11645/2008. Também apresentando quadro de estudos da temática indígena ao longo da coleção e 4.3- “Cidadania” apresentada como construção articula, entre outras coisas, educação e mobilização da sociedade.

Diferentemente da coleção anterior, o tópico não apresentou indicações de leitura, filme, vídeo e outros materiais relacionados às temáticas contempladas nas Leis 10639/2003 e 11645/2008. No entanto, esclarece o autor que “além dos conteúdos que os livros da coleção

já trazem, incluímos neste Manual do Professor sugestões de textos e de atividades que contemplem essas novas exigências, que serão encontradas na parte específica correspondente a cada volume da coleção” (COTRIM, 2013, p. 325).

E finalmente a *Bibliografia e Orientações específicas para o volume*, este último correspondendo à parte diversificada de cada manual e relacionada ao trabalho com o livro do aluno.

Quadro 5 - Descrição das orientações teórico-metodológicas referentes à temática da cultura e história da África na Coleção II - História Global: Brasil e Geral

Tipificação/Caracterização da Orientação -		Exemplos
1. Objetivos da Unidade	Este tópico indica alguns objetivos relacionados à temática da unidade. Exemplo: Os Objetivos indicados para o trabalho com a Unidade 5: Bizâncio, Islã e Povos africanos, do Volume 1.	Orientação (MP, Vol.1, p. 361): -Entender a divisão do Império Romano e o estabelecimento do Império Bizantino. -Conhecer as civilizações que viveram na África e na Arábia da Antiguidade. -Compreender que a África é um continente com imensa diversidade étnica e cultural. -Compreender como as culturas árabe e africana se espalharam pelo mundo.
2. Contextualizando o Tema	No livro do aluno as unidades agrupam os capítulos por temáticas e são iniciadas com página dupla, contendo Imagem, Epígrafe e a seção Conversando estabelecendo o nexo entre elas e reflexão sobre os temas tratados. No MP o tópico Contextualizando o tema explicita o sentido da organização da unidade, buscando contextualizar, relacionar, comentar e orientar o trabalho com cada um dos capítulos da unidade. Exemplo: Trechos da seção Contextualizando o tema referente à Unidade 5: Bizâncio, Islão e Povos africanos, do Volume 1, iniciada nas páginas 138-139 do livros do aluno.	Orientação (MP, Vol.1, p. 361): Até bem pouco tempo, o estudo da história se resumia, basicamente, à história dos povos da Europa. Hoje, entretanto, a situação é diferente e os historiadores perceberam que outras civilizações também precisam ser analisadas. Esta unidade aborda a história das civilizações da África e do Oriente, incluindo o Império Romano do Oriente. [...] O capítulo 13 tem como tema central os povos africanos e sua diversidade étnica e cultural. A tendência do senso comum é tratar a África como se fosse um “país”, onde haveria apenas uma cultura, um único povo e uma única forma de organização social. Para combater essa visão preconceituosa, explore com os alunos o texto de Alberto da Costa e Silva (página 165), em que a multiplicidade existente no continente africano torna-se explícita. De modo geral, a unidade 5 pode trazer ao aluno a capacidade de analisar criticamente a visão da historiografia tradicional ligada apenas à história da Europa. É esperado que o aluno perceba que, na realidade, há uma diversidade grande de civilizações com distintas religiões, culturas e formas sociais.
3. Textos de Aprofundamento e Temas para Reflexão	Apresenta trechos e resumos de textos (sempre com indicação das referências) relacionados ao conteúdo de um dos capítulos da unidade temática, com contextualização, comentários, explicações e informações sobre o seu conteúdo e indicação de temas para reflexão. Exemplo: A sugestão de Textos de aprofundamento e temas para reflexão da Unidade 1: Refletindo sobre História do Volume 1 da coleção	Orientação (MP, Vol.1, p. 328): O texto a seguir pode ser utilizado como aprofundamento do item Fontes históricas, estudado na página 12 do livro do aluno. Nos estudos africanos, há uma grande discussão sobre o papel das fontes escritas e das não escritas. O texto do historiador Boubacar Barry, da Universidade Cheikh Anta Diop, em Dacar (Senegal), remete a essa discussão. Na África ocidental, a tradição oral manteve-se forte apesar da influência muçulmana, a partir do século XVII, e de sua ênfase no desenvolvimento da escrita e da leitura. Se possível, compartilhe esse texto com os alunos e debata com eles os temas de reflexão sugeridos. Texto: África: a fixação das tradições orais BARRY, Boubacar. Senegâmbia: o desafio da história regional. Rio de Janeiro: Centro de estudos afro-asiáticos, 2001. P. 13-14. Temas para reflexão Com base na leitura do texto, podemos debater os

		seguintes assuntos: -A coexistência das tradições oral e escrita na África ocidental islâmica. -A construção do saber histórico por meio da escrita e da oralidade. -A difusão de preceitos religiosos através da tradição oral e da tradição escrita.
4. Treinando o olhar	Orienta a discussão de atividade localizada na página de abertura dos capítulos, apresentando sempre uma expressão artística e questões interpretativas e reflexivas. Relacionando temas tratados no capítulo. Exemplo: Na abertura do Cap. 6: África: Egípcios e Reino de Cuxe do Vol.1 p. 66 temos a imagem da Esfinge de Gizé com o seguinte questionamento: 1.As esfinges são figuras míticas com o corpo de leão e a cabeça de outra criatura: Caso a cabeça da esfinge seja de uma ovelha, é chamada de criosfinge, se a cabeça for de um ser humano, trata-se de uma androsfinge; no caso de uma cabeça de falcão, o nome é hierocosfinge. A esfinge de Gizé é de que tipo?	Orientação (MP, Volume 1, p. 344): A esfinge de Gizé é do tipo androsfinge, ou seja, apresenta uma cabeça humana, mais precisamente uma cabeça de faraó. Esse fato é indicado pelo toucado característico das vestimentas dos faraós. Esse toucado, chamado nemes, possuía abas laterais, geralmente listradas. Cobria toda a cabeça do faraó se estendendo até abaixo dos ombros. Na parte de cima, deixando-se sobre a testa, a imagem de uma serpente representava uma deusa do Baixo Egito.
5. Boxes	Os boxes “Saiba mais”, “Em questão”, “Documento” e “Observando”, acrescidos e relacionados ao texto-base complementando ou contrapondo questões, trabalham com textos, iconografia e mapas, por exemplo. Buscando estimular a interpretação crítica e reflexão sobre a produção do conhecimento histórico. As orientações do MP apresentam possibilidade de resposta e em alguns casos comentários e orientações para a discussão e resolução das atividades propostas. Exemplo: No box Em questão: Comércio hediondo no Capítulo 4 do Vol. 2 na página 41, é apresentado texto do historiador africano Joseph Ki-Zerbo sobre o impacto do tráfico negreiro na África com as seguintes questões: 1 Com base nas informações apresentadas pelo historiador Joseph Ki-Zerbo, escreva um breve parágrafo sobre as consequências do tráfico de escravos para a demografia africana. Debata com seus colegas possíveis argumentos para demonstrar a seguinte frase, retirada do texto: “Se ignorarmos o que se passou com o tráfico negreiro, não compreenderemos nada da África”.	Orientação (MP, Volume 2, p. 338): 1 Como milhões de africanos foram desterrados e escravizados, a população africana não apresentou crescimento até o século XIX, quando cessou o tráfico negreiro. 2 Seria interessante que os alunos refletissem a respeito da imagem construída por países europeus a respeito do continente africano: uma região inferior, sujeita a questionamentos a respeito da ausência ou não de alma nos indivíduos de sua população. Os alunos podem também refletir a respeito dos milhões de africanos retirados de seu continente a fim de servir como escravos em outras regiões. Segundo o texto do capítulo, foram transportados para a América de 10 a 20 milhões de africanos do século XVI ao século XIX.
6. Seções	As seções Compreendendo e Oficina de História contêm as atividades propostas no livro do aluno, contendo questões subjetivas e mescla de objetivas e subjetivas, respectivamente, devendo instigar o aluno a debater, pesquisar, articular temas abordados, comparar problemática e se posicionar sobre questões contemporâneas. No MP é indicado para as questões objetivas, apenas a alternativa correta. Para as subjetivas uma possibilidade de resposta pessoal com acréscimos de comentários ou apenas a expressão “Resposta pessoal”. Exemplo: Oficina de História, Cap. 16 Expansão do Imperialismo, Volume 2, pág. 194, questão 3: 3.A chamada “missão civilizadora”, que justificou ideologicamente o neocolonialismo, desapareceu? Existiram novas formas de “missões civilizadoras”? Debata essa questão com os colegas e escreva suas conclusões a respeito.	Orientação (MP, Volume 2, p. 194): Resposta pessoal, em parte. Espera-se que o aluno observe em alguma medida que ainda persiste a noção de superioridade cultural e de direito/dever dos países ocidentais, principalmente nas potências do norte, em relação às demais regiões e culturas do planeta. Basta lembrar a invasão do Iraque pelas forças estadunidenses e seus aliados. A noção de “missão civilizadora” também pode assumir, atualmente, outras formas, como a imposição de padrões culturais, sobretudo quando se trata de práticas e valores que atingem direitos humanos (a mutilação sexual de mulheres em algumas sociedades islâmicas, por exemplo), e de consumo - o que significa controle econômico -, sob o pretexto de melhorar a qualidade de vida das pessoas que moram em países considerados “mais atrasados”.
7. Projetos de Ação Interdisciplinar	A obra sugere dois Projetos de ação interdisciplinar para cada volume, um por semestre, buscando articular os conteúdos trabalhados, e indicando: contextualização do tema, propostas de ação, dicas de pesquisa (sites,	

	filmes, etc) e sugestão de organização e apresentação dos trabalhos. O MP apresenta objetivos e lista de temas relacionados ao projeto por capítulo. E neste formato os eixos temáticos sugeridos não contemplam diretamente a temática das relações étnico-raciais ou a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.	
8. Material de pesquisa sugerido para o capítulo	A indicação se encontra ao final do capítulo no livro do aluno, no item Para saber mais na seção Oficina de História com sugestões comentadas de sites, livros e filmes.	

