



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

PROFHISTÓRIA

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO MANUAL DO PROFESSOR DOS
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: ANÁLISE DA PRESENÇA/AUSÊNCIA
DE UMA PEDAGOGIA DE CONCIENCIÇÃO CONTRA O
PRECONCEITO**

MARIA DAS GRAÇAS JUSTINO

JOÃO PESSOA-PB
JULHO/2022

MARIA DAS GRAÇAS JUSTINO

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO MANUAL DO PROFESSOR DOS
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: ANÁLISE DA PRESENÇA/AUSÊNCIA
DE UMA PEDAGOGIA DE CONCIENCIÇÃO CONTRA O
PRECONCEITO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHistória/UFPB, na Linha de Pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar, sob a orientação do Professor Dr. Paulo Souto Maior.

JOÃO PESSOA-PB
JULHO /2022

Catalogação de Publicação na Fonte. UFPB - Biblioteca Central

J96r Justino, Maria das Graças.

As relações étnico-raciais no manual do professor dos livros didáticos de história : análise da presença/ausência de uma pedagogia de conscientização contra o preconceito / Maria Das Graças Justino. - João Pessoa, 2022.

138 f. : il.

Orientação: Paulo Roberto Souto Maior Júnior.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Ensino de história - Livro didático. 2. Manual do professor. 3. Racismo. 4. Cultura negra. 5. Relações étnico- raciais. I. Souto Maior Júnior, Paulo Roberto. II. Título.

UFPB/BC

CDU 94(075)(043)

MARIA DAS GRAÇAS JUSTINO

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO MANUAL DO PROFESSOR DOS
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA: ANÁLISE DA PRESENÇA/AUSÊNCIA
DE UMA PEDAGOGIA DE CONCIENCIÇÃO CONTRA O
PRECONCEITO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHistória/UFPB, na Linha de Pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar, para obtenção do grau de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

João Pessoa, 25 de agosto de 2022.



Prof. Dr. Paulo Roberto Souto Maior Júnior
Orientador - Presidente da Banca
UFPB/CCHLA



Profa. Dra. Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano
Titular da Banca – Membro Interno
UFPB/CCHLA

Prof. Dr. André Mendes Sales
Titular da Banca - Membro Externo à Instituição
UFPE

Profa. Dra. Priscilla Gontijo Leite
Suplente Interno
UFPB/CCHLA

Profa. Dr. Regina Coeli Gomes Nascimento
Suplente Externo
UFCG

SUMÁRIO

RESUMO	5
SUMMARY	6
AGRADECIMENTOS.....	7
1. INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Estrutura da Dissertação	11
1.2 Justificativa.....	12
1.3 Objetivos.....	19
1.3.1 Objetivo Geral	19
1.3.2 Objetivos Específicos	19
1.4 Metodologia da Pesquisa	20
1.5 Fundamentação Teórica.....	21
2. LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	26
2.1 A noção de racismo e a necessidade do debate no espaço escolar	26
2.2 O livro didático de História: do conceito à produção	30
2.3 Relações Étnico-Raciais no Livro Didático de História	42
3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO MANUAL DO PROFESSOR(A).....	52
3.1 Apresentação das Coleções Utilizadas na Pesquisa	53
3.2 Entre presenças e quase ausências, as relações étnico-raciais nos Manuais do Professor(a)	84
4. POR UM ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA: ORIENTAÇÕES AO(A) DOCENTE	92
4.1 Construção dos Conceitos e Rompendo os Preconceitos/Racismo	93
4.2 Personalidades Negras No Brasil	96
4.2.1 Militantes Negros – pela igualdade de direitos	98
4.2.2 Atletas	102
4.2.3 Profissionais Liberais.....	104
4.2.4 Artistas	106
4.2.5 Religiosidade.....	109
4.3 Desenvolvendo Atividades com os Alunos na Sala de Aula ou Extraclasse	110
4.3.1 Materiais de Leitura para Professores e Alunos	112
4.3.2 Exibição de Filmes	115
4.3.3 Desenvolvendo Jogos, Brincadeiras e Atividades com a Temática.....	122
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	1264
REFERÊNCIAS.....	1276

