



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA



EVANDRO RODRIGUES

**A representação do africano e afro-brasileiro nos livros didáticos
de História após a Lei 10.639/03: entre escritos e perspectivas
docentes**

CÁCERES – MT

2018



EVANDRO RODRIGUES



A representação do africano e afro-brasileiro nos livros didáticos de História após a Lei 10.639/03: entre escritos e perspectivas docentes

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Área de concentração: Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer

CÁCERES – MT

2018

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

R696a RODRIGUES, Evandro Rodrigues .
A Representação do Africano e Afro-Brasileiro Nos Livros Didáticos de História Após a Lei 10.639/03: Entre Escritos e Perspectivas Docentes. / Evandro Rodrigues Rodrigues – Cáceres, 2018.
124 f.; 30 cm.(ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profhistória, Faculdade de Ciências Humanas, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018.
Orientador: Osvaldo Mariotto Cerezer

1. Ensino de História. 2. Livros Didáticos. 3. Lei 10.639/03. I. Evandro Rodrigues Rodrigues. II. A Representação do Africano e Afro-Brasileiro Nos Livros Didáticos de História Após a Lei 10.639/03: Entre Escritos e Perspectivas Docentes.: .
CDU 37:94

TERMO DE APROVAÇÃO

EVANDRO RODRIGUES

A representação do africano e afro-brasileiro nos livros didáticos de História após a Lei 10.639/03: entre escritos e perspectivas docentes

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Área de concentração: Ensino de História

Aprovada em 23 de Agosto de 2018.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer (Orientador)
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

Profa. Dra. Marli Auxiliadora de Almeida (Avaliadora Interna)
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

Prof. Dr. Luís César Castrillon Mendes (Avaliador Externo)
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Cáceres-MT

2018

DEDICATÓRIA

À Deus, pela onipotência, onisciência e onipresença. Meu socorro e refúgio nos momentos de angústia e medo.

Repito as palavras de Simão Pedro:

Senhor, para quem iremos nós? Tu tens as palavras da vida eterna. (João 06:68)

AGRADECIMENTOS

Esse momento, como o próprio nome sugere é de recompensar. Por isso, perdoe-me àqueles que por um lapso não estão sendo lembrados. Tenham a certeza que mesmo não sendo lembrado agora e nesse espaço, jamais os tenho como esquecidos eternamente.

À Deus o todo Onipotente, Onipresente e Onisciente, Aquele que confirma os propósitos do meu coração e confirmou este, desde a inscrição até a conclusão dessa maratona chamada Mestrado. Pela sua presença e conforto nos momentos difíceis.

As pessoas que nessa trajetória acadêmica, de aprendizado e de lutas somaram forças para que obtivesse essa vitória, agradeço imensamente:

Ao Prof. Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer, pela paciência, atenção, parceria, cobranças e prontidão nas orientações que serviram de guia nessa empreitada, sem as quais não seriam concretizadas.

Aos professores que compuserem a Banca Examinadora: Dra. Marli Auxiliadora de Almeida e Dr. Luís César Castrillon Mendes, por terem investidos tempo na leitura do meu texto e pelas importantes contribuições dispensadas ao mesmo.

Às equipes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São José dos Quatro Marcos/MT compostas nos períodos de Agosto de 2016 à Agosto de 2018 pela liberação remunerada de sala de aula, sem a qual não seria possível a execução desse projeto.

À todos funcionários e principalmente à diretora, supervisora pedagógica e corpo docente da Escola Especial “Alegria de Viver” – APAE de São José dos Quatro Marcos/MT pela compreensão e apoio, por entenderem a importância da qualificação profissional e não oferecer empecilhos, liberando-me das atividades docentes todas vezes que necessitei em razão desse mestrado.

À minha mãe e ao meu pai, que fincaram os alicerces do conhecimento em minha pessoa e mesmo não frequentando os quatro primeiros anos escolares, sempre empenharam o máximo de seus esforços e apoio aos filhos para que alcançassem patamares mais altos.

À minha irmã Rosimar e sobrinha Mayne Vitória pela torcida compartilhada desde o momento da seleção de entrada no Mestrado e também pelo apoio dispensado durante o mesmo.

À minha amada esposa Lauriéti pelo carinho e incentivo nos momentos de angústia e preocupação dessa pesquisa. Agradeço pelas mensagens que fizeram companhia nas solitárias noites no hotel durante o período das aulas.

Às colegas e aos colegas da turma de Mestrado que hoje são amigos, pelos abraços e força nos momentos de choros, pela parceria de hotel e pela confraternização acompanhada de comida e suco, mesmo sendo no singular, afinal foi somente uma.

Aos professores, pela participação respondendo ao questionário que faz parte desse trabalho.

À Fundação CAPES, pela bolsa recebida durante todo curso.

Ao professor João Edson Fanaia, pelas aulas de Teoria da História, mas principalmente pelo apoio na ocasião da apresentação do Projeto dessa pesquisa, momento que após receber severas críticas relacionadas ao entendimento de determinado autor, esse professor sugeriu e gratuitamente ofereceu um exemplar de um livro que permitiu adquirir maiores conhecimentos sobre o pensamento do autor em questão. Meu muito obrigado.

“Aprender
é descobrir
aquilo que você já sabe,
fazer é demonstrar que
você o sabe.

Ensinar é lembrar aos outros
Que eles sabem tanto quanto você.
Vocês são todos aprendizes,
fazedores, professores.”

Richard Bach (1977, p. 50)

RESUMO

A Lei 10.639/03 apresentou-se como um marco progressista no ensino das questões africanas e afro-brasileiras, provocando mudanças positivas no ensino escolar, principalmente da história da África em diferentes contextos. Essa legislação é o resultado de lutas por parte de vários grupos sociais e traz consigo diretrizes para o trabalho das questões étnico-racial e cultural dos africanos nos diferentes tempos históricos. Este estudo analisou a representação dos africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos de história utilizados na educação básica, após a instituição da Lei 10.639/03. Como fontes, analisamos três livros didáticos do Ensino Fundamental II, publicados em 2005 e 2008, além de questionário aplicado à três professores de história atuantes na educação básica. Nesse sentido, buscou-se perceber as representações dos Africanos e Afro-brasileiros produzidas pelos autores dos livros didáticos “História conceitos e procedimentos”, “História e vida integrada” e “Nova história crítica”, assim como a avaliação dos professores sobre os conteúdos dos livros didáticos sobre a história africana e afro-brasileira. As referências bibliográficas dos autores Bittencourt, Choppin, Gatti Júnior, Lopes, Ribeiro definiram o conceito de livro didático, enquanto que os pressupostos teóricos para as discussões sobre representações e história da leitura que sustentam essa dissertação, tiveram aporte respectivamente com Chartier (1990) e (2002). Constatou-se através dos resultados obtidos que o livro didático constitui-se um material de apoio pedagógico possuidor de amplas e difíceis definições, que as obras didáticas analisadas, com algumas restrições, estão adequadas ao estabelecido na Lei 10.639/03 e suas diretrizes. E por último observou-se que os professores que participaram da pesquisa possuem conhecimentos da legislação 10.639/03, selecionam e analisam as narrativas históricas presentes nos livros didáticos utilizados por eles de forma crítica e contundente. Como “Produto final” elaboramos um Guia de bibliografias com sugestões bibliográficas cujos conteúdos abordam, sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas, estudos e análises acerca do ensino da História da África, Cultura Africana e Afro-brasileira. Disponibilizamos também juntamente com o Guia de bibliografias, arquivos em formato PDF, de algumas das bibliografias sugeridas no Guia, de forma a facilitar o acesso dos profissionais do ensino de história, atuantes na educação básica.

Palavras-chave: Ensino de história. Livros didáticos. Lei 10.639/03.

ABSTRACT

The law nº 10,639/03 established itself as a progressive mark in teaching African and Afro-Brazilian issues, inducing positive changes on scholar education, mainly Africa's history from different contexts. This law is a result of great strive from several social groups and brings along guidelines for the discussion of Africans' ethnic-racial and cultural issues in different historical periods. This study analyzed the representation of Africans and Afro-Brazilians on history textbooks used in elementary and middle schools, after the enforcement of the Law nº 10,639/03. As sources, we analyzed three textbooks of Elementary School II, published in 2005 and 2008, besides a questionnaire targeted for three history teachers who work in elementary and middle schools. In this sense, we aimed to realize the representation the African and Afro-Brazilian representations produced by the authors of the textbooks "History concepts and procedures", "History and integrated life" and "New Critical History", as well as the teachers' assessment on the content of the textbooks about African and Afro-Brazilian history. The bibliographical references from the authors Bittencourt, Choppin, Gatti Júnior, Lopes, Ribeiro, defined the concept of textbooks, whereas the presupposed theoretical for the discussion about representativeness and history of reading, on which this dissertation is held, are based on, respectively, Chartier (1990) e (2002). There was found, by the obtained results, that textbooks are pedagogical support asset, which has broad and difficult definitions and, with some restrictions, are proper when related to the Law nº 10,639/03 and its guidelines. Lastly, there was observed that the teachers who took part in the research know the Law nº 10,639/03, select and analyze the historical narratives in the textbooks bluntly and critically. As a "Final Product" we have prepared a bibliographies guide, which brings bibliographical suggestions whose contents, approach from different theoretical and methodological perspectives the studies and analyzes about the teaching of History of Africa, African and Afro-Brazilian Culture and also available together with the Guide to bibliographies, files in PDF format, of some of the bibliographies suggested in the Guide, in order to facilitate the access of history teaching professionals who work in education.

Key words: History teaching. Textbooks. Law nº 10.639/03.

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;

FHC - Fernando Henrique Cardoso;

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada;

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

MEC - Ministério da Educação e Cultura;

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais;

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático;

PNLDEM - Plano Nacional do Livro Didático do Ensino Médio;

PNBE - Plano Nacional da Biblioteca na Escola

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro didático de História: Conceitos e procedimentos . 6º ano.....	54
Figura 2 - Capa do livro didático de História: História e vida integrada . 7ª série.....	66
Figura 3 - Capa do livro didático de história: Nova história crítica . 6ª série.....	76
Figura 4 - Mapa dos principais estados africanos até o século XIX.....	80
Figura 5 - Capa da revista Isto é de 18/11/1998.....	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CAPÍTULO I: LIVROS DIDÁTICOS: CONCEITOS E USOS	23
1.1 A Lei 10.639/03 e o Ensino de História da África	41
2 CAPÍTULO II: A REPRESENTAÇÃO DO AFRICANO E AFRO-BRASILEIRO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA APÓS A LEI 10.639/03	53
2.1 Livro didático: História – Conceitos e procedimentos	53
2.1.1 Capítulo 8: A África	55
2.1.2 Capítulo 14: Colonização Portuguesa	59
2.2. Livro didático: História e vida integrada	66
2.2.1 Capítulo 3 _ Enfim, Ouro!	68
2.2.2 Capítulo 4 _ A Consolidação do território Colonial	69
2.3 Livro didático: Nova História Crítica	75
2.3.1 Capítulo 11 – África	77
2.3.2 Capítulo 13 – O escravismo Colonial	84
3 CAPÍTULO III: PROFESSORES DE HISTÓRIA, LIVROS DIDÁTICOS, A LEI 10.639/03 E SUAS DIRETRIZES	97
3.1 O que dizem os professores sobre os conteúdos relativos aos afro-brasileiros nos livros didáticos de história.....	99
3.2 O que dizem os professores sobre a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
FONTES	112
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA COM OS PROFESSORES DE HISTÓRIA	124

INTRODUÇÃO

O livro didático constitui-se em uma importante ferramenta de trabalho dos professores e alunos, principalmente aqueles matriculados em escolas públicas, nas quais as condições econômicas são menores e exceções à parte, este é o único recurso didático de trabalho dos professores junto aos alunos. O mesmo argumento é defendido por Insaurriaga & Jardim (2015, p.113) quando afirmam que “em muitas escolas do Brasil o livro didático é o único meio que o professor e seus educandos possuem como acesso a um material de suporte” e ainda acrescentam destacando que “[...] em muitos lugares, as condições não permitem nem mesmo o livro didático”.

O interesse para a realização desse trabalho¹ foi impulsionado por algumas problematizações e por uma preocupação pessoal: em dezesseis anos de atuação como professor de História na educação básica no município de São José dos Quatro Marcos², sempre me preocupou presenciar, a cada triênio, nos meses que antecedem as escolhas dos livros didáticos, ver através de exposições as mesas lotadas de amostras, com diferentes coleções, a fim de serem analisadas e posteriormente escolhidas como manual de trabalho pelos professores nas escolas que também sou professor, Escola Municipal Vereador Evilásio Vasconcelos e Escola Estadual Miguel Barbosa.

Nesses períodos, quase sempre constatei as recorrentes omissões de leituras do Guia do livro didático e das amostras enviadas ao estabelecimento de ensino em que essas obras passavam despercebidas pela maioria do corpo docente da instituição em que trabalho. O motivo disso acontecer, não sei afirmar, talvez seja devido ao excesso de carga horária de trabalho que acarreta na correria diária. Essa preocupação também se deu pelo motivo que no dia marcado para a efetivação da escolha do livro didático a ser adotado, o procedimento deveria ser feito em um período de 4 horas ou no máximo dois períodos, ou seja 8 horas, o que considero

¹ Esse projeto foi auxiliado financeiramente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

² Município localizado a 302 km da capital de Mato Grosso: Cuiabá. Os habitantes se chamam quatormarquenses. O município se estende por 1.289,1 km² e contava com 18.963 habitantes no último censo. A densidade demográfica é de 14,7 habitantes por Km² no território do município. Situado a 223 metros de altitude, tem as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 15° 37' 10" Sul, Longitude 0° 10' 36" Oeste. Fonte: <http://www.cidade-brasil.com.br/municipio-sao-jose-dos-quatro-marcos.html>. Acessado em 05/01/2018

tempo insuficiente, dado a grande quantidade de livros didáticos de várias editoras para os profissionais de ensino analisarem, debaterem e decidirem qual(ais) manual(ais) didático(s) seria(m) adotados para os próximos três anos, que convém destacar, não é pouco tempo. A respeito desse momento de escolha do livro didático, Lajolo (1996, p. 9) argumenta que a

Escolha e uso de livro didático precisa resultar do exercício consciente da liberdade do professor no planejamento cuidadoso das atividades escolares, o que reforçará a posição de sujeito do professor em todas as práticas que constituem sua tarefa docente, em cujo dia-a-dia ele reescreve o livro didático, reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase co-autor do livro.

Outro fator para a realização desse trabalho parte de algumas experiências vivenciadas nas práticas pedagógicas. Em muitos momentos fui constatando junto aos alunos a exteriorização de estereótipos que culminaram em atitudes preconceituosas e pejorativas, na maioria das vezes expressas através de palavras direcionadas aos colegas negros e/ou menos favorecidos economicamente, sendo necessária, algumas vezes, intervenções para que esses conflitos não se alongassem. Quase sempre esses tratamentos eram direcionados de forma disfarçada e os seus autores não percebiam que estavam impregnados desse estigma social racista e de pretensa superioridade. Essas ocasiões negativas e momentos de tensões presenciadas por todos os alunos da sala em que os tumultos aconteceram foram aproveitadas por mim enquanto professor, para serem trabalhadas de forma positiva, através de direcionamentos, discussões reflexivas sobre as diferenças e o respeito entre os discentes. Essas experiências foram relevantes para influenciar na escolha dessa temática de pesquisa.

Ainda, uma terceira justificativa que despertou o interesse pela escolha dessa temática de pesquisa, partiu também de outra experiência vivenciada, a de ter recebido em sala de aula estagiários estudantes do Curso de Licenciatura em História da UNEMAT. Após as observações realizadas por eles, concedi uma entrevista e fui questionado sobre a Lei 10.639/03. O sentimento de vergonha veio à tona por não possuir conhecimentos, além daqueles relacionados à criação e exigência de aplicação dessa Lei, o que intensificou a necessidade de buscar compreensão sobre o assunto. Nesse momento ocorreu uma identificação com a afirmação de Souza (2012, p. 23)

No meu entender, ao tratarmos de assuntos africanos em geral e História da África em particular, devemos partir do princípio de que temos pouca, ou

mesmo nenhuma familiaridade com os temas relativos ao continente africano. Dessa forma, o estudo e a pesquisa são requisitos fundamentais para adquirirmos essa familiaridade e aprofundar o estudo sobre a África.

É preciso, de acordo com Souza, aprofundar nossos conhecimentos naquilo que ignoramos ou pouco sabemos, pois ensinar é um processo complexo que exige conhecimento do que ensinar, métodos de como ensinar, além de adequados e bons materiais de apoio.

Desse modo, o livro didático tem sido assunto de debates e pesquisas entre os intelectuais acadêmicos, nas falas de professores, pelos quais são manuseados e/ou utilizados no dia-a-dia da sala de aula e autoridades políticas, levantando assim discussões ora de discordâncias, ora de apoio. Compreendemos o livro didático como documento e portador de representações e significados sobre os fatos e sujeitos históricos, de acordo com as análises e interpretações da história nele contidas que, por sua vez, poderá produzir representações e significados na compreensão sobre a história em gerações dos alunos. Essas representações podem contribuir positivamente ou não, para a formação de cidadãos desprovidos de preconceito e racismo. Diante disso, e considerando o livro didático um recurso pedagógico importante no ensino e aprendizagem dos educandos, concebemos o presente estudo.

Essa pesquisa teve como objetivo pensar nas representações dos africanos e afro-brasileiros presentes nas narrativas de livros didáticos de história produzidos e/ou aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) após a Lei 10.639/03; Investigou-se como a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram contempladas nos conteúdos dos manuais didáticos escolhidos para a concretização desse estudo/pesquisa. Além disso, compreendemos através da pesquisa como os professores de História da Educação Básica analisam a história/representação dos africanos e afro-brasileiros contida nos livros didáticos utilizados por eles em sala de aula e como os docentes avaliam a obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira.

Os procedimentos teórico-metodológicos utilizados nas análises partiram dos conceitos de livro didático e de representações, de forma a compreender o que define esse material pedagógico e quais são as representações inerentes ao africano e afro-brasileiro, construída pelos autores dos livros didáticos de História

após a promulgação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que tornou obrigatório o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica.

Na análise das representações dos conteúdos inseridos nas fontes selecionadas, utilizamo-nos do segmento da abordagem da História Cultural, cujas referências foram construídas através das leituras de Roger Chartier (1990, p. 16-17) com objetivos de

Identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler. Uma tarefa desse tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais, são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo.

Constitui-se como referencial documental dessa pesquisa três livros didáticos de história destinados aos alunos do ensino fundamental de escolas públicas, o primeiro: ***História: Conceitos e procedimentos (2006)*** de autoria de Ricardo Dreguer & Eliete Toledo, destinado à 7ª série, hoje correspondente ao 8º ano, que continuou integrando o PNLD de 2008, porém, não continuou no PNLD de 2011. Este foi escolhido por ter sido material do meu trabalho enquanto professor no ano de 2008 na Escola Estadual Miguel Barbosa, no município de São José dos Quatro Marcos - MT, sendo assim, integrante de uma experiência vivida no processo de ensino e aprendizagem naquele ano. Segundo os critérios de avaliação por parte dos analistas do PNLD - 2008, essa coleção alcançou os seguintes desempenhos: suficiente para Imagens e Metodologia de ensino-aprendizagem; Bom para Concepção de História, Conhecimentos históricos, Capacidades e habilidades, Atividades e exercícios, Construção da cidadania, Manual do Professor, Editoração e Aspectos Visuais. No aspecto relacionado às Fontes históricas/documentos foi classificado como ótimo. (BRASIL - PNLD 2007:23)

A outra escolha foi: ***História e Vida Integrada (2005)*** dos autores Nelson Piletti & Claudino Piletti, destinado à alunos da 7ª série, hoje correspondente ao 8º ano, este ainda continua a fazer parte do PNLD. Esta escolha, ao contrário da anterior, foi motivada pelo fato do livro didático não ter feito parte da escolha dos professores integrantes da rede Municipal de Ensino de São José dos Quatro Marcos, momento em que atuava como professor no ano de 2009. A coleção, cujo livro faz

parte, recebeu a seguinte avaliação pelos analistas do PNLD - 2008: Suficiente no item manual do professor; bom referente aos quesitos: concepção de história, conhecimentos históricos, capacidades e habilidades, construção da cidadania e editoração e aspectos visuais. Teve desempenho avaliado como ótimo referente a imagens, metodologia de ensino-aprendizagem, capacidades e habilidades, atividades e exercícios. (BRASIL - PNLD 2008:17)

A terceira escolha foi uma edição destinada aos alunos da 6ª série, correspondente ao atual 7º ano, denominada: ***Nova História Crítica (2005)***³ do autor Mário Furley Schmidt, por ser material integrante da coleção Nova História Crítica, cujas fontes de consultas sempre estiveram presentes em minhas leituras no preparo de aulas de história. Este livro foi reprovado pelo MEC, por “falha de conteúdo” e retirado de circulação em 2007, fato que também instigou-nos na opção de análise do mesmo, já não constando no PNLD de 2008, porém, continuou a ser utilizado em algumas escolas, pois já havia sido distribuído. Essa coleção assim foi avaliada pelos pareceristas do PNLD 2005⁴: na metodologia de ensino-aprendizagem, um de seus objetivos é levar os alunos a raciocinar de maneira independente e a questionar o senso comum. No manual do professor, a metodologia da história é amplamente discutida e parcialmente coerente com o desenvolvimento dos conteúdos; os conceitos fundamentais para a construção do conhecimento histórico estão adequadamente trabalhados, enquanto no quesito fontes escritas, a coleção recebe críticas, pois não prioriza o trabalho com documentos. As questões relacionadas à cidadania são apresentadas em sua dimensão histórica, de acordo com a proposta de formar cidadãos críticos. Na finalização dessa análise, afirmam os pareceristas que a edição da obra é adequada. (BRASIL - PNLD, 2005, p. 134-138)

Ressaltamos que todas as edições citadas foram editadas e/ou aprovadas pelo PNLD ao mercado depois do ano de 2003, mesmo ano da aprovação da Lei Federal 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana.

³ Essa coleção foi alvo de críticas pelo Jornalista Ali Kamel, que em 18 de setembro de 2007 publicou coluna no jornal O Globo, prontamente reproduzida no Estadão, denunciando o suposto “conteúdo subversivo” inseridos nesses materiais didáticos. As denúncias foram repercutidas nos demais veículos da Globo, da revista Época ao Jornal Nacional. Fonte: <https://jornalggn.com.br/noticia/ali-kamel-e-a-guerra-dos-livros-didaticos>. Acessado em: 20/03/2018

⁴ O Guia de Livros didáticos do PNLD 2005 traz uma síntese avaliativa de cada coleção selecionada pelo mesmo, não apresentando assim os conceitos: suficiente, bom e ótimo, como foram destacados nas obras de Dreguer e Toledo (2006) e de Piletti, N., e Piletti, C., (2005).

A pesquisa contemplou também análises de entrevistas com 03 (três) professores de História da Educação Básica, com o objetivo de compreender a análise feita por eles referentes aos conteúdos de história africana e afro-brasileira presente nos livros didáticos utilizados por eles em sala de aula.

Constituíram ainda fontes analisadas, a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, instituídas respectivamente nos anos⁵ de 2003 e 2004 pelo Ministério da Educação, representado pelos seus conselhos, como partes das políticas afirmativas do governo federal.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana abordam a importância dos professores no processo de ensino e aprendizagem, pois alerta sobre a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que

Precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p. 17)

Tomando como referência a promulgação da Lei 10.639/03, algumas interrogações inquietam-nos e entre elas destacamos: como os livros didáticos de História apresentam a história dos africanos e afro-brasileiros após a promulgação da Lei? Houve mudanças? Qual é o impacto da Lei e das respectivas diretrizes curriculares sobre os livros didáticos de História?

Como já afirmamos, tivemos como objetivo analisar como a temática sobre os africanos e afro-brasileiros é representada pelos autores dos livros didáticos de História para a Educação Básica após a promulgação da Lei Federal 10.639/03.

⁵ A lei 10.639/03, que altera a LDB nº 9394/96, foi promulgada em 9 de janeiro de 2003 e no dia 10 de março de 2004 o CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF aprovou o Parecer nº 003/2004 instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A Resolução Nº 1, de 17 de junho 2004 complementou a documentação legal.

A metodologia seguida no desenrolar da pesquisa foi estruturada em quatro momentos assim estabelecidos: O primeiro foi adquirir embasamento teórico para subsidiar as análises nos livros didáticos e a temática contemplada neste estudo.

No segundo estágio selecionamos as obras/fontes citadas acima que constituem o referencial documental da pesquisa e os exercícios de análise dos livros de forma geral e dos conteúdos. Decidimos que não faríamos análises quanto à materialidade do corpus documental – os livros didáticos selecionados – uma vez que compartilhamos com o escritor argentino Jorge Luís Borges (2002, p. 70), ao descrever o livro além do material que o compõe: “Que é um livro, se não o abrimos? É, simplesmente, um cubo de papel e couro, com folhas. Mas, se o lemos, acontece uma coisa rara: creio que ele muda a cada instante”.

Na execução dessa tarefa de análise dos três volumes/livros selecionados, foram observados os seguintes critérios:

1. Uma breve análise da organização e dos objetivos dos conteúdos nos livros, como: unidades, boxes, seções e textos complementares neles inseridas;
2. As abordagens dos conteúdos que constituem o texto principal, quanto à apresentação e problematização⁶ das temáticas que envolvem os africanos e afro-brasileiros na sociedade do passado e do presente. Os exercícios propostos no capítulo da temática também fizeram parte dessa análise.
3. Como foram contempladas as abordagens das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos conteúdos inseridos nas obras analisadas.

Quanto à localização dos conteúdos que contemplam os temas a serem analisados, foram identificados observando-se a seguinte metodologia:

- 1- Primeiro através de identificação dos capítulos no sumário/glossário/índice, quando se procurou através de palavras-chaves como: africano, África, negros, escravidão;
- 2- Segundo, por cautela, temendo realizar uma busca simplista pelo critério anterior, e com a finalidade de não passar despercebidos alguns temas inerentes à pesquisa, foi realizado uma “varredura” em todas as páginas dos três volumes que compõem o estudo/pesquisa.

⁶ Ressaltamos que a função principal de problematizar e aprofundar os conteúdos são essencialmente dos professores, porém não isenta os livros didáticos de fazê-lo, mesmo que de forma simplificada.

O terceiro momento foi a realização das entrevistas com três professores, sendo um do sexo masculino e duas do sexo feminino, todos atuantes na Educação Municipal em São José dos Quatro Marcos/MT⁷.

A seleção desses professores foi elaborada levando em consideração os diferentes tempos de experiência profissional que possuem. O professor entrevistado trabalha à 18 (dezoito) anos na Educação, ou seja, com experiência anterior e posterior à Lei 10.639/03, enquanto a escolha das duas professoras deu-se pela atuação delas no período posterior a mesma lei, sendo que uma colaboradora enquadra no perfil de professora iniciante, com um ano de atuação e a outra por ter um período médio: quase 1 (uma) década de atuação no magistério, constituindo assim, profissionais com pouca, média e ampla experiência no sistema educacional. Na apresentação dos professores preservamos suas identidades, sendo que essa referência dar-se-á por codinomes A, B, C.

As entrevistas foram realizadas através de aplicação de questionários previamente elaborados, contendo 4 (quatro) perguntas abertas. Esse tipo de perguntas permite que o entrevistado responda com liberdade, sem ser induzido pelo entrevistador, conferindo maior veracidade aos resultados, pois nas análises por meio de metodologias qualitativas, é afirmado por Minayo (2012, p. 625) como um dos passos a ser utilizado pelo entrevistador no sentido de salvaguardar a fidedignidade da pesquisa e consiste em estar: “alerta para os relatos e os fatos que contradigam as propostas e as hipóteses do investigador, tratando de problematizá-los e de apresentá-los, em lugar de ocultá-los.”

As questões elaboradas possuem como objetivo identificar qual análise é feita pelos professores colaboradores sobre os conteúdos de história africana e afro-brasileira, presente nos livros didáticos de história por eles usados em sala de aula. Os resultados obtidos foram analisados, sempre respeitando as opiniões dos entrevistados, para que a nossa subjetividade interfira o mínimo possível, “uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa”. (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Os critérios para análise dos conteúdos dos livros didáticos e das respostas dos professores colaboradores da pesquisa, foram elaborados tendo como

⁷ A escolha desse município deu-se pelo fato de ser a localização das escolas onde atuo e consequentemente, com essa pesquisa deixar minha contribuição social às escolas/professores/alunos desse lugar.

referência as normas estabelecidas pela modalidade “análise qualitativa”. Quanto à essa abordagem, Bogdan e Biklen (1991, p. 48) afirmam que

A investigação qualitativa é descritiva. [...]. Na busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.

Ao trabalhar com as metodologias qualitativas os pesquisadores: “privilegiam, de modo geral a análise de micro processos, através do estudo das ações individuais e grupais.” (MARTINS, 2004, p. 292)

E por último, a sistematização e escrita da dissertação, materializando os resultados obtidos através das análises dos conteúdos que envolvem a representação dos africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos selecionados e dos dados obtidos com as entrevistas coletadas.

Para melhor compreensão dos resultados obtidos e expressos no corpo da dissertação, a estruturação dela está dividida em três capítulos. O Capítulo I denominado “Livros didáticos: conceitos e usos”, está dividido em duas etapas, sendo que na primeira parte buscamos alguns conceitos de livro didático, tais como instrumento cultural e complexo, ideológico, entre outros. Fundamentamos o que se compreende ser esse material de apoio ao ensino a partir de: Gérard e Roegiers (1998); Bittencourt (2009); Choppin (2004/2008); Gatti Júnior (1997); Ribeiro (2007) e Lopes (2007). Na segunda parte são feitas algumas considerações sobre o estudo da África e a promulgação da Lei Federal 10.639/03 e sua aplicação em sala de aula.

No decorrer desse capítulo, fez-se parte um estudo da referida lei e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com a finalidade de ampliar a construção do conhecimento de suas propostas, para assim, entendermos melhor as várias análises realizadas por autores da área, como Benevides (2008), Bittencourt (2006), Cavaleiro (2005), Gomes (2005), Oliveira e Oliveira (2003), Saliba (2006), Santos (2001), Souza (2005), Wedderburn (2005), entre outros que abordam a temática da história do africano e afro-brasileiro.

O Capítulo II intitulado “A representação do Africano e Afro-brasileiro nos livros didáticos de História após a lei 10.639/03”, foi escrito a partir das análises da representação dos africanos e afro-brasileiros inseridos nos conteúdos dos livros

didáticos selecionados. Observamos aqui, refletir sobre a forma que esses personagens foram representados nesses manuais didáticos.