Os três primeiros itens (1- Objetivos da Unidade, 2- Contextualizando o Tema e 3- Textos de Aprofundamento e Temas para Reflexão) estão relacionados às unidades temáticas que agrupam os conteúdos de cada volume da coleção. Objetivos da Unidade, com um foco mais geral, trouxe poucos objetivos relacionados à cultura e história africana. Por outro lado, os Textos de aprofundamento apresentam aos professores(as) temáticas de relações étnico-raciais e da cultura e História africana e afro-brasileira, incluindo historiadores africanos entre os autores selecionados e apresentando, portanto, uma perspectiva africana sobre algumas temáticas a serem estudadas.

O Manual do Professor destaca que os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de História, antes da Lei 10639/2003, apareciam muitas vezes “carregados de negatividade e limitados à escravidão e ao domínio sofrido por pelos africanos e seus descendentes, no Brasil e em outros lugares da América” (COTRIM, 2013, Vol. 1, p. 322). Apresentando a História da África como restrita à diáspora africana, o colonialismo do século XIX e as independências dos países do continente no século XX e marcada por uma perspectiva eurocêntrica.

Sendo a citada Lei uma conquista das pressões democráticas, em especial dos movimentos negros, reconhece, no entanto, que sua implantação exige o esforço de muitos agentes ligados a esse processo, como “professores, bibliotecários, administradores escolares, autores e editores de livros didáticos” (COTRIM, 2013, Vol. 1, p. 322), que devem estar atentos e incorporar no trato das questões étnico-raciais as discussões e diretrizes sobre o tema da história e cultura afro-brasileira e africana. E destaca especificamente oito princípios norteadores elencados por Rosa M. Rocha:

1. A questão racial deve ser um conteúdo multidisciplinar, debatido durante todo o ano letivo;
2. Deve-se reconhecer e valorizar as contribuições reais do povo negro à nação brasileira;

3. Estabelecer uma conexão entre as situações de diversidade com a vida cotidiana nas salas de aula;
4. Combater as posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro;
5. Incorporar à história dos negros, a cultura, a situação de sua marginalização e seus reflexos ao conteúdo do currículo escolar;
6. Extinguir o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, com repúdio às atitudes preconceituosas e discriminatórias;
7. Dar maior atenção à expressão verbal escolar cotidiana;
8. Construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados (ROCHA *apud* COTRIM, 2013, Vol. 1, p. 323).

Destaca ainda ao longo da coleção a existência de sugestões de trabalho a partir de conteúdos dos capítulos e das unidades temáticas, com objetivos de combater o preconceito e valorizar a diversidade.

Através das orientações e atividades propostas pelo Manual do Professor, buscou-se associar de forma mais explícita o trabalho com História e cultura africana e conteúdos tradicionais como fontes históricas conforme exemplificação indicada no quadro anterior.

Em relação aos conteúdos específicos sobre cultura e história africana observamos que no capítulo sobre a origem humana, o subtítulo *África, nossas origens*, é enfatizado pela afirmação do historiador africano Joseph Ki-Zerbo de que “só a África registra a presença de todas as etapas da evolução rumo ao humano, dos Australopithecus ao Homo erectus e aos primeiros sapiens, em diversas linhas evolutivas” (COTRIM, 2013, Vol. 1, p. 27).

No entanto, destacamos que a problemática da África como berço da humanidade, apesar do potencial para discussão e questionamento das teorias raciais, não está diretamente contemplada, por exemplo, nos objetivos da unidade e nem nas propostas de atividades do capítulo. O texto-base e até os “Textos de aprofundamento” sobre o tema, privilegiando informações baseadas em estudos genéticos, acabam por contribuir com uma naturalização do consenso sobre as origens africanas dos seres humanos e o ocultamento das pesquisas/contribuições dos historiadores, cientistas e pesquisadores africanos como Cheikh Anta Diop neste processo.

Na Antiguidade africana, a coleção destaca o Egito antigo e o Reino de Cuxe, este último com o subtítulo “Uma civilização ao sul do rio Nilo”. Embora o texto-base apresente o Egito antigo como “uma das regiões do Crescente Fértil” (COTRIM, 2013, Vol.1, p. 67), as orientações dos “Textos de aprofundamento” da unidade problematizam, entre outras

questões, a associação do Egito antigo, localizado no Norte da África, ao Oriente Médio, as semelhanças dos antigos egípcios com o restante do continente, “embora isso costume ser menos enfatizado” (COTRIM, 2013, Vol. 1, p. 340) e as teses do historiador senegalês Cheikh Anta Diop sobre a origem negra dos antigos egípcios e a anterioridade das civilizações africanas.

O capítulo dedicado aos povos africanos no período anterior ao século XV destaca a diversidade africana e sua imensa pluralidade de organizações sociais. A opção de estudo, entretanto, recaiu sobre os Reinos de Gana, do Mali e do Congo.

Sobre história da África entre os séculos XVI e XVIII destacamos que apesar da abordagem tradicional do texto-base, o Manual do Professor nos “Textos de aprofundamento” discute a escravidão na África e sua diferença em relação à empresa moderna estabelecida a partir da expansão marítimo-comercial europeia e a “visão difundida a respeito da inexistência de um poder centralizado na África antes da colonização europeia” (COTRIM, 2013, Vol. 1, p. 384). No capítulo dedicado à temática da escravidão e resistência, discute-se o tráfico negreiro de árabes e de europeus, em relação a este último, os interesses triangulares entre África, Europa e América; a diversidade de origens dos africanos que chegaram ao Brasil, com destaque para os bantos e sudaneses e o impacto do tráfico negreiro na África a partir da perspectiva do historiador africano Joseph Ki-Zerbo.

Destacamos no capítulo dedicado à Expansão do Imperialismo, as discussões e problematizações em torno do discurso racial e da “missão civilizadora”. Permitindo uma análise crítica das justificativas ideológicas da dominação colonial no continente africano, bem como da resistência africana.

E finalmente, em relação à abordagem dos processos de independência na África no século XX, apesar de manter a tradicional divisão do capítulo entre os processos da África e Ásia avança ao discutir no box “Em questão: Luta pela emancipação” (COTRIM, 2013, Vol. 3, p. 150), o termo descolonização do ponto de vista dos africanos e asiáticos, como retomada, reanimação e reconquista e destacar como subtítulos do capítulo as expressões: Causas das Independências, Independências na Ásia e Independências na África, destacando os respectivos desdobramentos pós-coloniais. Embora mantendo tanto no livro do aluno quanto no manual do professor os dois termos, fazendo-se uso ora do termo descolonização, ora do termo independência.

4.2.3 A coleção III: Nova História Integrada

Na coleção III, **Nova História Integrada** com autoria de João Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira e Luiz Estevam de Oliveira Fernandes da Editora Companhia da Escola, o manual do professor também concentra todas as orientações na segunda parte, como anexo ao livro do aluno e intitulada Manual do Professor, com o seguinte sumário:

Apresentação

Introdução

1. A História, os historiadores e o método
2. Educação e cidadania
3. Metodologias de ensino-aprendizagem
4. Trabalhando com fontes históricas
5. Avaliação
6. Para saber mais
7. Bibliografia

Conteúdo programático da coleção

Projeto gráfico-editorial da coleção

Unidades e Capítulos

À exceção das unidades e capítulos específicos de cada volume, os demais tópicos correspondem à parte comum aos três volumes da coleção. Após a *Apresentação* e a *Introdução*, o tópico *A História, os historiadores e o método* anuncia a opção teórica da obra pela História Cultural, sem rejeição de outras perspectivas e modelos teóricos como a história francesa dos *Annales*, a vertente neomarxista inglesa e a história das mentalidades e do ponto de vista metodológico, a opção pela história integrada, que permite “ao falar da África, por exemplo, mostrar as ligações políticas, comerciais, culturais e de poder, do continente com outras regiões do globo, em diversos momentos históricos” (FERREIRA; FERNANDES, 2013, p. 285).

O tópico *Educação e cidadania* apresenta aos(as) professores(as) uma obra didática com objetivo de auxiliar a atividade pedagógica, oferecendo uma visão de história que incorpora a historiografia recente trazendo propostas diversificadas de atividades. A discussão em torno de *Metodologias de ensino-aprendizagem* toma por base documentos que tratam da educação na sociedade globalizada, para indicar como princípios adotados, “o respeito à

diferença, à diversidade, o espírito democrático, a tolerância e a solidariedade, sem perder de vista referências universais da cultura, dos problemas e da História dos homens” (FERREIRA; FERNANDES, 2013, p. 288) e a valorização de processos de ensino-aprendizagem em busca do preparo do educando para o exercício da autonomia, adotando a metodologia da problematização e análise crítica da realidade.

Trabalhando com fontes históricas, alerta para os riscos do anacronismo, a historicidade das fontes, a subjetividade do campo histórico e orienta para o trabalho com documentos e a leitura de imagens fixas e em movimento (cinema) em sala de aula. Em *Avaliação* o manual orienta a busca de práticas avaliativas mais efetivas em sala de aula, substituição da avaliação classificatória pela avaliação diagnóstica, buscando identificar as necessidades do aluno e as intervenções necessárias e propõe como estratégias de avaliação: análise do empenho e da participação do(a) aluno(a) nas atividades propostas, análise de suas produções e autoavaliação.

O tópico *Para saber mais* indica ao docente como sugestão de leitura dez livros que discutem as temáticas da história, educação e cidadania, com sinopse apresentando a abordagem do(a) autor(a) sobre a referida temática e lista, sem expressar comentários, dez sites/endereços eletrônicos para consulta. Em seguida apresenta a *Bibliografia*, do *Conteúdo programático* e do *Projeto gráfico-editorial da coleção*. A descrição desse último explicita a proposta metodológica da obra indicando intencionalidade das seções presentes em cada capítulo e ao final de cada unidade temática do livro do aluno.