RESUMO

A escola é o local onde a formação dos cidadãos se iniciam. Seu papel vai além dos seus muros, pois em seu interior a sociedade se reflete através dos estudantes que nela estão e, muitas vezes, problemas de todas as ordens são identificados e trabalhados pedagogicamente, na busca de caminhos e soluções. O presente estudo visa, portanto, identificar e analisar nos manuais do professor dos livros didáticos de história se e como aparece a questão étnico-racial, em consonância com a Lei nº 10.639/2003 e 11645/2008, de forma a contribuir com a discussão sobre o preconceito na escola e para sensibilização da sociedade em prol do fortalecimento da identidade, cultura e história dos povos afrodescendentes ao longo da história de nosso país. Ao lançar o olhar para os manuais, propomos analisar as orientações editoriais sobre as relações étnico-raciais, percebendo se estão presentes, o que delimitam, como abordam, que tipo de suporte oferece aos docentes. Com isso, visamos refletir sobre as orientações dadas ao docente de História no sentido de combater discriminações. No decorrer da pesquisa observamos uma reduzida presença do tema nos materiais didáticos em análise e neste sentido elaboramos como produto final um manual de orientação aos professores com foco nos anos finais do Ensino Fundamental, mas que pode ser adaptado e implementado em outros níveis de ensino buscando contribuir para um ensino de História voltado para a diversidade racial e cultural presente na sociedade brasileira. No âmbito desta pesquisa achamos relevante um embasamento sobre o racismo na sociedade brasileira e no espaço escolar para compreendermos como as políticas públicas de reparação para negros e pardos são necessárias para que desigualdades seculares sejam reparadas. Dialogamos com Lília Moritz Shwarcz, Kabengele Munanga, Sílvio de Almeida e Nilma Lino Gomes entre outros autores o que nos forneceram subsídios para entendermos como as relações étnico-raciais são abordadas no Manual do Professor de livros didáticos de História. Nesse sentido, nos capítulos da presente pesquisa, realizaremos uma análise dos Manuais dos Professores nos livros didáticos de História para compreendermos como a questão étnico-racial é abordada. Buscaremos compreender o papel, os avanços e os limites dos documentos oficiais que tratam do ensino dessa temática e, destacaremos a importância de se traçar estratégias para o combate ao racismo no ambiente escolar.

Palavras-Chave: Livro Didático. História. Manual do Professor. Racismo. Cultura Negra. Relações Étnico- Raciais

ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE HISTORY TEXTBOOKS TEACHER'S MANUAL: ANALYSIS OF THE PRESENCE/ABSENCE OF A PEDAGOGY OF AWARENESS AGAINST PREJUDICE

SUMMARY

The school is the place where the formation of citizens begins. Its role goes beyond its walls, because in its interior society is reflected through the students who are in it, and, many times, problems of all kinds are identified and worked pedagogically, in the search for paths and solutions. The present study aims to identify and analyze in the teacher's manuals of history textbooks if and how the ethnic-racial issue appears, in accordance with Law n°10.639/2003 and 11645/2008, in order to contribute to the discussion about prejudice at school and to raise awareness of society in favor of strengthening the identity, culture and history of Afro-descendant peoples throughout the history of our country. When looking at the manuals, we propose to analyze the editorial guidelines on ethnic-racial relations, realizing if they are present, what they delimit, how they approach, what kind of support they offer to teachers. Therefore, we aim to reflect on the guidelines given to the History teacher in order to combat discrimination. In the course of the research, we observed a reduced presence of the theme in the didactic materials under analysis and in this sense we prepared as a final product an orientation manual for teachers with a focus on the final years of Elementary School, but which can be adapted and implemented in other levels of education seeking contribute to a history teaching focused on the racial and cultural diversity present in Brazilian society. racial and cultural diversity present in Brazilian society.