O Capítulo III traz como título “Professores de História, livros didáticos, a lei 10.639/03 e suas Diretrizes”, apresentamos as respostas das entrevistas realizadas com os professores, acrescentadas de nossas reflexões, dialogamos com autores da área pesquisada, para saber qual a análise feita por eles em relação aos conteúdos sobre africanos e afro-brasileiros presentes nos livros didáticos de história, a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Marc Bloch (2001, p. 41-3) um dia, questionado pelo seu neto sobre a história, respondeu-lhe que, pelo menos, esta ciência⁸ servia para divertir. E nessa diversão estamos engajados. Uma diversão séria e cansativa, parte integrante do processo educacional brasileiro e do qual estamos diretamente inseridos. Dessa forma, trabalhar com a proposta de analisar um material didático e conseqüentemente uma temática tão presente na sociedade é instigante. Refletimos com Guimarães que defende a punição de atos de discriminação racial, como forma de inibir comportamentos preconceituosos e sensibilizar diferentes setores da sociedade, objetivando uma

Busca permanente pela efetivação de um estado de direito, que tem como pilares a cidadania, a liberdade e a dignidade humana. Nesse sentido, a educação escolar é fundamental para a promoção e a formação de tais princípios e valores. (GUIMARÃES, 2012, p. 77)

Para se pensar em uma educação de qualidade, deve-se desenvolver ações que resultem em um alinhamento dos recursos pedagógicos e humanos, de forma a se complementarem. Porém, o professor como principal agente colaborador no processo de construção de conhecimentos, precisa estar atento para não ser um mero repetidor dos conteúdos expressos no livro didático e, conseqüentemente, de histórias repetidas e maniqueístas, nem tampouco ser dominado por ele, mas ao contrário, dominá-lo e assim, através de reflexões, transcender o que está em suas

⁸ Não é nosso objetivo analisar a constituição da história enquanto **ciência ou não**, haja vista, os debates sobre essa questão serem amplos. Apenas para justificar o uso do termo: “ciência”, citamos Le Goff, que preocupado com os diferentes “sentidos” apresentados pela história afirma que “[...] é **legítimo que nas margens da ciência histórica se desenvolva uma filosofia da história, como outro ramo do saber**”. (LE GOFF, 1996, p. 21).

páginas, sempre objetivando promover conhecimento, respeito e autonomia, direcionando seus alunos na construção de suas próprias histórias.

Ainda, na última etapa da pesquisa, além dos resultados escritos nessa dissertação, com objetivos de auxiliar o trabalho de professores no desenvolvimento de suas aulas no ensino de história, elaboramos um “Produto final”.

A apresentação desse resultado/produto foi em forma de Guia de bibliografias, que como sugere o nome, traz sugestões bibliográficas, cujos conteúdos, abordam sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas os estudos e análises acerca do ensino de História da África, Cultura Africana e Afro-brasileira.

Sobre os dispositivos da Lei 10.639/03 e de suas Diretrizes, disponibilizamos também juntamente com o Guia de bibliografias, arquivos em formato PDF⁹, de algumas das bibliografias sugeridas no Guia, de forma a facilitar o acesso dos profissionais do ensino de história, que atuam na educação básica.

Sabemos que, por vários motivos, incluindo as muitas atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no ambiente escolar e extra-classe, o tempo de muitos professores é escasso. Assim, proporcionar essas bibliografias é uma forma de incentivá-los a continuarem suas práticas de leitura, além de mostrar-lhes que a quantidade de trabalhos/pesquisas que abordam o ensino da história da África, Cultura africana e Afro-brasileira são abundantes.

⁹ A sigla inglesa PDF significa Portable Document Format (Formato Portátil de Documento), um formato de arquivo criado pela empresa Adobe Systems para que qualquer documento seja visualizado, independente de qual tenha sido o programa que o originou.

1- CAPÍTULO I

LIVROS DIDÁTICOS: CONCEITOS E USOS

O livro de História é o guia mais importante da aula de História. (RÜSEN, 2010, p. 112).

Este primeiro capítulo está estruturado em duas partes. Na primeira anunciamos alguns conceitos atribuídos aos livros didáticos, tendo como referência renomados autores, cujos estudos são dedicados às análises envolvendo esse material pedagógico e, ainda, nessa primeira divisão, levantamos reflexões sobre os usos dessa categoria de manual escolar. Na segunda parte, a reflexão é direcionada para a Lei 10.639/03 e suas implicações no ensino de história da África e dos africanos no Brasil.

A escolha do material de trabalho, principalmente o livro didático, é de suma relevância para auxílio no trabalho dos professores. Por se tratar de um material complexo em seu uso na sala de aula, o conhecimento teórico é essencial, é a “mola” propulsora para as análises e construção dos conhecimentos que esse material traz em suas páginas.

No Brasil, tornou-se um hábito cultural muitos professores, obviamente com exceções, seguir o livro didático em sua prática pedagógica cotidiana, algumas vezes sem questioná-lo quanto às formas, significados e representações que os conteúdos são apresentados, mesmo sendo de sua responsabilidade e tendo toda autonomia para selecionar o quê e como trabalhar os conteúdos.

Salientamos ainda que as pesquisas nas universidades brasileiras envolvendo o livro didático intensificaram-se nas últimas décadas do século XX como é constatado por Circe Bittencourt (2011, p. 490)

As pesquisas acadêmicas sobre livros didáticos tiveram um constante crescimento em programas de pós-graduação a partir da década de 1980, com análises desse material em diversas áreas e em várias disciplinas escolares. Um levantamento sobre essa produção inicial foi realizado por pesquisadores da Unicamp que publicaram *O que sabemos sobre livro didático: catálogo analítico* com referências sobre teses e dissertações, além de importantes indicações sobre as publicações da época.

Nesse cenário, inúmeras pesquisas foram realizadas tendo como objeto de estudo o livro didático, os alunos e o ensino de História, entre as quais citamos Selva Guimarães (1993) Caminhos da História Ensinada¹⁰; Bittencourt, que entre

¹⁰ Apesar desta obra não ter o livro didático como objeto específico de pesquisa, em vários momentos a autora cita o papel dele sendo utilizado como um agente essencial na implementação de programas curriculares e/ou programas de ensino na década de 1970 nos estados de São Paulo e Minas Gerais.

várias obras escritas sobre o assunto, destaca-se sua tese de doutorado (1993) intitulada “Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar (1810-1910)”, que veio a ser publicada em formato de livro em 2008; Batista & Galvão (2009) em sua obra “Livros Escolares de Leitura no Brasil: elementos para uma história”, sendo esta uma obra nascida de investigações realizadas por equipes das universidades federais de Pernambuco e Minas Gerais, que traz diferentes estudos sobre diferentes gêneros de livro; Gatti Júnior (1997) Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações; Araújo (2001) “O uso do livro didático no ensino de História: depoimentos de professores das escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo”; Oliveira (2012) “O livro didático ideal em questão: estudo da teoria da formação histórica de Jörn Rüsen em livros didáticos de história (PNLD 2008)”; Choppin (2009) O manual escolar: uma falsa evidência histórica; Choppin (2008) História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte; Munakata (1997) “Produzindo livros didáticos e paradidáticos”; Idem (2009) “Devem os livros didáticos de história ser condenados?”; Osvaldo Júnior (2010) “Os Manuais de didática da História e a constituição de uma epistemologia da didática da História”.

Ainda quanto às investigações/pesquisas dessa categoria de livros, Bittencourt (2009, p. 304) afirma-que

No Brasil, também os livros didáticos de História têm sido os mais investigados pelos pesquisadores, e foram igualmente muito comuns análises dos conteúdos escolares em uma perspectiva ideológica. Aos poucos, as abordagens ideológicas foram sendo acrescidas de outros aspectos referentes aos conteúdos, como defasagens ou clivagens entre a produção acadêmica e a escolar ou ausências ou estereótipos de grupos étnicos ou minoritários da sociedade brasileira.

Assim, são imprescindíveis para uma educação de qualidade, uma acurada opção do livro didático e, principalmente, uma abordagem que leve em consideração um olhar crítico sobre os sujeitos da história e o lugar por eles ocupados no livro didático. Nesse sentido, a atuação dos professores através de reflexões críticas e indagações podem contribuir para mudanças de comportamentos/concepções em relação ao outro e sua história.

Para isso deve-se desconstruir preconceitos e visões estereotipadas em relação ao outro. Essas concepções são apropriadas pelos alunos, pois divulgadas através dos meios de comunicação em geral, livros didáticos, relações sociais entre outras, muitas vezes são assimiladas e interiorizadas por eles. No entanto, sabemos

que o processo de ensino e aprendizagem não se dá apenas no espaço da sala de aula¹¹, apesar de que ainda, para muitos, permanece a visão tradicional que a escola é oficialmente e essencialmente o lugar de disseminação dos saberes e informações, principalmente aqueles correspondentes à cultura letrada, da escrita e da leitura.

Nesse contexto, a citação a seguir é oportuna para pensarmos com Bernard Charlot (2001, p. 149) quando conclui que

Os jovens já aprenderam muitas coisas antes de entrar na escola e continuam a aprender, fora da escola, ainda que frequentem a escola – coisas essenciais para eles (“a vida”). Eles já construíram relações com “o aprender”, com aquilo que significa aprender, com as razões pelas quais vale a pena aprender, com aqueles que lhes ensinam as coisas da vida. Portanto, sua(a) relação(ões) com o(s) saber(es) que eles encontram na escola, e sua(s) relação(ões) com a própria escola não se constroem do nada, mas de relações com o aprender que já construíram. Não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender.

Portanto, adiciona-se à esses valores internalizados fora da escola pelos alunos àqueles inseridos no livro didático, como salienta Ana Célia da Silva ao afirmar que “pela importância que lhe é atribuída e do caráter de verdade que lhe é conferido, o livro didático pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor”. (SILVA, 2005, p. 23). Cabe então, aos educadores, refletirem sobre as temáticas étnico-raciais em suas ações pedagógicas, estarem sempre alertas na condução desse veículo, assegurando aos alunos um processo educacional sem as “pesadas bagagens” da intolerância e do preconceito, para que de forma segura possamos chegar ao destino, em que prevaleçam os ideais de igualdade, inclusão social e racial, reconhecimento e respeito. (GUIMARÃES, 2012, p. 78) traz uma reflexão relacionada ao combate das práticas educativas racistas, salientando que “precisa-se de ações com a necessária revisão do modo como negros, indígenas, mulheres foram, tradicionalmente, tratados nos saberes históricos escolares (nos livros didáticos e nas práticas docentes).”

Assim, mais uma vez justificamos essa escolha por acreditarmos que os materiais pedagógicos de apoio, nem sempre são meios de combate às desigualdades, racismo, preconceito e discriminação. E por entendermos que a educação é o principal caminho para amenizar essas atitudes concebidas em relação ao outro, dessa forma o papel do professor/professora em sala de aula é de

¹¹ Para saber mais sobre a questão da aprendizagem e da formação da consciência histórica não se dar apenas nas instituições escolares, mas no conjunto do social, ver Guimarães (1993, p. 70)

suma importância para contribuir nesse processo, haja vista ser o/a mediador/a entre o livro didático e os alunos.

Ao leitor estudante, em sua leitura do livro didático deve desenvolver uma prática de criticidade dos conteúdos transmitidos por esse suporte pedagógico, considerando-o como um produto, cuja produção, atende alguns interesses. Recorremos a Guimarães (1993, p. 11) que no final da década de 1970 se referindo aos diversos temas ensinados nas escolas de 1º e 2º graus, quando mencionados nos currículos de livros didáticos, apresentavam “uma versão imposta como verdade absoluta” ao contrário do que ocorria no espaço acadêmico, lugar que esses conteúdos eram sujeitos à várias leituras e questionamentos.

Nessa perspectiva, o Guia de Livro didático - 2017 também traz em seu texto um alerta quanto à necessidade de observar/questionar o caráter de fidedignidade absoluta atribuída aos livros didáticos e ressalva que o mesmo não deve ser entendido simplesmente como depósito de conhecimentos, ao assim enfatizar

É urgente e necessária a desconstrução de noções acerca do livro didático como veiculador de uma verdade absoluta, repositório de toda a informação sobre o passado, informação essa que deve ser prontamente memorizada pelos educandos, em sequências lineares que dispensam a análise de processos. Essa representação está relacionada à ideia de aprendizagem como transmissão de conteúdos alijados do cotidiano dos estudantes, descolados da vivência temporalmente situada. (BRASIL, 2016, p. 12)

Percebemos, então, a necessidade de estudos mais amplos e pesquisas sobre os materiais de apoio, principalmente o livro didático, que em muitos casos, são os únicos disponíveis para auxiliar o trabalho dos professores. Assim, acreditamos que o êxito das práticas dos educadores em sala de aula é inerente, em parte, à qualidade dos livros didáticos e de como os conteúdos são retratados/apresentados.

Para aplicar o conceito de livro didático remetemo-nos à Alain Choppin (2004/2008) para o qual essa categoria de material didático pode ser identificada a partir de dois aspectos, sendo eles: um “material intencionalmente reconhecido pelo autor ou pelo editor para um uso “escolar” e aqueles que não foram concebidos com fins educativos, mas que adquiriram posteriormente uma dimensão escolar”.

Gérard e Roegiers (1998, p. 19) argumentam que esse material é “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia”.

Circe Bittencourt (2009, p. 301-302) afirma que o livro didático é um “suporte de conhecimentos escolares e de métodos pedagógicos”, “objeto de “múltiplas facetas”; “um produto cultural”, “uma mercadoria”, “um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade”, assim útil para os fins escolares, no auxílio aos professores e alunos.

Para Ribeiro (2007, p. 46) “o livro didático é lugar, espaço, território (...) Ele é texto, discurso, documento. (...) Suas páginas são espaços de políticas, assim como as escolas. (...) Fonte de investimento e, ao mesmo tempo, de preocupação (...) objeto do cotidiano escolar”.

Lopes (2007, p. 208) em seu estudo, o define como: “(...) uma versão didatizada do conhecimento para fins escolares e/ou com propósito de formação de valores” que configuram concepções de conhecimentos, de valores, identidades e visões de mundo.

Frente ao exposto, sabedores que somos, através de experiências adquiridas durante 18 anos de carreira no magistério, que o livro didático constitui um elemento integrante ao processo educativo e como tal, ocupa um lugar privilegiado na cultura escolar¹², nesse capítulo estabelecemos algumas reflexões acerca desse material de apoio ao ensino e seus usos em sala de aula. Iniciamos com referência aos diversos termos utilizados em diferentes nações acerca do qual Choppin (2009, p. 19-20) descreve

Os franceses utilizam [...] entre outros termos, manuels scolaires, livres scolaires ou livres de classe; os italianos [...] libri scolastici, libri per lascuola ou libridi testo; os espanhóis [...] libros escolares, libros de texto ou textos escolares, apesar que os lusófonos optem por livros didáticos, manuais escolares ou textos didáticos. Nos países anglosaxões, textbook, schoolbooke [...] school textbook parecem ser empregados indistintamente, o mesmo que Schulbuche Lehrbuch nos países de língua germânica, schoolboeke leerboek nas regiões que falam holandês; na Suécia se utiliza skolboke lärebok, skolebok e laerebok na Noruega, skolebog e laerebog na Dinamarca, ou ainda scholicaenchreiridia, scholicabiblia ou anagnostika bíblia na Grécia; etc.

Quanto à complexidade de definição do livro didático, Ricardo Oriá (2011, p. 45)

¹² Dominique Julia afirma que: “A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Tradução do artigo: “La culture scolaire comme objet historique”, *Paedagogica Historica. International journal of the history of education* (Suppl. Series, vol. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johanningmeier, 1995:353-382).

na obra *“O Brasil contado às crianças: Viriato Corrêa e a literatura escolar brasileira (1934-1961)”*, afirma que “(...) é consenso entre os historiadores da educação que se torna quase impossível termos uma definição concisa e, ao mesmo tempo, completa do que seja o livro didático, também conhecido como manual escolar.”

Coadunando ainda com esse pensamento as reflexões de Bittencourt (2009, p. 301) e Choppin (2009, p. 66) quando respectivamente afirmam que definir o livro didático não é tarefa simples já que “trata-se de um objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa” e que “formam uma rubrica particular [...] como todo objeto de pesquisa, o livro escolar não é um dado, mas o resultado de uma construção intelectual: não pode então ter uma definição única”.

Nessa mesma visão, a conclusão de (HARPER, apud CHOPPIN 2009, p. 67-68) “Não há provavelmente uma regra geral que permita “definir” o livro escolar sem estabelecer uma fronteira arbitrária e irrealista [...]. Colocar os livros de um lado ou de outro [...] é uma tarefa de subjetividade.”

É com a compreensão desses autores que iniciamos a fundamentação teórica para trabalhar algumas definições do objeto de pesquisa. Bittencourt (2009, p. 301-302) de forma mais ampla, conforme dito anteriormente, o define como

Objeto de “múltiplas facetas”; um produto cultural; uma mercadoria; um suporte de conhecimentos escolares; suporte de métodos pedagógicos e como veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade.

Assim, o livro didático como suporte de ensino e aprendizagem é portador de ideologias nele inseridas. Nessa perspectiva, faz-se necessário que essas ideologias não passem despercebidas pelos professores e depois de identificá-las, sejam trabalhadas por eles com as devidas problematizações e análises.

Dessa maneira, estará contribuindo para não desencadear comportamentos que Guimarães (1993, p. 28) nomeia de “alternativa cômoda”, pois ao afirmar que o professor não preparado suficientemente para o trabalho nas escolas, está propenso a “utilizar o manual didático, reproduzindo-o de uma forma quase absoluta, reforçando um processo de ensino em que não há espaço para a crítica e a criatividade.”

Choppin (2009) define o livro didático a partir de vários aspectos, distinguindo-o em duas categorias de produtos, sendo elas estabelecidas de acordo com o uso que se faz dele

De um lado, aqueles que foram intencionalmente reconhecidos pelo autor ou pelo editor para um uso “escolar”, exclusivo ou não, e aqueles que tinham ou não foram efetivamente utilizados; de outro, aqueles que não foram concebidos com fins educativos, mas que adquiriram posteriormente uma dimensão escolar, seja pelo uso, que não podemos precisar se foi permanente ou generalizado no contexto da escola, seja em virtude de uma decisão administrativa que lhe conferiu explicitamente. (CHOPPIN, 2009, p. 64-65, apud, CHOPPIN¹³)

A partir dessa afirmação, percebe-se que a utilização e o objetivo que se propõe ao uso do livro didático é um dos requisitos para determinar sua definição, pois para reforçar sua assertiva, Choppin recorre à David Hamilton que assim conclui

Minha posição pessoal, e não é admirável, é que os manuais refletem manifestamente as preocupações pedagógicas. O que significa que um manual não é simplesmente um livro utilizado na escola. É, de preferência, um livro que foi conscientemente concebido e organizado para servir aos objetivos de instrução (HAMILTON, apud CHOPPIN, 2009, p. 65)

Na compreensão de Gatti Júnior (1997, p. 29-50)¹⁴ o livro didático é caracterizado através de vários conceitos, como

Portador dos conhecimentos básicos das diversas disciplinas que compuseram e ainda compõem o saber a ser difundido no interior das escolas; instrumentos privilegiados no cenário educacional nacional e internacional; ditador do currículo escolar; portador dos caracteres das ciências; fiel depositário das verdades científicas universais; mais importante e presente instrumento pedagógico da história das instituições escolares e um bem vendável.

O livro didático não é apenas folhas e imagens, uma revista “passa-tempo”, um material escolar em si, é muito mais complexo, desperta preocupações por ser transmissor e criador de conhecimentos e de representações, e com essas características, traz algumas implicações. Ribeiro (2007, p. 41-42) aprofunda a sua análise sobre esse instrumento pedagógico ao afirmar que

“O livro didático apresenta-se como um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma cultura. Percebemos nele a construção de imagens e interpretações sobre o mundo que se procura representar”.

Percebe-se assim, que o livro didático é portador de “poderes” que precisam ser desconstruídos, uma vez que as representações envolvem interesses de determinados grupos. Nesse contexto, as contribuições de Chartier são importantes

¹³ Essa citação traz a seguinte nota de rodapé: *L’histoire des manuels scolaires...*, op. cit., pp. 2-6. Nós tivemos a ocasião de rever e aprofundar essa reflexão alguns anos mais tarde, em *Les manuels scolaires: histoire et actualité*, pp.6-21.

¹⁴ Para localizar esta série de conceitos veja: Décio Gatti JÚNIOR, **Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações** (grifos acrescentados). Artigo publicado na revista *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas (2): 29-50, set.1997.

e oportunas, ao afirmar que as representações “são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza.” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Diante das transformações vividas nos últimos anos nos espaços escolares, os desafios no desenvolvimento de práticas pedagógicas a fim de oferecer uma educação de qualidade, são cada vez maiores. Os professores e a operacionalização do livro didático, como parte integrante do processo educacional, estão à frente desses desafios, pois segundo Cerezer (2007, p. 23)

A profissão docente enfrenta desafios que transformam o campo de atuação profissional numa arena de conflitos, incertezas, angústias, insatisfações e outros problemas de origens diversas. É nessa realidade conturbada que o professor terá que desenvolver sua prática pedagógica e o grande desafio que se apresenta é como lidar com tamanha diversidade de situações e problemas singulares para os quais não se tem uma resposta ou solução definida *a priori*.

E entre as diversas situações desafiadoras, uma delas inclui trabalhar com o livro didático, observando as pluralidades culturais¹⁵ dos alunos na sala de aula, posto que é imprescindíveis a construção de ações pedagógicas não racistas, pois a escola tem recebido uma clientela diversificada, num contexto de constantes mudanças que a sociedade tem vivenciado nas últimas décadas do século XX até o presente. Essas mudanças referem-se às diversidades de crenças e valores, tais como àquelas que dizem respeito ao racismo, de gênero e outras.

Em sua dissertação de Mestrado¹⁶, Elaine Prochnow Pires afirma que

A escola passa, atualmente, por um processo de grandes transformações ao incorporar leis e temas que exigem reflexão dos(as) docentes, no sentido de inserir em seus conteúdos curriculares temáticas necessárias para pensar uma sociedade mais igualitária, a exemplo dos conteúdos de história africana e indígena. (PIRES, 2016, p. 58)

Diante dessas demandas no atendimento às diferenças e nos aspectos relacionados ao manejo/leitura/trabalho com o livro didático, Paul Veyne aponta que em muitas ocasiões esse material deve ser interrogado e observado nos pormenores, necessitando ter seus conteúdos filtrados pela crítica dos leitores, quando afirma que

¹⁵ Sobre Pluralidade Cultural, ver os PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997.

¹⁶ ***Ideias históricas de jovens do Ensino Médio sobre representação das mulheres no ensino de História do Brasil: estudo de caso.*** Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de História do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis/2016.

Para todo leitor dotado de espírito crítico e para a maior parte dos profissionais, um livro de história não é, na realidade, o que aparenta ser; assim, ele não trata o Império Romano, mas daquilo que ainda podemos saber sobre esse império. Por baixo da superfície tranquilizadora da narrativa, o leitor, a partir do que diz o historiador, da importância que parece dar a este ou àquele tipo de fatos (a religião, as instituições), sabe inferir a natureza das fontes utilizadas, assim como as suas lacunas, e essa reconstituição acaba por tornar-se um verdadeiro reflexo. (VEYNE, 1982, p. 15)

Percebe-se assim que o leitor professor/professora precisa desenvolver um olhar aguçado e crítico diante do livro didático que chega às suas mãos, buscando interpretá-lo além do visível e do óbvio, observando sempre o que dizemos e como dizemos aos alunos, praticando didáticas e metodologias de ensino que não contribuam para a prevalência de atitudes separatistas e preconceituosas.

Nos estudos envolvendo as questões sobre as diferenças étnico-raciais, em muitas ocasiões predominam o enfoque dado às diferenças existentes entre os grupos. Ocorre porém, a prevaência em muitos momentos, das representações dos negros como seres participantes e/ou inseridos no processo escravocrata e conseqüentemente são estudados apenas como seres escravizados, dessa forma, menosprezam a participação desse grupo étnico nas demais participações sociais que fizeram e fazem parte.

Nessas abordagens sobre a história do Brasil, prevaleceu a visão eurocêntrica, que por meio de uma construção histórica, foram apresentados como sujeitos sem prestígio, mercadorias, isentos de autonomia, sem o devido destaque às suas contribuições no processo de formação da nação.

Essas omissões se restringem ainda às abordagens dos afrodescendentes nos dias atuais, contribuindo dessa forma, para que práticas preconceituosas perdurassem por tanto tempo.

Na aplicação da tarefa e tentativa de diminuir o preconceito existente na sociedade, propor reflexões que levem a pensar as questões relacionadas ao livro didático e às rejeições e/ou hostilidade aos grupos minoritários, através de conteúdos que contemplem essa temática, poderão favorecer e elucidar um conhecimento diversificado aos estudantes, pois independente de suas diferentes formações pessoais, essas propostas poderão despertar-lhes algo em comum: o desejo de aprender e respeitar as diferenças encontradas no outro/próximo, atitudes essenciais para construção da cidadania e conseqüentemente de uma sociedade mais justa.

Souza (2005) trata da questão da linguagem na abordagem dos conteúdos, principalmente dos professores que possuem influências sobre seus alunos e dependendo da faixa etária destes, veem seus mestres como donos de verdades absolutas. Esses professores/professoras ao conduzirem suas práticas em sala de aula, podem transmitir imagens distorcidas, e muitas vezes essas distorções podem contribuir para a valorização de determinados grupos e acirrar preconceitos em relação à outros, principalmente em relação aos africanos e afro-brasileiros.

Assim, a autora afirma que

Nesse sentido, podemos dizer que a linguagem é um dos veículos centrais na transmissão das ideologias (...) transmitindo às gerações futuras as concepções e significações construídas e acumuladas por gerações anteriores e possibilitando, assim, a preservação de conceitos e pré-conceitos que subjugam e/ou supervalorizam determinados grupos sociais. (SOUZA, 2005, p. 106)

A linguagem que os autores de livros didáticos trazem nessas produções também pode ser transmissoras de conceitos e pré-conceitos e como tal, quando isso ocorre, deve haver percepção, reflexão e cuidados para que essa linguagem não contribua como promotora de diferenças e muito menos produza atos de discriminação. Em um trabalho de análise aos PCNs, Abreu e Mattos concluem que esses parâmetros destacam a necessidade de “educar para a tolerância e o respeito às diversidades, sejam elas culturais, linguísticas, étnico-raciais, regionais ou religiosas.” (BRASIL, 1998, p. 124-125, apud ABREU e MATTOS, 2008, p. 08)

Não se trata apenas em observar se os conteúdos aparecem, mas como aparecem, ou seja, de que forma a história dos africanos e afro-brasileiros são contempladas e/ou apresentadas ao público leitor dos livros didáticos de história.

As problematizações que referem-se à cidadania e identidade foram destacadas por Ribeiro e Cerri (2005, p. 05), quando afirmam em relação aos manuais didáticos

A análise do livro didático tem que partir da ideia de que os conteúdos propostos têm que ser capazes de garantir a formação da consciência histórica, e não analisar se o livro traz este ou outro assunto. Entretanto, quando o assunto em foco é central para a formação da identidade, da cidadania e da consciência histórica dos estudantes, então a busca e análise sobre a presença e a qualidade da abordagem de um determinado tema é justificada.

Sob essa perspectiva de formação da cidadania, identidade e valorização do respeito às diferenças, constatamos que analisar o livro didático vai além de selecionar conteúdos, é preciso aprofundar o olhar de como as temáticas são

apresentadas através de problematizações, trazendo contribuições para a formação cidadã ou muitas vezes fazendo o contrário. Enfim é pautar o olhar mais crítico, além do lógico e visível.

No estudo/análise das fontes compostas pelos livros didáticos de história selecionados, buscamos um aporte teórico por meio da metodologia fundamentada nas propostas de Bittencourt (2009, p. 311), que a esse respeito assim afirma

Para uma análise dos livros didáticos de História, além da identificação dos valores e da ideologia de que é necessariamente portador, é preciso estar atento a outros três aspectos básicos que dele fazem parte: sua forma, o conteúdo histórico escolar e seu conteúdo pedagógico.

Pode-se afirmar que esses três aspectos citados pela autora estão imbricados, dando assim significância a todo conjunto que compõe o livro didático.

Quanto à forma, que consiste na materialidade do livro, esta é o resultado de vários agentes que participam do processo de elaboração/confecção desse material, atendendo aos anseios do mercado do qual faz parte, uma vez que: “a qualidade do papel e das reproduções, a quantidade e disposição das ilustrações nas páginas fazem parte desse aspecto mercadológico do livro” (BITTENCOURT, 2009, p. 312).

Ainda o livro didático apresenta-se como o depositário dos conteúdos históricos escolares, de forma a não apresentar explicitamente a concepção de história dos seus autores, além de conter problemas na apresentação desses conteúdos, colocando-os de forma impositiva aos estudantes. Diante disso, aos professores cumprem a responsabilidade pela relação cognitiva dos conteúdos históricos escolares inseridos nesses materiais.

E por último, os conteúdos pedagógicos devem ser analisados com ênfase às relações estabelecidas entre o conteúdo da disciplina e o conteúdo pedagógico, ou seja como os conteúdos são apresentados e a qualidade do texto, sendo “preciso identificar como esse conhecimento deve ser apreendido”. (BITTENCOURT, 2011, p. 315)

Na escrita da história, as fontes são essenciais, pelas quais as narrativas são efetivadas. Entendemos o livro didático como uma construção histórica e conseqüentemente um material complexo, cujo processo de produção atende a interesses políticos, ideológicos e econômicos. Portanto, é um documento não neutro e discutível, que precisa ser interrogado/questionado, como afirma Jeferson Silva (2011, p. 179) “temos a consciência de que os livros didáticos são produtos de

relações que ocorreram ao longo do tempo na sociedade e não objetos surgidos ao acaso”. Essas concepções remetem-nos à (CHARTIER, apud MUNAKATA, 2009, p. 288), ao afirmar que “contra a ortodoxia do autor ou do editor sempre há a liberdade de apropriação do leitor”.

A escola dos Annales permitiu a ampliação do arcabouço que define como fontes¹⁷ para o estudo do historiador, permitindo assim a concepção do livro didático como um documento, conforme afirmam Inssaurriaga & Jardim (2015, p. 119)

As pesquisas sobre o livro didático começam a surgir timidamente a partir da Escola dos Annales, ou melhor, da terceira geração dos Annales, onde o conceito de fonte é ampliado e esses temas que ficavam na marginalidade das pesquisas começam, mesmo que timidamente, a aparecer. Os estudos sobre o livro didático surgem junto com a história do livro e da leitura.