Nesse sentido, destacamos a indicação em cada capítulo de uma página de abertura, destinada à abordagem diagnóstica dos conhecimentos do aluno, as seções “Falando nisso”, apresentando discussões de teóricos e especialistas sobre o conteúdo trabalhado; “Vozes do passado”, trabalhando com documentos históricos; “Estudo de caso”, buscando comparação de visões e análise de situações específicas; “Seções mistas”, unindo duas das seções anteriores. E ao final as seções “Você aprendeu”, com sistematização dos conteúdos trabalhados; “Para saber mais”, com indicação de livros, filmes e sites da internet; “Questões”, contendo questões de revisão e aprofundamento, em grande parte, extraídas de processos seletivos realizados no país.

Ao final de cada unidade temática temos a seção “Amarrando as pontas”, abordando conceitos e habilidades da disciplina, nos tópicos “Onde estamos”, discutindo a noção de tempo-espaço e conceitos de sincronia e diacronia; “Outros lugares, outros tempos”, as

noções de continuidades e/ou rupturas entre o passado e o presente e, portanto, da história como processo; “Fios da memória”, a memória e sua relação com a História; “Nós e os outros”, refletindo sobre alteridade, identidade, conflitos e negociações e “Ser ou não ser”, sobre aspectos relativos à cidadania e ética.

Como a coleção não apresenta no manual do professor tópico específico sobre as orientações da legislação antirracista, as orientações teórico-metodológicas e sugestões de atividades e leituras para alunos(as) e professores(as) relacionadas aos conteúdos de história e cultura da África e dos afro-brasileiros, estão diretamente relacionadas às orientações para trabalhar com os capítulos e unidades temáticas que contemplem os referidos conteúdos ao longo de cada volume da coleção. Nesse sentido, compõem o quadro de análise das orientações os seguintes itens: “Objetivos e problematizações”, “Abertura”, “Perguntas sobre imagens”, “Leituras e atividades”, “Projeto”, “Material de pesquisa”, “Respostas das questões” e “Amarrando as pontas”.

Quadro 6 - Descrição das orientações teórico-metodológicas referentes à temática da cultura e história da África na Coleção III - **Nova História Integrada**

Tipificação/Caracterização da Orientação -		Exemplos
1. Objetivos e problematizações	Para cada capítulo, o texto inicial apresenta os objetivos propostos pelos autores, orienta a problematização e em alguns capítulos oferece leituras complementares. Exemplo: Para o trabalho com o Capítulo 19 O imperialismo, do livro do aluno no Volume 2, nas páginas 266 a 277.	Orientação (MP, Volume 2, p. 392): Os objetivos deste capítulo são mostrar como o nacionalismo e a Segunda Revolução Industrial impulsionaram, juntamente com as justificativas do mito da superioridade racial, a ação neocolonialista. A respeito do darwinismo social é preciso ter muito cuidado ao expor os preconceitos e as teorias racistas, uma vez que deve ficar claro que se tratava de noções construídas pelo homem branco para justificar sua posição de dominador, e não de verdades históricas, certamente. O crescimento dos interesses imperialistas europeus criaria situações extremas, como a posse de uma colônia, o Congo Belga, nas mãos de uma única pessoa, o rei da Bélgica, Leopoldo II. Essa situação e a invasão e a exploração promovidas pelos governos europeus sobre o território africano como um todo seriam alvo de críticas e resistências. Esse é um ponto que deveria ser mais enfatizado com os alunos, uma vez que normalmente o processo imperialista é descrito do ponto de vista eurocêntrico.
2. Abertura	Orientação de abordagem para as problematizações propostas na página de abertura, podendo apresentar leituras complementares. Exemplo: Orientação para trabalho com	Orientação (MP, Volume 1, p. 366): O objetivo deste capítulo, de maneira análoga ao de indígenas, é mostrar aos alunos elementos para compor uma história da África plural e longe dos estereótipos sobre o continente. As mesmas ressalvas do capítulo anterior são feitas aqui também: é preciso contornar preconceito com conhecimento. Além disso, o ensino de história afro-brasileira tornou-se obrigatório por lei (Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências). Como estudar a história afro-brasileira

	Abertura do Capítulo 17, Uma história da África, volume 1, página 249:	sem entender as matrizes africanas da equação? Logo, neste capítulo, histórias africanas, da antiguidade à modernidade. Nos anos posteriores, a história desse continente será retomada para o estudo mais contemporâneo.
3. Perguntas sobre as imagens	Orientação de abordagem para trabalho com as imagens utilizadas ao longo do capítulo, identificando a problematização e apresentando subsídios teóricos. Exemplo: Capítulo 17, Uma história da África, volume 1, páginas 249 a 264.	Orientação (MP, Volume 1, p. 366): Lembramos que algumas das ilustrações trazem pequenos questionamentos e problematizações, cujas respostas subjetivadas pelos alunos podem servir para o processo avaliativo contínuo. Incentivamos o professor a levantar questões sobre outras que achar necessário. Isso faz com que os alunos percebam que não só o texto escrito é fonte para se fazer história. Sobre a imagem do Portulano, perguntamos “nele, vemos a idealização de elementos naturais africanos, castelos, mas não há a presença humana. Você consegue imaginar por quê?”. A resposta esperada, como a do mapa de abertura do capítulo, diz respeito à ideia de mostrar a África como terra virgem, selvagem, à espera da civilização portuguesa, no caso. Dessa forma, cria-se um discurso imagético que legitima as pretensões europeias sobre o continente.
4. Leituras e atividades	Orienta a resolução das questões propostas a partir das leituras das seções “Falando nisso”, “Vozes do passado” e “Estudo de caso”. Exemplo: Questão propostas na seção “Vozes do passado” Reações africanas ao imperialismo europeu no Capítulo 19 do Volume 2, na página 270. Após a apresentação de trechos de depoimentos de quatro lideranças africanas a respeito do imperialismo europeu no continente. Atividade: Com base na visão dessas lideranças, redija um texto mostrando o ponto de vista africano comparado à missão civilizatória propagada pelos países europeus para justificar o imperialismo.	Orientação (MP, Volume 2, p. 395): Resposta esperada: É importante que os alunos percebam nos trechos apresentados que a “missão civilizatória” alegada pelos europeus não era desejada pelas lideranças africanas, que demonstraram claramente aversão ao invasor estrangeiro em seus países. As justificativas europeias para a prática imperialista, portanto, não eram aceitas facilmente nos territórios invadidos e, pelo contrário, houve diversas tentativas de evitar a invasão e, posteriormente, de expulsar os colonizadores europeus de suas áreas.
5. Projeto	Orientações para elaboração e execução de projeto interdisciplinar sobre temática referente ao conteúdo do capítulo. Exemplo: Para o Capítulo 3, A Antiguidade Oriental: Mesopotâmia e Egito, volume 1, páginas 30 a 44:	Orientação (MP, Volume 1, p. 312): Egiptomania A egiptomania se caracteriza por uma explosão de interesses, por diversos setores sociais, elementos que retomam a cultura egípcia como vestimentas, arquitetura e alimentação. [...] O objetivo do projeto é perceber como o Egito permanece no imaginário popular e a resposta esperada, apesar de poder surpreender, é a que contenha a ideia do Egito como uma “civilização” misteriosa, associada ao ocultismo e a especulações fantásticas e imaginosas. A dinâmica pode ser a seguinte: divida a classe em grupos e peça um levantamento inicial de associações modernas com o Egito, feitas no Brasil, em período recente. Analise os resultados e incuba os grupos de pesquisar os porquês das associações e comparar as respostas obtidas com o que foi aprendido em sala de aula. As conclusões deverão ser entregues ao professor na forma de um pequeno dossiê que contenha a descrição do objeto estudado, a pesquisa realizada e as conclusões do grupo. No dia da entrega dos trabalhos corrigidos, o professor poderá expor as conclusões ou pedir que os grupos o façam e comparar com a premissa do projeto.
6. Material de pesquisa sugerido para o capítulo	Apresenta indicações, algumas vezes comentadas, de bibliografia, sites e filmes para ampliação e aprofundamento do conteúdo trabalhado.	Orientação (MP, Volume 1, p. 367-368): Bibliografia MOKHTAR, G. <i>História Geral da África</i>, Volume II - A África antiga. São Paulo: Ática, 1983. THORTON, John. <i>A África e os africanos na formação do mundo Atlântico, 1400-1800</i>. São Paulo: Campus, 2003. Sites _http://www.mavicanet.com/directory/por/10405.html -Lista de links. História das África país por país.