Within the scope of this research, we find relevant a foundation on racism in Brazilian society and in the school space to understand how public policies of reparation for black people are necessary for secular inequalities to be repaired. We dialogued with Lília Moritz Shwarcz, Kabengele Munanga, Sílvio de Almeida and Nilma Lino Gomes, among other authors, which provided us with subsidies to understand how ethnic-racial relations are addressed in the Teacher's Manual of History textbooks. In this sense, in the chapters of this research, we will carry out an analysis of the Teachers' Manuals in History textbooks to understand how the ethnic-racial issue is approached. We will seek to understand the role, advances and limits of official documents that deal with the teaching of this subject, and highlight the importance of devising strategies to combat racism in the school environment.

Keywords: Text book. History. Teache`s manual, Racism, Black Culture, Ethnic-Racial Relations

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus que tornou possível a realização de um sonho, ser aprovada em uma seleção de Mestrado depois de mais de 20 anos afastada da Academia.

A meus pais Manoel Justino e Antônia dos Santos Justino (in memoriam) por desde cedo acreditarem na educação como forma de mudança de vida e crescimento pessoal e profissional mudando assim as nossas histórias de vida . A minha irmã Neves pelo apoio incondicional durante toda esta caminhada.

A coordenação do Prof-História e a todos os professores pelas aulas maravilhosas que tivemos, apesar dos desafios impostos pela pandemia. Os debates , as leituras , os encaminhamentos dados durante todo o Curso proporcionaram um grande aprendizado que com certeza vai enriquecer minha prática docente.

Agradeço ainda aos meus professores e colegas por não me deixarem desistir quando pensei que não daria conta das demandas do Mestrado devido a sobrecarga de trabalho, os desafios de repentinamente ser obrigada a ministrar e assistir aulas de forma virtual sem nenhuma preparação para isso.

Ao meu orientador professor doutor Paulo Souto Maior toda minha gratidão pelas orientações, correções e sugestões durante toda a escrita do texto .

Aos professores doutores André Mendes Sales , Claudia Cristina do Lago Borges e a professora doutora Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano que aceitaram participar da Banca de Qualificação e de Defesa tendo com suas orientações e sugestões contribuíram para aprimoramento da minha Dissertação.

Aos meus colegas de turma, de pessoas especiais ,que tive a felicidade de conhecer e partilhar de suas experiências e vivências que me acolheram, incentivaram e se fizeram presentes nos momentos de dificuldades que enfrentei nesta jornada. Agradeço especialmente a Robson, Cínthia e Juliana que de diferentes formas me ajudaram a não desistir .

A CAPES pelo financiamento da pesquisa que me possibilitou adquirir uma bibliografia atualizada sobre pesquisa e ensino de História, como também arcar com todos os custos que um projeto como este exige .

Aos diretores, especialmente Tális pela compreensão, apoio e vibrações positivas; aos coordenadores e colegas de trabalho da Escola Maria Pessoa Cavalcanti , que me incentivaram , apoiaram e dentro de suas possibilidades fizeram o possível para tornar

esta caminhada mais leve. Agradeço de forma especial ao meu amigo professor doutor Eduardo Córdula pela revisão do trabalho em todas as suas etapas que tornou possível esse momento ,meu muito obrigado.

Ao diretor, coordenadora e colegas da Escola Estadual José Vieira que prontamente concordaram com a minha licença para estudos concedida pelo governo do estado.

Aos meus alunos que me motivaram a buscar através do Mestrado melhores respostas para os conflitos e tensões surgidas no cotidiano escolar que me impulsionaram a buscar na Academia a capacitação para lidar com os problemas da contemporaneidade.

Uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação da sua consciência e de seus efeitos.

Silvio de Almeida

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como finalidade analisar as condições em que as questões étnico-raciais se apresentam nos livros didáticos de História, mais especificamente no Manual do Professor. Com esse olhar será possível traçar estratégias de práticas de ensino passíveis de serem desenvolvidas nas aulas de História possibilitando que o livro didático e o manual do professor sejam uma ferramenta a mais para contribuir com a educação histórica, o desenvolvimento de respeito, tolerância e diversidade existente no nosso país.