Nessa perspectiva, o livro didático constitui-se um documento histórico assim definido por Ribeiro (2007, p. 51)

O livro didático, assim como qualquer outro discurso, não pode ser tomado como transparência do real, do verdadeiro. Como professores de História precisamos encará-lo como documento histórico, portanto objeto de reflexão e questionamento. Não há livro didático perfeito, neutro e livre de preconceitos e estereótipos. Todo texto traz as marcas e dilemas de sua época de produção. Cabe a nós, educadores, dentro de nossas experiências, vivências e leituras, assumir o papel de uma espécie de memória coletiva. Como intelectuais da esfera pública precisamos, nas palavras de Edward Said, lembrar o que foi esquecido ou ignorado, fazer conexões, contextualizar e generalizar a partir do que aparece como ‘verdade’ definitiva.

Ao professor como parte do processo educacional, fica a responsabilidade do exercício da criticidade e desconstrução da “verdade” inserida nos livros didáticos, tendo esse objeto como uma fonte histórica a ser desmistificada, pois para Le Goff: “O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades que o produziram [...] No limite, não existe um documento verdade”. (1996, p. 538)

Sobre as complexidades relativas às produções dos livros didáticos, podemos afirmar que a autonomia dos autores desses materiais¹⁸ nem sempre prevalecem na totalidade, pois o livro como resultado/produto final, está sujeito a

¹⁷ Ver Bittencourt (2011, p. 296-297): **Ensino de História: fundamentos e métodos**. A autora faz uma divisão, dos diferentes materiais utilizados para usos pedagógicos, em duas categorias, sendo os **suportes informativos** e **documentos**. (grifos acrescentados). Nessa última categoria estão incluídos os livros didáticos.

¹⁸ Para saber mais ver Bittencourt, Circe Maria Fernandes: **Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)**. (grifos acrescentados) Da mesma autora o Artigo: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004. Nesse artigo a autora “apresenta reflexões sobre o problema da autoria do livro didático”. (grifos acrescentados)

adaptações, cujas finalidades são atender requisitos dos sistemas editoriais, os quais estão subordinados indiretamente ao Estado, principal comprador desse tipo de material. E, no exercício do papel de agente consumidor, o governo estabelece as normas norteadoras às editoras para confecção dos livros didáticos, sendo representado pelos sistemas de ensino a que esse tipo de produção é direcionado.

Assim, o livro didático tem toda uma complexidade em termos de produção, divulgação e comercialização, bem como do que concernem à sua apresentação, conteúdos, metodologia, concepções teórico-históricas e representações de mundo. (MENDES, VALÉRIO e RIBEIRO, 2016, p. 146)

Ainda sobre essas questões, as contribuições de Chartier (1990, p. 127) são assim ponderadas

[...] é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intenções do “autor”; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor.

Dessa forma, ao trabalhar com esse material pedagógico, é necessário utilizar-se de uma leitura ativa, pois Michel de Certeau recorre às palavras de Chartier quando este afirma ser a leitura uma “caça furtiva”. (CHARTIER, 2001, p. 211, apud CERTEAU). Chartier (2002, p. 19-31): “considera a leitura uma prática inventiva e criativa, onde há variações de possibilidade e operação intrínsecas à ela, as quais precisam ser consideradas.”

A partir dessas análises, é responsabilidade do professor construir e desconstruir; construir em seus alunos uma consciência crítica do mundo que estamos inseridos e desconstruir a crença de que tudo que está escrito, inclusive (e principalmente) no livro didático, são verdades e como tal, estão isentas de questionamentos, pois se tratando de atendimento à crianças e adolescentes, cuja faixa etária, a autonomia intelectual e o pensamento crítico estão em formação¹⁹ e

¹⁹ Não quis dizer que a **autonomia intelectual e pensamento crítico** daqueles fora da faixa etária citada não estejam em formação, pois esse processo é contínuo e como diz o adágio popular: “enquanto vivemos aprendemos”, tão somente referimo-nos que, em relação à clientela citada atendida no espaço escolar, o desenvolvimento dessas características são os objetivos estabelecidos na LDB e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Mais informações ver Art. 35 da Lei de Diretrizes e Base (LDB) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

pela experiência obtida como professor, em sua maioria, é esta a compreensão que eles têm desses materiais de apoio: o livro didático.

Nessa perspectiva, o livro didático pode ser entendido como instrumento portador sistemático de diferentes temas historiográficos, tornando-se uma construção concebida num processo constituído por vários agentes.

Feito essas considerações, afirmamos, porém que esse material traz alguns reflexos dos seus autores, pois em suas produções são deixadas suas marcas e características, principalmente na seleção dos conteúdos, temáticas e na forma de abordá-los.

Ainda, partimos da compreensão de que toda produção historiográfica é uma versão unilateral do historiador e de que toda história é uma visão e/ou narração de um acontecimento e de uma realidade sucedida em um determinado tempo e espaço, sendo uma reconstrução feita com os olhares do presente, não constituindo assim a versão oficial do fato.

Toda história traz de forma intrínseca a versão de quem a produziu, como é possível dialogar com vários autores, entre eles citamos Regina Panutti (2002, p. 61) ao dizer que a história “não é o passado, mas um olhar dirigido ao passado: a partir do que esse objeto ficou representado, o historiador elabora sua própria representação” e Michael Walzer, ao escrever sobre a história do Exôdo, em “Exodus and Revolution”, enfatiza que: “toda leitura [do passado] é também uma construção, uma reinvenção do passado em prol do presente”. (WALZER, 1985, p. 59 Apud DAVID HARLAN, 2000, p. 56).

Nessa perspectiva de análise, as histórias contidas nos livros didáticos também estão carregadas de subjetividades de quem as produziu. Podemos assim concluir com o pesquisador mexicano Aguirre Rojas (2007, p. 25) que infere que

“toda verdade histórica é relativa, e todo resultado historiográfico é sempre suscetível de aprofundamento, enriquecimento e até mesmo, ocasionalmente, de uma revisão total e radical²⁰”.

Ainda, nesse sentido, Isabel Barca (2004, p. 30) enuncia que “não existe um só ângulo de visão para uma qualquer questão do passado” e Jenkins (2005, p. 25) afirma que: “o passado já passou, e a história é o que os historiadores fazem com ele quando põem mãos à obra”.

²⁰ Nota do autor: “Desenvolvemos mais amplamente esse argumento em Carlos Antonio Aguirre Rojas, “Entre Marx y Braudel: hacer la historia, saber la historia”, no livro *Los annales y la historiografía francesa*. México: Ed. Quinto Sol, 1996.

Essas explicações devem ser elaboradas pelo professor junto aos discentes, oportunizando esclarecer-lhes que, da mesma forma que os personagens e fatos abordados nos livros didáticos, são agentes sociais históricos, ativos e produtores de suas histórias, eles também são, afinal a história é o resultado de uma construção coletiva.

Ainda é importante salientar que o livro didático é também uma mercadoria do ramo editorial e da indústria cultural, pensado e formulado à determinado público consumidor e como tal instrumento, sua preparação, divulgação e vendas visam lucros, haja vista ser um produto que foi adequado a fins de atender às exigências do ensino/mercado e do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD²¹.

Ao objetivar uma qualificação dos livros didáticos, o PNLD submete as produções editoriais à um programa de avaliação. Esse processo dá-se através de uma equipe de pareceristas²² do MEC, que previamente analisa-os para estabelecer parecer favorável ou não aos exemplares. Após essa etapa, as obras são incluídas ou excluídas na listagem do Ministério da Educação e depois divulgadas pelas editoras.

Portanto, o livro didático é conseqüentemente objeto de concorrência e fruto do capitalismo, designado por Bittencourt (2009, p. 301) como

Produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista.

E como produto movimenta cifras gigantescas no mercado editorial, que muitas vezes faz parte do setor responsável pelas maiores vendas das editoras do

²¹ O **Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)** constitui-se num programa de distribuição de livros didáticos do governo federal. Sua criação, deu-se em 19/08/1985 através do decreto nº 91.542). Na modalidade do Ensino Médio, trata-se do **Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)**, criado em 2003 (CASSIANO, 2007, p. 1). Para saber mais consultar BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Fundamental, 2001; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A avaliação de livros didáticos no Brasil – por quê? In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). **Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

²² Tal equipe é composta por profissionais com formação inicial em História e experiência docente no Ensino Médio, no ensino técnico, na formação de professores de História em modalidades presencial e a distância e na orientação de mestres e doutores radicados em todas as regiões do país. Além disso, desenvolvem pesquisas sobre História, ensino de História e novas tecnologias. Por que tão variado grupo? Essa é uma preocupação da Comissão Técnica do Ministério da Educação e também das universidades que sediam a avaliação. Ambos promovem a incorporação dos benefícios que a diversidade - em termos de qualificação, ambientes de trabalho e local de origem - pode agregar à avaliação. Ambos esforçam-se, assim, para respeitar, na avaliação, a pluralidade cultural do nosso país. (Guia do PNLD, 2014, p. 10)

ramo e não é exagero dizer que integra o setor mantenedor de muitas indústrias editoriais. Kaercher (2005, p. 47) ao referir-se ao PNLD e PNBE no contexto mercantil, pondera que: “a movimentação de milhões de reais anuais, por parte dos programas, pode representar, para muitas editoras, a linha tênue entre o sucesso ou a falência”.

Os dados da Câmara brasileira do livro - diagnóstico do setor editorial Brasil (1999-2004) abaixo revelam o quanto são relevantes para o mercado editorial o número de livros didáticos adquiridos pelo governo no final do século passado e os primeiros anos do atual. Vejamos:

INVESTIMENTOS GOVERNAMENTAIS NA COMPRA DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL (1999-2004)

Ano	Matrículas No EF	Exemplares Livros produzidos no Brasil	de	Compra Governamental de Livros Didáticos (em reais)
1999	36.059.742	295.442.356		373.008.768
2000	35.717.948	329.519.650		249.053.552
2001	35.298.089	331.100.000		474.334.699
2002	35.150.362	338.700.000		539.040.870
2003	30.656.132	299.400.000		266.128.366
2004	34.012.434	320.094.027		574.839.852

Fontes: Censo Escolar – Ministério da Educação (MEC) / INEP – 1999-2005
Câmara Brasileira do Livro – diagnóstico do setor editorial Brasil (1999-2004), apud Kaercher (2005, p. 38)

É possível observar no quadro acima que os números indicam cifras astronômicas que atingem milhões de reais, o que revela a importância do Estado para as editoras, pois se destaca enquanto cliente consumidor/comprador de livros didáticos, pelas aquisições realizadas pelo MEC, através do PNLD²³.

Quase uma década depois, os resultados de estudos/pesquisas mais recentes, observa-se um grande crescimento no mercado editorial no setor de livros

²³ Para maiores esclarecimentos, (KAERCHER, 2005, p. 48) constata que: “O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) foi intensificado no governo FHC com o objetivo de permitir a escolha do livro pela escola com a participação dos professores do Ensino Fundamental, mediante análise, seleção e indicação dos títulos, a universalização do atendimento a todos os alunos do Ensino Fundamental e a adoção de livros reutilizáveis”.

didáticos, quando as cifras ultrapassam nove dígitos, chegando à casa dos bilhões (não estão incluídos os gastos com distribuição). Os investimentos do governo em aquisição desse material de apoio à educação, nas modalidades de Ensino da Educação Básica, nos seguintes níveis²⁴: I (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), II (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), III (Ensino Médio). Também são atendidos pelo PNLD, públicos da Educação no Campo, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Alfabetização na Idade Certa²⁵ e do Programa Brasil Alfabetizado²⁶, podem ser constatados nos dados representados no quadro a seguir:

INVESTIMENTOS GOVERNAMENTAIS NA COMPRA DE LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL (2010-2017)

Ano	Alunos beneficiados através do PNLD	Exemplares de livros didáticos distribuídos através do PNLD	Investimentos do governo em aquisição de Exemplares de livros didáticos através do PNLD (em reais)
2010	38.553.894	116.914.497	748.000.000
2011	42.156.302	150.025.947	1.217.600.000
2012	37.442.460	162.392.410	1.327.000.000
2013	36.708.297	141.913.453	1.194.637.498,98
2014	39.403.259	157.134.808	1.217.893.067,42
2015	30.601.344	144.291.373	1.175.967.978,38
2016	34.513.075	128.588.730	1.070.680.044,28
2017	39.626.210	177.285.283	1.469.245.525,60

Fonte: FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação / Ministério da Educação (2010-2017)

²⁴ Para ver os resultados detalhados em cada modalidade, consultar o site do Ministério da Educação/FNDE: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>. Acessado em 04/01/2018

²⁵ O PNLD Alfabetização da Idade Certa é direcionado à aquisição e à distribuição de obras compostas por acervos direcionados às turmas de alunos de 1º ao 3º ano do ensino fundamental do PNLD 2017.

²⁶ O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) é realizado com entidades parceiras e teve edições distribuídas no PNLD 2014 e 2016.

Cabe salientar ainda que fazem parte dos investimentos do governo federal, livros didáticos adquiridos através do PNLD Obras Complementares e PNLD Dicionários²⁷ e vários outros materiais de apoio ao ensino e à prática educativa. Assim, concluímos mais uma vez que a importância do Estado para o êxito do desenvolvimento econômico desse mercado editorial, torna-se ainda mais essencial e imprescindível. Sobre isso,

O PNLD pode ser encarado como o ápice de um processo que, de forma institucional, possibilita às empresas envolvidas na edição desse tipo de material um mercado não apenas seguro e estável, mas em constante crescimento, num contexto em que a compra e venda de livros didáticos correspondem a mais de 60% do total das atividades (LUCA, 2009, p. 171-172)

As disputas por esse mercado consumidor de livros didáticos podem ser constatadas a cada triênio, período das exposições dessa categoria de livros. Nos meses que antecedem a escolha dos livros didáticos, as mesas nas salas de professores de muitas escolas do país são abarrotadas desses materiais pedagógicos. E nesses momentos realiza-se uma “maratona” por parte das diversas editoras do país, quando enviam seus representantes oferecendo variedades de coleções de livros didáticos, como se fosse um produto vendido nas grandes feiras, com a diferença que nas escolas os vendedores não os oferecem, com gestos e gritos, pelo menos, visíveis e audíveis.

Ressaltamos que o livro didático não é o único material pedagógico utilizado no processo educacional e sim, um deles, que coexiste numa diversidade de suportes educativos, porém é muitas vezes, o único material disponível para a prática de ensino.

Destacamos assim que o processo educacional é composto por um conjunto de atores que se completam, tanto relativo aos recursos humanos, no qual o professor não participa sozinho, tanto no que se refere aos recursos materiais, quando o livro didático não é o material mais importante. No entanto como é ele, portador de conteúdos e constitui o nosso objeto de pesquisa, não houve interesse

²⁷ O PNLD Obras Complementares consiste na aquisição e à distribuição de obras compostas por acervos direcionados às turmas de alunos de 1º ao 3º ano do ensino fundamental, enquanto que o PNLD Dicionários consiste na aquisição e a distribuição de dicionários a todas as salas de aula do 1º ao 9º do ensino fundamental e ensino médio da educação básica. Para saber mais sobre os investimentos nessas modalidades de livros, consultar os dados estatísticos do Programa do livro no portal do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) no site: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>. Acessado em 04/01/2018.

e/ou razão em citar outros materiais pedagógicos que compõem as metodologias de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto e das reflexões até aqui elencadas inerentes à complexidade do livro didático, de alguns dos seus conceitos, dos cuidados no seu uso, leitura e dos objetivos que os professores se propõem ao adotá-lo na execução de suas práticas pedagógicas, ao finalizar a primeira parte desse capítulo, pairam as perguntas: quais critérios devem ser observados no processo de escolha desse material de apoio pedagógico para uso no exercício de ensino e aprendizagem? Que características devem ser atinentes à eles? Recorremos ao teórico alemão Jörn Rüsen (2010, p. 112), que nos deixa algumas dicas

Um bom livro de texto é um livro capaz de ensinar para a percepção histórica, de oferecer a possibilidade de realizar interpretações históricas corretas e estimular a orientação para a vida presente, relacionando-as com as perspectivas de futuro.

E alguns anos depois, Rüsen (2010, p. 112) complementa o seu pensamento afirmando dessa vez que o livro didático de história deve ter a verdadeira finalidade de “tornar possível, impulsionar, e favorecer a aprendizagem da história”²⁸

1.1 A Lei 10.639/03 e o ensino de história da África²⁹

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (BRASIL, 2004, p. 35)

A citação introdutória da segunda parte deste capítulo, trata-se de um artigo que compõe a Lei 10.639/03, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio existentes no estado brasileiro. Essa Lei é o resultado de uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, acrescida dos artigos 26-A, 79-A 79-B e nela estão imbricadas as instruções contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Sendo assim, trabalhar a lei separada das diretrizes não faz

²⁸ Para saber mais sobre a utilidade do livro de história e suas características como: **formato, estrutura, relação com aluno e com a prática da aula** (grifos acrescentados) poderá consultar Jörn Rüsen (2010, p. 109-127).

²⁹ Para conhecer as origens do termo/nome “África”, consultar (KI-ZERBO, 2010, p. 31).

sentido, por isso, nossa análise está também relacionada às referências instituídas pelas diretrizes.

O que vocês sabem sobre a África? Quando nas aulas de história é feita essa pergunta, afirmamos isso pelas experiências vivenciadas e/ou adquiridas enquanto professor, sem obviamente generalizar, não foram poucas as vezes que as respostas dadas pelos discentes se referiram ao continente africano às seguintes características: “um país habitado por povos homogêneos”, “a maioria de seus habitantes vivem sob extrema pobreza”, “passam fome”, “são infectados pelo vírus da Aids” e “estão em constantes guerras tribais”.

Ainda prevalecem vários estereótipos que caracterizam os africanos através de referências pejorativas, exemplo disso são aqueles que indicam as características físicas como a cor de sua pele³⁰ e tipo de seus cabelos³¹. Uma referência muito comum que os estudantes atribuem aos africanos refere-se à identificação dos mesmos como sendo “povos que durante séculos foram escravizados e enviados ao Brasil”.

É imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, ao utilizar o livro didático e quando houver a prevalência dessas visões equivocadas, distorcidas, depreciativas e simplificadas em relação aos africanos, que sejam problematizadas. É necessário que os professores estejam preparados para superarem essas “construções históricas”, como constata Silva (2005, p. 22), ao defender que nos cursos de qualificação dos docentes

[...] cabe uma formação específica para o professor de Ensino Fundamental, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos.

Os estereótipos são adquiridos não por acaso, mas estão arraigados no pensamento das pessoas, pois foram construídos no decorrer do tempo e “um primeiro passo para a superação de estereótipos é o conhecimento objetivo da realidade africana através de sua história”. (MACEDO, 2013, p. 8)

³⁰ Aqui quando os alunos se referem a cor da pele, quase sempre se referem à cor negra, porém nas suas falas utilizam abertamente o termo: “preto/preta”. (Ver última parte da próxima referência).

³¹ Quanto às referências ao cabelo, as referências feitas são de que tem cabelos “enrolados”/ “pichuim” e pela espontaneidade desses discentes, formados por adolescentes, chegam a usar de forma clara e sem constrangimentos, a expressão “cabelo ruim”. Essas expressões “soltas” nesse contexto foram entendidas como “deixas” para nessas ocasiões, aproveitá-las e trabalhar várias questões, como a relatividade de bom/ruim, bonito/feio, superior/inferior, entre outros.

Sobre essas construções em relação ao ensino da África no Brasil, Hilton Costa (2012, p. 220) assim analisa

Essa situação vem alterando, mas ainda há no senso comum, no senso comum escolar, no senso comum acadêmico, imagens distorcidas da África e de suas civilizações, há muito arraigadas. Tais imagens foram, em grande medida, construídas pelo colonialismo, pelo neocolonialismo e também pela nova onda de hegemonia euro-estadunidense nomeada de *globalização*. A produção cultural e intelectual vinculada de alguma maneira à visão de mundo desses movimentos difundiu e fixou a imagem da região como o local de guerras endêmicas, ou ainda a do lugar sem humanidade, espaço do natural por excelência, lar dos grandes mamíferos das savanas e do Saara. E seus povos foram vistos como atrasados .

É de suma relevância ainda, evidenciar no ensino da história da África, as pluralidades culturais dos diferentes povos que a constitui, assim como as suas especificidades.

Essas construções históricas são também muitas vezes, transmitidas pelos autores de livros didáticos, como constatamos com Choppin (2004, p. 557) quando afirma que

(...) a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente.

As omissões das pluralidades culturais também estiveram presentes no ensino da história do Brasil onde por muito tempo ensinou-se que a nação brasileira era formada por uma tríade de raças: brancos, negros e indígenas³². O Guia dos Livros Didáticos _ PNLD 2012 traz alguns alertas sobre o ensino e formação da sociedade brasileira, quando predominou a figura “heróica” do conquistador europeu³³

Pode-se afirmar, assim, que no âmbito da produção acadêmica já foram abandonadas visões historiográficas que ignoravam a pluralidade étnico cultural da sociedade brasileira e que explicavam a formação da nossa nacionalidade pela “síntese das três raças: brancos, negros e indígenas”. Abordagens pejorativas, visões preconceituosas e tratamentos estereotipados dos povos afrodescendentes e indígenas já não estão

³² Sobre a formação da nossa nacionalidade pela “síntese das três raças: brancos, negros e indígenas” ver Padilha (1976, p. 39) o qual identifica a formação do elemento brasileiro, a partir da integração dos três grupos: o branco, o índio e o africano.

³³ Ver Guimarães(1993, p. 50) a autora argumenta sobre o domínio do Ocidente sobre o mundo, através da elaboração de um quadro coerente e global do mundo e utiliza-se da seguinte citação de **Jean Chesneaux, *Du passé, faisons table-rase?*, Paris, François Maspero, 1976.**(grifos acrescentados): “Nos séculos XIX e XX, os países industrializados, “civilizados”, tornam-se os “guias naturais da história africana, asiática ou americana”.

presentes também na produção didática. (Guia de livros didáticos de História: PNLD, 2012, p. 20-21)

Porém, essa visão aos poucos foi e continua sendo revista pela historiografia, pois as “construções históricas” atendem aos interesses de quem as defendem e após a Independência do Brasil em 1822 é que avançaram os debates/estudos sobre a construção da Identidade Nacional brasileira. No entanto os avanços dos debates não trouxeram grandes mudanças, ou seja, as “construções históricas” continuaram a atender os seus interesses.

Para Albuquerque Júnior (2007, p. 44-45), na segunda metade do século XIX que foram acentuados os estudos para uma formulação de uma suposta identidade para o recém-criado estado brasileiro

O século XIX marca, portanto, o momento de construção simbólica e discursiva da nacionalidade brasileira. É o momento em que se institui grande parte do imaginário que nós utilizamos para nos definir e para nos dizer. É neste século, também, que muito daquilo que consideramos ser a nossa história, os fatos principais de nosso processo histórico, foram definidos e descritos. Muitos dos mitos que continuamos a repetir sobre nós mesmos e sobre nossos vizinhos foram aí elaborados. Este século marca não só o nascimento do Brasil enquanto Estado, mas também enquanto um conjunto de sentidos, de significados, de símbolos, de eventos, que nos vão dizer e nos tornar visíveis. [...] Dentre as instituições que vão se dedicar a construir e definir o que seria o Brasil, e traçar um projeto para o País, está o IHGB, fundado em 1838, e que congregava as mais expressivas figuras intelectuais e políticas envolvidas diretamente na administração do Estado imperial.

Nas intenções de forjar uma identidade nacional para o Brasil, o processo educacional sofreu influências em seus conteúdos, principalmente no que concerne ao livro didático e o ensino da História, como é reiterado por Luís César Castrillon Mendes³⁴ (2016, p. 35) ao discutir sobre essas questões produzidas no colégio Pedro II no século XIX

(...) enfatizou-se a análise do lugar ocupado pela disciplina História do Brasil nos Programas de Ensino do Colégio, pois, apesar de geralmente destinada aos últimos anos do curso, não tão frequentado pela maioria dos alunos matriculados, era a disciplina encarregada de forjar os laços identitários para a formação da nação.

A superação dessa herança faz-se necessária, sendo imprescindíveis nessa jornada “novos olhares” concomitantemente à uma profunda revisão dos conteúdos

³⁴ O mesmo autor, dialogando com Neuma Rodrigues, ao abordar questões referentes ao Brasil enquanto estado independente e a falta de construção de sua nação, afirma que “(...) uma das maneiras de sua efetivação poderia ser por meio de uma narrativa histórica, produzida sob os auspícios do Instituto, massificada pelas instituições de ensino.” (MENDES, 2016, p. 92). O instituto aqui referido é o IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), criado em 1938. Para saber mais, ler MENDES (2016).

trabalhados, como um dos caminhos a serem traçados no percurso educacional, como afirma Anderson Ribeiro Oliva (2012, p. 29-44)

Herdeiros de uma escola que privilegiou, em grande parte de sua trajetória, conteúdos eurocêntricos, vivemos hoje a urgência de rever conteúdos e temas formativos em nossos bancos escolares. Se adotarmos o paradigma identitário anteriormente apresentado – o das Identidades e Culturas Plurais que compõem a Identidade Nacional –, torna-se óbvio o fato de que no trabalho com História, Geografia, Artes, Literatura, Filosofia e Música não podemos valorizar, ensinar e aprender padrões de conhecimento relativos a apenas uma matriz formativa, no caso a europeia. Precisamos conhecer, reconhecer, valorizar e respeitar as outras matrizes que participaram dessa formação – por exemplo, as africanas, as asiáticas e as indígenas.

Ao trabalhar com a construção da identidade nacional brasileira, a exclusão dos diferentes povos que a compõe já não é admissível, pois contribui com práticas discriminatórias e racistas, principalmente contra o negro. Essas práticas têm se tornado mais visíveis nas últimas décadas e tendo em vista que a educação escolar também é responsável para o desenvolvimento de uma convivência respeitosa entre os seres humanos, independente das crenças, valores, religião e raça de cada um, faz-se necessário reconhecer que o livro didático é formador de opinião, como aponta-nos Bittencourt (2006, p. 73)

Assim o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo estado. É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico (...)

Com objetivos de amenizar as desigualdades étnico-raciais, combater as ideologias do preconceito, da discriminação e do racismo³⁵, que ainda estão presentes na sociedade, e promover a garantia de direitos estabelecidos na Constituição Federal do Brasil³⁶ de 1988, afamada como “Constituição Cidadã”, nos primeiros anos do século XXI por meio do CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF, o Estado brasileiro elaborou algumas

³⁵ Ver o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010:20-21) para saber mais sobre preconceito social, étnico e racial.

³⁶ Para saber mais ver (BRASIL, 2004, p. 09) no relatório das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os artigos e parágrafos que correspondem ao assunto.

políticas públicas de ações afirmativas³⁷. Em relação aos atos e pensamentos concernentes aos termos racismo, discriminação e preconceito, são assim definidos por Ricardo Antonio Andreucci (2016, p. 01)

o termo **“racismo”**, geralmente, expressa o conjunto de teorias e crenças que pregam uma hierarquia entre as raças, entre as etnias, ou ainda uma atitude de hostilidade em relação a determinadas categorias de pessoas. Pode ser classificado como um fenômeno cultural, praticamente inseparável da história humana; A **“discriminação”**, por sua vez, expressa a quebra do princípio da igualdade, como distinção, exclusão, restrição ou preferência, motivado por raça, cor, sexo, idade, trabalho, credo religioso ou convicções políticas; Já o **“preconceito”** indica opinião ou sentimento, favorável ou desfavorável, concebido sem exame crítico, ou ainda atitude, sentimento ou parecer insensato, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio, conduzindo geralmente à intolerância.

A concretização dessas políticas públicas foram resultados de debates e lutas em defesa de igualdade racial por parte de alguns setores da sociedade, como exemplo os Movimentos Negros³⁸, que desde a década de 1940 reivindicavam políticas compensatórias dos seus direitos conforme pode ser constatado por Alain Pascal Kaly

Havia clamores pelas mudanças em diferentes âmbitos da sociedade – nas mídias, nas universidades, nos movimentos negros, sobre a possibilidade de políticas compensatórias como as ações afirmativas e cotas, defendidas desde os anos 1940 pelo grupo Teatro Experimental do Negro (TEN) de Abdias do Nascimento. (KALY, 2013, p. 181)

Nos anos 1990 os resultados desses clamores começam a se concretizar em forma de ações, como podemos constatar por Abreu e Mattos (2008, p. 6)

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a

³⁷ O termo ações afirmativas, de acordo com a *Lei n. 12.288/2010* (lei que implementou o Estatuto da Igualdade Racial) no art. 1º, parágrafo único, considera-se “os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades”. Para saber mais ver: Moehlecke, Sabrina. *Ações Afirmativas no Brasil: um histórico do seu processo de construção* (2016, p. 413). In: FONSECA, Marcus Vinícius. *A história da educação dos negros no Brasil / Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.)*. – Niterói: EdUFF, 2016. 442 p; GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A Experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 47

³⁸ Conforme Amílcar Pereira, Movimento Negro é a designação genérica para diversas organizações constituídas a partir da década de 1970. (PEREIRA, 2012, p. 112-114); Esse autor ressalta que “A importância dada à educação e a valorização de estratégias como a organização de encontros, conferências, centros de estudos etc. também podem ser observadas como elementos característicos do movimento negro brasileiro ao longo de todo o período republicano.” (PEREIRA, 2013, p. 119); Em suma, podemos concluir que foi essencial a atuação desses movimentos na conquista de políticas afirmativas educacionais aos afrodescendentes, pois em consulta à Amauri Mendes Pereira temos a informação que: “A introdução da temática no PCN é reflexo da intervenção e do crescimento da força política dos movimentos negros na sociedade brasileira, e de um novo consenso no campo pedagógico em relação no combate ao chamado mito da democracia racial no Brasil, não sendo mais possível pensar o Brasil sem uma questão racial” (2008, p. 26).

se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial.

E para alcançar tais finalidades, as políticas afirmativas passam pelos caminhos da educação e conseqüentemente do ensino nas escolas em todo o Brasil, pois de acordo com o documento do MEC³⁹ que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 07) estabelece que “a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo” e concordamos plenamente com tal afirmação.

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 objetiva estabelecer uma das políticas educacionais implementadas pelo Ministério da Educação que

Comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal, vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro. (BRASIL, 2004, p. 05)

Outra proposta de afirmação das políticas étnico-raciais e valorização da pluralidade cultural no Estado brasileiro, foi estabelecida com o advento e a implantação da Lei Federal 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003, pelo governo federal, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, que visa promover a inclusão dos africanos, afro-brasileiros e suas respectivas histórias nos conteúdos ensinados. Vejamos o que narra a Lei em sua íntegra

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá 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 pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, p. 01)

³⁹ As Diretrizes foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, pela Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004 (DOU nº 118, 22/6/2004, Seção 1, p. 11)

É perceptível e de caráter evidente no texto da referida lei, quão grande era (ou ainda é) a escassez de abordagens das temáticas da História e Cultura Afro-Brasileira. Nossa reação é no mínimo de perplexidade diante da necessidade de uma lei com a finalidade de corrigir essas omissões. Talvez o motivo que deixa-nos tão inquietos, é que duas das significações de lei⁴⁰ são “normas” e “obrigação imposta”, pois enquanto professores, (e principalmente cidadãos) trabalhar com temáticas que envolvam diferenças, respeito, diversidades e cultura, deveriam ser ações realizadas de forma espontânea e prazerosa pelos educadores em geral e não por força de uma legislação.