		http://revistasankofa.googlepages.com/ - Revista do NEACP - Núcleo de Estudos de África, Colonialidade e Cultura Política do Departamento de História (FFLCH - USP). http://cafehistoria.ing.com/group/historiadaafrica - Site de discussão sobre temas de história da África. http://www.historianet.com.br/conteúdo/default.aspx?codigo=499 - Sobre ensino de história da África.
7. Respostas das questões	A seção “Questões”, ao final de cada capítulo, propõe uma mescla de questões objetivas e subjetivas divididas entre “Revendo o capítulo” e “Aprofundamento”. O MP apresenta orientação de atividades indicando a alternativa correta para as questões objetivas e apontando uma possibilidade de resposta para as questões subjetivas. Exemplo: Questão 4 de Aprofundamento do Capítulo 17, Uma história da África, volume 1, página 264. 4-A maior parte das informações que temos sobre o continente africano entre os séculos XV e XVI foi elaborada a partir dos relatos de viajantes europeus que percorreram a região naquela época. Esses documentos são muito influenciados pela visão que os europeus tinham dos africanos e também pelos interesses em relação à África. Partindo desses pressupostos, responda às questões: a) Quais os interesses europeus entre os séculos XV e XVI? b) Qual o principal problema de usarmos conceitos europeus para a analisar a História do continente africano?	Orientação (MP, Volume 1, p. 368): a) Além de organizar feitorias para garantir a posse da região, os europeus estavam interessados, principalmente, em adquirir escravos para utilizar como mão de obra nas colônias. b) Assim como em outros casos, como na América pré-colombiana, historicamente é complicado utilizarmos conceitos europeus para entender a história da África, uma vez que eles não podem ser entendidos da mesma forma que a usada no caso europeu, já que são realidades políticas, sociais e culturais diferentes. Por exemplo, quando falamos em impérios africanos, logo partimos e pensamos em exemplos mais próximos da cultura europeia, como o Império Romano. Porém, é preciso saber que esses impérios africanos tinham especificidades e variações diferentes das do modelo europeu.
8. Amarrando as pontas	Seção ao final de cada unidade temática, subdividida em “Onde estamos”, “Outros lugares, outros tempos”, “Fios da memória”, “Nós e os outros”, propondo revisão e integração dos conteúdos trabalhados e com orientação para abordagem, resposta das atividades propostas e em alguns casos apresentando leituras complementares. Exemplo: Atividade proposta na seção “Nós e os outros”, unidade 1, volume 1, na página 101. Esquemas de evolução humana 1-O que acontece com a cor da pele do homem à medida que ele aparece evoluindo? Você consegue imaginar o porquê? 2-Faça uma pequena pesquisa na internet ou em enciclopédias e livros consultando o verbete “evolução humana”. É certo que você encontrará muitos esquemas como o anterior. Quantos mostram a evolução de um hominídeo fêmea até chegar a uma mulher moderna? Por que você supõe que isso aconteça?	Orientação (MP, Volume 1, p. 323): 1-A intenção é questionar o modelo evolutivo de matriz vitoriana tão comum em materiais de divulgação e com isso repensar a neutralidade do discurso científico. A pele do homem vai embranquecendo, como se, à medida que fosse evoluindo, fosse se aproximando do caucasóide, do europeu. Essa matriz foi criada nas academias europeias do início do século XX e utilizada sem muitos questionamentos até meados do século XX. Expressa um racismo trajado de cientificidade. 2- Esse é outro problema do modelo clássico da evolução: sempre o parâmetro é masculino. Os mesmos preconceitos do século XIX e início do XX sobre a inferioridade de outras “raças” que não a caucasóide eram aplicados à mulher: “Alguns afirmam ter sido este [século XIX] o ponto mais baixo dos poderes e oportunidades das mulheres e outros recusam a promover a imagem de um século sombrio e triste, austero e opressivo para elas, considerando essa visão equivocada ou simplista. É verdade que esse século popularizou o ideal de mulher restrita à esfera doméstica, limitada ao cuidado do lar e da família, maximizou o imaginário da segregação racial dos espaços público e privado, reforçou concepções tradicionais da inferioridade feminina, negou às mulheres muitos direitos e impôs obstáculos à sua independência. Por outro lado, ampliou possibilidades e, entre outras coisas, viu florescer o feminismo e a ação das mulheres em diversos movimentos sociais”. (PINSKY, Carla Bessanezi; PEDRO, Joana Maria. Igualdade e especificidade. In: PINSKY, Jaime et al. <i>História da Cidadania</i>. São Paulo: Contexto, 2003. P. 256-266.)

Após a exposição da tipificação da organização das orientações propostas no manual do professor, destacamos no item “Objetivos e problematizações”, a opção dos autores da coleção III por apresentar apenas objetivos centrais relacionados à problematização escolhida para o conteúdo e a temática de cada capítulo, ao invés de buscar listar amplas possibilidades de objetivos a serem trabalhados ao longo do mesmo. Pela priorização em grande parte dos capítulos de uma abordagem inicial voltada para conteúdos, conceitos e problematizações mais tradicionais, essa parte das orientações pouco informa sobre a abordagem dos autores em relação às temáticas étnico-raciais. Aspectos e problematizações que consideramos importantes no estudo da temática, algumas vezes não aparecendo nessa abordagem inicial, estão presentes em outros tópicos de orientação. Portanto, nossa análise se baseia na junção das orientações presentes especialmente nos itens “Objetivos e problematizações”, “Leituras e atividades”, “Respostas das questões” e “Amarrando as pontas”, o que possibilita uma análise mais qualificada.

Ao analisarmos as orientações relacionadas à História da África, destacamos que no capítulo destinado ao estudo do surgimento da espécie humana, a África, enquanto berço da humanidade, não está contemplada nas orientações para as problematizações centrais do capítulo, sendo discutida e problematizada na seção “Estudo de caso” onde, a partir do texto intitulado “Adão era africano”, entre outros questionamentos, é solicitada a explicação da sentença afirmando que Adão era africano e que somos todos irmãos. O manual orienta ao(a) professor(a) como resposta esperada que “como todos descendemos desse pequeno grupo na África, desses “Adões e Evas” genéticos, seríamos todos aparentados, irmãos” (FERREIRA; FERNANDES, 2013, p. 308 - v. 1), fazendo uma junção entre criacionismo e evolucionismo, não avançando nas orientações sobre as diferentes leituras sobre a temática e não aproveitando o potencial da informação como contraposição aos pressupostos da racialização.

Por sua vez, o Egito ainda aparece relacionado ao Crescente Fértil, dividindo o capítulo com a Mesopotâmia, compondo a Antiguidade Oriental, expressão que mesmo problematizada, nomeia o capítulo, “por força da tradição” (FERREIRA; FERNANDES, 2013, p. 308 - v. 1), assumem os autores. O Egito antigo: uma “dádiva do Nilo”, subtítulo que inicia a história do Egito no capítulo, aparentemente também se sustenta na força da tradição, visto que sua afirmação é questionada nas atividades propostas aos alunos e o manual orienta o professor para o protagonismo dos egípcios enquanto sujeitos históricos na criação da civilização egípcia.

Para o capítulo destinado ao estudo da história e cultura africanas anteriores ao século XV e à expansão marítima europeia é orientado ao(a) professor(a) “mostrar aos alunos elementos para compor uma história da África plural e longe dos estereótipos sobre o continente” (FERREIRA; FERNANDES, 2013, p. 366 - v. 1), destacando-se a diversidade africana e fugindo “dos esquemas tradicionais que falam de África na pré-história e só a retomam no período da escravidão ou da partilha da África” (FERREIRA; FERNANDES, 2013, p. 366 - v. 1). Apesar dessas afirmações e desconsiderando a possibilidade de estudar a África na perspectiva de suas diversidades e singularidades, a opção dos autores foi pelo estudo dos chamados “Reinos” de Kush, Axum e Núbia e “Impérios” de Gana e Mali. Mais uma vez, apesar de fazerem uso das mesmas, problematizam a utilização das expressões “reinos” e “impérios” no estudo de povos não europeus, orientando ao(a) professor(a) que “esses são todos termos criados para explicar a tradição política europeia e, muitas vezes, não se aplicam a outras realidades políticas, sociais e culturais” (FERREIRA; FERNANDES, 2013, p. 367 - v. 1).

Na análise do período posterior às invasões europeias, entre os séculos XVI e XVIII, encontramos orientações para trabalho com conceito de escravidão e caracterização da escravidão na África, comparando-a com a escravidão na antiguidade europeia e na modernidade, além da reflexão sobre as consequências do tráfico transatlântico para as sociedades africanas.

Para a discussão sobre o imperialismo europeu e a partilha da África no século XIX, destacam entre os fatores que impulsionaram a ação imperialista: o nacionalismo, a Segunda Revolução Industrial e as justificativas do mito da superioridade racial. E dessa forma apenas fatores exógenos ao continente africano são elencados. Ressaltando-se o cuidado ao se discutir o darwinismo social, de expor preconceitos e teorias raciais como construções que serviram aos interesses do branco dominador e não representando verdades históricas e enfatizando-se as críticas e resistências dos africanos, “uma vez que normalmente o processo imperialista é descrito a partir do ponto de vista eurocêntrico” (FERREIRA, 2013, p. 392 - v. 2). Destacamos, no entanto, que no livro do aluno as vozes africanas, suas críticas e resistências estão expostas nas seções ao longo do capítulo, que mantém, no texto central, a narrativa eurocêntrica.

Apesar dos processos de independência das colônias africanas e asiáticas na primeira metade do século XX, ainda receberem o título de *descolonização* asiática e africana, no

manual do professor as orientações em muito se aproximam do que foi proposto na coleção I, visto que também sugerem o trabalho com os conceitos de dominação/resistência, a partir das guerras de independência nos dois continentes, e de desobediência civil e não violência, retomados e ressignificados no contexto africano e asiático, e o estudo do regime do *apartheid*, na África do Sul, tendo “por objetivo estimular atitudes de repúdio ao racismo e à segregação racial” (FERREIRA; FERNANDES, 2013, p. 356 - v. 3). Porém, avançam em relação às discussões do período pós-colonial ao problematizarem o conceito de “fronteiras artificiais” e sua utilização para justificar a pobreza e subdesenvolvimento do continente africano, orientando ao(a) professor(a) que

as fronteiras africanas foram, em grande parte, herdadas, de fato, do colonialismo, porém a implantação das fronteiras coloniais resultou quer de acordos com chefes políticos africanos que tinham uma região sob seu domínio, quer da luta colonialista contra os povos de diversas regiões que não queriam estabelecer os acordos que a eles se impunham. A consolidação da imagem de um continente espoliado, vítima das atrocidades colonialistas, recortado pela ambição europeia, numa historiografia mais tradicional, serviu, antes, para criar a ideia de um colono passivo, vítima, incapaz das inúmeras práticas de resistência ao processo de dominação sobre o continente (FERREIRA; FERNANDES, 2013, p. 358 - v. 3).

Compondo as orientações do manual correspondente ao volume 3 da coleção, a proposição acima avança e, de certa forma, contradiz a orientação do manual do volume 2 para o trabalho com mapas da divisão política e étnica da África, respectivamente, quando a partir da comparação, é solicitada a análise de consequências das diferenças entre a divisão política e étnica na África. Os autores não só operaram com a ideia da construção das fronteiras artificiais a partir unicamente de interesses europeus, como o referido manual indica que como consequência “há um grande número de conflitos étnicos que geram guerras civis no continente, alimentando ainda mais algumas mazelas que assolam partes da região, como o grande número de epidemias, a miséria, o desemprego e a fome”. (FERREIRA; FERNANDES, 2013, p. 400 - v. 2), o que nos aponta ainda, o peso, das imagens consolidadas em torno do continente africano e daquilo que os autores chamam de historiografia tradicional em sua narrativa didática.