A escolha deste tema remete a minha experiência de vida. Sou a quarta filha de uma mulher negra, uma professora a frente do seu tempo que com seu exemplo se posicionava em diferentes situações sociais e educacionais de forma assertiva. Nos anos 50, época em que o racismo era tolerado e as ofensas aos negros e negras dificilmente eram reprovadas ela se posicionava contra qualquer forma de discriminação e realizava seu trabalho sem se deixar abater pelas dificuldades decorrentes da sua cor de pele.

Cursei a Educação Básica em escolas públicas e por ser filha de professora consegui acesso a boas escolas. Nas escolas que frequentei já percebia que crianças e adolescentes negros eram minorias e que quando ocorria algum conflito envolvendo pessoas negras os xingamentos relacionados à cor da pele e as características físicas eram encaradas com naturalidade por parte do corpo diretivo e de professores da escola.

Em 1997 ingressei como docente na Rede Pública de Ensino no Município de Bayeux na Escola Fernando Cunha Lima. A escola estava implantando o Fundamental II porque até então trabalhava apenas com o Fundamental I e o que tinha para oferecer aos professores no que se refere a material didático era o giz e apagador.

Foi um desafio muito grande, mas consegui realizar um bom trabalho. Fui em busca de materiais didáticos como por exemplo, livros, revistas, jornais o que possibilitou mostrar aos meus alunos que estudar história não era apenas decorar datas, nomes de pessoas ilustres e acontecimentos do passado.

Nos nossos debates em sala de aula procurei mostrar a importância de estudar o passado porque fatos do presente resultam de situações do passado como por exemplo, o racismo na sociedade brasileira, está relacionado com os mais de 300 anos de escravidão.

Em 2006 fui aprovada no concurso do Estado da Paraíba e lecionei por 10 anos na Educação de Jovens e Adultos na Escola Antônia Rangel de Farias. Este também foi um trabalho desafiador. A escola implantou neste ano a EJA. Não houve formação alguma

para os professores, a escola não possuía livros para este segmento e para dá conta desta missão fui a outras escolas que já trabalhavam com esse público para ouvir as experiências dos colegas e me preparar para este trabalho.

Em 2013 ingressei através de um concurso público no município de Cabedelo na Escola Municipal Maria Pessoa Cavalcanti na qual permaneço até hoje. Nesta escola presenciei diversos casos de racismo, como por exemplo, um aluno de pele mais clara insultar alunos negros de macaco, dizer que são fedorentos porque não tomam banho, ridicularizar seus traços físicos entre outras situações de humilhação que me incomodam bastante.

Diante dessas situações, inicialmente recorria ao diálogo e questionando o agressor, sobre como se sentiria se fosse uma posição invertida a dele, para que se colocasse na posição do agredido e fosse sensibilizado e compreendesse a gravidade do fato. Destacava ainda, que a cor da pele não determina o valor das pessoas e que todos são iguais perante a lei. Paralelamente, buscava textos, filmes e vídeos, em que estas situações de racismo eram apresentadas e de como impactava na vida das pessoas ofendidas/agredidas/discriminadas. Nestes momentos, sentia a falta de um embasamento teórico mais robusto para lidar com essas situações e que as intervenções pontuais realizadas não abrangiam toda a complexidade desta problemática.

Como professora da Rede Pública de Ensino Básico do Estado da Paraíba desde 1997 e atuando há oito anos na Escola Municipal Maria Pessoa Cavalcanti no município de Cabedelo eu sentia a necessidade de refletir sobre o Manual do Professor presente nos Livros Didáticos de História e de como suas orientações teórico-metodológicas influenciam a prática dos professores.

O Mestrado Profissional em História possibilitou a realização de um sonho que parecia impossível visto que as necessidades básicas de sobrevivência tinham me colocado desde o término da Licenciatura em História em 1996 em um ritmo frenético de trabalho muitas vezes trabalhando três turnos em várias escolas e não via como viabilizar a volta a Academia.

1.1 Estrutura da Dissertação

Esta dissertação estará estruturada em tópicos dissertativos e descritos sobre a trajetória temática deste objeto de estudo, iniciando pela **Introdução**, que ora está sendo tratada, e estará ainda subdividida em sua **Justificativa**, a **Problemática** e os **Objetivos**

Geral e Específicos, bem como, a organização da **Metodologia do Estudo**. E, seguindo a sequência estrutural, ter-se-á a **Fundamentação Teórica**, a partir das leituras realizadas das bibliográficas específicas e vinculadas a temática em questão.