Ao referirmo-nos à obrigatoriedade, não estamos afirmando que a lei foi imposta na hierarquia “governo e governados”. Ao contrário disso, a Lei 10.639/03 foi o resultado de lutas e atende aos anseios de grupos que por ela almejam⁴¹. A imposição a que referimos é explicada por ser sinônimo de necessidade de estabelecer uma legislação para reflexão das questões africanas no sistema educacional contemporâneo.

O processo de instituição de uma proposta pedagógica está sujeito a percorrer vários trâmites desde a sua concepção até a implantação/aplicação/execução. Nesse ínterim, são desencadeadas muitas articulações e discursos, que estão envolvidos em diferentes interesses e forças políticas.

A Lei 10.639/03 foi um instrumento análogo a essas articulações. Concordamos com Lucíola Santos (2002, p. 335), que ao tratar de outra proposta do Ensino no Brasil, os PCNs, que obviamente constituem propostas mais abrangentes se comparada à lei em questão, todavia estão imbricadas, conforme justifica a mencionada estudiosa por ser também uma proposta educacional. A autora ao tratar da instituição desses parâmetros, dispõe sobre as questões elencadas no parágrafo anterior e reforça nossa análise ao enfatizar que

[...] a pretensão a um projeto nacional configura-se como inviável, não porque vivemos em um país de dimensões continentais, mas porque o próprio processo de elaboração curricular só pode ser pensado em uma dinâmica constante de construção e reconstrução que se inviabiliza, quando se cristaliza em proposta como a dos Parâmetros.

⁴⁰ Para o dicionário de Língua Portuguesa Aurélio.

⁴¹ Sobre essas questões ver: (SANTOS, SILVA, COELHO, 2013, p. 112)

Nesse contexto, é preciso considerar que somente a aprovação de uma lei não é suficiente para que seja executada, como confirmam alguns estudos⁴², uma vez que é necessária a sensibilização dos envolvidos no processo educacional quanto ao cumprimento dela. É no ambiente escolar, mais propriamente através da efetivação de currículos que contemplem questões estabelecidas na Lei 10.639/03 e ministrados em sala de aula que acontecem a valorização da cultura e história africana e afro-brasileira

Mas, para que essa lei se efetive nos currículos das escolas, é imprescindível um empreendimento na formação inicial e continuada de professores, gestores e técnicos em educação, desdobramento que se faz necessário para a superação das indiferenças, injustiças e desqualificação sob as quais comumente são tratados os negros brasileiros, atitude reforçada pela ideologia dominante. (SANTOS; SILVA; COELHO, 2014, p. 114)

Nossa afirmação é novamente comprovada por Guimarães (2018, p. 83) ao dizer que após a aprovação da referida lei

Setores do Movimento Negro passaram a solicitar a formulação de um plano nacional de implementação da lei. Em função desse movimento, o MEC promoveu ações coordenadas, denominadas Diálogos Regionais, com a participação de inúmeros setores da sociedade envolvidos com a temática.⁴³

Assim, é indispensável a execução da Lei Federal 10.639/03 para avançar rumo à construção de uma nação que respeita e valoriza as diferenças do povo que a constitui. Nessa perspectiva, a referida Lei apresenta-se como um marco no desenvolvimento de uma educação inclusiva, a qual permite avanços na ampliação de debates/discussões sobre os sujeitos historicamente silenciados, como os afro-brasileiros.

⁴² Em sua dissertação de mestrado, Lorraine Nazário afirma que: "Diversos estudos já demonstram que são muitos os obstáculos para a concretização da lei no ambiente escolar". (NAZÁRIO, 2016, p. 26) A autora ainda busca referência em Costa (2012) para complementar esse argumento, ao relatar que Em levantamento para sua tese de doutorado, a autora supra citada listou várias pesquisas que buscavam compreender de que forma a lei estava sendo implantada nas escolas. Segundo Costa, seus resultados "[...] apontam que essa inserção tende a ser feita nas escolas por meio de projetos ou atividades pedagógicas isoladas por iniciativa de alguns profissionais" (COSTA, 2012, p. 82, apud, NAZÁRIO, 2016, p. 26)

⁴³ Porém passaram-se uma média de seis anos após a aprovação da lei 10.639/03 para que a nível Nacional alcançasse alguns resultados, conforme Guimarães (2012, p. 83) "o resultado foi a produção do primeiro Plano Nacional de Implementação, lançado pelo governo federal em maio de 2009, a partir das sugestões colhidas durante seis encontros Diálogos Regionais."

Apesar da existência de pensamentos divergentes quanto à criação da Lei 10.639/03⁴⁴, Costa (2012, p. 222) afirma que a referida Lei

foi objeto de inúmeros debates que proporcionaram uma fortuna crítica bastante extensa, ainda mais porque no mesmo período ganham espaço no Brasil as políticas de ações afirmativas para a população negra.

Cabe destacar que a história desses personagens, muitas vezes, foi negligenciada pela historiografia tradicional, predominando distinções para com esses sujeitos, os quais ocuparam lugares secundários e muitas vezes tiveram suas historiografias sufocadas pelas narrativas históricas eurocêntricas. Sobre isso concluímos que essa Lei é um canal que permite, como afirmam Ribeiro e Santos (2016, p. 84) “com que as vozes silenciadas pela história sejam ouvidas, compreendidas e respeitadas, eis a meta”.

Outro aspecto advindo com a Lei foi a instituição do dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), data que marca a luta contra o preconceito racial no Brasil, ocasião que professores/professoras e demais envolvidos no processo educacional, refletem sobre as diferenças ético-raciais.

Também como parte desse conjunto de políticas afirmativas, houve a implantação da SEPPIR⁴⁵ (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) criada pela medida provisória nº 111 de 21 de março de 2003 e alguns anos depois transferida para o Ministério da Justiça e Cidadania⁴⁶ através da Medida Provisória nº 726, publicada no Diário Oficial da União no dia 12 de maio de 2016.

Ainda no que refere às políticas de combate às desigualdades e afirmação da consciência negra, foi criada no ano de 2004, na gestão do Ministro Tarso Genro, a SECAD⁴⁷ (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). Essa secretaria tem em seus objetivos: “tornar a multiplicidade de experiências

⁴⁴ Carlos Serrano e Maurício Waldman posicionam-se que: a lei é desnecessária e autoritária, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) já enfoca a necessidade dos estudos das etnias quanto a formação do povo brasileiro, afirmam também que o autoritarismo da lei viola a autonomia curricular das escolas, constituindo-se uma lei exclusivista. Para saber mais ver: (SERRANO, C., e WALDMAN, M., 2010, p. 18-19).

⁴⁵ Para saber mais sobre a criação dessa secretaria e seus objetivos, ver: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BRASIL, 2004, p. 7-8)

⁴⁶ Fonte disponível em: <http://www.seppir.gov.br/medida-provisoria-estabelece-nova-organizacao-dos-ministerios-2>. Acessado em 05/07/2017.

⁴⁷ Sobre a criação da SECAD, ver (BRASIL, 2004, p. 05) e a Apresentação na quinta página da obra: BRASIL. Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos)

pedagógicas em modos de renovação das práticas educacionais, nas áreas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica”. (BRASIL, 2004, p. 5)

Enfim, são políticas públicas que dão um “pontapé” inicial nas reflexões e valorização das questões étnicas e raciais no Brasil. São avanços a se considerar, tendo em vista ser um país onde o reflexo de mais de três séculos de escravidão estão visíveis no “espelho” social (e principal dos afrodescendentes). Todos os dias, um (a) negro (a) recebe algum tipo de discriminação e/ou racismo/preconceito, seja no trabalho, na rua, na escola, na faculdade ou quaisquer outros lugares, os quais dispensam ser nomeados, já que não há lugares específicos para a ocorrência dessas ações.

E para quem é alvo de alguma dessas ações (discriminação/racismo/preconceito), muito mais que visualizar esses reflexos, eles também os sentem, corroboramos com a perspectiva de Rafael Sancio dos Anjos (2006:25), ao tratar da diáspora africana provocada pelo tráfico de escravizados para o Brasil durante quatro séculos, quando afirma que “a extensão do processo ajuda a entender o surgimento de uma sociedade marcadamente racista.” No contexto das permanências dessas ações que resultam nas desigualdades entre negros e brancos, após analisar os dados indicadores do IPEA⁴⁸, Cerezer (2015:76) afirma que “a permanência das desigualdades raciais mostra as evidências da condição histórica a que foram submetidas às populações negras na sociedade brasileira, questões complexas e de difícil superação”.

E é devido à essas condições históricas predominantes por séculos no Brasil, determinando as condições de vida dos africanos e afro-descendentes, que nesse território viviam e vivem, resultam no tempo presente nas inúmeras dificuldades de implantação de uma real democracia racial, muitas vezes, tão falada e defendida, porém pouco vivenciada pela sociedade. Kabengele Munanga (2008, p. 97) ao refletir sobre a ambiguidade entre cor e classe social como uma das características do racismo brasileiro, comenta que muitas pessoas no Brasil,

⁴⁸ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (**Ipea**) é uma fundação pública federal vinculada ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros. Os trabalhos do Ipea são disponibilizados para a sociedade por meio de inúmeras e regulares publicações eletrônicas, impressas, e eventos. (IPEA, 2016, p. 1)

inclusive entre as mais esclarecidas dizem que: “a discriminação mais importante no Brasil é social.”

Nas páginas 11 e 12 o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 11-12) determina que reconhecer as desigualdades seculares dos negros implica em várias ações. Assim, concordamos e acrescentamos que mais que reconhecer, é preciso respeitar. Não apenas, o respeito expressado como forma de encobrir e disfarçar o preconceito existente na sociedade brasileira, ou seja, o preconceito silenciado, mas respeitar através do exercício da cidadania e da aceitação do outro, senão for possível aceitá-lo como semelhante a si mesmo, que aceite como o diferente, o qual não o torna superior nem inferior, mas simplesmente diferentes. Nesse sentido, é válido todo o engajamento para com as políticas públicas em defesa dos direitos dos negros.

Ao concluir este capítulo remetemos-nos às referências estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que reiteram que o ensino dos conteúdos históricos desperte os alunos para que: “[...] desenvolvam o interesse pelo estudo da História; valorizem a diversidade cultural, formando critérios éticos fundados no respeito ao outro”. (BRASIL, 1998, p. 45).

No próximo capítulo serão analisadas as abordagens sobre conteúdos que retratam os africanos e afro-brasileiros divulgados em três livros didáticos de História, a fim de perceber quais são as representações desses personagens estabelecidas por estes manuais, bem como a Lei 10.639/03 e suas diretrizes foram neles contempladas, afinal essa legislação veio para complementar as referências supra-citadas no parágrafo anterior.

O ensino de história é um dos meios pelo qual pode-se evidenciar as reflexões acerca das necessidades de respeitar o outro e conseqüentemente suas manifestações culturais.

2 - CAPÍTULO II

A REPRESENTAÇÃO DO AFRICANO E AFRO-BRASILEIRO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA APÓS A LEI 10.639/03

"A África tem uma História". (KI-ZERBO, 2010, p. 31)

Neste capítulo faremos as análises sobre a representação dos africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos selecionados. Nosso objetivo foi compreender como foram construídas as abordagens sobre esses grupos, cujos conteúdos estão inseridos nos exemplares que fazem parte da pesquisa e cuja produção e/ou divulgação e usos foram posteriores a promulgação da Lei 10.639/03. Para isso, nas análises utilizamo-nos dos conceitos de representações inseridas nesses materiais, as quais são definidas por Chartier (1990, p. 20) através de dois sentidos

por um lado, a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém. No primeiro sentido, a representação é instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente através da sua substituição por uma "imagem" capaz de o reconstituir em memória e de o figurar tal como ele é [...] Outras, porém, são pensadas num registo diferente: o da relação simbólica que, para Furetière, consiste na "representação de um pouco de moral através das imagens ou das propriedades das coisas naturais.

Faz parte dos nossos objetivos também perceber se as recomendações das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana" estão contempladas nesses conteúdos.

2.1 Livro didático: História: Conceitos e procedimentos

Iniciamos com o livro didático "História: conceitos e procedimentos", dos autores Ricardo Dreguer e Eliete Toledo, publicado em 2006 pela Atual Editora e aprovado pelo PNLD 2008, sendo destinada aos alunos da extinta 6ª série do ensino fundamental, (hoje correspondente ao 7º ano).

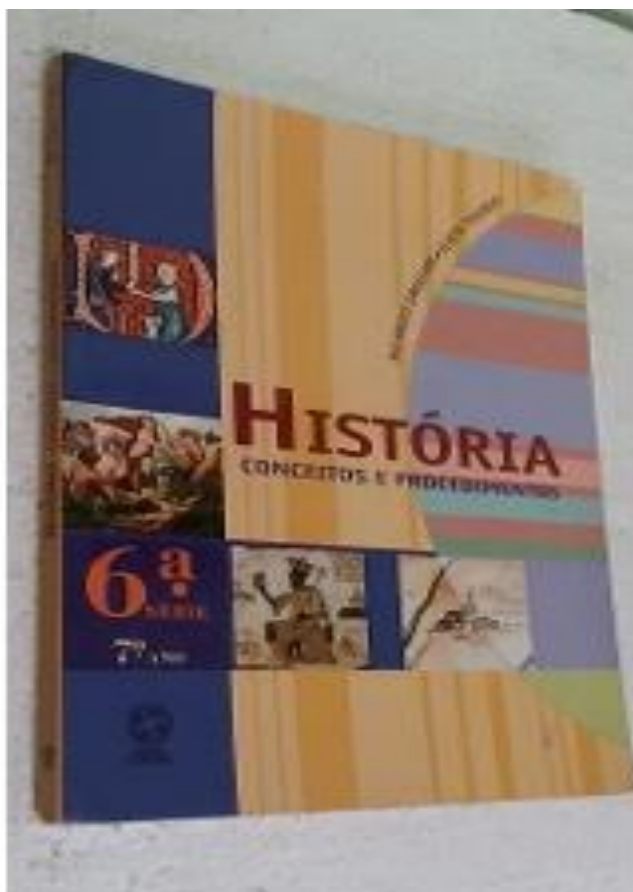


Figura 1- Fonte: *Guia de livros didáticos: PNLD 2008.*

A coleção visa o trabalho a partir dos conceitos e procedimentos, que segundo os autores “são essenciais para o estudo da história. Por meio deles você poderá estabelecer relações entre o modo de vida de povos que viveram em diferentes tempos e espaços e o modo de vida dos seres humanos da atualidade” (DREGUER; TOLEDO, 2006, p. 3). Os conteúdos estão organizados em quatro unidades, sendo a composição de três unidades com três capítulos e uma unidade com quatro capítulos, totalizando treze capítulos. As abordagens contemplam a História Geral e História do Brasil.

Em sua estrutura, todos os capítulos são introduzidos com a pergunta: “O que vamos estudar?”, em que é feito um breve resumo e destaques dos assuntos a serem abordados, sendo importante para que os alunos fiquem informados dos aspectos a serem abordados no texto-base do capítulo.

No texto-didático aparece a seção “Trabalho com fontes históricas”, quando é apresentado diferentes fontes como: manifestos, relatos de viagens, constituições, cartas, diários, códigos, jornais, hinos, acordos, utensílios, decretos,

letras de música, vestígios arquitetônicos, documentos escritos, gravuras, pinturas de charges e imagens, etc, convidando os alunos à um exercício de interpretação do passado pelo ofício de historiador. Essas atividades compactuam com o que é estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o Ensino Fundamental (PCNs)⁴⁹ que afirmam sobre a necessidade dos alunos serem treinados para a pesquisa histórica, ao ressaltar que é

(...) importante que aprendam procedimentos para realizar pesquisas históricas, para discernir e refletir criticamente sobre os indícios das manifestações culturais, dos interesses econômicos e políticos e dos valores presentes na sua realidade social. E que possam refletir sobre a importância dos estudos históricos e assumir atitudes éticas, criteriosas, reflexivas, de respeito e de comprometimento com a realidade social. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, BRASIL:1998, p. 53)

Ao finalizar os capítulos, vem a seção denominada de “Conceitos e noções”, que objetiva o “trabalho com conceitos e noções importantes para a compreensão dos assuntos abordados no capítulo”. (DREGUER; TOLEDO 2006, p. 5)

Em seguida, a seção: “Ligando os pontos” apresenta uma síntese dos exercícios, ou seja, é uma proposta de análise e recapitulação do que foi trabalhado no capítulo.

E por último a seção: “Diálogo com o presente” como diz o título, procura trabalhar numa perspectiva de estabelecer uma relação/análise daquilo que o capítulo abordou com questões da atualidade, geralmente essa reflexão é proposta através de um texto e estabelece a

problematização de questões atuais com o objetivo de estabelecer o diálogo entre presente e passado em torno de conceitos-chave. A atividade é desenvolvida por meio de pesquisas, análise de reportagens e elaboração de textos. (DREGUER; TOLEDO 2006, p. 3)

2.1.1 Capítulo 8 – África

Neste capítulo a abordagem é sobre dois momentos históricos, sendo o primeiro referente à formação de impérios e reinos em várias partes do continente africano entre os séculos X e XV. Nessa parte, o estudo é voltado ao conceito de organização política, enfatizando a diversidade delas, presentes na costa ocidental

⁴⁹ Essa indicação é para os alunos do terceiro ciclo, cujo livro didático se destina. Para a compreensão dos conteúdos a serem ensinados em cada ciclo escolar, consultar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 09). Para saber mais sobre o sistema de ciclo nas escolas, ver Barreto; Mitulius (1999, p. 28).

africana e os conflitos pelo poder de vários reinos africanos como: Mali, Songhai, Iorubá, Congo e outros. E no segundo momento a abrangência nos séculos XVI e XVII, em que aborda o contato dos europeus com os africanos e as implicações dos resultados desse contato.

Já no início, na abertura da Unidade III, cujo capítulo está inserido, é feito um importante alerta aos estudantes, chamando a atenção deles quanto à resistência de respeitar as diversidades culturais e o predomínio de imagens preconceituosas divulgadas pela mídia

Os meios de comunicação atuais colocam à nossa disposição muitas informações sobre povos que viveram em diferentes tempos e lugares. No entanto, muitas vezes essas informações apenas reforçam imagens preconceituosas de outras culturas. Essa dificuldade de entender o modo de vida de povos distintos ocorreu em vários períodos da história. (DREGUER; TOLEDO 2006, p. 103)

Assim, a partir desse texto introdutório da unidade, o professor pode problematizar as informações concebidas pelos alunos sobre a África no presente e ainda sobre questões que envolvem o etnocentrismo, uma vez que os conteúdos abordam os contatos dos europeus com povos da África e a visão etnocêntrica europeia que se fizeram presentes nesses confrontos culturais.

Entendemos que a proposta dos autores é que os alunos tenham em mente que o preconceito à outras culturas é uma construção, que é utilizada como justificativa para muitos atos de discriminação, intolerância e desrespeito. Portanto, fazer esse enfoque está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a qual designa à escola e aos professores, como aqueles que “têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais desalienando processos pedagógicos.” (BRASIL, 2004, p. 15)

O capítulo trabalha na primeira parte com a formação dos reinos africanos, com ênfase à história africana que é construída pelos africanos, uma história desvinculada dos europeus, na qual os africanos não exercem um “papel” secundário, mas são protagonistas de suas histórias. Dessa forma, corroborando com a afirmação de Ki-Zerbo ao abrir sua introdução à coleção *História Geral da África*, que apesar de estar resumida em poucas palavras (apenas cinco), não é pouco a significância delas, pois ficamos com a impressão que esse escritor tem a

intenção de lembrar-nos, o que por muito tempo ficou esquecido, ou no mínimo suprimido, que “os africanos têm uma história”. (KI-ZERBO, 2010, p. 31)

E é a despeito da ignorância que predomina na mente de muitas pessoas em relação à história da África e que é intrínseca dos africanos, que o historiador citado no final do parágrafo anterior vem responder o porquê devemos conhecê-la.

A história da África é pouco conhecida. Quantas genealogias mal feitas! Quantas estruturas esboçadas com pontilhados impressionistas ou mesmo encobertas por espessa neblina! Quantas sequências que parecem absurdas porque o trecho precedente do filme foi cortado! Esse filme desarticulado e parcelado, que não é senão a imagem de nossa ignorância, nós o transformamos, por uma formação deplorável ou viciosa, na imagem real da história da África tal como efetivamente se desenrolou. Nesse contexto, não é de causar espanto o lugar infinitamente pequeno e secundário que foi dedicado à história africana em todas as histórias da humanidade ou das civilizações. (KI-ZERBO, 2010, p. 32).

Essa abordagem permite amenizar a imagem, muitas vezes repetidas, da predominância de uma história da África pós-chegada dos europeus, excetuando os povos egípcios, quando então o continente africano fora retratado apenas a partir das primeiras décadas do século XVI com a abordagem de temas ligados às expansões marítimas e ao tráfico de escravos para diversos lugares do mundo, incluindo as Américas.

O texto do livro analisado traz no subitem “A África nos séculos XVI e XVII”, referências às alterações provocadas com a chegada dos europeus, tendo no viés econômico (busca de riquezas) o ponto de referência para as ações de conquistas no continente africano. Os autores destacam as relações escravocratas como um comércio entre os africanos e europeus, a fim de obtenção de lucros. É apontada através de exemplos a diferença entre a prática da escravidão por meio de prisioneiros de guerra, ocorrida antes do contato dos europeus e aquela por meio do tráfico de escravos exercida pelos mercadores caracterizada pós-presença europeia.

Nesse contexto, fica evidente no texto que as relações econômicas desenvolvidas no continente africano, foram efetivadas não apenas por interesses dos europeus, mas com a reciprocidade de muitos reis africanos que buscavam o “enriquecimento pessoal ou o fortalecimento de seus reinos” (DREGUER; TOLEDO 2008, p. 110). Sendo assim, as relações que envolveram o tráfico de escravos foram alicerçadas por uma dualidade de interesses, pois aos europeus só foi possível concretizar o interesse pelo comércio de escravizados africanos, a partir da reciprocidade que os líderes africanos tiveram ao vendê-los.

Nos boxes “Trabalho com fontes históricas” o aluno é convidado a desenvolver um trabalho de observação e análise de fontes históricas. Os autores apresentam duas atividades, as quais são constituídas por dois documentos, sendo um visual (uma imagem) e outro escrito (um texto), ambos produzidos por europeus.

Ressaltamos a importância, ao trabalhar com esses documentos, que os professores, reflitam junto aos alunos sobre a necessidade de estarem alertas ao fato dos referidos documentos serem produzidos por europeus, portanto carregam intenções/interesses desses autores e conseqüentemente não representam a visão dos africanos.

Sobre essas questões afirma Jacques Le Goff (2003, p. 537-538)

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias.

Assim, toda abordagem documental precisa ser acompanhada de questionamentos e as reflexões devem ser feita sob uma perspectiva de criticidade, uma vez que os documentos são construídos em determinados tempo e finalidades. Portanto, constituem-se uma seleção do historiador e daí, são várias as possibilidades de seus usos.

Na imagem, pode-se observar a representação do império do Mali, no qual é retratado elementos que compõem as vestimentas do imperador, pepita de ouro pertencentes a ele e construções desse período. Essa atividade traz duas questões que respectivamente propõem a análise/leitura da imagem e a intenção de quem a produziu.

O documento escrito constitui um trecho do relato extraído da obra “Relação das viagens à Costa Ocidental da África: 1455/1457”, escrito pelo viajante italiano Cadamosto. Essa proposta também traz duas questões, a primeira consiste numa resposta de interpretação e a segunda de caráter analítico da intenção do autor ao escrevê-lo.

Ao finalizar os textos explicativos, as atividades propostas são as seguintes:

A seção “Conceitos e noções” traz um texto que intenciona reforçar o entendimento do conceito de organização política trabalhado no capítulo, apresenta de forma didática essas organizações e exemplifica-as: clã ou linhagem, reino e cidades-estados. A seguir na seção “Ligando os pontos”, as atividades visam uma recapitulação do que foi abordado no capítulo.

Por último, a seção “Diálogo com o presente”, apresenta uma proposta sobre a diversidade africana. Assim, o aluno é instigado a pesquisar um país africano que gostaria de conhecer e então elaborar um roteiro de viagem sobre o país escolhido, onde deve incluir vários aspectos, tais como “Língua falada, locais históricos que podem ser visitados, belezas naturais, hospedagem, meios de transporte a serem utilizados, vestimentas que podem ser usadas, alimentos típicos e locais de diversão.” (DREGUER; TOLEDO 2006, p. 113)

Consideramos relevante essa última atividade, por proporcionar reflexões sobre a África atual e suas diversidades, oportunizando aos estudantes aprofundarem (e reformularem) suas informações para além daquelas que são apresentadas pela mídia e/ou que eles têm em mente, ao mesmo tempo, é propiciar a correção de possíveis imagens distorcidas e estereotipadas sobre esses povos e seus descendentes no Brasil, oportunizando-lhes interações com o contexto africano atual, pois conhecer esta história é saber que

A África é um amplo continente, em que vivem e viveram desde os princípios da humanidade (afinal, foi lá que a humanidade surgiu), grupos humanos diferentes, com línguas, costumes, tradições, crenças e maneiras de ser próprias, construídas ao longo de sua História. (LIMA, apud PENESB, 2010, p. 29-30)

O conhecimento é essencial, pois através dele podemos preparar os alunos para as práticas sociais de convivência com a diversidade cultural de matriz africana presentes no dia a dia.

2.1.2 Capítulo 12 – A Colonização Portuguesa

Nesse capítulo é apresentado aos alunos as características gerais da colonização portuguesa no território do Brasil nos séculos XVI e XVII. A narrativa apresentada caracteriza o início da colonização, a instalação das capitanias hereditárias e dos governos-gerais. A importância da religião é enfocada com a presença dos religiosos jesuítas vindos com a expedição de Tomé de Souza, cujos

padres foram os representantes da Igreja Católica, portanto atuavam na defesa dos cumprimentos dos seus preceitos na sociedade colonial.

O capítulo intitulado “A produção açucareira: os escravos e a produção do açúcar”, os africanos são inseridos no contexto da utilização de mão-de-obra escrava, momento que o autor enfatiza ser a escravidão, desde o século XV, uma das bases da colonização realizada pela Coroa portuguesa e burgueses europeus.

Reiteramos que a escravidão referida no texto refere-se ao modelo de escravidão praticada a partir do século XV, pois como afirma Vieira Nina: “Embora tão antiga quanto o homem, a escravidão nem sempre teve significados, formas e objetivos iguais, mas decerto sempre apresentou algo em comum no decorrer da sua história: a motivação econômica, com ou sem respaldo legal.” (2010, p. 21)

Os escravizados são apresentados no texto como mercadorias, os quais eram comprados no continente africano e vendidos em alguns mercados da colônia, tendo seus valores/preços estabelecidos de acordo com suas características físicas e estado de saúde. Quanto a condição dos cativos, Florentino e Amantino ponderam que

O escravo era uma mercadoria, objeto das mais variadas transações mercantis: venda, compra, empréstimo, doação, transmissão por herança, penhor, sequestro, embargo, depósito, arremate e adjudicação. Era uma propriedade, enfim. (2012, p. 261)

Constata-se na narrativa do capítulo em análise, que em nenhum momento o autor problematiza as questões do africano ser vendido como objeto/mercadoria, sendo representado aos leitores que tais atitudes eram “normais” e “aceitáveis” como parte de um sistema estabelecido. Porém, cabe ao professor focar que mesmo sendo práticas da época, congruentes com as leis, realizadas e aceitas como “normais”, os homens e mulheres escravizados⁵⁰ não eram objetos, nem tampouco mercadorias, mas constituíam-se seres humanos portadores de valores, culturas e sentimentos.

Em vários momentos, ao fazer referência aos africanos escravizados, utiliza-se o termo “escravos(as)” e não “escravizados(as)”. Nesse sentido,

⁵⁰ Pode-se definir as relações de escravidão como: “Aquele em que o empregador sujeita o empregado a condições de trabalho degradantes, inclusive quanto ao meio ambiente em que irá realizar a sua atividade laboral, submetendo-o, em geral, a constrangimento físico e moral, que vai desde a deformação do seu consentimento ao celebrar o vínculo empregatício, passando pela proibição imposta ao obreiro de resiliir o vínculo quando bem entender, tudo motivado pelo interesse mesquinho de ampliar os lucros às custas da exploração do trabalhador” (SENTO-SÉ, 2001, p. 27)

entendemos a necessidade de reflexões voltadas a explicitar que essas pessoas estavam submetidas às condições escravistas, portanto foram escravizadas dentro de uma conjuntura social, diferentemente de afirmar que eram escravos, o que pode, equivocadamente, ser entendido pelos alunos como uma condição aparentemente aceita, inerente à naturalidade deles, quando de fato

o tráfico custou a vida de milhões de africanos, que foram arrancados a este continente e expedidos, em condições atroz, para além do Oceano Atlântico. Nenhuma coletividade humana foi mais inferiorizada do que os negros depois do século XV. Foram encomendados escravos negros aos milhões. [...] Os escravos eram comprados às toneladas. [...] O tráfico foi o ponto de partida de uma desaceleração, um arrastamento, uma paragem da história africana. (...) Se ignorarmos o que se passou com o tráfico negreiro, não compreenderemos nada sobre a África (KI-ZERBO, 2006, p. 24-25)

Portanto, mesmo sendo a escravidão explicada como parte de uma ordem estabelecida em um determinado contexto histórico, que a reconhecia e legitimava como direito legalizado daqueles que a praticavam, não deve ser justificada e naturalizada, pois foram ações impostas, cujas nações e povos foram injustiçados, tiveram seus direitos invadidos e desrespeitados pelos escravizadores. Essas observações fazem sentido, uma vez que

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger _ arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. [...] A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. (SILVA, 2000, p. 83)

Na sequência, é apresentado os mapas da América do Sul e da África, que trazem como título “Locais de procedência e chegada dos escravos na América Portuguesa (séculos XVI e XVII)”, os quais, como sugere o título, indicam os locais de onde os escravizados procediam no continente africano e onde chegavam às regiões do litoral do Brasil, sendo essas demonstrações feitas através de setas que permitem o entendimento da localização desses locais.

A seguir são abordados os processos de produção do açúcar e apresentado uma gravura do século XVII demonstrando as fases dessa produção. A composição da sociedade colonial é retratada pelas diferenças/desigualdades sociais existentes na Colônia, ocasião em que o autor menciona as classes que compunham a sociedade colonial, sendo a maioria composta pela força do trabalho dos escravizados.