Retomando os itens escolhidos para análise das orientações, ressaltamos como positivo o esforço de oferecer ao(a) professor(a) sugestões de material de pesquisa incluindo leitura, sites e filmes, relacionados aos conteúdos e temáticas de cada capítulo da obra. Em relação ao item “Projetos” presente nas orientações de trabalho com todos os capítulos dos três volumes da coleção e nesse universo, encontramos 5 propostas de projetos relacionados à temática da

educação das relações étnico-raciais propondo atividades voltadas para problematização, contextualização e reflexão sobre o imaginário popular construído em torno do Egito e da África, respectivamente; o significado e as consequências do processo da abolição da escravidão no Brasil para a população negra; a construção social e a naturalização da divisão do mundo em “raças” e combate a diferentes formas de intolerância e preconceito relacionadas às discriminações étnicas, estereótipos sociais, preconceitos regionais ou estigmas sexuais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA REFLEXÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA À PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

A partir das análises realizadas sobre as orientações do Manual do Professor para o trabalho com a temática da educação das relações étnico-raciais e cultura e História da África, em especial, nas coleções de livros didáticos de História do Ensino Médio, aprovadas no PNLD 2015, destacamos algumas observações: em primeiro lugar consideramos que ocorreram avanços no trato de conteúdos e temáticas sobre a cultura e História da África, além da busca de construção de nexos com a História do Brasil e dos afro-brasileiros.

Avanços, em grande parte, relacionados à necessidade de cumprimento das exigências da legislação antirracista e, especialmente, dos editais do PNLD, que têm ampliado, a cada edição, as exigências e especificações não só em relação ao cumprimento das Leis 10639/2003³⁸ e 11645/2008³⁹ e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 003, de 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004), como também em relação às características e atribuições do Manual do Professor.

Ressaltamos que o edital do PNLD 2015 estabelece entre os critérios eliminatórios específicos para o componente curricular História observar se a obra “desenvolve abordagens qualificadas sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas, em consonância com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008” (BRASIL, 2013, p. 55) e se o Manual do Professor “orienta o professor sobre as possibilidades oferecidas para a implantação do ensino de História da África, da história e cultura afro-brasileira e das nações indígenas, considerando conteúdos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2013, p. 56).

A análise do livro do professor (NOGUEIRA, 2014), corrobora análises anteriores sobre livros didáticos de História e políticas de avaliação, indicando que, de modo geral, as

³⁸ “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

³⁹ “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

coleções pouco se diferenciam em termos de estrutura curricular, organização editorial projeto gráfico e abordagem metodológica (CAIMI, 2017).

Em relação aos conteúdos verifica-se uma ampliação sem cortes (FREITAS; OLIVEIRA, 2014), representada pela inclusão de cada vez mais conteúdos com uma visão simplificada e tratamento didático superficial (VALLS, 2014). Diante da consolidação de um modelo de narrativa principal, uma série de seções tem buscado responder às diferentes exigências dos editais do PNLD (FREITAS; OLIVEIRA, 2014), em relação aos capítulos, seus títulos e subtítulos respondem por uma tradição curricular em torno de marcos, períodos e povos (ROCHA, 2017).

Entendemos que, a despeito das mudanças identificadas nas especificações dos editais do PNLD, a definição e/ou seleção de conteúdos representa uma questão problemática “especialmente em algumas áreas de conhecimento em que não há consenso social sobre o que deve ser ensinado e aprendido” (ROCHA, 2017, p. 16), pois a elaboração do edital do PNLD 2015 ocorreu mediante a ausência de um currículo nacional obrigatório enquanto orientação para a elaboração dos livros didáticos.

Sem um currículo obrigatório, o MEC cumpriu seu papel em um Estado democrático abrindo canais de diálogo com as editoras para busca de consenso em torno dos pontos fulcrais a serem atendidos - o que se concretiza nos editais. Coube à esfera editorial interpretar os campos disciplinares para definirem o que permaneceria nas obras - por conta da tradição - ou o que deveria ser introduzido de novo como conteúdo, bem como as orientações pedagógicas, pela sua referência no campo específico de conhecimento. (ROCHA, 2017, p. 16).

Para Flávia Caimi, na ausência de um currículo oficial, ou seja, de um currículo prescrito, no Brasil “o livro didático (e também, os sistemas apostilados, portanto, o mercado editorial) tem assumido o papel de *currículo editado*” (CAIMI, 2017, p. 38, grifo da autora).

Nas coleções analisadas, com algumas variações em relação ao modelo de abordagem, os conteúdos sobre a História da África e sua distribuição nas três séries do Ensino Médio praticamente não sofrem alteração, o que acaba por confirmar a existência de um currículo comum, um *currículo editado*⁴⁰, nas coleções de livros didáticos de história do Ensino Médio.

⁴⁰ Utilizamos a expressão da professora Flávia Caimi (2017) como referência ao papel desempenhado pelo conteúdo do livro didático e sistemas apostilados na ausência de um currículo oficial/prescrito, ou seja, na ausência de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ocorrido até o referido edital do PNLD.

Axum, de Gana, do Mali e do Congo. O segundo volume dedica um capítulo à temática da escravidão e tráfico negro, contemplando discussões sobre escravidão na África, o Imperialismo europeu e a chamada partilha da África, abrangendo as justificativas ideológicas e motivações do imperialismo europeu, a Conferência de Berlim, a conquista da África e a resistência africana. O terceiro volume dedica um capítulo aos processos de independência dos países africanos após a Segunda Guerra Mundial. Com apenas duas exceções: uma coleção em que a temática da escravidão é tratada no último capítulo do primeiro volume⁴¹ e outra que traz o imperialismo no primeiro capítulo do terceiro volume⁴².

Percebemos na seleção de conteúdos descrita anteriormente as influências das orientações e prescrições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a). Que em suas determinações estabelece que

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 griots 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 Zimbabwe**; - 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** (BRASIL, 2004a, p. 12, grifos nossos).

Anderson Oliva (2007) destaca até meados da década de 1990 a marcante ausência de capítulos sobre a África nos livros didáticos de História e consequentemente o papel das referidas diretrizes para avanços nesse sentido, uma vez que trazem descrição pontual de objetos e temas a serem tratados na abordagem da História da África em sala de aula.

Como o autor, reconhecemos a importância das indicações, orientações e prescrições das referidas diretrizes curriculares. Salientamos, no entanto, os limites de suas especificações em relação à História da África quando ao tratar da História da África anterior às invasões europeias acaba por destacar o estudo dos reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe, certamente sob influência dos conceitos e postulados historiográficos da chamada corrente do

⁴¹ A Coleção *Nova História Integrada* de João Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira e Luiz Estevam de Oliveira Fernandes.

⁴² A Coleção *História Sociedade & Cidadania* de Alfredo Boulos Júnior.

afrocentrismo, que defende a importância do estudo das grandes civilizações africanas, fazendo uso de padrões, categorias ou modelos historiográficos eurocêntricos, buscando na África elementos sofisticados e formas de organizações sociais consideradas avançadas.

Não desconsideramos a importância do estudo e abordagem de tais organizações sociais africanas e o papel que desempenharam no combate ao postulado racista da África sem história, questionamos, porém, a abordagem que busca combater o modelo racista e eurocêntrico usando epistemologias e referências europeias e eurocênicas, desconsiderando as especificidades e singularidades africanas e suas sociedades de expressão política ou de ressonância civilizacional de menor visibilidade (OLIVA, 2007a).

Como resultado da influência das prescrições das diretrizes curriculares da legislação antirracista e dos editais do PNLD sobre o que estamos considerando o currículo editado do Ensino Médio, identificamos a inclusão de capítulos destinados à História da África em todos os volumes das referidas coleções, o que pode ser considerado como aspecto positivo. Porém, concordamos com Kátia Regis (2012) ao apontar que o processo de implementação da legislação antirracista apresenta desafios para alterações curriculares muito além do acréscimo de conteúdos.

Se as referidas diretrizes orientam o combate ao eurocentrismo, percebemos que esta proposição ainda não foi capaz de redefinir, por exemplo, o espaço dedicado à História da África, ainda posicionada entre os últimos capítulos do livro didático de História do Ensino Médio e dividindo capítulos com a História da Ásia. A perspectiva eurocêntrica domina a narrativa histórica do livro didático, o que explica certas permanências como o fato da História da África aparecer relacionada aos eventos da história europeia, como expansão marítima, colonizações, imperialismo e descolonização; a recorrente divisão de um mesmo capítulo para a História da África e da Ásia; o Egito aparecendo, em parte das coleções, ainda relacionado ao chamado Crescente Fértil e à Antiguidade Oriental e o uso de termos e conceitos eurocêntricos para estudo de contextos e realidades africanas.

Para além da inclusão de conteúdos da História da África em todos os volumes das coleções analisadas, destacamos entre os avanços identificados a inserção de discussões acadêmicas e de recentes contribuições da historiografia, com a incorporação de alguns autores africanos e novas versões e interpretações sobre as temáticas relacionadas ao continente nas orientações do manual do professor. No livro do aluno, no entanto, essas inovações ocorrem principalmente através de recursos de acréscimos ao texto em formato de

seções, textos extras e propostas de atividades, mas sem grandes modificações na narrativa principal.

Nas orientações aos professores para o trabalho com a temática, percebemos um avanço no sentido de aproximar os professores de autores, publicações e algumas discussões acadêmicas em relação à temática das relações étnico-raciais pela oferta no manual de professor de leituras e sugestões de textos, publicações e materiais didáticos. Como exemplo, citamos a ampliação do leque de questões discutidas no trabalho com a temática da escravidão.

Os manuais analisados discutem desde o conceito de escravidão, a existência e caracterização da escravidão na África, estabelecem comparação entre escravidão na Antiguidade Ocidental, na África e a escravidão moderna. Orientam o professor para o fato de que “com a chegada dos europeus na África, houve uma mudança brusca na dinâmica da escravidão; a ideia de que a escravidão colonial foi uma “continuação” da que era praticada na África é equivocada e simplista” (BOULOS, 2013, p. 99). A escravidão atlântica é tratada enquanto comércio triangular, envolvendo interesses de europeus, brasileiros e africanos. São apontadas causas para a adoção da escravidão negra nas Américas.