Em seguida, temos o **Capítulo 1**, cujo título é **Livros didáticos de História e relações étnico-raciais**, estando subdividido em **Racismo Na Escola, Compreender o livro didático de História** e, finalizando com **As relações Étnico-Raciais no Livro Didático de História**. É um capítulo que se justifica pela necessidade de compartilhar com o leitor o que têm sido discutido sobre relações étnico-raciais, na grande área deste trabalho, a História. Portanto, nele compartilharei parte das leituras que fiz, sistematizando-as, para pensar e criar a dissertação. Já no **Capítulo 2**, intitulado **Relações Étnico-Raciais no Manual do Professor**, apresento e discuto como as questões étnico-raciais estão apresentadas nos manuais do professor das coleções em estudo. Posteriormente, no **Capítulo 3, Por um Manual do Professor Antirracista**, apresento o produto desta dissertação, um manual de orientações ao professor de História focado especialmente nas questões raciais de modo a contribuir na atuação do docente. Por fim, finalizo este estudo com as **Considerações Finais** e as **Referências** que foram amplamente utilizadas no processo de discussão.

1.2 Justificativa

A pesquisa se justifica pela importância que o livro didático tem na cultura escolar presente desde o surgimento da escola moderna no século XVI e de sua permanência na maioria das escolas de ensino básico do Brasil e de outros países. A escolha do Manual do Professor como objeto de estudo foi fruto das eventuais lacunas que existem em produções sobre como estes manuais podem ser utilizados pelos professores para fazerem escolhas de livros didáticos que ofereçam melhores subsídios para um ensino de História e especificamente no que se refere ao tratamento dado às relações étnico - raciais objetivando uma educação antirracista.

Observamos que o racismo no Brasil se materializa através de práticas institucionais e individuais. As práticas institucionais acontecem quando as autoridades dos órgãos estatais, federais, estaduais e municipais, através dos seus representantes e funcionários discriminam indivíduos ou grupos de determinada raça. As práticas individuais ocorrem quando uma pessoa insulta ofende ou agride o outro sem nenhum

motivo, em razão das suas características físicas, como por exemplo a cor da pele e o tipo de cabelo (ALMEIDA, 2021, p. 36 e 37).

Em resposta a esta chaga presente na sociedade brasileira começou a ser desenvolvido precisamente a partir dos anos setenta todo um arcabouço legal e políticas afirmativas para a repressão do racismo e de apoio as suas vítimas reconhecendo os valores das outras raças que formaram a nossa nação. A historiadora Selva Guimarães Fonseca destaca o seguinte:

A partir dos anos 1970, durante o movimento de democratização do país cresceram a organização e as demandas dos movimentos sociais em particular os movimentos dos negros, mulheres e indígenas, contra o racismo, os preconceitos, a marginalização e as desigualdades, enfim, contra as diversas práticas e formas de racismo. As questões - étnico-raciais encontraram a agenda das lutas, - de modo especial as do movimento de resistência da comunidade negra (FONSECA, 2012, p. 76).

A Constituição Brasileira deixa claro o repúdio a todo tipo de preconceito e discriminação. Entretanto, os negros e pardos convivem com “brincadeiras, piadas”, ditados populares, críticas diretas ou indiretas referentes ao cabelo ou ao corpo, que causam sofrimento e prejudicam o exercício pleno de sua cidadania. Estas situações também se fazem presente no ambiente escolar. Para combater estas práticas, podemos contar com as leis que reprimem estes comportamentos e com as ações afirmativas, já que apenas a legislação não é suficiente para romper com esta situação que vem se reproduzindo desde a abolição da escravidão no Brasil.