Acerca das atividades executadas pelos escravizados, há no texto uma única referência, que informa as duas categorias de atuação, pois afirma que

Os escravos formavam a maioria da população da sociedade açucareira. Grande parte deles trabalhava na produção do açúcar, mas havia também os escravos domésticos. (DREGUER; TOLEDO, 2008, p. 158).

Consideramos essa afirmação uma lacuna por parte dos autores, pois limitam as atividades desenvolvidas pelos escravizados nesse período, silencia a participação deles em outras tarefas que não constituíam a base da economia açucareira, exemplo na agricultura de subsistência, na construção civil, etc.

Nesta perspectiva, os escravizados foram incluídos nas atividades mineradoras e em outros trabalhos, exemplo os chamados “escravos de ganho”, que mesmo não ficando diretamente sujeitos a um senhor, tinham a incumbência de trabalhar - geralmente era vender nas ruas - e repartir parte do que conseguiam com seus senhores. Havia também o aluguel de escravos, entre outros, como é observado por Reis e Gomes (1996, p. 9): “[...] E a escravidão penetrou cada um dos aspectos da vida brasileira. Além de movimentarem engenhos, fazendas, minas, cidades, plantações, fábricas, cozinhas e salões...”

Consideramos que essas observações adicionais são relevantes, pois aos alunos podem sustentar/permanecer a visão que os escravizados executaram apenas serviços nas duas categorias citadas no texto (produção açucareira e serviços domésticos) e para que isso não ocorra é essencial esses esclarecimentos pelos professores.

A narrativa prossegue nos parágrafos seguintes com a abordagem de alguns tipos de resistência e punições aos escravizados e são elencados alguns exemplos como as revoltas contra os senhores com atitudes de incendiar os engenhos. Também traz outras formas de resistências como o aborto e o suicídio e àquelas que se relacionavam às manifestações culturais, que consistiam em um tipo de resistência diferenciado, a exemplo, as realizações nas senzalas de cerimônias religiosas e festas.

Sobre a temática das expressões das resistências dos escravizados ao sistema colonialista, cujos resultados foram as organizações de comunidades

chamadas de Quilombos⁵¹, as informações que o texto traz são sucintas, pois, apesar dos autores afirmarem sobre a constituição das organizações de quilombos “por toda a região açucareira” e que continuaram existindo até o fim da escravidão no Brasil, a referência citada restringe-se apenas ao mais conhecido deles, que é o Quilombo dos Palmares, estabelecido em 1605 na Serra da Barriga, no atual estado de Alagoas. Dessa forma, ficaram omissas as expressões dessa forma de resistência – os quilombos - estabelecidas em outras capitânicas/locais do Brasil, mesmo que no período em questão (séculos XVI e XVII) o predomínio dessas organizações ainda eram reduzidas ou não se destacavam, não podem operar efeitos de suas ausências, pois corroborando com Reis e Gomes

Onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos, mesmo sob a ameaça do chicote, o escravo negociava espaços de autonomia com os senhores ou fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantação, agredia senhores e feitores, rebelava-se individual ou coletivamente. Houve, no entanto, um tipo de resistência que poderíamos caracterizar como a mais típica da escravidão e de outras formas de trabalho forçado. Trata-se da fuga e formação de grupos de escravos fugidos. A fuga nem sempre levava a formação desses grupos. Ela podia ser individual ou até grupal, mas os escravos terminavam procurando se diluir no anonimato da massa escrava e de negros livres. (1996, p. 9)

Em seguida, a seção: “trabalho com fontes históricas” apresenta um texto⁵² do jesuíta Antônio Viera (1608-1697) que viveu na Bahia no século XVII. O religioso narra as condições de trabalho nos engenhos e caracteriza esse ambiente como semelhante ao inferno e demonstra de forma explícita as condições precárias, penosas e insalubres que estavam sujeitos aqueles que participavam do processo de produção do açúcar. A questão proposta pelo autor do livro é para que o aluno explique a expressão “doce inferno”, exigindo a habilidade de interpretação do texto e de argumentação, indo além de uma resposta pronta.

A abordagem restante restringe-se à ocupação holandesa na América portuguesa, não sendo pertinente à nossa temática de pesquisa. Assim, analisamos agora as seções que encerram o capítulo.

⁵¹ Quilombo é um movimento amplo e permanente que se caracteriza pelas seguintes dimensões: vivência de povos africanos que se recusavam à submissão, à exploração, à violência do sistema colonial e do escravismo; formas associativas que se criavam em florestas de difícil acesso, com defesa e organização sócio-econômico política própria; sustentação da continuidade africana através de genuínos grupos de resistência política e cultural. (NASCIMENTO, 1980, p. 32); Resposta do Rei de Portugal a consulta do Conselho Ultramarino, de 2 de dezembro de 1740, citado por Moura (1972, p. 87). Documentos oficiais anteriores (1722) consideravam quilombo todo grupo “acima de quatro negros, com ranchos, pilões e modo de aí se conservarem...” Cf. Amantino, 1998, p. 109, apud Florentino & Amantino, 2012, p. 294.

⁵² AVANCINI (1998, p. 25)

A primeira: “Conceitos e noções”, apresenta um texto dos estudiosos da escravidão João José Reis e Flávio dos Santos Gomes, enfatizando que

[...] os escravos da África e seus descendentes imprimiram marcas próprias sobre vários outros aspectos da cultura material e espiritual deste país, sua agricultura, culinária, religião, língua, música, artes, arquitetura...” (REIS e GOMES, 1996, p. 9, apud DREGUER; TOLEDO 2008, p. 162)

A intenção dessa atividade é de suma relevância, pois objetiva desmistificar a construção de “imagens” que explicavam os escravizados como pessoas passivas e “sem almas”, mostrando assim a outra “face” dos escravizados, enquanto pessoas ativas e que contribuíram no desenvolvimento do Brasil. Esse exercício vem ao encontro do que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, na disciplina de História quando destacam que

A percepção da alteridade está relacionada à distinção, de modo consciente, das diferenças, das lutas e dos conflitos internos aos grupos sociais ou presentes entre aqueles que vivem ou viveram em outro local, tempo ou sociedade. E está relacionada à construção de uma sensibilidade ou à consolidação de uma vontade de acolher a produção interna das diferenças e de moldar valores de respeito por elas. (BRASIL, 1998, p. 35-36)

A segunda seção: “Ligando os pontos” visa uma revisão da aprendizagem adquirida com o estudo do capítulo e traz um trecho do livro do holandês Gaspar Barléu, publicado em 1647, cujo conteúdo são informações inerentes ao quilombo dos Palmares e a leitura amplia as informações sobre ele.

E por último, a seção “Diálogo com o presente” é voltada para a escravidão existente no Brasil atual, através de uma entrevista com o sociólogo norte-americano Kevin Bales, publicada no jornal Folha de São Paulo⁵³. Nesse exercício, é observado, antes da entrevista em si, a seguinte introdução

Quase 116 anos após a abolição formal no Brasil, a escravidão contemporânea segue enraizada - sobretudo graças ao seu baixo custo econômico - e pode atingir até 200 mil pessoas no país. A opinião e a estimativa “pouco precisa”, como ele próprio assinala, são do sociólogo norte-americano Kevin Bales, considerado o maior especialista mundial em escravidão contemporânea, que por oito anos pesquisou o tema em países de cinco continentes. (MAISONNAVE, 2004, p. 7, apud DREGUER; TOLEDO 2008, p. 163)

A questão final chama a atenção do aluno para refletir sobre as diferenças entre a escravidão existente no Brasil hoje e a do período colonial. Essa atividade

⁵³ MAISONNAVE, Fabiano. Fim da escravidão depende da punição a beneficiários finais. *Folha de S. Paulo*, 2 fev.2004. Fornecido pela Folhapress.

contribui para que os alunos percebam que as práticas escravistas ainda predominam no sistema capitalista que estamos inseridos, não mais com respaldo legal, mas parece que isso não intimida aqueles que entendem como direito de explorar a força do trabalho alheio sem recompensá-los por ela, mesmo que seja feito de forma oculta.

Ainda sobre a atualidade, acusamos a falta de atividade que propõe pensar os diferentes e muitos grupos de remanescentes de africanos nascidos no Brasil, conhecidos como “quilombolas”. De acordo com que afirmou Anjos (2006, p. 75) “calcula-se que no Brasil existam hoje cerca de 2.840 comunidades quilombolas”.

Esses grupos/organizações têm direitos reconhecidos na Constituição Federal de 1988 e atendidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana quando determina que

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade. (BRASIL, 2004, p. 21)

A partir das narrativas dos textos analisados, constatamos que a obra História: Conceitos e procedimentos de Ricardo Dreguer e Eliete Toledo abordam a representação dos africanos de forma a contemplá-los nos diferentes tempos históricos, ou seja desde a África compreendida no período entre os séculos X e XV, e após o contato com os europeus nos séculos XVI e XVII.

Sobre esse período prevaleceu a abordagem pautada na história política, pois as narrativas foram destacadas em torno dos eixos ligados à organização política, contemplando o estudo de diferentes reinos que compunham essa porção continental e que na contemporaneidade foi denominada África. Salientamos ainda, que os aspectos econômicos e sociais foram evidenciados, porém de formas secundárias e resumidas, já que os constatamos, com algumas exceções, quando estavam relacionados à temática da escravidão.

A abordagem dos textos didáticos concomitante com a apresentação de diferentes fontes históricas é uma característica singular dessa obra, o que entendemos trazer um “engrandecimento” aos conteúdos e como já afirmado,

atende as especificações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 52) contribuindo para o aprendizado da história pelos alunos.

2.2 Livro didático: História e vida integrada

Esse é um dos volumes que compõem a coleção História e vida integrada dos autores Nelson Piletti & Claudino Piletti, lançado pela Editora Ática e aprovado pelo PNLD 2008, destinado aos alunos da 7ª série, correspondente ao atual 8º ano. Essa coleção é formada por quatro volumes, cuja distribuição/composição dos conteúdos são de história geral e história do Brasil.



Figura 2 - Fonte: Guia de livros didáticos: PNLD 2008.

A referida edição traz os conteúdos inseridos numa composição de 272 páginas divididas em 23 capítulos, acompanhado de suas respectivas seções/boxes.

Na parte introdutória do livro contém um texto dirigido aos alunos e assinado pelos autores, apresentando a coleção e alertando sobre a importância do estudo de história em: “[...] sua formação intelectual, para o desenvolvimento de uma cidadania

dotada de senso crítico e espírito participativo e para a convivência na família, na escola, no seu grupo social, no país”. (PILETTI, N., e PILETTI, C., 2005, p. 03).

A página seguinte traz um quadro, cujo título é: “Conheça o seu **livro de História!**”, local que o aluno é convidado a examinar o exemplar em mãos, alertando-os para a sua estruturação que está assim estruturada:

Cada capítulo é introduzido/apresentado por um texto explicativo contendo informações sobre o tema a ser estudado, ou seja, trata-se de um resumo do que o texto didático em si irá abordar, mostrando aos alunos o objeto a ser contemplado. Esse texto aborda uma problematização, faz uma conexão com o presente e sempre vem acompanhado de uma imagem.

Os boxes estão distribuídos nos capítulos e se repetem de acordo com a necessidade de aprofundar e/ou abordar algumas curiosidades sobre determinados assuntos.

Em cada capítulo, há um box intitulado “As imagens falam”, constituindo um destaque da obra. Consideramos essa característica, que proporciona o estudo através das imagens, importante e oportuno para um aprofundamento pelos professores, uma vez que o uso das imagens nos livros didáticos não devem apenas ocupar espaços, nem tampouco servirem de embelezamento tornando mais atrativas as páginas desses livros, mas serem fontes de conhecimento e complemento dos textos como um recurso pedagógico a somar com os demais. Sobre essa temática, com Bittencourt (2006, p. 70) podemos refletir

A reflexão sobre as diversas ilustrações dos livros didáticos impõe-se como uma questão importante no ensino das disciplinas escolares pelo papel que elas têm desempenhado no processo pedagógico, surgindo indagações constantes quando se aprofundam as análises educacionais. Como são realizadas as leituras de imagens nos livros didáticos? As imagens complementam os textos dos livros ou servem apenas como ilustrações que visam tornar as páginas mais atrativas para os jovens leitores?

Trabalhar com as fontes iconográficas que compõem os livros didáticos de história é, portanto, compreender os significados das imagens, levantar problematizações, estimular os debates e confrontar ideologias dos autores. Ao trabalhar com as obras artísticas, por exemplo, deve-se desmistificar os heróis e as cenas que são apresentados por eles, pois Bittencourt, se referindo as vinhetas ou legendas explicativas, colocadas abaixo das ilustrações, as quais objetivam reforçar a ideia presente no texto, assim pondera: “considerando a opinião de Lavissee, cabe

indagar se os objetivos pedagógicos das gravuras permanecem e explicam sua proliferação nos livros de História”. (BITTENCOURT, 2006, p. 75)

Alguns ícones aparecem após determinadas palavras inseridas no texto explicativo, que remetem à um boxe que trata do significado dela.

As seções estão distribuídas em cada capítulo e são elas com seus respectivos objetivos: “Discutindo o capítulo” estimula a discussão e reflexão do texto explicativo; “Oficina da História” aborda o uso de fontes e conceitos; “Nosso mundo Hoje” faz uma relação passado/presente tendo como referência uma perspectiva histórica; “Fazendo a síntese” como sugere o nome traz uma síntese do que foi abordado no capítulo; “Textos e contextos” propõem aos alunos a interpretação de fragmentos de textos extraídos de jornais e revistas.

2.2.1 Capítulo 3 – Enfim, Ouro!

O capítulo trabalha com a temática historiográfica que envolve as descobertas de jazidas de ouro no final do século XVII na Colônia Portuguesa.

Concernente aos africanos e afro-brasileiros, as referências aparecem em alguns subtítulos demonstrando a importância dos escravizados para o progresso da região das minas, pois os cativos eram influência na concessão das áreas mineradoras.

No subtítulo “De quem era o **ouro**? Anuncia que

A autoridade local era responsável pela divisão da mina em várias partes, chamadas *datas*: quem a tinha encontrado escolhia primeiro sua data; depois o governo escolhia a sua; e leiloavam-se as restantes entre os interessados. A preferência era por quem tinhamais escravos. (PILETTI, N., e PILETTI, C., 2005, p. 34)

No item “A sociedade mineradora”, constatamos a afirmação que

Em comparação com a sociedade que se formou na área de produção do açúcar, a das minas era mais flexível, com um número maior de pessoas nas camadas sociais intermediárias. Entretanto, a polarização entre senhores de terras e escravos, característica da sociedade açucareira, continuou sendo a base da organização social. (IDEM, 2005, p. 34)

E no subtítulo “As condições de vida na região das minas”, ao referir-se às condições vivenciadas pelos habitantes dessas regiões, a afirmação que trazem os autores é descrita dessa forma: “Não eram apenas os escravos que sofriam com o trabalho excessivo e insalubre: às vezes os próprios donos das minas enfrentavam a fome, a doença e a morte prematura.” (PILETTI, N., e PILETTI, C., 2005, p. 36)

É perceptível nas três referências a dependência do trabalho dos escravizados também na economia das regiões auríferas. A permanência da mão de obra escrava, ampliado para as regiões das minas, representa os negros como mantenedores de um sistema social e econômico em que subsistem as relações de poder estabelecidas até então, ou seja, a permanência do sistema escravocrata.

Quanto às representações existentes nos sistemas sociais, Chartier (1990, p. 17-18) afirma que

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

Assim, a manutenção da dinâmica da sociedade escravocrata nas regiões das minas, atende aos interesses daqueles que dela dependiam, isto é, os escravizados constituíram-se a “mola propulsora” do desenvolvimento da sociedade do período em questão, pois como afirma o autor, os escravizados continuaram sendo a “base” da sociedade.

2.2.2 Capítulo 4 – A Consolidação do território Colonial

Esse capítulo aborda a consolidação territorial da Colônia Portuguesa a partir do final do século XVII, período que as regiões coloniais, antes isoladas, passaram a ser integradas por diversos caminhos e a sociedade agrária dos primeiros tempos começou a dividir espaço com as atividades urbanas.

No subtítulo “Transportes para ricos e para pobres”, os escravizados são elencados como aqueles que transportavam os ricos em redes, cadeirinhas ou liteiras. Os autores da obra trabalham com a metodologia pautada nos documentos para explanação desse assunto.

O documento conectado ao texto consiste numa narrativa/descrição feita pelo abade francês Courte de la Blanchardière, quando esteve no Rio de Janeiro em 1748 e que após observação das pessoas que encontrou na rua, fez a descrição seguinte, atentando como os escravos carregavam os mais ricos

As pessoas de posses vestem-se bem, e à nossa moda francesa. As mulheres só são vistas nas igrejas e usam, como em Cádiz [Espanha], um véu de tafetá preto que é atado por trás da cintura e recai sobre a cabeça cobrindo o rosto; exceto um olho que lhes permite ver sem serem vistas [...] Aqueles ou aquelas que estão bem de fortuna transportam-se numa espécie de cadeira, asseada e bem dourada; mas em lugar de dois varais, como se usa na Europa, há somente um, no qual fica suspensa a cadeira, carregada no ombro por dois escravos. Esta cadeira é acompanhada por um ou dois criados vestidos de libré, porém descalços.

Se a pessoa transportada é uma mulher, vai acompanhada normalmente de quatro ou cinco escravas bem vestidas e enfeitadas com vários colares e brincos de ouro. Outros se fazem carregar em redes e, portanto, os que vão dentro são obrigados a ficar deitados. Esta rede é também suspensa a um varal de bambu, carregado ao ombro de dois escravos; recobre-a uma coberta de cores, bastante vistosa, que cai dos dois lados para proteger do ardor do sol, que é excessivo neste clima. Aqueles que vão a pé têm um escravo ao lado que carrega um guarda-sol.⁵⁴ (PILETTI, N., e PILETTI, C., 2005, p. 53)

A prerrogativa do trabalho com documentos históricos, utilizada pelos autores dessa edição em análise, vem ao encontro das recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, desde que esses documentos sejam selecionados com rigorosos critérios, pois o mesmo afirma que: “É preciso escolher o momento adequado para trabalhar com os documentos, definir claramente as intenções didáticas a serem atingidas e considerar a especificidade da temática histórica estudada.” (BRASIL, 1998, p. 85)

Acompanham as narrativas expressas no documento citado, três fontes iconográficas⁵⁵ que podem auxiliar/complementar no entendimento e análise do momento histórico em questão, porém destacamos que não as enfocaremos, por não fazer parte do nosso estudo a análise que compõe esse tipo de fonte.

Certo é que, com esse documento em mãos, o professor tem, junto aos seus alunos, uma oportunidade de (re)formular questões inerentes ao preconceito e discriminação contra os negros no presente. Tomando os devidos cuidados para não praticar anacronismos, é necessário que o professor confronte as práticas de trabalhos atuais, em que os lugares da sociedade negra, com raras exceções, são de serviçais, motoristas, vigilantes, pedreiros e tantos outros, vistos como inferiores por muitas pessoas. Busca-se dessa forma incentivar rupturas de pensamentos nesse sentido, já que neles – documentos - predominam visões de atitudes de servidão dos negros e muitos defendem essa continuidade em nossos dias. Esse

⁵⁴ (Adaptado de: Saga; a grande história do Brasil. São Paulo, Abril Cultural, 1981. V. 2, p. 209.)

⁵⁵ São elas assim legendadas: A. liteira conduzida por escravos; B. liteira transportada por animais; C. rede carregada por escravos. As legendas não definem as datas das imagens apresentadas.

estudo permite contextualizar e problematizar atitudes que foram encaradas como normais em determinado momento histórico e que não devem mais ser aceitas na atualidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana refletem sobre ser o presente, o momento de reconhecer

(...) implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. (BRASIL, 2004, p. 11)

Nessa direção, no exercício de mediação do processo de apreensão do conhecimento, ao apresentar e refletir sobre as narrativas históricas, o professor no tempo presente, aponta direcionamentos para possíveis mudanças das posturas que lá foram instituídas, ou seja, aponta as representações que o passado produziu, propõe-se mudanças sobre os pensamentos/representações construídas no presente e assim, as reflexões sobre os atos praticados no passado, pode-se incentivar a mudança no modo de tratar as pessoas negras na atualidade.

Através da leitura do documento, constata-se a representação de questões relativas ao trabalho e vida social, evidenciando a relação de subserviência dos escravizados aos seus respectivos senhores. As atividades que os cativos eram obrigados a cumprir, como o uso da força em virtude do bem estar dos senhores: "(...) carregada no ombro por dois escravos" (PILETTI, N., e PILETTI, C., 2005, p. 53) expressam o grau de inferioridade ao qual eram submetidos, pois é perceptível também as condições insalubres que enfrentavam no exercício dessa função: "Esta cadeira é acompanhada por um ou dois criados vestidos de libré, porém descalços." (Idem, 2005, p. 53).

Apresentar o documento retratando essa abordagem sobre os escravizados evidencia a representação dos tratamentos dispensados aos cativos pelos seus senhores. A utilização da força física dos escravizados como meio de transporte dos senhores e senhoras, deixa claro que não havia nenhuma restrição ao tipo de trabalhos que os africanos deveriam submeter-se e demonstra a inexistência da dignidade humana para com os escravizados, pois em muitas situações, exemplo as citadas anteriormente, percebe-se que esses grupos eram equiparados aos animais.

O trabalho executado pelos escravizados nas regiões das minas vai além do esforço físico, a extração do ouro exigia técnicas e conhecimentos⁵⁶, como relata Martins e Brito (1989, p. 20) ao referirem-se à introdução pelos africanos da bateia, cujo processo: “representava um avanço na técnica de apuração”.

A obra analisada se empenha em narrar o tratamento dado aos escravizados, mas não constatamos nenhuma ênfase referindo-se ao trabalho especializado. E para executar essas funções, os africanos cativos necessitavam de conhecimentos adquiridos e conseqüentemente o uso de técnicas, ou seja, não era tarefa simples ou para qualquer pessoa.

Não dar importância a essas questões, é deixar de valorizar a história e a cultura desses sujeitos. Entendemos que essas histórias deveriam fazer parte dos textos didáticos de história, como forma de valorizar os saberes/conhecimentos/técnicas africanas. Durante séculos, a ausência dessas informações, provocou redundâncias equivocadas sobre os povos africanos.

Márcio Santos, no texto denominado “*Por uma Pedagogia antirracista na Educação*” ao analisar os impactos da Lei 10.639/03 nos conteúdos ensinados à crianças e adolescentes, considera que em relação as raízes históricas dos africanos, diferente do que foi ensinado até agora, os estudantes

Terão a chance de perceber que seus antepassados não foram somente escravizados pelos europeus. Aprenderão que no continente africano havia diversos reinos, civilizações com alto nível tecnológico e que, milhares de anos antes do advento da modernidade, a África já era um grande centro produtor e difusor de ciência, filosofia, arquitetura, etc. O historiador inglês Martin Bernal, em *Atenas Negras (Black Athenas)*, livro que revolucionou a historiografia sobre a África Antiga -- foi proibido de circular na Grécia devido aos “deslocamentos” que provoca -- afirma que boa parte daquilo que creditamos à Grécia Antiga como feitos da civilização ocidental eram, na realidade, cópias e/ou recriações dos povos egípcios e núbios. De africanos, enfim. (2014, p. 65)

Nesse contexto, também sobre a atuação de negros em diferentes áreas de conhecimento e atuação profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sugerem que

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação

⁵⁶ Para saber mais, ler o artigo: “Técnicas Mineratórias e Escravidão nas Minas Gerais dos séculos XVIII E XIX: Uma análise comparativa introdutória” de Tânia Maria F. de Souza e Liana Reis.

de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyrá Falcão dos Santos, entre outros). (BRASIL, 2004, p. 22)

Tendo em vista o exposto, é preciso que constantemente, se proponha aos alunos, exercícios de reflexão e interrogação aos documentos abordados.

A última parte do documento relata o transporte das mulheres e a descrição, “aparentemente” demonstra uma mudança da situação dos escravizados, se comparado com a situação narrada na primeira parte do documento: “Se a pessoa transportada é uma mulher, vai acompanhada normalmente de quatro ou cinco escravas bem vestidas e enfeitadas com vários colares e brincos de ouro.” (PILETTI, N., e PILETTI, C., 2005, p. 53)

Porém, é preciso considerar que as escravizadas no exercício da função de acompanhantes de suas senhoras, representavam um significado social de poder, pois quanto maior o número delas, maior status social era atribuído às suas proprietárias. O mesmo ocorria em relação às vestimentas e enfeites que eram usados pelas escravizadas, pois estes adereços refletiam o poder econômico de suas donas.

Ao escreverem sobre cultura material e o ensino de história, Marcos Silva e Selva Guimarães Fonseca (2007) trazem algumas ponderações sobre a complexidade referente ao escravizados e uso de alguns bens materiais usados por eles. Os autores dialogam com Kátia Mattoso (1997), utilizando um ensaio da historiadora cujos argumentos são sobre o refinamento das roupas e adereços de alguns cativos, que chegavam a incluir joias de alto valor, as quais foram representadas em desenhos e gravuras por diferentes artistas brasileiros e também estrangeiros, que estiveram na América Portuguesa naquela época.

No entanto, não há registros em museus e instituições similares, que esses objetos foram usados pelos escravizados, mas aparecem registradas apenas como pertencentes às pessoas abastadas da mesma época como: baronesa e ministros. Silva e Fonseca (2007, p. 83) indagam o porquê dessa diferença de destino e afirmam: “A resposta pode dizer respeito à própria relação de propriedade: tais jóias não pertenciam aos escravos, eles mesmos eram propriedades de outras pessoas”.

Nesse contexto, mais uma vez o documento remete-nos à subsistência do pensamento predominante no período colonial que consideravam os africanos como “escravo coisa”, ou seja, na escala social, configuravam como ninguém, conforme relatou Fernando H. Cardoso (1977, p. 152)

(...) o reconhecimento social da condição de pessoa humana era negado aos escravos, objetiva e subjetivamente, pelos homens livres. Além disso, graças aos mecanismos socializadores da ordem escravocrata, às condições materiais de vida do escravo e às formas pelas quais os escravos se inseriam no processo de produção, as representações mantidas pelos senhores sobre a inferioridade objetiva dos escravos e sobre a impossibilidade natural de o escravo reagir à sua condição, eram aceitos, em condições normais de funcionamento do sistema, pelos próprios escravos.

A comparação dos escravizados à condição de mercadoria estabelece o grau de representatividade ínfimo de importância que possuíam na sociedade, igualando-os à objetos, dignos de serem comprados e descartados quando seus senhores quisessem.

Nas referências sobre os africanos nos dois capítulos analisados, constatamos que a representação desse grupo na colônia foi elaborada em torno dos aspectos econômicos e sociais. As manifestações culturais dos escravizados, na sociedade mineradora e no processo de consolidação do território colonial não foram evidenciadas.

No capítulo “Enfim, ouro!”, no tópico “A cultura das Minas Gerais” apesar de aparecer a narrativa destacando as obras de Antonio Francisco Lisboa _ o Aleijadinho _ como resultados de expressões culturais desse período, o enfoque maior foi dado ao desenvolvimento da produção cultural dos jovens intelectuais, filhos dos colonos.

Percebemos assim, que a obra História e Vida Integrada privilegiou as manifestações culturais dos europeus, haja vista, que nenhuma referência é concedida aos escravizados na construção das igrejas e/ou outras obras. Ao referir-se à igreja de São Francisco, aparece a seguinte legenda “[...] Construída no século XVIII, seu interior é todo recoberto de ouro.” (PILETTI, N., e PILETTI, C., 2005, p. 37). Na referência feita a estrada denominada “A Calçada do Lorena”⁵⁷ aparece a afirmação “O projeto e a construção da estrada foram feitos pelo Real Corpo de

⁵⁷ A Calçada do Lorena, a mais importante rota de comunicação entre São Paulo e o litoral no tempo da colônia (...) Construída em 1792, a estrada serviu de canal de escoamento da produção de açúcar do interior da capitania. (PILETTI, N., e PILETTI, C., 2005, p. 52)

Engenharia da época para superar a difícil topografia da serra do Mar. (IDEM, 2005, p. 52)

Sobre isso, afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana 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. Com esta medida, reconhece que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. (BRASIL, 2004, p. 17)

Ressaltamos, porém que não estamos afirmando que essas questões não possam ter sido trabalhadas em outras temáticas presentes nas três edições que compõem a coleção da qual esse livro didático faz parte.

Assim, concluímos a análise dessa obra, retomando alguns aspectos já abordados no início, pois o livro em estudo/análise destaca-se pela ênfase dada aos aspectos iconográficos como recursos didáticos, pois constatamos uma variedade de imagens que retratam o passado e o presente. A diagramação dessas imagens, apresentadas lado a lado, permitindo a visualização de diferentes tempos históricos, articulada aos textos “enriqueceram” extraordinariamente a abordagem dos conteúdos. Ainda, há nesse contexto, a constatação das reflexões envolvendo o passado e presente, que foi também um ponto positivo da obra didática.

Quanto a contemplação dos dispositivos nas Diretrizes, a obra não atende as orientações nelas estabelecidas no enfoque das narrativas historiográficas referentes às manifestações culturais de matriz africana e no tocante às reflexões de combate ao racismo e às discriminação.

2.3 Livro didático: Nova História Crítica

Apresentamos o livro didático “Nova História Crítica”. Essa obra faz parte de um conjunto de quatro edições, de autoria do historiador Mário Furley Schmidt, foi editada no ano de 2005 e aprovada pelo PNLD do mesmo ano. Direcionada aos alunos da 6ª série, o que atualmente corresponde ao 7º ano. Tem em sua estrutura a composição de 272 páginas, divididas em 17 capítulos, excetuando-se a introdução, ocasião em que o autor faz uma ampla revisão do que foi estudado na edição referente à série anterior – 5ª série.

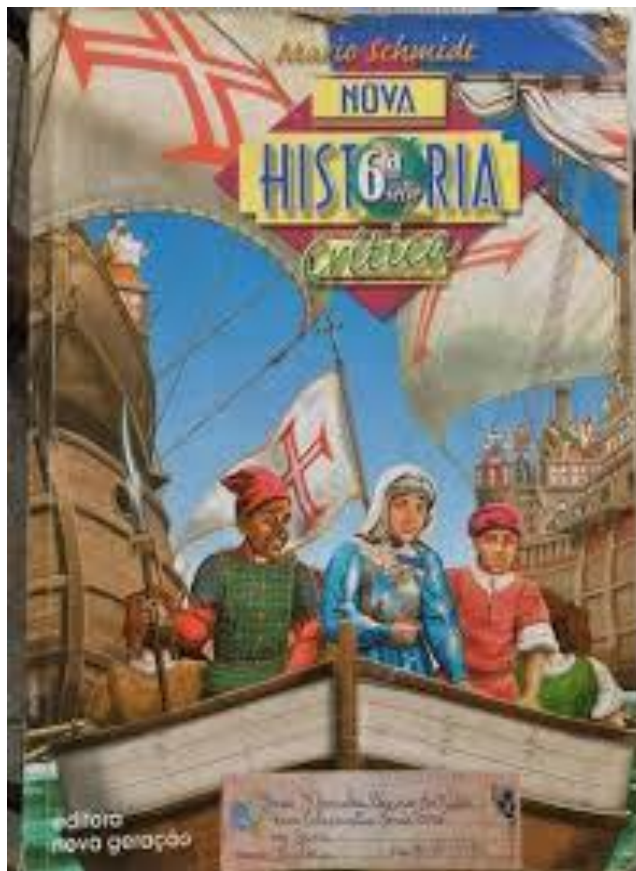


Figura 3 - Fonte: Guia de livros didáticos: PNLD 2005.