A alta lucratividade do tráfico de africanos. [...]. A habilidade dos africanos em funções como mestre de açúcar, purgador, ferreiro, caldeireiro etc. Os portugueses já tinham se utilizado dos seus serviços nos engenhos da Ilha da Madeira, Cabo Verde e Açores. A escassez de indígenas (por morte ou fuga) nas áreas açucareiras (BOULOS, 2013, p. 102).

Assim como consequências da escravidão atlântica para o continente africano.

Dentre as principais consequências do tráfico de escravos para a África podemos destacar o despovoamento de várias regiões diante da emigração forçada de milhões de africanos, o desnível tecnológico e econômico se comparado a outros continentes e a inserção do continente no processo de acumulação de riquezas da época mercantilista (FERREIRA; FERNANDES, 2013, p. 368).

Os avanços encontrados favorecem, em alguns tópicos, abordagens mais qualificadas em torno da cultura e história da África contribuindo, de certo modo, para questionamentos e problematizações em torno da perspectiva eurocêntrica. No entanto, ainda não redefinindo o tratamento dado à África e aos africanos em relação à história da humanidade.

Destacamos como exemplo a abordagem dada ao tema da África como berço da humanidade. Neste sentido o trabalho de historiadores, cientistas e pesquisadores africanos continuam silenciados. O trabalho de intelectuais africanos do porte de Cheikh Anta Diop é

negligenciado ao se tratar de temas como a origem africana da humanidade ou a civilização egípcia, temas nos quais o trabalho do autor contestou toda uma tradição da perspectiva ocidental. Na escrita didática da história, a polêmica de suas descobertas é substituída por consensos do tipo: “Os cientistas concordam quanto à origem africana do *Homo sapiens sapiens*” (BOULOS, 2013, p. 33), o que omite toda uma contribuição africana, mesmo na única coleção que oferece no manual do professor texto de apoio com referência ao trabalho do polímata africano afirmando que

durante muito tempo acreditou-se que o berço da humanidade fosse a Europa, mas em meados do século XX o investigador Cheikh Anta Diop publicou uma série de pesquisas em que mostrou ser a África o nascedouro da humanidade e da civilização ocidental. Pesquisas posteriores corroboraram esses pressupostos (ARNAUT; LOPES *apud* BOULOS, MP, p. 38).

O que o texto diz, mas o Manual do Professor não problematiza, é que o consenso apresentado não decorre da aceitação e reconhecimento imediato dos estudos realizados por Diop, mas do fato das pesquisas posteriores, inclusive no campo da genética, confirmarem as pesquisas pioneiras do historiador africano. Neste e em outros casos, omitem-se a contribuição africana ao mesmo tempo em que as construções eurocêntricas ocidentais não são discutidas, questionadas ou problematizadas.

Também identificamos nas orientações teórico-metodológicas, apresentadas nos MPs analisados, a não problematização da construção histórica de imagens negativas em relação à África e aos africanos. Se a ciência europeia já afirmou a Europa como o berço da humanidade ocidental, também já negou à África um lugar na história, a exemplo do filósofo alemão Friedrich Hegel (1770-1831) que afirmou que: “A África não é uma parte histórica do mundo [...] Aquilo que entendemos precisamente como pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural” (HEGEL *apud* SILVA, 2010, p. 23).

Toda uma discussão teórica em torno de uma invenção da África (MUDIMBE, 2013), a partir do olhar e interpretação eurocêntrica, é ignorada nas discussões do MP, ainda muito pontuais e restritas às temáticas referentes ao que apresentamos como currículo editado (CAIMI, 2017).

Desconsiderando ainda ao se tratar da África contemporânea as análises de autores africanos como Achille Mbembe, que ao discutir a macroestrutura das sociedades africanas relaciona fatores internos e externos para explicar a realidade contemporânea do continente,

desnudando no que chamou de pós-colônia a influência da globalização, das forças de mercado e dos pressupostos do neoliberalismo na África. Apontando tais fatores externos como constitutivos do que chamou “necropolítica” ou “política da morte” (MBEMBE, 2011) como referência aos “regimes de dominação marcados pela violência extrema, engendrada no período da colonização” (MACEDO, 2016, p. 328). A continuidade e renovação de modelos de exploração em relação ao continente africano é uma discussão ainda não incorporada nos manuais do professor.

Portanto, apesar dos avanços identificados, ainda não podemos anunciar um deslocamento da perspectiva eurocêntrica que, como afirmamos anteriormente, ainda orienta a própria narrativa da história escolar e a organização e distribuição de unidades e capítulos nos livros didáticos. Os avanços não são suficientes para romper com a perspectiva eurocêntrica que caracteriza a ciência histórica da Europa no século XIX, com a construção de um tempo linear e evolutivo, no qual a própria Europa representa a etapa mais avançada de desenvolvimento cognitivo, tecnológico e social. Nega a contemporaneidade de outras formas de pensar e estar no mundo, vistas desde então como arcaicas, atrasadas e inferiores em relação ao modelo da Europa (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007). Nesse contexto as Ciências Sociais, as humanidades se constituíram instrumentos fundamentais na produção e legitimação de *gramáticas* que implicavam a subalternização da África e dos africanos (CHIZENGA; CABRAL, 2016), revestindo de caráter científico a produção do discurso e da retórica ocidental sobre a África como justificativa para ações imperialistas/colonialistas.

Consideramos que questionar mais diretamente o que estamos conceituando como a invenção da África (MUDIMBE, 2013) em referência à produção de discursos científicos eurocêntricos marcados pela racialização e interesses de dominação, constitui passo inicial no sentido de sensibilizar professores para a necessidade de problematizar a construção de imagens negativas em relação à África e aos africanos, e desconstruí-las em processo de reinvenção.

A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana, a partir da legislação antirracista, responde por intencionalidades que buscam para além da inclusão de novos conteúdos curriculares e modificações no livro didático, o questionamento da racialização, da construção cultural em torno do conceito de raça, para classificação e hierarquização de seres humanos; a problematização da perspectiva histórica cronológica linear e evolutiva que tem a Europa como modelo referencial; pôr em xeque a perspectiva monocultural, homogeneizante

e eurocêntrica dos nossos discursos científicos e explicações históricas, acarretando a necessidade de construção de novos diálogos com outras histórias, outras formas de pensar, outras racionalidades, outros pressupostos, outras epistemologias.

No caso da história da África, sugerimos uma maior aproximação com a perspectiva africana presente na *Coleção História Geral da África* que orienta, diante das especificidades da História da África, a postura metodológica a ser utilizada, apontando quatro grandes princípios para uma historiografia da África: **Interdisciplinaridade**, diante da necessidade de combinação de fontes devido à complexidade, características e particularidades da realidade africana; **Perspectiva africana**, em uma história vista a partir do “pólo africano”; **Visão da África em seu conjunto** e como totalidade que engloba diferentes povos e regiões e, **Perspectiva cultural** ao privilegiar a história das ideias e das civilizações, as instituições, as estruturas em detrimento de uma história meramente factual, que destaca em demasia as influências e os fatores externos.

Os princípios que orientam a *Coleção História Geral da África* representam para os produtores dos livros didáticos e o currículo editado para além da incorporação de novas temáticas e conteúdos, que questionam ausências e apontam emergências na busca de caminhos e perspectivas de mudanças no sentido da desconstrução de narrativas eurocêntricas e cronológico-lineares contribuindo para uma reconfiguração do ensino da História da África.

Por fim, paralelamente ao processo de análise dos manuais, encaminhávamos a produção da parte propositiva do trabalho, exigência que caracteriza o Mestrado Profissional em Ensino de História. A análise de manuais de professores significou, de cara, uma opção pela produção de material pedagógico que dialogasse com o(a) professor(a) de História do Ensino Médio. O que produzir? Para responder a essa pergunta o caminho foi pensar o que tínhamos para partilhar com os(as) colegas, como contribuição para o estudo da temática escolhida.

Resolvemos partilhar aquilo que nos permitiu embasar a prática diária para além da sensibilidade com a temática das relações étnico-raciais, que todos nós, negros e negras, trazemos não apenas em nosso tom de pele ou tipo de cabelo, mas principalmente na alma. Aquilo que nos possibilitou intervir de forma construtiva/educativa a partir de práticas e situações de discriminação no ambiente escolar. Ah, quantas histórias teríamos a contar!

Da imobilidade angustiante às ações de intervenção, construímos um caminho no qual cada leitura, cada estudo, cada novo conceito fundamentado representou um passo importante. E nesse caminhar compreendemos a importância das parcerias, dos companheirismos e de conquistar cada companheiro(a) de trabalho para caminhada, que só nos leva longe se for coletiva e compartilhada.

Resolvemos partilhar nossas leituras, construir um caderno de leituras. Mas, que leituras partilhar? Que temáticas trabalhar? Propomo-nos a uma tarefa tão grandiosa que não caberia no tempo desta pesquisa. Foi necessário pensar a delimitação, o foco, a temática de nosso caderno. Esta reflete as opções, posições e compreensões da própria autora.

Na ausência de um referencial de análises sobre a temática das questões étnico-raciais em manuais de professor, análises da temática em livros didáticos de certo modo nos serviram de guia.

Neste sentido destacamos o artigo de Fúlvia Rosenberg (2003), *Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura*, que revisou a produção brasileira sobre expressões de racismo em livros didáticos. Do panorama construído destacamos os seguintes pontos: nas pesquisas e estudos abordando o discurso racista em livros didáticos faz-se referência, exclusivamente, a negros e indígenas; preferência por livros didáticos do Ensino Fundamental, privilegiando-se os livros de História com análises do texto e das ilustrações e rara articulação com sua circulação e recepção por parte de professores e alunos. Afirmando-se entre as conclusões do panorama

Além da necessidade de aprofundamento teórico conceitual indispensável à constituição de um campo de estudos, notamos algumas lacunas nesse conjunto de textos: ausência de diálogo com o campo de estudos das relações raciais no Brasil; **pouca preocupação com o tratamento dado à História da África, disciplina reivindicada pelo movimento negro para integrar o currículo escolar**; pouca atenção dada ao vocábulo racial “nativo”, usado nos livros didáticos (ROSEMBERG, 2003, p. 131, grifo nosso).