A nossa Carta Magna, no seu artigo 3º inciso IV, destaca como um dos seus objetivos fundamentais a garantia de igualdade de tratamento a todos os brasileiros e aqueles que residem no Brasil, sem distinção de espécie alguma, quando se propõe a construir uma sociedade igualitária, sem preconceito de origem, **raça**, **sexo**, **cor**, idade ou qualquer tipo de discriminação, quando determina:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
II - garantir o desenvolvimento nacional;
III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
IV - **promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.**
BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

Outro dispositivo legal que trata da questão racial é o artigo - 140, parágrafo 3 do Código Penal Brasileiro (BRASIL, 1940), imputa a quem injuriar outro utilizando elementos referente a cor, raça etc. Pena de reclusão que pode variar de um a três anos e multa pela ofensa proferida.

A Lei nº 10.639/2003 determinou a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira em todo o Ensino Básico, como também, estabeleceu políticas públicas de reparação e combate às discriminações existentes na sociedade brasileira e que resultam em exclusão social. Isto se faz necessário tendo em vista que, a escola desempenha forte papel de manutenção deste cenário (OLIVEIRA, 2009).

Há dados que apontam para o racismo na nossa sociedade. O Brasil é um país de maioria preta ou parda. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE dos 209,2 milhões de habitantes do país, 19,2 milhões de assume-se como pretos e 89,7 milhões se declaram pardos (IBGE, 2018). Em qualquer indicador, os negros estão em uma diferente situação do que os brancos, situação esta, que pouco tem se alterado nas últimas décadas para equiparação da população.

Uma pesquisa encomendada pela Revista Veja em novembro de 2017, em todas as regiões brasileiras com 4000 pessoas, revelou uma contradição. No Brasil há o preconceito, apesar da argumentação da publicação colocar que não somos preconceituosos. Isso porque, o racismo se manifesta, na maioria das vezes, de forma velada, em atitudes e ações imperceptíveis aos brancos, mas, que destroem a autoestima da população negra. O antropólogo Kabengele Munanga, em uma entrevista a Revista Veja define o racismo como um crime, e justifica, afirmando que “É um crime perfeito, pois além de matar fisicamente, alija, pelo silêncio, a consciência tanto das vítimas quanto da sociedade como um todo” (VEJA, 2017, p. 79).

Munanga (1988), retrata a necessidade de resgatar a cultura e as lutas dos negros face a sua trajetória histórica, para que sua identidade sociocultural seja estruturada e a opressão colonizadora não seja esquecida. Já em sua obra “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra” (Idem, 2019), o autor busca tratar dos pensadores brasileiros do final do século XIX e começo do século XX que pensam a nação/nacionalidade e as questões raciais e da chamada mestiçagem. O autor vai traçando o pensamento racial brasileiro a partir dos autores desse período.

Diariamente, os meios de comunicação, a imprensa, a televisão, a internet e as redes sociais, noticiam de forma contínua a prática de crimes de racismo no Brasil e no mundo. O caso mais recente e que mobilizou a comunidade internacional, foi o que

aconteceu no Estado de Minnesota, nos Estados Unidos quando o caminhoneiro Jorge Floyd, um afro-americano negro, foi assassinado no dia 25 de maio de 2020 pelo policial branco Derek Chauvin, que, para imobilizá-lo ajoelhou-se no seu pescoço e suas costas durante oito minutos e quarenta e seis segundos. Uma pessoa filmou o acontecimento e o vídeo viralizou na internet e correu mundo afora. Os protestos começaram nos Estados Unidos e espalharam-se no mundo inteiro repercutindo também no Brasil. O que mais revoltou os negros e afrodescendentes foi a violência.

O que mais chama atenção neste caso é a desproporção entre o motivo da prisão e a forma violenta da abordagem. Jorge Floyd era acusado de ter feito compras em um supermercado com uma nota de vinte dólares aparentemente falsa. A princípio ele não tinha praticado nenhum crime, pois não existia a certeza de que a nota em questão era falsa. Após a abordagem o acusado já estava imobilizado, portanto não havia a necessidade de continuar com a tortura que culminou com a sua morte.