Os capítulos eleitos para essa análise foram o Capítulo 11 “África”, situado nas páginas 176-185 e o capítulo 13 “O Escravismo Colonial”, cujos conteúdos integram as páginas 204-219.

A obra apresenta na abertura o título “O modo de usar este livro”. Nesse espaço o autor escreve as primeiras palavras chamando a atenção para a não necessidade de metodologias de aprendizagem baseadas na decoreba, afirmando que estas devem ser superadas e o contrário, deve ser o desenvolvimento do raciocínio

Em primeiríssimo lugar, jamais perca tempo decorando datas, listas de nomes de reis, presidentes, generais e ministros, nomes de tratados e de batalhas. Neste livro, essas datas e nomes vão aparecer para você localizar as coisas. São parecidas com as etiquetas de um fichário. Mas não precisam ser memorizadas. Afinal, decorar é o contrário de raciocinar. (SCHMIDT, 2005, p. 7)

Percebe-se a preocupação do autor em apresentar uma metodologia de ensino que não seja pautado na mal afamada “decoreba” e sim no desenvolvimento

do raciocínio crítico. Sobre isso, Bittencourt (2006, p. 72) esclarece-nos que o livro didático

produz uma série de técnicas de aprendizagem: exercícios, questionários, sugestões de trabalho, enfim as tarefas que os alunos devem desempenhar para a apreensão ou, na maior parte das vezes, para a retenção dos conteúdos. Assim, os manuais escolares apresentam não apenas os conteúdos das disciplinas, mas *como* esse conteúdo deve ser ensinado.

A seguir é apresentada a estrutura do livro, explicando aos estudantes, de forma minuciosa cada parte que compõe os capítulos da obra.

Os títulos dos capítulos são apresentados com um resumo do que vai ser estudado em cada um. Essa obra não traz seções específicas que se repetem em todos os capítulos, porém apresenta uma variedade de boxes, tabelas, gráficos, esquemas e ilustrações que mesmo não tendo o objetivo de “deixar a página bonitinha”, como afirma o autor, é bem atrativo visualmente.

O final de cada capítulo traz um “*Texto Complementar*” que incrementa as informações contidas no texto didático daquele capítulo. Esse texto complementar geralmente é escrito por um historiador e acrescenta questões que não estão no texto principal.

A seguir vêm os *Exercícios de Revisão*, que adverte o autor mais uma vez, não são para decorar, “são um guia para o estudo [...] eles jamais perguntam a respeito de um nome, de uma data, de uma batalha”. (SCHMIDT, 2005, p. 8).

E no final do capítulo, estão as *Reflexões Críticas*, que fogem do estilo de exercícios com características de respostas fechadas, ao contrário, são questões subjetivas, cujo objetivo é o diálogo e a reflexão, o que entendemos ser positivamente de enorme contribuição ao ensino de história, pois compactua com o pensamento do historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior: “O ensino e a escrita da história implicam sempre a tomada de posição política e a defesa de valores, mesmo quando não se está atento pra esses aspectos.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 33)

2.3.1 Capítulo 11 – África

“Muitos brasileiros de hoje descendem de povos africanos. Por isso, conhecer a história da África nos faz conhecer melhor nossa própria história.” (SCHMIDT, 2005, p. 176). Essa afirmação do autor está na página que abre e

apresenta o título do presente capítulo em análise e chama a atenção para o fato de que nossa história, em parte, é o resultado da história da África, pois recebemos a influência dos africanos na construção do Brasil.

A próxima página, em que o texto principal inicia-se, traz no seu centro, de grande tamanho e ocupando quase todo espaço dela, um mapa do continente africano destacando a localização dos principais estados africanos até o século XIX. Essa configuração gráfica visual, logo no início, já propicia aos alunos noções geográficas desse continente e a localização dos reinos a serem abordados pelo texto, provocando o “arrefecimento” das ideias já concebidas pela maioria dos alunos de que os habitantes desse continente constituem um povo único e homogêneo.

A primeira civilização africana apresentada é a do Egito antigo e o autor chama a atenção dos leitores em relação aos feitos dessa civilização e contra o pensamento de muitas pessoas racistas

Quem não admira o povo do rio Nilo, das múmias, dos faraós, que escrevia livros de Matemática e construía pirâmides? A maioria dos egípcios antigos eram africanos e tinham a pele negra ou mulata. O que é mais uma prova contra as pessoas racistas que teimam em dizer que os negros não foram capazes de formar uma grande civilização”. (SCHMIDT, 2005, p. 177).

Essa análise instiga os alunos a perceberem que os povos africanos constituem sociedades estruturadas politicamente e socialmente, que são povos dominadores das distintas áreas do conhecimento, exemplo são os trabalhos exercidos nas áreas de engenharia, matemática, agricultura, medicina e outras.

Isso é mostrar aos discentes os povos africanos além de uma perspectiva preconceituosa, assim superando as narrativas que relatavam os africanos como sociedades caracterizadas no contexto da escravidão, pois muitas vezes, foi essa a representação trazida pela historiografia tradicional e que se fez presente em muitos livros de história.

Ao contrário disso, Mário Schmidt escreve um texto que instiga o professor a mostrar aos seus alunos que os africanos formaram sociedades organizadas, estruturadas e desenvolvidas, portanto deixaram contribuições culturais para as demais sociedades e nessas contribuições estão aquelas compartilhadas com a cultura da sociedade brasileira. Assim, esses estudos desestruturam preconceitos a respeito da História da África, ao mesmo tempo que essa abordagem vem ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, quando recomendam que a história da África deva ser

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; (BRASIL, 2004, p. 21-22)

Nas páginas seguintes são apresentadas várias sociedades africanas. Cada uma dessas civilizações são devidamente localizadas pelo autor no tempo e espaço, inclusive com a referência correspondente a localização desses territórios na atualidade. Também são caracterizadas e apresentadas algumas de suas realizações políticas, econômicas e sociais.

Esses povos foram os egípcios; os do reino núbio (civilização Kush) que teve seu apogeu por volta de 1700 a.C; o reino de Gana⁵⁸ que floresceu por volta do século VIII; O grande império Mali, desenvolvido no século XIII, na região do alto Níger; A civilização dos hauças, que constituíram diversos povos, que falavam uma língua semelhante e que começaram a desenvolver-se por volta do século XI, no Sudão central; As civilizações dos iorubas, ibos, askans e adjas, que habitaram a Guiné⁵⁹; Os reinos de Kongo e Ndongo; O povo chona que construíram os palácios chamados de zimbábue e os povos da Costa Oriental da África.

O mapa a seguir mostra a localização desses reinados distribuídos no continente africano.

⁵⁸ Não confundir com o atual país chamado Gana.

⁵⁹ Os europeus chamavam de Guiné a região relacionada com o golfo da Guiné, portanto, bem longe de onde hoje está a Guiné. (SCHMIDT, 2005, p. 181)

PRINCIPAIS ESTADOS AFRICANOS ATÉ O SÉCULO XIX



FIGURA 4. Fonte: Livro Nova história crítica (SCHIMIDT, 2005, p. 177)

O texto didático apresenta os diferentes povos que compunham a sociedade africana, permite ao professor fazer a mediação dos conteúdos junto aos alunos num processo que leve à construção do raciocínio de que a África foi e continua sendo um território formado por diferentes sociedades, consequentemente, com manifestações culturais diversas, não sendo “correto” o entendimento do tema África a partir do prisma de um povo singular, como muitas vezes é entendido por muitos estudantes, pois falar de África é abordar uma pluralidade cultural e “diferentes Áfricas”.

Entendemos que citar vários povos que emergiram no continente africano no período compreendido como “antiguidade”, além do Egito Antigo, é contribuir para a valorização das culturas dos povos africanos e isso foi feito pelo autor do

presente livro em análise, superando uma crítica feita por Oliva (2003, p. 447), quando a respeito dos livros didáticos e estudo da história da África afirma

A diversidade e complexidade dos povos africanos ficam nublados ao realizarmos este imperfeito fatiamento da África. Os alunos, ao terem contato com esta simplista leitura passam a reproduzi-la, transformando milhares de grupos étnicos em outros dois – *bantos* e *sudaneses*.

O capítulo continua com o subtítulo “A escravidão negra” abordando que “escravidão não era novidade na África, sendo praticada desde o século XI pelos árabes que adquiriam escravos africanos” (SCHMIDT, 2005, p. 180). Note-se que o autor utiliza-se do termo escravo em vez de escravizado, o que julgamos não ser conveniente, uma vez que ninguém nasce escravo, mas essa é uma condição imposta de um povo sobre outro, portanto ser escravizado constitui-se uma construção histórica, a qual atende os interesses daqueles que fazem parte desse mesmo momento histórico. A narrativa prossegue citando as duas maneiras de os comerciantes europeus adquirirem escravizados africanos

(...) o primeiro era direto: desembarcavam soldados que invadiam uma aldeia e capturava seus moradores. O segundo modo era indireto. Os povos africanos faziam guerras uns com os outros e vendiam os prisioneiros para os comerciantes europeus. (SCHMIDT, 2005, p. 180)

Ao focar o processo de escravidão existente no interior do continente africano com a efetiva participação dos africanos nesse processo, o autor representa que a atividade escravocrata eram práticas caracterizadas e aprovadas pelos próprios africanos: os comerciantes de escravos. Essa afirmação pode facilmente levar os leitores à entenderem que essa referência é pertinente ao sistema escravista praticado antes da chegada dos europeus, cometendo assim, um anacronismo histórico⁶⁰.

Portanto, é importante esclarecer que a predominância das relações escravistas praticadas no interior do continente africano pelos africanos, com objetivo em atender as necessidades dos mercadores europeus, citado pelo autor, refere-se aos séculos XV em diante e não tem nenhuma correspondência às práticas escravistas praticadas pelos africanos anteriormente a esse período, que

⁶⁰ O Guia de livros didáticos: PNLD 2011 História - Ensino Fundamental: anos finais, define que o anacronismo consiste em tomar os valores do presente como qualificadores dos agentes históricos do passado, bem como de suas ações. Isso leva a uma interpretação inadequada da História, porque tende a recair em julgamentos para os quais o presente é tomado como referência de interpretação. (BRASIL, 2010, p. 11)

possuíam diferentes características e contextos. Estudioso da história da África, José Rivair Macedo (2013, p. 100) enfatiza sobre a necessidade de considerar

Para uma avaliação histórica objetiva do papel da escravidão entre os africanos, é preciso estabelecer a distinção entre as forma de escravização existentes na própria África e fora dela. Porque desde tempos remotos as sociedade tradicionais africanas admitiam o cativo, embora os cativos aparecessem em minoria nas respectivas sociedades em que foram incorporados. Tanto quanto na Grécia, em Roma ou nas sociedades eslavas, euro-asiáticas e orientais, a escravidão era uma forma social legalizada.

Trabalhar com essas duas facetas inerentes à escravidão permite refletir sobre o maniqueísmo existente acerca dos comerciantes escravocratas europeus e africanos. Certo é que, seja aos africanos ou aos europeus, o comércio escravocrata significou uma economia muito rentável aos seus praticantes, movimentando um comércio por séculos, proporcionando o enriquecimento de uns, os comerciantes de escravizados, em detrimento da miséria de outros, os escravizados.

A respeito das religiões da África, de forma sucinta é feito alguns esclarecimentos importantes que oportunizam ao professor junto aos seus alunos relevantes debates: “Hoje em dia, muitas pessoas desinformadas ainda acham que todos os africanos seguiam a mesma crença religiosa, vagamente chamada de “macumba”. Bobagem: havia inúmeras religiões diferentes”. (SCHMIDT, 2005, p. 183)

Ainda são feitas referências ao candomblé como a religião do povo iorubá, aos muçulmanos constituindo uma parte importante dos africanos crendo no monoteísmo, ao cristianismo praticado a partir do século V pelos etíopes e núbios e citação aos cultos e aos antepassados como sendo a crença de muitos povos africanos.

O enfoque na apresentação de diferentes religiões praticadas pelos africanos permite reflexões e o diálogo, haja vista, as salas de aula serem compostas por alunos praticantes de religiões diversas e o preconceito para com as religiões de matriz africana estarem arraigados no pensamento da maioria dos discentes. Tão logo, a desmistificação desse preconceito é essencial, pois não é raro os alunos fazerem referência à religião de matriz africana aos centros de “macumba”, como é descrito no excerto anterior, agregando à essas religiões práticas de “macumbarias” e conseqüentemente, os seus praticantes são vistos como seguidores e/ou feitores do “mal” ao próximo.

Assim, apresentar as diferentes crenças, é oportunizar que no lugar desses preconceitos, se construam conhecimentos que levem os alunos a valorizarem as crenças e contribuições da cultura africana para a sociedade brasileira e destacamos entre essas contribuições, as religiões por eles praticadas, presentes em muitos lugares nos dias atuais, pois

nesse amplo processo de reorganização social, os africanos e afrodescendentes da diáspora, quer dizer, herdeiros da migração forçada produzida pelo tráfico, contribuíram decisivamente para imprimir na América marcas novas do que se poderia denominar africanidade. (MACEDO, 2013, p. 117)

A apreensão desses conhecimentos, compartilhados pelos professores, através da mediação dos conteúdos envolvendo essa temática é fundamental para a desconstrução de variados estereótipos, principalmente os religiosos. É também valorizar as diversidades dos negros, sendo esses pressupostos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004, p. 11-12)

E por último, o texto didático apresenta uma linha do tempo com o tema “Cronologia da África Antiga”, como o título sugere, traz as datas com os principais feitos dos povos africanos no período compreendido entre os anos 2650 a. C. ao ano 1816.

A seção “Texto Complementar” apresenta um texto do historiador inglês Roland Oliver⁶¹ descrevendo a organização política dos povos africanos antigos e analisando as monarquias hereditárias. Algumas questões de cunho interpretativo/argumentativo e uma gravura holandesa do século XVII, que mostra os cafres, cujos habitantes constituíam o reino Monomotapa, fecham a seção.

Os exercícios de revisão vêm a seguir e por último as reflexões críticas finalizam esse capítulo. Essa última seção propõe uma reflexão comparativa entre a visão eurocêntrica e africana. A atividade consiste na seguinte análise:

⁶¹ (OLIVER, 1994, p. 166-167)

1) Imagine que seu colega faça uma viagem de turismo por vários países da Europa. Na volta, ele diz: “Na minha opinião, europeu é tudo igual”. O que você pensa da atitude de seu colega? Será mesmo que todos falam a mesma língua e seguem os mesmos costumes? Agora, imagine que um amigo seu viaje pela África e visite o Egito, Angola, Marrocos, África do Sul, Etiópia e Tanzânia, e depois volte dizendo que “os africanos são todos iguais”. Compare as duas atitudes. Que conclusão você pode tirar?

Entendemos essa proposta com a finalidade de desconstruir o preconceito e as visões estereotipadas sobre os povos africanos, principalmente ao referir-se àquelas visões de que os africanos constituem-se um único povo. Esses exercícios representam os africanos como várias nações, as quais possuem características específicas e singulares.

A última questão indaga: A África possuiu reinos organizados e ricos. Por que será que hoje em dia os países africanos são tão pobres? Faça uma pesquisa e depois debata com seus colegas. Essa proposta de pesquisa permite um aprofundamento nas questões que envolvem o capitalismo e a exploração do continente pelas potências europeias no final do século XIX e início do XX e que, em muitos lugares, ainda continua no tempo presente.

2.3.2 Capítulo 13 _ “O Escravismo Colonial”

Este capítulo apresenta as relações escravocratas existentes na Colônia Portuguesa, dando enfoques aos seguintes temas: trabalhos realizados pelos escravizados, os motivos econômicos, a resistência dos escravizados, a posição da Igreja Católica, tipos de violência para controlar os escravizados, a escravidão e o humanismo e maneiras de controlar os escravizados. Os subtítulos são escritos em poucos parágrafos e explicados de forma bastante objetiva.

O capítulo inicia-se apresentando os escravizados como trabalhadores presentes em diversas atividades coloniais: “Os escravos estavam presentes em quase tudo na Colônia: nas plantações, nos serviços domésticos, nas manufaturas de açúcar, na construção das casas e das estradas, nos açougues, no comércio ambulante, nas lojas, na criação de gado, nas oficinas dos sapateiros dos ferreiros, dos carpinteiros...” (SCHMIDT, 2005, p. 205)

Notemos que a constatação dos escravizados no desempenho de diversas funções, evidencia as diversas áreas em que atuaram, atestando através dessa narrativa que foram pessoas que muito contribuíram na construção do Brasil, pois foram trabalhadores que participaram em diferentes esferas da economia da então colônia portuguesa. Assim é necessário que a representação dos africanos, retratada muitas vezes como inferiores e discriminados seja superada, como atesta Souza (2010, p. 12)

por muitos anos, a historiografia oficial brasileira, elaborada segundo os ditames da elite intelectual branca, reservava em seus discursos, impregnados da ideias eugênicas e eurocêntricas, um lugar que atestava e difundia a inferioridade do negro em relação às outras etnias, relegando-o a uma posição marcada pela discriminação.

O reconhecimento, através das narrativas historiográficas, do valor dos negros na história do Brasil, permite avançar os debates que enfocam o reconhecimento da história dos africanos como sujeitos participantes e ativos, contribuintes desde o período colonial aos dias atuais. Quando se referem aos cativos da Bahia, Silva e Reis (1989, p. 115) assim destacam: “a multiplicidade dos papéis econômicos de escravos e libertos na cidade demonstra a profunda e extensa dependência da sociedade sobre seu trabalho”. Essas análises proporcionam a possibilidade de desfazer as visões sobre os negros como meros coadjuvantes na “trama social” da colônia.

A seguir, são apresentados os motivos econômicos como pressupostos para a escravidão, primeiro dos indígenas e depois, a partir do século XVII: “os escravos africanos no lugar dos escravos indígenas” (SCHMIDT, 2005, p. 206).

Ocupando quase duas páginas, é apresentado um boxe que aborda questões ligadas às raças humanas. Nesse boxe o autor levanta algumas análises argumentativas acerca da existência das raças humanas e aponta argumentos biológicos que confirmam que elas não existem

Os cientistas são unânimes em apontar que não existem raças humanas. Falar em raça “branca” e “negra” e tão absurdo quanto achar que uma pessoa de orelha grande é mais inteligente do que uma de orelha pequena. (SCHMIDT, 2005, p. 206)

Sobre isso, Oliva, analisando argumentos do filósofo africano Kwame Appiah, afirma que: “(...) estudos genéticos, que comprovaram a existência de uma única raça humana, não tiveram força para abolir das relações humanas o racismo.” (OLIVA, 2007, p. 78)

No mesmo boxe são apresentadas questões relacionadas ao racismo. O autor trabalha os conteúdos utilizando reflexões do tempo presente, dando um amplo destaque reflexivo sobre a prática do racismo e da existência de raças. Afirma que pesquisas genéticas confirmam a não existência de raças humanas. Conceitua o racismo, sendo este não justificável cientificamente, pois os maiores cientistas do mundo concordam que não existem raças na espécie humana. Schmidt apresenta o título “racismo é crime”, em que traz a imagem da capa da revista Isto É de 15/11/1998⁶², editada/divulgada com a seguinte temática de capa “SEJA RACISTA se for capaz”. O autor instiga os alunos a refletirem sobre as práticas de racismo, preconceito e discriminação, apontando esses atos como condenatórios e criminalizados pela Constituição Federal Brasileira de 1988⁶³.



Figura 5. Fonte: Livro Nova História Crítica- 6ª série

⁶² Em pesquisa na internet, constatamos que a edição da referida revista é do dia 18/11/1998 e não na data que consta na imagem, sendo constatado assim um erro de impressão.

⁶³ O art. 5º, inc. XLII da Constituição Federal prevê os atos de racismo como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, sujeito a pena de reclusão.

A apresentação e reflexões dos conteúdos supracitados atendem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, quando especificam que haja

Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, **visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana** (grifos acrescentados). (BRASIL, 2004, p. 24)

As abordagens elencadas nesse box socializam a reflexão e os debates por uma educação que leve em consideração aspectos que representam o outro como seres dignos de respeito e que levem os discentes à tomadas de posições positivas quanto ao próximo. Essas abordagens confirmam mudanças que devem ocorrer no ensino, como é constatado por Nilma Lino Gomes

Ainda nos falta muito para compreendermos que o fato de sermos diferentes uns dos outros é o que mais nos aproxima e o que nos torna mais iguais. Sendo assim, a prática pedagógica deve considerar a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças, et., presentes na vida da escola e pensar (e repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão diversa. (...) A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais. Aí, sim, estaremos articulando Educação, cidadania e raça. (2001, p. 87)

A escola atual é caracterizada pela presença dessas diversidades e deve estar preparada/qualificada para lidar com elas, fomentando as práticas democráticas em seu meio, articulando a necessidade de respeito às diferenças que nela estão presentes.

O item “A rebeldia dos escravos” apresenta um panorama das diferentes formas de resistências praticadas pelos escravizados como: atos de fazer corpo mole aos trabalhos, fingir-se de doentes, abortos propositais provocados pelas escravizadas para não terem filhos privados da liberdade, suicídios e a organização em quilombos. Quanto à essa última forma de resistência a descrição é mais detalhada, pois explica no que consistia e como viviam os escravizados nessas organizações, citando que: “Havia quilombos em todo lugar onde existiam escravos: do Rio Grande do Sul à Amazônia”. (SCHMIDT, 2005, p. 208)

Na próxima página o texto didático aborda o quilombo do Palmares, porém no início desse texto, novamente traz referências aos vários quilombos que existiram no Brasil

No Brasil existiram dezenas de quilombos. Os maiores e mais famosos foram os do Ambrósio e do Buraco do Tatu (Bahia, século XVIII), do Urubu e da Cabula (Bahia, começo do século XIX), do Bacaxá e do Curuncango (Rio de Janeiro, século XVIII), do Codó (Maranhão, século XIX) e claro, o inesquecível de Palmares, em Alagoas (não precisa decorar nada disso). (SCHMIDT, 2005, p. 209)

Consideramos pertinente o esclarecimento por parte do autor ao trazer referências quanto à existência dos quilombos em várias localizações da colônia, desfazendo assim aquela impressão, junto aos alunos, de que somente o quilombo de Palmares foi importante, por ser o que mais aparece em muitos livros didáticos de história que retratam essa temática⁶⁴. Ampliar essa abordagem permite também desfazer a visão limitada de muitos leitores que restringem a existência dos quilombos apenas ao de Palmares, como se fosse o único.

Constatamos que a abordagem sobre os quilombos no livro didático em análise está, em parte, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, quando estabelece que

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade. (BRASIL, 2004, p. 21)

Afirmamos em parte, pois não constatamos referências aos grupos quilombolas ou outros grupos espalhados pelo Brasil nos dias atuais, que militam em defesa dos interesses dos negros, permanecendo assim, o “silenciamento” desses grupos no tempo presente, enquanto que o livro didático deveria providenciar o: “registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais”. (IDEM, 2004, p. 23)

⁶⁴ Registro como professor, que em contatos com diferentes livros didáticos de História, dificilmente encontro neles registros de quilombos, sendo em comum a prevalência do registro do quilombo de Palmares.

A predominância de vários quilombos na América Portuguesa representa que os escravizados não eram “passivos”, que aceitavam seu destino sem lutas e resistências, como muitas vezes fora transmitidas pelas narrativas, sejam históricas ou não. Assim, podemos perceber os negros como protagonistas de suas histórias, ao questionar, organizar e estruturar novas formas de vida, além daquelas que estavam estabelecidos pelo sistema escravista.

A abordagem no livro didático quanto às resistências, em que os africanos organizaram-se nos âmbitos social, econômico e político, através dos variados quilombos é relevante, por ser uma positivação dos africanos, pois representa os negros escravizados como pessoas atuantes em defesa de seus ideais, lutando contra as circunstâncias vigentes.

São questões como estas que representam as atuações políticas dos africanos, que revelam outra face de suas histórias, diferindo daquelas representações narradas a partir dos europeus, os quais representavam os escravizados com características de passividade e obedientes, diminuindo assim as manifestações desse grupo e que confirma o quanto a sociedade colonial negava aos escravizados a condição de “pessoa/gente”. Esses argumentos que muitas vezes foram e continuam sendo reafirmados, resultam no reforço da subalternidade dos negros na sociedade brasileira. Sobre as formas de resistências durante a escravidão, o historiador Sidney Chalhoub (1990, p. 22) afirma que

A violência da escravidão não transformava os negros em seres “incapazes de ação autônoma”, nem em passivos receptores de valores senhoriais, e nem tampouco em rebeldes valorosos e indomáveis. Acreditar nisso pode ser apenas uma opção mais cômoda: simplesmente desancar a barbárie social de um outro tempo traz implícita a sugestão de que somos menos bárbaros hoje em dia, de que fizemos realmente algum “progresso” dos tempos da escravidão até hoje. A idéia de que ela supõe ingenuidade e cegueira diante de tanta injustiça social, e parte também da estranha crença de que sofrimentos humanos intensos podem ser de alguma forma pesados ou medidos.

Esses conteúdos vêm ao encontro do 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, quando observa que a história dos africanos deve ser: “tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente”. (BRASIL, 2004, p. 21)

Quanto às distintas formas de resistência oferecidas pelos escravizados, para Reis (1991) os brasileiros não eram apenas vítimas, mas utilizavam-se da escravidão para negociar e da sua inteligência para elaborar estratégias e ardis

que podem ser encarados como formas de resistência contra o poder que os submetia.

Ainda em análise, a obra “Nova história crítica”, na página 209 do capítulo “O escravismo colonial”, apresenta um boxe inserido no canto superior da página. Nele, está a imagem de uma planta baixa do terreno do quilombo do *Buraco do Tatu* na Bahia do século XVIII, porém não é acompanhada por nenhuma legenda, sendo impossível localizar o autor e/ou ano do mesmo⁶⁵. Nesse mesmo boxe, logo abaixo, o desenho é complementado por um texto intitulado “Quilombos em toda a América”, mais uma vez o autor faz referências aos quilombos, informando ao leitor nomenclaturas dessas organizações que foram resultados das resistências dos escravizados no Continente Americano, sendo elas: “*palenques* em Cuba (colônia espanhola), *marrones* na Jamaica (colônia inglesa), *busch* negros nas antilhas holandesas.” (SCHMIDT, 2005, p. 209)

O subtítulo “A igreja e a escravidão” relata os esforços da igreja católica na concretização dos objetivos de implantar a fé romana na mente dos escravizados: “(...) os escravos eram obrigados a frequentar missas e ouvir sermões [...] mas os padres não estavam enganando os escravos [...] a maioria deles dizia essas coisas porque realmente acreditava nelas” (SCHMIDT, 2005, p. 210)

O texto enfoca a representatividade das diferenças culturais entre os africanos e portugueses, evidenciando a atuação da igreja católica como religião oficial no sistema colonial e os esforços empreendidos pelos portugueses para imposição da cultura cristã na sociedade escravocrata.

Os escravizados frequentavam as missas por obrigação, evidentemente por não fazer nenhum sentido à eles, a crença dos preceitos católicos. Aqui, constatamos também a inexistência de liberdade aos africanos para expressarem os seus elementos culturais, como os cultos religiosos e festas, o que não impedia que fossem “subversivos”, praticando suas manifestações culturais de diferentes formas, sendo elas camuflada dos portugueses ou reinventada através do sincretismo religioso. Estudos de Silva e Reis (1989, p. 41) sobre a escravidão na capitânia da

⁶⁵ Ao pesquisar sobre a referida “planta do terreno do quilombo do Buraco do Tatu”, no artigo intitulado “Ensino de história e livro didático: a imagem do negro nos livros didáticos de história das séries iniciais”, Evelyn Louise Almeida de Azevedo afirma que esse quilombo situava-se em Itapuã na Bahia e que a referida planta datada de 1764, faz parte do acervo original do Arquivo Histórico Ultramarino em Lisboa. Disponível em: https://mafiadoc.com/imagens-curriculo-e-livro-didatico-de-historia1-evelyn-ufrrj_5a1df76d1723ddbe9bf6c2d5.html. Acessado em 19/05/2018.

Bahia revelam que: “A religião e a festa, a festa religiosa inclusive, sem dúvida funcionaram como elementos essenciais da política de rebeldia dos escravos”. Novamente Macedo (2013, p. 117-118) chama nossa atenção quanto as “adequações” dos africanos nas colônias, sendo elas alternativas de reinventar sua história

[...] foi a memória da África como terra ancestral que deu aos cativos transportados para o Novo Mundo condições para sobreviver ao processo de espoliação a que se viram submetidos e lhes oferecer alternativas novas de convivências e de resistência. Privados da liberdade, restou-lhes a lembrança de seu modo de vida e a vontade para, em outras terras, e com outros povos, reinventar sua história [...] surgiram falares novos, miscigenados, fusões de crenças e estilos que iriam se projetar do meio escravo para toda a sociedade.

A imposição pelos europeus da cultura cristã, foi utilizada como um instrumento de dominação e/ou controle dos africanos, tornando-os mais “submissos”, como é afirmado no texto: “Se forem obedientes, aceitarem sua condição sem reclamar, estarão perdoados e, depois da morte, irão para o Céu”. (SCHMIDT, 2005, p. 210). Essas relações de imposição da cultura europeia aos povos africanos e afrodescendentes, representam os meios dos senhores coloniais imporem suas autoridades/domínio sobre eles.

Seguindo a análise do capítulo, ocupa a metade da página seguinte, cuja numeração é 211, um boxe com um pequeno texto intitulado “A fonte dos escravos”, que apesar de curto e objetivo, é significativo, pois representa os africanos como pertencentes a vários povos diferentes entre si, e conseqüentemente, cada povo com suas manifestações culturais específicas: “[...] o que chamamos de ‘africanos’ são povos muito diferentes entre si. Por acaso alguém diz que franceses matando alemães são ‘europeus matando europeus’?” (SCHMIDT, 2005, p. 211). Trabalhar com questões ligadas às especificidades dos povos africanos é valorizar as diferentes nações que compunham/compõem aquele continente e ao mesmo tempo, é desfazer visões estereotipadas predominantes que atribuem aos africanos como sendo nações iguais, mesmo que possa existir características comuns à todos.