A afirmação de certa ausência de pesquisas sobre o tratamento da História da África corroborou a delimitação desta temática como foco de análise nas orientações dos manuais do professor, bem como do nosso *Caderno de Leituras*.

Fazendo referência à Lei 10639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história da África e dos africanos, Luiz Fernandes de Oliveira afirma a “certa intencionalidade de reinterpretar e ressignificar a História e as relações étnico-raciais no Brasil pela via dos

currículos da educação básica” (OLIVEIRA, 2011, p. 1), envolvendo, destaca o autor, investimentos na formação docente e problematização das referências teóricas e pedagógicas dos cursos superiores (Graduações e Licenciaturas), marcados pela perspectiva eurocêntrica e monocultural.

Compreendemos que a partir de sua regulação⁴³ a referida Lei propõe reconhecimento, releitura e reconfiguração da História da África, o que não significa trocar o foco eurocêntrico por um foco afrocêntrico, mas ampliar o foco dos currículos. Como Oliveira (2011), consideramos os(as) professores(as) como sujeitos privilegiados para esta tarefa. É com este sujeito que a nossa proposição dialoga. Construímos no formato de Material de Apoio Didático para o(a) professo(a)/a de História do Ensino Médio, um *Caderno de Leituras*, intitulado **AS IMAGENS DA ÁFRICA EM DISCUSSÃO: invenção e reinvenções**, propondo pensar historicamente a construção de imagens sobre a África, buscando sensibilizar o(a) professor(a) para a necessidade de aproximações de uma perspectiva africana nos estudos dos temas da cultura e História da África, dos africanos e dos afrodescendentes.

Reconhecendo que o currículo editado sobre a cultura e História da África nas coleções de livros didáticos de História do Ensino Médio analisadas certamente constitui a base do trabalho de professores(as) com a temática em sala de aula, dedicamos a segunda parte do *Caderno de Leituras* à indicação de sugestões de leituras tanto para orientações teórico-metodológicas, quanto para o trabalho com os conteúdos de História da África apresentados em cada volume das referidas coleções.

⁴³ Parecer CNE/CP nº 003, de 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Raabe Costa. **Manuais do professor do Ensino Médio: imagens discursivas de professor e de ensino de ELE**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. 260p.
- AMARAL, Sandra Regina Rodrigues do. **Significações do Professor de História para sua Ação Docente: o livro didático de História e o manual do professor do segundo segmento do Ensino Fundamental no PNLD 2008**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. 155p.
- ANDRADE, Patricia Ribeiro de. **Manual do professor: constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e aprendizado de língua materna**. Tese (Doutorado em Linguística e Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. 290p.
- ARBEX, Daniela. **Holocausto brasileiro**. 1 ed. São Paulo: Geração Editorial, 2013. 255p.
- AZEVEDO, Maicon Jeferson da Costa. **Biologia Experimental, Experimentação na Biologia Escolar e o Manual do Professor de Biologia do Biological Sciences Curriculum Study (bscs): estudo de relações sociohistóricas**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. 163p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.
- BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 252p.
- _____. **Igualdade e diferença: construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. 184p.
- BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008 – (História da Educação). 239p.
- BRANCO, Raynette Castelo. O negro no livro didático de História do Brasil para o Ensino Fundamental II, da Rede Pública Estadual de Ensino, no Recife. In: SANTIAGO, Eliete. et al. (Orgs.). **Educação, Escolarização e Identidade Negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010. p 95-123.
- BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. 262p.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013a. 104 p.
- _____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais** – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013b. 76p.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, E. (Org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p.80-87.

_____. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p.79-91.

_____; GROSGOUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. 308p.

CLARO, Regina. **Olhar a África: fontes visuais para a sala de aula**. 1 ed. São Paulo: Hedra Educação, 2012. 190p.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. **Interrogando Discursos Raciais em Livros Didáticos de História: entre Brasil e Moçambique – 1950 – 1995**. Tese (Doutorado em História Social) – PUC-SP. São Paulo, 2015. 271p.

COSTA, Jose Roberto. **A Importância do Manual do Professor na Transposição Didática da Matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008. 238p.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**. Colombia, nº 01, enero-diciembre, p. 51-86, 2003.

FERNANDEZ, Cristina Mott. **Manual do professor de coleção de livros didáticos de língua inglesa: autonomia ou subsunção?** Dissertação (Mestrado em estudos da linguagem) - universidade estadual de londrina, Londrina, 2009. 218p.

FERNANDEZ, Cristina Mott. **A tessitura do gênero textual “manual do professor de coleções didáticas de língua inglesa” nas tramas do PNLD**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2014.

FERREIRA, Cléa Maria da Silva. Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. **Acolhendo a Alfabetização nos países de Língua Portuguesa**, São Paulo, ano 12, v. 3, n. 5. 2008. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/reaa/v3n5/v3n5a12.pdf>>. Acesso em 01 jan. 2013.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professore(a)s de escolas localizadas no meio rural**. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – CAA, UFPE. Caruaru, 2013. 180p.

FERREIRA, Danielle da Silva. **O Patrimônio Cultural Pernambucano nos Livros Didáticos de História Regional: tecendo a formação histórica nos anos iniciais da educação básica**. Dissertação (Mestrado em História) – UFRPE. Recife, 2015. 199p.

FONSECA, Marcos Vinícius; SILVA, Carolina M. Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (Orgs.) **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39-59.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio

Sánchez (Org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 42). p. 84-110.

GOMES JÚNIOR, Durval Paulo. Estudos Sobre Negro e Educação no Brasil na Década de 1980. In: SANTIAGO, Eliete. et al. (Orgs.). **Educação, Escolarização e Identidade Negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010, p. 125-155.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

_____. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcos Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39-59.

_____. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012. 421p. (Educação para todos; 36).

_____.; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, nº 47, p. 19-33, 2013.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.15, set/out/nov/dez. p.134-157, 2000.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas Sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. 4 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. 96p.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Revista Cienc. Cult.** v.59 n.2 São Paulo abr./jun. 2007a. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n2/a15v59n2.pdf>

_____. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007b.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. 256p.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Tradução Patrick Burglin. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005. 316p.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Tradução: Rosaura Eichenberg. 1º ed. Curitiba, PR: A Página, 2012. 285p.

LANDER, E. (Org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. 130p.

LIMA, Ana Izabel Duarte. **Um olhar no manual didático de matemática para o Ensino Médio: proposta de atividades envolvendo as Tecnologias de Informação e Comunicação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013. 108p.

LIMA, Carolina Yokota de Paula. **Um estudo sobre a concepção de literatura presente no discurso dos manuais didáticos (entre os anos de 1970 a 1990)** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. 116p.

LIMA, Mariana Natercia de. **A Compreensão Responsiva Ativa do Professor de Língua Inglesa: discursos e pontos de vista docentes sobre noções teórico-metodológicas contidas no manual do professor da coleção didática English for all**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. 207p.

LIMA, Marta Margarida de Andrade. **As Tessituras da História Ensinada nos Anos Iniciais: pelos fios da experiência e dos saberes docentes** (Garanhuns-Pernambuco). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013. 293p.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. 1ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto. 2015. 190p.

_____. (Org.). **O pensamento africano no século XX**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2016. 368p.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Org.). **El Giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MBEMBE, Achille **Necropolítica seguido de Sobre el gobierno privado indirecto**. Tradução Elisabeth Falomir Archambault. Madrid: Editorial Melusina, 2011. 120p

_____. **Crítica da razão negra**. Tradução Marta Lança. 2.ed. Lisboa (Portugal): Antígona, 2017. 306p.

MESSIAS, Elizama Pereira. **Educação das relações étnico-raciais: ações na cidade do Recife, trajetórias e contradições na luta pelo reconhecimento da população negra**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010. 256 p.

MIGNOLO, W. **Cambiando las Éticas y las Políticas del Conocimiento: La Lógica de la Colonialidad y la Postcolonialidad Imperial**. 2005. Disponível em: www.trيستestopicos.org. Acesso em 09/08/2011.

_____; TLOSTANOVA, Madina V. Habitar los dos lados de la frontera/teorizar en el cuerpo de esa experiencia. **European Journal of Social Theory**, v. 9, n. 2, p. 205-222, 2006.

_____. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p.25-46.

_____. Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o significado de Identidade *Em* Política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Rio de Janeiro, nº 34, 2008, p. 287-324.

_____. **Historias Locales/Diseños Globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo.** 1ª reimpressão. Madrid: Akal, 2011.

MIRANDA, Humberto Silva. Direito dos povos indígenas versus direitos humanos liberais: conflitos e perspectivas. In: ANDRADE, Juliana Alves de; SILVA, Tarcísio Augusto Alves da (Orgs.). **O ensino da temática indígena: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas.** Recife: Edições Rascunhos, 2017. p. 81-98.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História: entre saberes e práticas.** 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010. 262p.

_____; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 36, nº 1, p. 191-211, jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 28/02/2017.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 245p.

MOREIRA, Antonio Barbosa Flavio; MACEDO, Elizabeth Fernades de. Currículo, identidade e diferença. In: MOREIRA, Antonio Barbosa Flavio; MACEDO, Elizabeth Fernades de. **Currículo, práticas pedagógicas e Identidades.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2002. p.11-33.

MUDIMBE, Valentin Yves. **A Invenção de África: Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento.** Lisboa (Portugal): Mangualde, Luanda (Angola): Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013. 278p.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

NEVES, Maria Lucia Paniago Lordelo. **O manual didático de Ciências na organização do trabalho didático na escola contemporânea.** Dissertação (Mestrado em Educação) Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011. 157p.

NÓBREGA, Geovana Sousa. **Manual do professor de Língua Portuguesa: da construção do gênero à leitura dos professores.** Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina grande, Campina Grande, 2008. 227p.

NOGUEIRA, Ayres Charles de Oliveira. **Manual do Professor, muito prazer em (re)conhecê-lo!** Uma análise sociorretórica do gênero. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014, 271p.

NOLASCO, Edgar Cezar. **Pensamento fronteiriço e estética descolonial.** 2016. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/os-condenados-da-fronteira-pensamento-fronteirico-e-estetica-descolonial/>; Acesso em 17/09/2017.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. In: **Estud. afro-asiático**, vol. 25, nº 3, 2003. p.421-461.