No dia 19 de novembro de 2020, véspera do Dia da Consciência Negra, aconteceu aqui no Brasil um caso semelhante a morte de Jorge Floyd nos Estados Unidos. O fato ocorreu na cidade de Porto Alegre-RS, em uma das lojas do Supermercado Carrefour dois seguranças espancaram até a morte o cidadão João Alberto Silveira Freitas, de 40 anos. João Alberto era casado e trabalhava fazendo pequenos serviços como pedreiro e pintor na comunidade Vila Farrapos, onde era muito querido por seus vizinhos e amigos.

João Alberto e sua esposa Milena estavam fazendo compras, quando ocorreu um desentendimento entre ele e uma funcionária do estabelecimento. Os seguranças foram chamados e conduziram João Gilberto para fora do estabelecimento. Enquanto era transportado de forma coercitiva para fora da loja João Alberto aplicou um soco em um dos seguranças. A reação dos seguranças foi imediata: passaram a atacá-lo com socos e pontapés mesmo depois que ele já estava imobilizado. O caso teve grande repercussão em todo o Brasil.

Este episódio, que nos mostra o quanto o racismo está enraizado no Brasil, repercutiu também no exterior. Jornais como *Washington Post*, dos Estados Unidos, *O El País* da Espanha, *Le Parisien* da França, *O Clarin* da Argentina e o *Público* de Portugal noticiaram a morte de João Alberto e os protestos realizados em todo o Brasil. O Carrefour lamentou a morte do cliente e se colocou à disposição das autoridades competentes para colaborar no que fosse preciso no sentido de punir todos que direta ou indiretamente contribuíram para a consumação deste assassinato. Outro caso recente foi

o do menino Miguel, onde “A mãe de Miguel Otávio, de 5 anos, que morreu ao cair de um prédio de luxo, no Recife, em 2020” e que chocou a população (COUTINHO, 2021, p. 01).

Fatos como estes continuam acontecendo mundo afora e o Brasil infelizmente não é exceção. Além das agressões físicas e suas consequências, as pessoas negras e pardas carregam marcas psicológicas e emocionais com reflexos até mesmo na sua saúde mental (GOMES, 2003). Neste sentido, Nilma Gomes afirma que,

Podemos então inferir que a vida coletiva, como a vida psíquica dos indivíduos, faz-se de representações, ou seja, das figurações mentais de seus componentes. Os sistemas de representação são construídos historicamente; eles originam-se do relacionamento dos indivíduos e dos grupos sociais e, ao mesmo tempo, regulam esse relacionamento (GOMES, 2003, p. 76).

Ainda sobre este aspecto, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), afirma em seu estudo sobre “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil”, que há uma necessidade eminente de romper as representações edificadas sobre a supremacia de uma única etnia, mostrando que apesar dos desafios, é possível ampliar os processos de ensino nas escolas da valorização da cultura e lutas étnico-raciais, visando a construção de uma nova identidade cidadã da população.

Buscando no objeto de estudo a análise da presença/ausência da temática em questão, com amparo nas Leis nº 10.639/2003, que altera a LDB de 1996, para incluir a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e; na Lei nº 11.645/2008, além da temática anteriormente citada, passa reforçar a temática em questão e a incluir, também, no currículo a história e a cultura indígena. Desta forma, os livros didáticos devem partir deste arcabouço legal, para tratar das questões afro-brasileira e africanas aqui elencadas visando o ensino, a consciência e a cidadania. Neste interim, não poderíamos deixar de citar que, em 2004, é aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para “Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004). Assim, há um impulsionamento desde 2003 para que a Cultura Afro-brasileira esteja presente no âmbito escolar.

Em um primeiro momento da pesquisa me debrucei sobre o Manual do Professor da “Coleção História Sociedade e Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior, para os Anos Finais do Ensino Fundamental referente ao PNLD de 2020. Esta coleção foi a escolhida pela maioria dos professores do município de Cabedelo, sendo este o município no qual exerço minha docência. Após análise pelos professores municipais das coleções de

história disponibilizados pelo PNLD de 2020, a supracitada foi a que teve maior votação e, portanto, adotada pela Secretaria de Educação para uso nos anos subsequentes.