Santos (2014, p. 59) afirma que as interpretações estereotipadas a respeito da África, são resultantes das ausências de estudos sobre a história das civilizações africanas. Para o autor

Tal ausência de conteúdos sobre as muitas histórias da África contribuíram para consolidar em nosso imaginário social a ideia de um continente primitivo, com povos ágrafos e irracionais por natureza. (Não faltam em nossa literatura registros de uma África e seus habitantes como mais

próximo da natureza, logo, mais emotivos, ingênuos, dóceis, manipuláveis...). [...] A narrativa ocidental sobre aspectos relevantes ocorridos em África e sobre os africanos resume-se somente à origem da humanidade. [...] África, para muitos de nós, nada mais é do que um país e não um continente complexo, diverso, imenso, onde habitam uma miríade de grupos étnicos que falam uma centena de línguas, com práticas culturais, religiosas, simbólicas e estéticas diversas.

Assim, o autor da obra em análise “*Nova História crítica*” supera esses estereótipos e atende os requisitos estabelecidos pela Lei 10.639/03 e suas diretrizes, apresentando um livro didático que traz em seus conteúdos essas abordagens.

Acompanha o texto a ilustração “Navio negreiro” de Johann Moritz Rugendas⁶⁶, com a seguinte legenda: “Um navio do começo do século XIX transporta escravos. Note como as pessoas viajavam amontoadas. Provavelmente as condições eram muito piores do que as que aparecem na ilustração.” (SCHMIDT, 2005, p. 211)

Ainda, no mesmo capítulo, temos abordagens ligadas às formas de “Violência para controlar os escravos”, ocasião que o autor retrata os diferentes tipos de práticas de violências dispensadas aos escravizados como: castigos físicos no tronco, apanhar com chicote, jogar álcool e encostar fogo para queimá-los, corte de dedos e orelhas, furar os olhos, exploração sexual das cativas, entre outras.

Temos nesse texto, a constatação da representatividade dos escravizados como pessoas que não aceitavam serem escravizados de forma pacífica e resignada, mas que resistiram fortemente as condições que lhes foram impostas e quando obedeciam, não significava passividade, mas medo dos castigos que sofreriam pela desobediência.

O boxe inserido nesse subtítulo apresenta a pintura “punitions publiques”, de Rugendas⁶⁷, a qual ocupa metade da página do livro. Na cena, um escravizado castiga com açoite outro escravizado, sendo que o que recebe o castigo está amarrado ao tronco, rodeado por uma plateia composta de vários outros africanos e

⁶⁶ RUGENDAS, Johann Moritz. Foi um desenhista e pintor de origem prussiana. Nasceu em (Augusburg, 1802 - Weilheim, 1858). Viajou por todo o Brasil durante o período de 1822 a 1825, pintando os povos e costumes que, de fato, ele pode encontrar. Rugendas era o nome que usava para assinar suas obras. Coursou a Academia de Belas-Artes de Munique, especializando-se na arte do desenho.

⁶⁷ Destacamos que não é nosso objetivo a análise das imagens, porém para o entendimento do texto em análise, faz-se necessário objetivamente situar o leitor do que é retratado nela, uma vez que nesse caso, o texto pôde ser analisado, devido a presença da imagem, a qual traz mais informações que o próprio texto.

homens brancos, que deduzimos serem senhores. Um breve texto acompanha a pintura, onde é escrito: “Os outros cativos, apavorados, não ousarão desobedecer.” (SCHMIDT, 2005, p. 214).

Constatamos assim, que o predomínio de violências e brutalidades, representam formas de controlar e inibir as revoltas dos africanos escravizados. O controle era exercido através da disseminação do sentimento de medo nos africanos. O medo foi uma constância no “seio” da sociedade escravocrata, já que as cenas diárias de punições eram presenciadas por todos os africanos, para que servissem de lição aos demais, demonstrando que os que infringissem as normas vigentes, sofreriam os mesmos castigos.

No entanto, destacamos que, no exercício do controle/domínio dos escravizados, além da violência, os senhores recorriam também à outras formas, as quais são relatadas no texto didático que vem em sequência. São métodos que consistiam em oferecer recompensas e vantagens aos cativos, entre elas citamos: a promessa de concretizar o tão almejado “sonho” de tornarem-se forros⁶⁸ e a função de ser promotor dos castigos, ou seja, de bater em vez de apanhar, assim objetivando convencê-los a manterem-se “comportados”.

Chartier (1990, p. 102-103) ao ponderar sobre as relações sociais, numa reflexão com Norbert Elias, afirma que:

Em cada formação, as interdependências existentes entre os sujeitos ou os grupos distribuem-se em séries de antagonismos, instáveis móveis, equilibrados, que são a própria condição da sua possível reprodução. Segundo Elias, há aí uma propriedade universal, estrutural, de todas as formações sociais _ mesmo se, claro está, o equilíbrio das tensões, apresenta um desenho muito específico em cada uma delas: “No seio das configurações em mutação ou, por outras palavras, no centro do processo de configuração, estabelece-se um equilíbrio flutuante das tensões, um movimento pendular de equilíbrio das forças, que se inclina ora para um lado, ora para o outro. Esse equilíbrio de forças flutuantes conta-se entre as características estruturais de toda a configuração⁶⁹ .

Chama-nos a atenção outro boxe, cujo conteúdo textual é o seguinte

Nas cidades, os escravos exerciam inúmeras atividades. Esses aí são carregadores no cais do porto do Rio de Janeiro e transportam caixas com produtos importados. (SCHMIDT, 2005, p. 214).

⁶⁸ Ou seja liberto, cuja condição, o autor do livro a define assim: “O liberto não era mais um escravo, mas também não era exatamente um homem livre. Ele ficava numa espécie de liberdade condicional” (SCHMIDT, 2005, p. 213)

⁶⁹ Norbert Elias, *Was ist Soziologie?*, Munique, Juventa Verlag, Grund-fragen der Soziologie, Band I, 1970; tradução francesa: *Qu'est-ce que la sociologie?* Traduzido do alemão por Yasmin Hoffman, Pandora, 1981; [tradução portuguesa, *Introdução à Sociologia*, tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira, Lisboa, Edições 70, 1980]

A imagem que acompanha o texto intitula-se “Carregamento” de Debret.

O relato que afirma a atuação dos escravizados em diferentes setores de atividades, ou seja, executavam todo tipo de serviço, permite-nos ponderar que esse grupo social possuía conhecimentos em diferentes áreas e com manifestações culturais diversificadas, contribuindo em todos os aspectos no desenvolvimento do sistema colonial, como é destacado por André João Antonil: “Os escravos são as mãos e os pés do senhor de engenho...” (ANTONIL, 1982, p. 89)

Os escravizados serviam não somente aos senhores de engenho, mas faziam parte de toda estrutura colonial. Tal afirmação é enfatizada no próximo texto do capítulo, denominado “A complexidade da escravidão”. Os africanos estavam presentes nos trabalhos desde os “domésticos às obras públicas: construção de prédios, no calçamento das ruas com pedra, para botar azeite nos lampiões dos postes [...] ajudavam o trabalho de ferreiros, carpinteiros, açougueiros, alfaiates etc”. (SCHMIDT, 2005, p. 215-216).

Ponderamos que abordar as questões sobre a participação dos africanos em variados setores econômicos do sistema colonial, é abrir um “leque” sobre os diferentes tipos de conhecimentos que esse grupo possuía⁷⁰, portanto estavam aptos para atuar em diferenciadas atividades econômicas. O autor da obra, ao narrar a presença dos escravizados em diferentes frentes de trabalhos, aprofunda e supera essas questões. Sobre isso Renato Nogueira (2014, p. 32) diz que: “O livro didático, assim como a formação acadêmica, tem feito silêncio em relação ao pensamento filosófico africano”. Se estiver correta tal afirmação, não é o caso desse livro didático.

A partir do que foi apresentado no texto principal, afirmamos que prevalece a representação do protagonismo negro na sociedade escravocrata, pois constatamos a notoriedade da importância dos africanos no processo de desenvolvimento do sistema colonial.

O texto didático é finalizado com o tema “As marcas da escravidão”, momento que mais uma vez são levantadas importantes reflexões quanto o predomínio de grandes diferenças sociais e permanências de sentimentos racistas e discriminatórios contra a população negra na atualidade brasileira, conectando-as

⁷⁰ “Quem quiser comprovar a criatividade e capacidade técnica dos escravizados, visite a exposição de tecnologias criadas por escravizados, no Museu Afro-Brasil, em São Paulo”. (FONSECA, 2016, p. 09)

como marcas deixadas pela escravidão. Sobre o tempo presente, o autor enfatiza que esses sentimentos: “são uma cruel herança do tempo da escravatura e mostra que o passado morto ainda pode ser um pesadelo para os vivos do presente.” (SCHMIDT, 2005, p. 216)

Dando continuidade às reflexões que envolvem passado e presente, finalizam o capítulo as atividades que acompanham a seção “Reflexões críticas”, cujas questões sugeridas são em torno da temática que envolvem um novo tipo de escravismo disfarçado e o significado de liberdade nos dias atuais.

A metodologia utilizada dá-se através da comparação de uma foto e uma pintura⁷¹. A foto retrata: “seis moradores negros de uma comunidade sendo preso por um Policial Militar, amarrados pelo pescoço como escravos humilhados, depois foi constatado que eram todos trabalhadores”⁷². A pintura retrata escravos sendo conduzidos em fila, presos em bambus amarrados ao pescoço e vigiados pelos feitores. Constatamos falta de maiores detalhes na legenda das imagens e foto, pois não traz mais informações além dos seus nomes, ficando omissos, como exemplo, a autoria delas.

O diálogo entre a historiografia que compõe os conteúdos escolares e o tempo presente é essencial e de suma importância e mais uma vez constatamos que a proposta do livro didático analisado atende as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. (BRASIL, 2004, p. 20)

Enfatizar essas discussões é oportunizar reflexões que explicam as ações de permanências, muitas vezes despercebidas pelos seus praticantes, de ações racistas e a discriminatórias e o ensino de história constitui-se em oportunidades para a inserção de mudanças de pensamentos e desenvolvimento de posturas críticas e de respeito, visando à equidade entre os seres humanos.

⁷¹ Caravana de negros acorrentados, gravura do séc. XIX.

⁷² Negros amarrados, f: L. Monis/JB. Como a legenda não esclarecia quem eram as pessoas amarradas, as informações constantes no texto foram extraídas da internet. Fonte: <https://partidodaimpressagolpista.wordpress.com/2012/10/16/estas-coisas-que-ocorreram-no-seculo-xix/>. Acessado em 23/05/2018.

Em vista dos argumentos apresentados na análise, a obra “Nova história crítica”, como sugere o nome, tem seu “ponto forte” no desenvolvimento da criticidade nos seus leitores, através das abordagens dos conteúdos, uma vez que desde a primeira página do livro, o autor instiga o leitor a sempre ter atitudes de indagação e dúvidas.

No capítulo que aborda o estudo sobre a África, percebemos de forma explícita, a posituação dos diferentes povos que compunha o continente africano, feito através da apresentação das principais realizações dos diferentes reinos. Outra abordagem importante constatada foi inerente à religião. Ao trabalhar com esse tema, o autor trouxe importantes reflexões sobre os preconceitos existentes em relação às religiões de matriz africana presentes no Brasil nos dias atuais, assim como a necessidade de conhecer essas religiões para respeitá-las.

No capítulo que abordou o Escravismo colonial, o enfoque sobre os escravizados foram contemplados os aspectos econômico, político, social e religioso, transmitindo dessa forma, uma abordagem ampla e adequada. Ressaltamos ainda que, a discussão relacionada ao racismo e da não existência das raças humanas abordada nesse capítulo, é de suma importância para combater os estereótipos e visões preconceituosas e discriminatórias à esse respeito.

As relações entre passado e presente também são conectadas aos conteúdos em todo texto didático, boxes e atividades propostas, proporcionando aos estudantes reflexões, contribuindo através do estudo da história para a compreensão do mundo quem vivem.

3 - CAPÍTULO III

PROFESSORES DE HISTÓRIA, LIVROS DIDÁTICOS, A LEI 10.639/03 E SUAS DIRETRIZES

Nesse capítulo, apresentamos os resultados das questões respondidas pelos 03 (três) professores que ministram aulas na disciplina de História em escolas do município de São José dos Quatro Marcos/MT. Os colaboradores trabalham na Escola Municipal “Vereador Evilásio Vanconcelos”. O colaborador C, além da referida instituição de ensino, exerce também função docente na Escola Estadual “Miguel Barbosa”. Todos exercem a docência na Educação Básica – anos iniciais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º anos e no Ensino Médio.

As indagações foram realizadas através de questionário contendo 04 (quatro) questões abertas, com o objetivo de compreender a avaliação que os professores fazem a respeito da representação dos africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos de História usados por eles em suas aulas. Também indagamos sobre os conteúdos que retratam a temática africana e afro-brasileira nos livros didáticos e acerca do conhecimento que esses professores possuem sobre a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Os suportes teóricos utilizados para as análises dos dados coletados, estão fundamentados através da “análise qualitativa”, cuja característica principal desse tipo de investigação é ser descritiva, além de caracterizar-se pela valorização de todos os dados coletados, a fim de compreender todo o objeto de estudo.

Sobre esse tipo de pesquisa, Arilda Schmidt Godoy (1995, p. 62) argumenta que

A pesquisa qualitativa é descritiva. A palavra escrita ocupa lugar de destaque nessa abordagem, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados. Rejeitando a expressão quantitativa, numérica, os dados coletados aparecem sob a forma de transcrições de entrevistas, anotações de campo, fotografias, videoteipes, desenhos e vários tipos de documentos. Visando à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo.

Nesta investigação, os dados coletados e analisados foram escritos. Para a seleção dos professores participantes, foi utilizado os seguintes critérios: (a) Ser professor com formação e atuante na disciplina de História; (b) A Professora A por ser professora iniciante e ter formação em período posterior a Lei 10.639/03; (c) A Professora B por não se enquadrar como professora iniciante, nem ultrapassar uma década de exercício profissional e ainda por ter cursado o Ensino Superior no período pós Lei 10.639/03; (d) o Professor C, por possuir ampla experiência como profissional de ensino de história e atuar nos períodos anterior e posterior a Lei 10.639/03.

Os professores colaboradores pertencem a faixa etária de 22 à 51anos de idade, 02 (dois) do sexo feminino e 1 (um) do sexo masculino. O tempo de atuação profissional estão assim estabelecidos: a colaboradora A exerce a docência há 1 ano e trabalha em escola municipal, a professora B trabalha há 8 anos na rede municipal e o professor C atua há 18 anos, nas esferas municipal e estadual. Todas as Unidades de Ensino de atuação dos professores estão localizadas no município de São José dos Quatro Marcos/MT.

Em cumprimento ao compromisso feito com os colaboradores, não os identificaremos pelos seus nomes originais. A identificação será feita por Professora A, Professora B e Professor C.

A professora A possui formação acadêmica em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT em Cáceres⁷³/MT, em 2017.

A professora B cursou Licenciatura em História, tendo concluído o curso em 2010 pela Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. Cursou Especialização em Ensino de História pela UCAM – Prominas, com término no ano de 2012.

O professor C é licenciado em História pelas Faculdades Integradas de Jales/SP em 1999. Possui especialização em Docência da Educação Ambiental, oferecida pela AVM – Faculdades Integradas, finalizada no ano de 2013.

⁷³ Município do estado brasileiro de Mato Grosso. Localizado na mesorregião Centro-Sul do estado e na microrregião do Alto Pantanal. Tem uma população estimada em 91.271 segundo dados do IBGE em 2017. O município faz fronteira com a Bolívia e é a principal cidade mato-grossense abrangida pelo Pantanal. Fonte: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A1ceres_\(Mato_Grosso\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A1ceres_(Mato_Grosso))>. Acessado em 05/06/2018.

3.1 O que dizem os professores sobre os conteúdos relativos aos afro-brasileiros nos livros didáticos de história

As questões propostas aos professores indagaram sobre quais são as avaliações deles sobre a história/representações dos africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos de história. Indagamos sobre a constatação desses profissionais sobre possíveis ausências de conteúdos que retratam a temática africana e afro-brasileira nos livros didáticos de história utilizados por eles. Perguntamos também se os conteúdos que abordam a história dos africanos e afro-brasileiros, refletem o combate de ideologias racistas, preconceituosas e discriminatórias, contribuindo dessa forma para a formação cidadã e o respeito às diferenças. Essas 03 (três) questões foram assim respondidas pelos docentes:

Na questão sobre a representação dos africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos de História utilizados por nossos entrevistados, a professora A conclui que varia, dependendo de cada autor. Exemplifica com duas coleções, em uma, os negros são apresentados como “sujeitos históricos”, com predomínio da influência da cultura negra na sociedade atual, enquanto que a outra coleção apresenta o negro apenas nos contextos já conhecidos da história, utilizando termos que reforçam estereótipos.

Assim, a presença nos livros didáticos, desses estereótipos, reforçam ações racistas, contribuindo para a manutenção dessas práticas, pois é necessária a compreensão dos grupos africanos e afro-brasileiros como atores sociais participantes em vários setores sociais. Dessa forma, deve-se conceber explicações/abordagens pelo ângulo, cujos grupos não estejam inseridos apenas nos contextos escravocrata e/ou outro, os quais não permitam seus devidos valores enquanto cidadãos. O reconhecimento é uma das maneiras de romper com essas barreiras e combater o racismo.

A colaboradora A termina sua resposta afirmando que ao fazer isso os livros didáticos “*colocam os negros escravizados como algo normal*”.

A partir desta narrativa, podemos afirmar que a Professora A identifica de forma clara as diferentes abordagens historiográficas presentes nos livros didáticos utilizados por ela em sala de aula e a partir desse conhecimento, é capaz de selecionar/adaptar a melhor metodologia para abordar os conteúdos inseridos nesses manuais.

A professora B respondeu à essa questão apenas citando alguns conteúdos que são trabalhados na coleção da editora FTD.

Nos livros usados da editora FTD, contemplam o estudo relacionado a representação dos negros, porém não como deveria, no 6º ano ele contempla o Egito e o Reino de Cuxe; já no 7º ano contempla os reinos e impérios africanos antes da chegada, no 8º ano aborda a revolta dos malês e etnias que vieram durante a escravização e no 9º ano aborda o imperialismo na África. (PROFESSORA B)

Entendemos que ao afirmar que nos livros da editora FTD, os conteúdos não são abordados como deveriam, a colaboradora B possui um posicionamento diferente em relação aos conteúdos representando os africanos e afro-brasileiros e que tais conteúdos não estão atendendo o que estabelece a Lei 10.639/03 e suas diretrizes.

O Professor C argumentou que a representação dos africanos nos livros didáticos de história é muito *“bom e relevante”* e que as propostas apresentadas nos livros didáticos são oferecidas como um material de apoio e são meios do professor orientar-se, não sendo necessário ao professor seguir o livro na sua integridade, pois segundo ele *“cabe ao professor ampliar os assuntos que acredita ser necessário”*.

A argumentação do colaborador C vem ao encontro das orientações do historiador Knauss, que ao focar suas análises sobre os conteúdos presentes nos livros didáticos, afirma que

(...) isso não significa dizer que a metodologia de ensino predomine, dispensando o professor. Ao contrário, nesses casos se verifica que a participação do professor é fundamental para o bom aproveitamento do livro. (2009, p. 308)

Diante dessas questões, constatamos que o professor é indispensável na ação de mediar a construção do conhecimento entre os livros didáticos e os alunos, *“Aliás, o catálogo do PNLEM de história é bem claro ao salientar a necessidade do professor na situação de ensino-aprendizagem proposta pelos livros”*. (Idem, 2009, p. 308). Essa posição também é compartilhada nos estudos de Frison *et al.* (2000, p. 11), que após enfatizarem sobre as melhorias dos livros didáticos, afirmam que

Mesmo considerando essas melhorias, o professor deve desenvolver saberes e ter competências para superar as limitações que ainda existem nos livros didáticos, tendo a responsabilidade de complementar, adaptar e dar maior sentido ao livros recomendados pelo MEC.

Quanto às respostas sobre a questão que procurou identificar se os professores constatarem possíveis ausências de conteúdos retratando a temática africana e afro-brasileira nos livros didáticos, a Professora A afirmou

Penso que os livros didáticos de forma geral deveriam elencar as influências da cultura negra na nossa sociedade, bem como a participação dos negros em vários setores da sociedade.

Entendemos na sua resposta que os livros didáticos referidos por ela, restringem as abordagens das temáticas africanas aos períodos escravocratas, dessa forma “silenciando” a contribuição dos negros nos diversos setores sociais, além dos citados, e também na atuação deles nos dias atuais.

Para a Professora B, os livros didáticos são omissos em vários assuntos, pois respondeu que *“Em vários aspectos deixam a desejar, pois em diversos assuntos poderiam aprofundar mais e trabalhar diversidade etnico-racial”*.

Constatamos pela afirmação da Professora B que após a promulgação da Lei 10.639/03 e tendo decorrido quinze anos, ainda predominam alguns “silenciamentos” sobre a temática envolvendo os africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos.

O Professor C respondeu que os livros didáticos precisam ampliar mais os assuntos no que diz respeito *“aos africanos desde a sua origem, formação, organização e relacionamento com o Brasil”*. Porém, afirma não ser isso um problema, pois *“estamos no mundo da tecnologia e pelo menos as escolas que eu conheço tem acesso online bem como a maioria dos profissionais da educação e isso torna fácil a ampliação e aprofundamento dos temas”*. A afirmação do colaborador C remete-nos às afirmações de Chartier (1990, p. 123) ao dispor sua análise sobre a história da leitura

(...) a leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhuma redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros: ela é uma “caça furtiva” [...] Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irredutível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la.

O professor C conclui sua resposta acrescentando que as escolas receberam materiais para trabalhar a temática afro-brasileira: *“(...) Além disso as escolas receberam uma coleção de livros e vídeos adequados para trabalharem esse tema afro-brasileiro de forma bastante aprofundada. Enfim, resta só trabalhar.”*
(PROFESSOR C)

A afirmação do colaborador C confirma que os professores, em suas práticas de construção do conhecimento, devem assumir posição de mediadores entre os livros didáticos e os alunos, tendo esse material pedagógico como um guia e auxílio na sala de aula, não dependendo deles como única fonte de conhecimentos, mas investigando outras fontes de pesquisas.

Ao analisar as complexidades do livro didático nos aspectos de condições e subjetividades, Mendes et al. (2016, p. 148) enfatiza alguns pontos, sendo um deles no que “(...) refere-se à articulação entre as ideias do autor, do currículo da escola e da subjetividade do professor que o manipula, bem como de seus critérios para selecionar conteúdos que sejam significativos para seu público alvo.”

Portanto, o professor, em suas propostas metodológicas, precisa atuar de forma a dinamizar o processo educativo escolar, sendo necessário lançar mãos de diferentes estratégias e instrumentos pedagógicos além do livro didático, usando de sua autonomia a fim de contribuir para uma educação de qualidade.

O uso de diversificados materiais é preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) que orienta os professores para que utilizem-se de várias fontes de informações, exemplo: filmes, jornais, computadores, revistas, etc. e para finalizar Nuñez *et al.* (2018, p. 03) ratifica que: “É tarefa dos professores complementarem, adaptarem e dar maior sentido aos bons livros recomendados pelo MEC.”

A terceira questão proposta foi: Os conteúdos referentes aos africanos e afro-brasileiros presentes nos livros didáticos usados por você em sala de aula, refletem o combate de ideologias racistas, preconceituosas e discriminatórias, contribuindo para a formação cidadã e o respeito às diferenças?

Para a Professora A depende da editora, pois algumas publicam livros com termos estereotipados em relação ao negro, outras já apontam as contribuições desse grupo social. Ressalta, porém, que o professor tem o papel de extrema importância, pois cabe aos docentes propiciar aos alunos o conhecimento a respeito dos negros para romper com preconceitos.

Algumas editoras continuam utilizando termos estereotipados em relação ao negro, outras já apontam as contribuições desse grupo social. Entretanto, vale ressaltar que o professor também desempenha papel de extrema importância, cabendo a este propiciar aos alunos o conhecimento a respeito dos negros para romper com preconceitos. (PROFESSORA A)

Pela afirmação da colaboradora A, confirmamos que é importante analisar bem os livros didáticos e só então fazer as escolhas desses materiais. É necessário que os livros didáticos selecionados para o ensino tragam em suas abordagens contribuições ao combate do racismo, discriminação e preconceito, contribuindo assim para a formação cidadã dos seus leitores. De acordo com Nuñez, Ramalho, Silva e Campos: “A seleção dos livros didáticos a serem utilizados constitui uma tarefa de importância vital para uma boa aprendizagem dos alunos.” (NUÑES et. al., 2018, p. 03).

Ainda em resposta à terceira questão a professora B considerou que sim, pois segundo ela *“mesmo os livros abordando de forma simples o estudo da África, eles trazem aspectos relacionados ao combate de ideologias racistas”*. Complementa sua resposta atribuindo aos professores o principal papel de desconstrução das visões apropriadas pelos estudantes, pois: *“muitas vezes os alunos já têm uma visão sobre a África, muitas vezes preconceituosa e cabe ao professor de história a missão de acabar com essa visão, muitas vezes estereotipadas”*.

Em resposta a mesma questão, o professor C respondeu afirmativamente que sim e que faz questão de valorizar esse assunto. Para ele

Falar em cidadania no Brasil e não abordar a questão do racismo, da cultura afro, das conquistas das classes sociais, das injustiças com determinadas classes, etc. ficaria uma abordagem incompleta e superficial...
(PROFESSOR C)

A partir das respostas obtidas, acreditamos que os livros didáticos têm cumprido a proposta de combate às ideologias racistas, preconceituosas e discriminatórias. Vale ressaltar, que essa afirmação não foi unânime para com todos os manuais didáticos, pois a Professora A confirmou a existência de termos estereotipados em relação aos negros em alguns manuais didáticos, sendo necessário ainda a adequação desses livros didáticos ao cumprimento da legislação vigente.

Portanto, os livros didáticos produzidos após a instituição da Lei 10.639/03 trazem em suas páginas questões relevantes para a construção da cidadania e o respeito às diferenças. Dessa forma, os materiais utilizados pelos professores entrevistados estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que estabelecem, repetidas vezes, em seu texto, que os conteúdos trabalhados no sistema educacional sejam voltados para a construção da

cidadania. Dentre os vários, citamos o texto de abertura das Diretrizes, que assim estabelece

O Ministério da Educação, comprometido com a pauta de políticas afirmativas do governo federal, vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro. (BRASIL, 2004, p. 05)

Diante do exposto, verificamos que a Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes produziram mudanças significativas nos manuais didáticos, pois esses materiais adequaram seus conteúdos de acordo com a lei e suas diretrizes, o que consideramos como resultados positivos. Porém, os livros didáticos ainda precisam ampliar as abordagens sobre os negros e cabe aos professores selecioná-los acertadamente os melhores e mais qualificados para serem utilizados e mesmo após esse processo, problematizar os conteúdos neles inseridos, de forma a desconstruir preconceitos e discriminações contra os grupos africanos e afrodescendentes.

Outro aspecto a ser reparado por alguns materiais didáticos, está relacionado à presença em suas narrativas, de termos que refletem e/ou reforçam estereótipos em relação às populações negras, o que em nada contribui para a educação da diversidade racial.

O combate de ideologias racistas tão presentes na sociedade contemporânea tem sido abordado pelos livros didáticos utilizados pelos professores colaboradores, o que é de suma importância para o processo educacional e o respeito entre os educandos e leitores.

3.2 O que dizem os professores sobre a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

A última questão proposta aos colaboradores indaga sobre os conhecimentos que eles possuem sobre a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A partir das descrições/respostas dos

colaboradores, objetivamos perceber como a Lei e suas Diretrizes⁷⁴ estão refletindo diretamente no ensino escolar, ou seja, se esses reflexos proporcionaram e/ou proporcionam mudanças de posições no ensino e conseqüentemente, no combate ao racismo.

A Professora A ponderou que a Lei 10.639/03 é importante, pois a realidade atual implica *“em que ser negro é sinônimo de vergonha para muitas pessoas”*. E justifica sua afirmação *“isso se dá por termos uma herança histórica em que os negros foram escravizados e considerados inferiores aos brancos”*.

Assim, constatamos na afirmação da Professora A que o predomínio de mais de trezentos anos do sistema escravocrata no Brasil, ainda traz reflexos na atualidade e que a inserção de uma lei somente não é suficiente, sendo necessário que se cumpra o que essa lei estabelece. Para a colaboradora

Mesmo existindo uma série de medidas e currículos a respeito do assunto ainda há muito o que fazer, pois em pleno século XXI ainda se faz uso de materiais que reforçam preconceitos do que é identidade. Por conseguinte, acredito que o que precisa ser mudado, além dos textos que já estão, a prática, é preciso fazer mais, é necessário que os discursos sejam postos em prática. (Professora A)

O argumento da Professora A quanto à presença de livros didáticos, que reforçam preconceitos do que é identidade, é real e já reconhecido por Abreu e Matos (2008, p. 7) que assim argumentam

De fato, essa concepção de uma cultura uniforme é uma construção fortemente enraizada na produção de material didático no Brasil e faz parte de uma das representações mais comuns da chamada identidade brasileira.

No entanto, não houve menção alguma da Professora A no tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o que leva-nos a supor, às vezes, os professores possuem conhecimento da Lei 10.639/03 em si, mas não conhecem as suas Diretrizes, que são tão importantes quanto a própria lei, pois elas: *“têm hoje força de lei e representam uma vontade de democratização e correção de desigualdades históricas na sociedade brasileira.”* (IDEM, 2008, p. 6)

A Professora B argumentou que tem conhecimento da lei há muitos anos, atribuindo esse conhecimento desde o período que cursou a faculdade. Porém, reforça que é preciso cumpri-la e essa tarefa é responsabilidade de todos

⁷⁴ Referimo-nos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

mais do que uma lei, é importante a conscientização de todos e o trabalho junto aos nossos alunos. Também conheço as Diretrizes e acho que tudo é válido e são ações importantes e espero que a cada ano os livros didáticos possam estar contemplando ainda mais o estudo sobre a cultura Afro-brasileira e Africana. (PROFESSORA B)

Ainda sobre a questão pertinente ao conhecimento dos colaboradores em relação à Lei 10.639/03 e as Diretrizes, o Professor C respondeu que sabe que a referida lei foi criada no governo de Luís Inácio Lula da Silva, como uma forma complementar, porém a respeito das diretrizes que complementam a citada lei, o colaborador C nada respondeu. Afirmou que trabalharia os assuntos referentes ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com ou sem obrigatoriedade e complementa sua resposta afirmando que a referida lei *“deveria ter nascido como um complemento da Lei Áurea de 13 de maio de 1888, quando então aboliu a escravidão, mas não integrou o negro na sociedade brasileira”*.