_____. **Lições sobre a África Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990-2005).** Tese (Doutorado em História), Universidade de Brasília, 2007a.

_____. O Espelho Africano em Pedacos: Diálogos entre as Representações da África no Imaginário Escolar e os Livros Didáticos de História, um Estudo de Caso no Recôncavo Baiano. **Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras**, vol. 1, 2007b. Disponível em: <<http://www2.ufrb.edu.br/edicoes/n01/pdf/anderson.pdf>>. Acesso 25/08/17

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, nº 01, abr. 2010, pp. 15-40.

_____. História da África e dos africanos na escola: tensões políticas, epistemológicas e identitárias na formação docente. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**. São Paulo: ANPUH, 2011 Anais. 18 p.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O programa nacional do livro didático (PNLD) e a construção do saber escolar. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério; BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JÚNIOR, Arnaldo (Orgs.). **Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial: Centro de Memória/Unicamp, 2013. p. 357-372.

_____. Uma profissional de história em gestão de política pública: como a memória construiu minha experiência no PNLD de 2004 a 2015. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 55-66.

PAIXAO, Ediram de Souza. **Processo de Coordenação e Subordinação em um Manual Didático** - um estudo à luz de Bakhtin e o círculo. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Representações) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015. 80p.

QUENTAL, Pedro de Araújo. A latinidade do conceito de América Latina **GEOgraphia**, Vol. 14, No 27 (2012)
<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewArticle/520>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p.107-130.

REGIS, Kátia. Relações Étnico-Raciais e Currículos Escolares nas Teses e Dissertações em Educação (1987-2006): Possibilidades de repensar a escola. In: VALENTIN, S. dos S; PINHO, V. A; GOMES, N. L. (Orgs.). **Relações étnico-raciais, educação e produção de conhecimento: 10 Anos do GT 21 da Anped**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012. p. 45-62.

RIBEIRO, Elyneide Campos de Souza. **O currículo de história e a Lei nº10.639/2003: as ações afirmativas do “Projeto Batuque” do Colégio Estadual de Cristalândia/TO**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTORIA) - UFT. Araguaína/TO, 2016. 103p.

RIBEIRO, Fabio. **'Prezado professor':** prefácios, notas, advertências e Manual do professor. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ROCHA, Ana Angelita Costa Neves da. **No Entrecruzamento de Políticas de Currículo e de Formação Docente: uma análise do manual do professor do livro didático de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. 175p.

ROCHA, Cristiany Miranda. **Histórias de famílias escravas: Campinas, século XIX**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004. 181p.

ROCHA, Helenice. Livro didático de História em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros Didáticos de História: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p.11-30.

RODRIGUES, Cláudio Eduardo. MITO DE CAM: da justificação para a escravização do negro no Brasil à motivação para a resistência negra. In: História: Sujeitos, Saberes e Práticas, IV Encontro Estadual ANPUH- BA, 2008. Vitória da Conquista- BA. **Anais eletrônicos** http://www.uesb.br/anpuhba/anais_eletronicos/C1%C3%A1udio%20Eduardo%20Rodrigues.pdf

ROSEMBERG, Fúlvia. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, jan./jun. 2003 (p. 125-146).

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. P. 777-821.

_____. Hacia una sociologia de las ausências y una sociologia de las emergências. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **Conocer desde el Sur: para uma cultura política emancipatória**. La Paz, Bolívia: CLACSO, CIDES-UMSA, Plural editores, 2007, p. 77-136.

_____. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo, Uruguai: Ediciones Trilce, 2010a. 113p.

_____. **Para descolonizar Occidente: más alla del pensamiento abismal**. 1a ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -CLACSO; Prometeo Libros, 2010b. 144p.

SANTOS, Carina Santiago dos. **A educação das relações étnico-raciais e o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de Florianópolis (2010 – 2015)**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTORIA) - Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, SC, 2016. 121p.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa Quantitativa versus Pesquisa Qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, Silvio Sánchez. (Org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 42). p. 13-59.

SANTOS, Romualdo Jose dos. **Os Manuais dos Professores dos Livros Didáticos de Biologia Aprovados no PNLD 2012: a temática ambiental e o processo educativo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2013. 160p.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 287p.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. Raça como negociação – sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. 2 ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.11-40.

_____; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. 1ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 694p.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007. 327p.

SILVA, Cristiana Vasconcelos do Amaral e. **O Livro Didático de Alfabetização: o manual do professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino de leitura e escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. 211p.

SILVA, Emanuela de Moraes. **Ensino de História em debate: a história da África e cultura afro-brasileira no livro didático e a escola José Caetano dos Santos na comunidade quilombola São Vitor – São Raimundo Nonato – Piauí.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTORIA) - UFT. Araguaína/TO, 2016. 172p.

SILVA, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele; SILVA, Delma Josefa da. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, nº 1, p.248-272, mai. 2013. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 28/06/2013.

SILVA, Martiniano José da. **Racismo à brasileira: raízes históricas: um novo nível de reflexão sobre a História Social do Brasil.** 4 ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009. 640p.

SILVA, Mateus Lôbo de Aquino Moura e. Casa-Grande & Senzala e o mito da democracia racial. In **39º Encontro Anual da ANPOCS**, 2015, Caxambé - MG. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-39-encontro/gt/gt28/9704-casa-grande-e-senzala-e-o-mito-da-democracia-racial/file>; Acesso em: 11/08/2017.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. O livro didático como política pública: perspectivas históricas In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros Didáticos de História: entre políticas e narrativas.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 101-120.

SILVA, Thiago Stering Moreira da. **Caminhos e descaminhos da historiografia da História da África (1840-1990).** Monografia (Conclusão Graduação em História) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora - MG, 2010. 49p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3 ed. – 4. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 156p.

SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Síntese da coleção História Geral da África: Pré-história ao século XVI.** Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013a. 744p.

_____. (Org.). **Síntese da coleção História Geral da África: século XVI ao século XX.** Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013b. 784p.

SOUZA, Edinélia Maria Oliveira. **Pós-Abolição na Bahia** Hierarquias, lealdades e tensões sociais em trajetória de negros e mestiços de Nazaré das Farinhas e Santo Antonio de Jesus 1888- 1930. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, UFRJ, 2012. 271p.

SOUZA, Maria Elena Viana. Relações raciais no ensino superior: experiências de ensino/aprendizagem e pesquisa. In: SOUZA, Maria Elena Viana. (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei n. 10.639/03.** Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p.63-86.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano.** São Paulo: Ática, 2008. 176p.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Tecendo africanidades com brasilidades: desafios do cotidiano escolar. In: SOUZA, Maria Elena Viana. (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei n. 10.639/03.** Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 15-27.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico.** Disponível em: <http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2012/01/delinterculturalismoTubino.pdf>

_____. La Praxis de la Interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos. **Cuadernos Interculturales**, Viña del Mar/Chile: Universidad de Valparaíso, vol. 3, nº 5 julio-diciembre, p.83-96, 2005.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **Arqueología de la escuela**. Madri: Las ediciones de la Piqueta, 1991. 304p.

VICENTINI, Paulo Fagundes; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; PEREIRA, Analúcia Danilevich. **História da África e dos africanos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 233

WALSH, Catherine. **Estudios Culturales Latinoamericanos** Ritos desde y sobre la región andina. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala, 2003. 325p.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamento y posicionamento “outro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, julio-diciembre 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. **Entre Palabras**. La Paz, Bolivia, n. 3- n. 4, p. 129- 156, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación Intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine (Orgs.) **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz/Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. P.75-96.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da História da África no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03**. Brasília: Secad/MEC, 2005. p.133-166. (Coleção Educação para todos)

WEIMER, Rodrigo de Azevedo. **Os nomes da libertada Ex-escravos na serra gaúcha no pós-Abolição**. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2008. 385p.

APÊNDICE A - LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm; Acesso em 24/02/2017.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004a**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>; Acesso em 25/02/2017.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004b**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>; Acesso em 25/02/2017.

_____. Casa Civil. **Lei nº 11645, de 10 de Março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm; Acesso em 25/02/2017.

APÊNDICE B - EDITAIS DO PNLD

BRASIL. MEC. FNDE. SEB. **Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a Serem Incluídas no Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª Série do PNLD/2007**. Brasília: MEC; FNDE, 2005a.

_____. MEC. FNDE. SEB. **Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas a serem incluídas no Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM/2007**. Brasília: MEC; FNDE, 2007b.

_____. MEC. FNDE. SEB. **Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2010**. Brasília: MEC; FNDE, 2007.

_____. MEC. FNDE. SEB. **Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – Ensino Médio**. Brasília: MEC; FNDE, 2009.

_____. MEC. FNDE. SEB. Edital de Convocação 01/2013 –CGPLI. **Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2015**. Brasília: MEC; FNDE, 2013.

_____. MEC. FNDE. SEB. Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2015. Coleções mais distribuídas por componente curricular. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>; Acesso em: 31/05/2017.

BRASIL. MEC. FNDE. SEB. Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI. **Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018**. Brasília: MEC; FNDE, 2015.

APÊNDICE C - MANUAIS DO PROFESSOR

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade e cidadania**, 1º ano. 1ed.São Paulo: FTD, 2013.

_____. **História sociedade e cidadania**, 2º ano. 1ed.São Paulo: FTD, 2013.

_____. **História sociedade e cidadania**, 3º ano. 1ed.São Paulo: FTD, 2013.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral** - 1. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. **História Global: Brasil e Geral** - 2. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. **História Global: Brasil e Geral** - 3. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

FERREIRA, João Paulo Mesquita Hidalgo; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. **Nova história integrada**. 1ª série, volume 1, ensino médio, História, manual do professor. 3 ed. Campinas, SP: Companhia da Escola, 2013.

_____. **Nova história integrada**. 2ª série, volume 2, ensino médio, História, manual do professor. 3 ed. Campinas, SP: Companhia da Escola, 2013.

_____. **Nova história integrada**. 3ª série, volume 3, ensino médio, História, manual do professor. 3 ed. Campinas, SP: Companhia da Escola, 2013.