Percebe-se a disposição do Colaborador C para trabalhar a temática africana: *“(...) e com certeza trabalharia esses assuntos com ou sem obrigatoriedade.”* Porém, cabe salientar que a lei não veio apenas para minimizar as negligências do ensino de temáticas sobre a África e africanos. Não se trata de apenas trabalhar os conteúdos, mas como se problematiza esses conteúdos. Conforme expressa Costa (2012, p. 222)

Assim, a partir da promulgação da lei intensificou-se o debate em torno da obliteração dessa temática no meio educacional. Tal debate indicou, entre outras questões, a ausência de um número mais expressivo de profissionais especializados em história africana no Brasil, bem como localizou a falta de conteúdos referentes a esse tema na formação dos/das docentes.

A Lei 10.639/03 serviu também para expandir os espaços de diálogos e qualificação profissional dos professores. Através de cursos de formação continuada, esses profissionais podem preparar e receber direcionamentos para a execução das abordagens estabelecidas na lei. Um desses direcionamentos dizem respeito às diretrizes estabelecidas por ela.

O Professor C finalizou afirmando que aos profissionais da educação

cabe o fardo de a cada dia contribuir mais para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva, principalmente se tratando do negro que sempre foi tratado de forma reservada até mesmo por muitos que afirmam não terem preconceitos!

Identifica-se na resposta do Colaborador C um apontamento para o combate do preconceito. Ele confere aos professores, como parte integrante do processo educacional e no papel de mediadores do conhecimento e os alunos, a

responsabilidade de contribuir para uma sociedade mais receptível às diferenças. Isso é o que aponta Cavaleiro (2005, p. 66)

O momento atual, portanto, mostra-se profícuo para o redimensionamento de ações voltadas a superação das desigualdades entre negros e brancos na sociedade (...) desde 1968, vários tratados e convenções internacionais que objetivam a eliminação da discriminação racial da qual a população negra tem sido alvo.

Constatamos nas afirmações dos professores, o engajamento deles no cumprimento da Lei 10.639/03. São profissionais compromissados e incorporam os conteúdos que abordam a história e a cultura africana e afro-brasileira em suas práticas pedagógicas, dessa forma, contribuindo para que a legislação não fique apenas no papel. Percebemos porém, que o conhecimento sobre as Diretrizes que direcionam as abordagens a serem contempladas no cumprimento da Lei 10.639/03, precisam ser aprofundados pelos Colaboradores.

A mesma verificação ocorre nas conversas informais com vários colegas de trabalho atuantes na educação. É perceptível que todos sabem da existência da lei, assim como de suas diretrizes, mas não aprofundaram seus olhares para examiná-las. E como o próprio nome sugere, são as diretrizes que orientam os professores na aplicação dos conteúdos compartilhados nas aulas de história e outras disciplinas. Essa responsabilidade não é apenas dos professores historiadores, mas um compromisso de todas as áreas, haja vista, que as questões que envolvem o respeito às diferenças, deve ser preocupação de todos, sejam profissionais da educação ou não

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa apresentou-se objetivando perceber quais são as representações dos africanos e afro-brasileiros inseridas nos conteúdos de livros didáticos de história para a educação básica.

O primeiro capítulo foi em torno de “discussões” das definições/conceitos sobre o livro didático e sobre a instituição da Lei 10.639/03, suas Diretrizes e as implicações dela para o ensino de história e Cultura Africana. A compreensão dos conceitos de livro didático estruturou-se em autores como Gérard e Roegiers (1998); Bittencourt (2009); Choppin (2004/2008); Gatti Júnior (1997); Ribeiro (2007) e Lopes (2007).

Constatamos, como afirmado por alguns autores, que esse material é complexo e seus estudos são relevantes para entender e principalmente, enquanto professores, dominá-lo e fazer proveito da melhor forma possível, rumo à uma educação de qualidade. O professor deve exercer sua autonomia para avaliar de forma ampla e profunda o livro didático e assim, apropriar-se daquilo que contribui para formação cidadã e descartar o que não contribui.

No segundo capítulo, propusemos analisar as narrativas historiográficas sobre os africanos e afro-brasileiros em alguns livros didáticos de história. Nosso recorte temporal para a realização dessas análises foi a instituição da Lei 10.639/03 e tivemos como objetivo identificar qual a representação que esses materiais didáticos trazem em relação a história e cultura dos africanos e afro-brasileiros. No processo de análise dos livros didáticos observamos as concepções de representação, alicerçadas no aporte teórico de CHARTIER (1990 e 1992). A partir das leituras desse historiador aprofundamos nossas análises nos conteúdos presentes nas fontes selecionadas.

Os resultados desse estudo mostraram-nos que ainda é preciso avançar no sentido de entender e aprofundar os conhecimentos sobre a representação que os africanos e afro-descendentes exercem na sociedade atual. É necessário sensibilizar a todos que apenas conhecer a historiografia dos africanos, referente aos séculos que predominaram o sistema escravista desse grupo, não é suficiente, nem tampouco ecoar vozes de pesar e lamentos. É necessário aprofundar nossos olhares sobre esse período e isso consiste em levantar e incentivar debates que

tragam à tona que o racismo está em quase todos os lugares e é preciso combatê-lo.

Se no século XVI o lema era “É preciso navegar”, na contemporaneidade, nessa arena de diversidade e do multiculturalismo dos povos, o lema deve ser “É preciso combater”. A educação apresenta-se neste embate como meio de superar as manifestações de preconceito, discriminação, racismo e posições etnocêntricas.

Deste modo, o ensino de história, a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares proporcionam avanços e transformações no processo de ensino e aprendizagem, permitindo que patamares importantíssimos rumo à essas reflexões fossem galgados. Sabemos também, que no caminho da equidade, ainda há um longo “itinerário” a ser percorrido e o espaço escolar é lugar propício e “terreno fértil” para o levantamento de questões envolvendo as diferenças nas relações sociais e possíveis mudanças comportamentais que expressam o racismo, haja vista serem estes espaços frequentados por alunos e alunas portadores de diferentes características físicas, crenças, olhares e posições filosóficas.

Nesse prisma, as reflexões sobre o racismo e a necessidade de combatê-lo, a obra de Mario Schmidt destacou-se de maneira considerável em relação às demais. Constatamos em todos os conteúdos analisados na obra “Nova História crítica”, o objetivo do desenvolvimento de um “espírito” crítico em seus leitores. Essa característica chamou-nos a atenção, pois talvez tenha sido ela que incomodou tanto os governantes, a ponto de uma das obras dessa coleção ser retirada de circulação, como escrito na introdução dessa dissertação. Em um país em que a Educação não é prioridade, um povo que pensa, analisa e critica pode apresentar-se como obstáculo ao controle dos governantes.

Como resultado dessa pesquisa, constatamos nas narrativas elaboradas pelos autores das três obras analisadas, que prevalecem as determinações estabelecidas pela Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Desta feita, a referida lei causou impactos, resultados, mudanças e adequações nesse tipo de material pedagógico, útil ao ensino e diálogo escolares, conseqüentemente para mudanças de posições de quem os utilizam.

Constatamos nos três livros didáticos, que a historiografia sobre os africanos escravizados, narrada pelos próprios africanos, são inexistentes. Nas narrativas históricas, prevalecem aquelas contadas a partir dos outros. Diante disso,

os autores de livros didáticos precisam centrar as atenções e empenhar esforços para incluírem em suas obras, historiografias que contemplem os africanos e afro-brasileiros contando suas histórias, exemplo disso são as narrativas históricas produzidas através da história oral e as autobiografias.

Positivamente constatamos também, que os autores priorizaram a descrição dos conteúdos promovendo a relação dos fatos históricos com o presente, mostrando aos estudantes que a história constitui-se no estudo do passado com objetivos de compreender o presente. Porém, cabe destacar que essa relação passado e presente apresentou-se bastante vulnerável em relação as comunidades quilombolas espalhadas pelo Brasil nos dias atuais.

No terceiro e último capítulo, apresentamos o diálogo que tivemos com os professores de história selecionados para essa escrita. Suas respostas revelaram que todos conhecem a existência da Lei 10.639/03, bem como reconhecem a importância de trabalhar as questões étnico-raciais com seus alunos. Porém não podemos dizer o mesmo em relação às Diretrizes que complementam essa lei, pois detectamos na coleta de dados através dos questionários obtida com esses colaboradores, ausências de respostas sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Outro aspecto valorizado pelos colaboradores foi em relação a importância dos professores no processo educacional, quando destacou-se que a participação desses profissionais são imprescindíveis na condução/mediação dos conteúdos dos livros didáticos e os alunos.

Através das expressões escritas pelos professores em suas respostas, o livro didático é apenas uma referência/indicador dos conteúdos a serem abordados em sala de aula, cabendo a eles enquanto professores problematizar, acrescentar ou suprimir o que se fizer necessário.

E quanto a isso, concordamos plenamente, pois professores bem preparados são capazes de proporcionar concepções pedagógicas qualificadas e fazer do ambiente escolar um lugar de revisão de pensamentos e construção de respeito e cidadania, dessa forma cumpre na prática a constatação de Bittencourt (2014, p. 01) “O bom livro didático é aquele usado por um bom professor.” E que no exercício dessa profissão, possamos enfrentar os desafios propostos, atendendo a demanda

que a Lei 10.639/03 veio para atender, independente da cor da pele, da crença que expressa ou do lugar de origem.

Por último, o “Produto final” que elaboramos, trata-se de um Guia de sugestões bibliográficas, contendo indicações de leituras sobre as análises de livro didático e questões sobre o ensino de história da África, Cultura Africana e Afro-brasileira, sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas,.

Objetivamos com esse resultado final denominado de *“Aplicabilidade da Lei 10.639/03 na sala de aula: relação de bibliografias”*, apresentar várias bibliografias e disponibilizar algumas delas em formato PDF aos interessados, principalmente os profissionais de história. Essas bibliografias abordam estudos sobre a importância do livro didático de história e o ensino da África, Cultura Africana e Afro-brasileira. Optamos por essa escolha em forma de Guia no intuito de demonstrar aos profissionais da educação, especialmente professores, que existem muitas produções escritas, cujos conteúdos retratam sobre os dispositivos estabelecidos pela Lei 10.639/03 e suas Diretrizes, e que a partir delas, eles possam continuar a expandir suas leituras sobre as questões étnico raciais e conseqüentemente atenderem as mudanças propostas pela 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Constatamos que a apresentação desse “Produto Final” foi muito bem aceita pelos professores na escola em que atuo, incentivando-os a continuarem a construção de seus conhecimentos teóricos através de leituras que tratam sobre os dispositivos da Lei 10.639/03 e suas Diretrizes e conseqüentemente a aplicação delas em suas práticas na sala de aula. A intenção é apresentá-lo e disponibilizá-lo aos profissionais, primeiramente pertencentes às escolas do município de São José dos Quatro Marcos/MT e depois aos profissionais de outras escola.

FONTES

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura. Afro-Brasileira e Africana.** 23001.000215/2002-96 / CNE/CP 3/2004, aprovado em 10/3/2004.

_____. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2005, Ensino Médio História.** / Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007

_____. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2007, Ensino Médio História.** / Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007

_____. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2008, Ensino Médio História.** / Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2008.

_____. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2014: História: Ensino fundamental: anos finais.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2013.

_____. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2015: História Ensino Médio.** / Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2014.

_____. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2017: História Ensino Fundamental: anos finais.** Brasília: Ministério da Educação/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2016.

_____. **Lei Federal 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003.** Brasília – DF

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3; Ciências humanas e suas tecnologias/** Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história.** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 108 p.

DREGUER, Ricardo. TOLEDO, Eliete. **História: conceitos e procedimentos, 6ª série.** São Paulo: Atual, 2006.

PILETTI, N. e PILETTI, C. **História e vida integrada. 7ª série .** São Paulo: Ática, 2005.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica. 6ª série.** São Paulo: Nova Geração, 2005.

REFERÊNCIAS

ARTIGOS

ABREU, Martha & MATTOS, Hebe. **Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira”:** uma conversa com historiadores. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.21, n. 41, p 5-20, jan./jun. 2008.

BARRETTO, E. S. de Sá e MITRULIS, E. **Os Ciclos Escolares: elementos de uma trajetória.** FE USP: Cadernos de Pesquisa, nº 108, p. 27-48, nov.1999. Disponível em [<http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a02n108.pdf>]. Acessado em 08/09/2018.

COSTA, Hilton. **Para construir outro olhar: notas sobre o ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras.** Revista História Hoje. Vol. 1, nº 1. p. 217-238, 2012.

FRISON, Marli Dallagnol; Vianna, Jaqueline; Chaves, Jéssica Melo; Bernardi, Fernanda Naimann. **Livro didático como instrumento de apoio para construção de proposta de ensino de ciências naturais.** VII Enpec – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 8 de novembro de 2000.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995

HARLAN, David. **A história intelectual e o retorno da narrativa.** In: Margareth Rago; Renato Aloizio de Oliveira Gimenes (Org.). Narrar o Passado, Repensar a História. Campinas, Gráfica do IFCH-UNICAMP, 2000:56.

INSAURRIAGA, Mariana Mirapalheta. JARDIM, Rejane Barreto. **Entre textos e imagens: ensino de história uma abordagem generificada dos livros didáticos dos anos noventa e dois mil, do acervo do LEH/UFPEL** – Artigo publicado na revista: AEDOS – Revista do corpo discente PPG-História da UFRGS. Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 112-130, Jul. 2015

JÚLIA, Dominique. **“La culture scolaire comme objet historique”, *Paedagogica Historica. International journal of the history of education*** (Suppl. Series, vol. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johanningmeier, 1995:353-382).(Tradução de Gizele de Souza.

JÚNIOR, Décio Gatti. **Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações.** Artigo publicado na revista: História da Educação. ASPHE/FaE/UFPEl, Pelotas (2): 29-50, set. 1997.

MENDES, Luís César Castrillon; VALÉRIO, Mairon Escorsi; RIBEIRO, Renilson Rosa. **História dos Africanos e Afrodescendentes nos livros didáticos, Guias e Programas Nacionais.** Luís César Castrillon Mendes, Mairon Escorsi Valério, Renilson Rosa Ribeiro. Artigo publicado na Revista de História Fronteiras. Dourados, MS / v. 18 / n. 31 / p.143-168 / Jan. / Jun. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ensaio publicado na revista *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3):621-626, 2012.

NÚNÊS, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite; SILVA, Ilka Karine P; CAMPOS, Ana Paula N. **A Seleção dos Livros Didáticos: um saber necessário ao professor. O caso do ensino de ciências**. Disponível em <http://file:///C:/Users/Cliente/Downloads/427Beltran.pdf>. Acesso em 25/07/2018.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática**. *Estudos Afro_asiáticos*, nº 3. p 421-461, 2003.

_____. **Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras**. Artigo publicado na *Revista História Hoje*, v. 1, nº 1, p. 29-44 – 2012.

SILVA, Jeferson Rodrigo. **Livro Didático como documento histórico: possibilidades, questões e limites de abordagem**. Artigo publicado na *Revista de Teoria da História Ano 2, Número 5, junho/ 2011* Universidade Federal de Goiás ISSN: 2175-5892177

DISSERTAÇÕES, TESES E MONOGRAFIAS

BENEVIDES, Dalila Fonseca. **O negro e a educação: implementação da Lei 10.639/03 e as ações dos gestores escolares**. Salvador, 2008. Monografia apresentada ao departamento de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena: Implementação e impactos na formação, saberes e práticas de Professores de História iniciantes (Mato Grosso, Brasil)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. 2015.

COSTA, Warley da. **Currículo e produção da diferença: “negro” e “não-negro” na sala de aula de História**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

JÚNIOR, Osvaldo Rodrigues. **Os Manuais de didática da História e a constituição de uma epistemologia da didática da História** _ Dissertação – Curitiba – 2010.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola: 1999**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRG, 2005.

MENDES, Luís César Castrillon. **“Logo que o seu cofre proporcione esta despesa”: A construção da narrativa didática nacional nos manuais de História do Brasil adotados no Colégio Pedro II (1838-1898)**. 2016. Tese (doutorado). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá. 2016.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1997.

NAZÁRIO, Lorraine Janis Vieira dos Santos. **A lei e os livros: transformações na produção didática de História após a Lei 10.639/03 / 2016**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2016.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **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 Educação). Universidade de Brasília, Brasília. 2007.

PIRES. Elaine Prochnow. **Ideias históricas de Jovens do ensino Médio sobre representação das mulheres no ensino de história do Brasil: Estudo de caso**. 2016. Dissertação (Mestrado em História) Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação. Universidade do Estado de Santa Catarina - Florianópolis. 2016

SOUZA, Carla Patrícia Marques de. **Os jovens negros e a educação em Cuiabá (1889-1910)**. Cuiabá – MT, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

BIBLIOGRAFIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. São Paulo: Cortez, 2007.

ANJOS, R. S. A; CYPRIANO, A. **Quilombolas – tradições e cultura da resistência**. Aori Comunicações. São Paulo: Petrobrás, 2006.

ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia/Edusp, 1982. (Coleção Reconquista do Brasil).

AVANCINI, Elsa Gonçalves. **Doce inferno: açúcar, guerra e escravidão no Brasil holandês, 1580-1654**. II. ed. São Paulo: Atual, 1998.

BARCA. Isabel; GAGO, Marília. **Usos da narrativa em História**. In. MELO, Maria do Céu; LOPES, José Manuel (org.). Narrativas históricas e ficcionais. Recepção e produção para professores e alunos. Actas. Centro de Investigação em educação.

Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho, 2004, p. 29-39. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/653/1/Isabel.pdf>. Acessado em: 06 nov. 2015.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1991.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros Escolares de Leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Produção didática de História: trajetórias de pesquisas**. Revista de História. São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun., 2011.

_____. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: BITTENCOURTT, Circe (org.): O saber histórico na sala de aula: 11 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ensino de História fundamentos e métodos** _ 3. Ed. _ São Paulo; Cortez, 2009_ (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental / coordenação Antônio Severino, Selma Garrido Pimenta)

_____. **O bom livro didático é aquele usado por um bom professor**. Entrevista concedida à revista virtual Nova escola gestão escolar em 01 de fevereiro de 2014. Entrevistadora: Fernanda Salla. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/877/circe-bittencourt-o-bom-livro-didatico-e-aquele-usado-por-um-bom-professor>. Acessado em 08 jul. 2018.

_____. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORDIEU. Pierre. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Genève, Lib. Droz, 1972.

_____. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BORGES, Jorge Luis. **O Livro**. In: _____. Cinco visões pessoais. 4ª ed. Brasília, DF: UnB, 2002.

BRASIL. **EDUCAÇÃO anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos)

CADERNOS PENESB – **Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira** – FEUFF (n. 12) (2010) Rio de Janeiro/Niterói – Ed. ALTERNATIVA/EdUFF/2010

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CAVALEIRO, Eliane. **Discriminação Racial e Pluralismo nas escolas Públicas da cidade de São Paulo**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005. (Coleção educação para todos). p.65-104.

CEREZER, Osvaldo Mariotto: **Estágio Supervisionado e Formação em História: entre incertezas e possibilidades**. In: JESUS, Nauk.; CEREZER, Osvaldo M.; RIBEIRO, Renilson R. (Org.). Ensino de História: trajetórias em movimento. Cáceres: Editora Unemat, 2007.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHARLOT. Bernard. **Os Jovens e o Saber: perspectivas Mundiais**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARTIER. Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa – Difel. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. **As revoluções da leitura no ocidente**. Tradução de Margareth Perucci. In: ABREU, Márcia (Org.). Leitura, história e história da leitura. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2002. p. 19-31.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

_____. **O manual escolar: uma falsa evidência histórica**. Artigo publicado na revista História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v.13, n.27 p.9-75, jan/abr. 2009. Tradução e publicação autorizada pelo autor.

FERREIRA, Angela Ribeiro; CERRI, Luís Fernando. **História das mulheres no ensino de História do Brasil: uma análise das abordagens do livro didático**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23, 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM.

FERREIRA, Marieta de Moraes e FRANCO, Renato. **Desafios do ensino de história**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 21, n. 41, p. 79-93, jan./jun. 2008.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A história da educação dos negros no Brasil** / Marcus Vinícius Fonseca; Surya Aaronovich Pombo de Barros (Orgs.). – Niterói: EdUFF, 2016. 442p.

FLORENTINO, Manolo; AMANTINO, Márcia. **Uma morfologia dos quilombos nas Américas, séculos XVI-XIX**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.19, supl., dez. 2012, p.259-297.

GARCIA, Carlos M. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GÉRARD, F. M, ROEGIERS, X. (1993) - **Concevoir et évaluer des manuels scolaires**. Bruxelas. De Boeck-Wesmail (tradução Portuguesa de Júlia Ferreira e de Helena Peralta, Porto: 1998).

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005. (Coleção educação para todos). p. 39- 62.

_____. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola. CAVALEIRO, Eliane. São Paulo: Summus, 2001.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da história ensinada** _Campinas, SP: Papyrus, 1993. _ (Coleção Magistério, Formação e trabalho pedagógico).

_____. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**/Selva Guimarães. – 13ª ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Papyrus, 2012. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

HUBERMAN, Michaël. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). *A vida dos professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JENKINS, K. **A História repensada**. São Paulo: Contexto. 2005.

JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. **Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?** In.: Qual o valor da história hoje? Márcia de Almeida Gonçalves... [et al.], organizadoras. ___ Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

KALY, A. P. **O ensino de história da África no Brasil: o início de um processo de reconciliação psicológica de uma nação?** In: ARAUJO, A. P.; MONTEIRO, A. M. (Org.). Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 17-44.

KNAUSS, Paulo. **Por onde anda a história na atualidade da escola: ensino médio, livros didáticos e ensino de história.** In.: A escrita da história escolar: memória e historiografia / Organizado por Helenice Aparecida Bastos Rocha, Marcelo de Souza Magalhães e Rebeca Gontijo. __ Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** / 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010. 992 p.

_____. **Para quando a África? Entrevista com René Holenstein.** Rio de Janeiro, Pallas: 2006.

LAJOLO, M. **Livro Didático: um (quase) manual do usuário.** Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 69, p.3-9. jan./mar. 1996.

LE GOFF, Jacques. **Documento/monumento.** In: FONSECA, Thaís N. L. (orgs.). História e Memória. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003, p. 525-541

_____. **História e Memória.** 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e Epistemologia.** Ijuí: Editora Unijuí, 2007, p. 205-228.

LUCA, T. R. **Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas.** In: ROCHA, Helenice aparecida Bastos et al. (Org.). A História na escola: autores, livro e leituras. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 151-172.

MACEDO, José Rivair. **História da África.** São Paulo: Contexto, 2013.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza, **Metodologia qualitativa de pesquisa.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. p. 292.

MARTINS, Roberto e BRITO, Otávio E. A. de. **História da mineração no Brasil.** São Paulo: Empresa das Artes, 1989.

MUNAKATA, Kazumi. **Devem os livros didáticos de história ser condenados?** In: A escrita da história escolar: memória e historiografia / Organizado por Helenice Aparecida Bastos Rocha, Marcelo de Souza Magalhães e Rebeca Gontijo. __ Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** _ 3. Ed. _ Belo Horizonte; Autêntica, 2008.

_____. (org.). **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo.** Petrópolis: Vozes, 1980.

NINA, Carlos Homero Vieira. **Escravidão, ontem e hoje: aspectos jurídicos e econômicos de uma atividade indelegável sem fronteira**. Brasília: [s.n.], 2010.

NOGUEIRA, Renato. **Contra o (maior) tabu da Filosofia: ensino de Filosofia e os 10 anos da Lei nº 10.639/03**. In.: A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates / Wilma de Nazaré Baía Coelho ... [et al.] (organizadores). – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. – (Coleção Formação de professor & relações étnico-raciais).

OLIVEIRA, Liélia Barbosa e OLIVEIRA, Thomas Bruno. **Transversalidade cultural: notas sobre a prática e a temática afro-brasileira e indígena nas salas de aula**. Disponível em: www.anpuh.org/.../st%2003%20. Acesso em 27 de jul. de 2009.

OLIVER, Roland. **A experiência africana. Da pré-história aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ORIÁ, Ricardo. **O Brasil contado às crianças: Viriato Corrêa e a literatura escolar brasileira (1934-1961)**. / Ricardo Oriá. Prefácio de Circe Bittencourt. Apresentação de Paulo Knauss. – São Paulo: Annablume, 2011.

PANUTTI, Regina. **História: Introdução**. Fascículo 1. Cuiabá, EdUFMT, 2002.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **Por uma autêntica democracia racial: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de História**. Revista História Hoje, v. 1, n.1, p. 112, jun. 2012.

_____. **“O mundo negro”: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas/ FAPERJ, 2013.

POWERS, Alan. **Era uma vez uma capa: história ilustrada da literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

PRIORE, Mary Del, Renato Pinto Venâncio. **Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica** / Rio de Janeiro: Elsevier; 2004. _ 6ª Reimpressão

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Uma história da liberdade**. In: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Livros didáticos de História: trajetórias em movimento**. In: JESUS, Nauk.; CERZER, Osvaldo M.; RIBEIRO, Renilson R. (Org.). Ensino de História: trajetórias em movimento. Cáceres: Editora Unemat, 2007.

RIBEIRO, Renilson R. SANTOS, AMAURI JR.S. **O caráter acontecimental da Lei n. 10.639/03: o desafio de (re) escrever narrativas sobre a história africana e afro-brasileira sob um novo contexto epistemológico e histórico.** In: A Diversidade em discussão: inclusão, ações afirmativas, formação e práticas docentes / Wilma de Nazaré Baía Coelho, Carlos Aldemir Farias da Silva, Nicelma Josenila Brito Soares, organizadores. _ São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

ROJAS. Carlos Antonio Aguirre: **Tese sobre o itinerário da historiografia do século 20: uma visão numa perspectiva de longa duração.** In: Historiografia contemporânea em perspectiva crítica/ Organizadores Jurandir Malerba e Carlos Aguirre Rojas _ Bauru, SP: EDUSC, 2007. – (Coleção História)

RUSEN, Jörn. **El libro de texto ideal: reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia.** *Revista Nuevas Fronteras de la Historia*, Barcelona: Graó, Íber, n. 12, año 4, abr. 1997b.

_____. **O livro didático ideal.** In: MARTINS, Estêvão; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). Jörn Rösen e o ensino de história. Curitiba: Ed. da UFPR: 2010. p. 109-127.

SALIBA, Elias Thomé. **Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens.** In: BITTENCOURT, Circe (org.): O saber histórico na sala de aula: 11 ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 117- 127.

SANTOS, Isabel Aparecida. **A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos.** In: CAVALLEIRO, Eliane (org.): Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. 3 ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

SANTOS, Lucíola Lucínio de C. P. **Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB).** In: Educação e Sociedade, Campinas, v.23, nº 80, setembro/2002, p. 349-370.

SANTOS, Marcio André de Oliveira dos. **Por uma Pedagogia antirracista na Educação.** In.: A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates / Wilma de Nazaré Baía Coelho ... [et al.] (organizadores). – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. – (Coleção Formação de professor & relações étnico-raciais).

SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, BARBOSA Rosângela Maria de Nazaré; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **História da África e dos africanos na educação brasileira: mito ou realidade nos 10 anos da Lei nº 10.639/03?** In.: A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates / Wilma de Nazaré Baía Coelho ... [et al.] (organizadores). – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. – (Coleção Formação de professor & relações étnico-raciais).

SENTO-SÉ, Jairo Lins de Albuquerque. **Trabalho escravo no Brasil na atualidade.** São Paulo, LTr, 2001.

SILVA, Ana Célia da. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In: MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. 2ª. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SERRANO, C.; WALDMAN, M. **Memória d' África: a temática africana em sala de aula**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**/ Eduardo Silva, João José Reis. _ São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SILVA, Marcos. FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papirus, 2007. _ (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

SOUZA, Francisca Maria do N. **Linguagens escolares e reprodução do preconceito**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005. (Coleção educação para todos). p. 105-120.

SOUZA, Marina de Mello e. **Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África**. Revista História Hoje, v.1, 2012. Disponível em < <http://rhhj.anpuh.org/ojs/index.php/RHHJ/article/view/3>>. Acesso em 18 fev. 2013.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história**. Trad. De Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4ª ed. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982,1992, 1995, 1998.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **Novas bases para o ensino da história da África no Brasil**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005. (Coleção educação para todos). p.133-166.

SITES

ANDREUCCI, Ricardo Antonio. **Preconceito, discriminação e intolerância no Brasil**. 2016. Disponível em: <https://www.emporiododireito.com.br/leitura/preconceito-discriminacao-e-intolerancia-no-brasil-por-ricardo-antonio-andreucci>. Acessado em 30/12/2017

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica aplicada. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1226&Itemid=68> Acessado em 16/04/2018.

<http://www.anpuh.org/.../st%2003%20>. Acessado em 27 de jul. de 2009

<https://www.geledes.org.br/preconceito-discriminacao-e-intolerancia-no-brasil/>
Acessado em 30/12/2017.

<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico/>
Acessado em 04/01/2018.

https://mafiadoc.com/imagens-curriculo-e-livro-didatico-de-historia1-evelyn-ufrrj_5a1df76d1723ddbe9bf6c2d5.html. Acessado em 19/05/2018.

<https://partidodaimprensagolpista.wordpress.com/2012/10/16/estas-coisas-que-ocorreram-no-seculo-xix/>. Acessado em 23/05/2018.

[https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A1ceres_\(Mato_Grosso\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A1ceres_(Mato_Grosso))

http://www.snel.org.br/wpcontent/themes/snel/docs/pesquisa_fipe_2015_ano_base_2014.pdf Acessado em 04/01/2018

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/653/1/Isabel.pdf>. Acessado em: 02 jan. 2015.

ANEXOS
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA COM OS PROFESSORES DE HISTÓRIA

ESTADO DE MATO GROSSO

SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA-
PROFHISTÓRIA

IDENTIFICAÇÃO

NOME COMPLETO: _____

FORMAÇÃO: _____

LOCAL DE TRABALHO: _____

TEMPO DE SERVIÇO: _____ () EFETIVO () CONTRATADO

SEXO: F () M ()

1) Como você avalia a história/representação dos negros (africanos e afro-descendentes) nos livros didáticos de História usado por você em sala de aula?

2) Você constata ausências de conteúdos (que são importantes e deveriam estar presentes) que retratam a temática sobre os africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos? Cite quais:

3) Os conteúdos referentes aos africanos e afro-brasileiros presentes nos livros didáticos usados, refletem o combate de ideologias racistas, preconceituosas e discriminatórias, contribuindo para a formação cidadã e o respeito às diferenças? Comente sobre isso.

4) Qual o seu conhecimento sobre a Lei Federal 10.639/03 (que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica)? E sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?