Como objeto de estudo, percebi que analisar uma única coleção não seria suficiente para compreender toda a problemática que envolve esta política pública e sua repercussão na aprendizagem histórica dos nossos alunos. Aí foi quando me deparei na biblioteca da escola com mais estas duas coleções: “Estudar História das Origens do Homem a Era Digital” e a coleção “Inspire História”.

A discussão de temas sensíveis como o racismo não é tarefa fácil. Entretanto, se faz necessário enfrentar este problema secular e que, ao longo da nossa história, tem comprometido o desenvolvimento de gerações de negros e afrodescendentes e que são a maioria no nosso país (PRUDENTE, 2020)¹.

A escola, por ser um espaço de socialização e aprendizado, é um terreno propício para construirmos estratégias de enfrentamento a todas as formas de discriminação e preconceito racial tão presentes na nossa sociedade (ARAÚJO, 2011).

A escola enquanto provedora da educação formal é de grande importância na formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos civis, políticos e sociais (FREIRE, 1996). Nesse sentido nós educadores temos que refletir sobre o processo que leva a exclusão dos alunos negros do sistema escolar e que contribui para perpetuar as desigualdades sociais tão presentes no nosso país.

A compreensão de como são tratados nos Manuais dos Professores e nos livros didáticos de História a temática étnico-racial passa por uma análise dos materiais didáticos dos quais estes fazem parte para enriquecer nossa discussão sobre esta temática.

Nesses países, na passagem do século XIX para o século XX, “livro” permanecia “artefato”, mas “didática” migrava de “modo de apresentação” a domínio acadêmico sobre a “elementarização “do conhecimento histórico destinado aos imaturos. Já os domínios demarcados, inclusive, sob a forma de impressos, intitulados por “ciências históricas”, “metodologia da história” ou “teoria da história”, ficavam descomprometidos desse tipo de discussão e assumiriam como seus os objetos relacionados majoritariamente às questões da heurística, da crítica, interpretação e representação na formação profissional (FREITAS, 2019, p. 143).

Nos anos 2000, o ensino de história passa a ser vinculado aos direitos humanos, resultado das mais diversas formas de organização da sociedade civil, representada por grupos que se articularam com os movimentos sociais e, que desde o processo de

¹ **Fonte: Jornal da USP**, São Paulo, Rádio USP, 31 jun. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>. Acesso em: 10 set. 2021.

redemocratização do país (PEREIRA; SEFFNER, 2008, 2018), vêm promovendo debates públicos e que tiveram como resultado, a adoção de medidas afirmativas como por exemplo a obrigatoriedade do ensino da África e dos africanos nos currículos das escolas públicas e privadas de todo o Brasil com a Lei nº 10.639/2003. Na legislação, relativa à educação e ao ensino, foi incluído o tema das relações étnico-raciais no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e que passaram a incluir nos livros didáticos de História e no currículo a história da África e dos afro-brasileiros.

Atualmente no Brasil, os livros didáticos são em grande parte adquiridos pelo Estado através do PNLD. Este programa criado em 1985 é o intermediário entre o Governo Federal professores e alunos da rede pública de ensino. Em 1993/1994 foi criado um sistema de avaliação dos livros que levou editoras e autores a buscarem adequar os conteúdos aos programas curriculares estabelecidos por lei para os diferentes anos do Ensino Básico (THADEU, 2019). O programa define os critérios de seleção dos livros didáticos para o triênio que se segue após a escolha e os critérios levam também em conta, as questões étnico-raciais. Desta forma, acabam sendo em parte, responsáveis pelas mudanças de redações e direcionamentos dos autores e editores de livros didáticos, que querem ter suas obras aprovadas.

O livro didático é uma ferramenta pedagógica de suma importância para o desenvolvimento educacional dos estudantes (CORRÊA, 2000). Reflete o currículo das disciplinas e a Base Nacional Curricular. E, quanto ao livro didático de história, traz o testemunho de eventos, da cultura, política, economia, educação e do modo de vida das sociedades ao longo do tempo (CORRÊA, 2000).

Portanto, todo livro didático escolar traduz em si valores, em um diálogo entre

[...] a relação entre livro escolar e escolarização permitem pensar na possibilidade de uma aproximação maior do ponto de vista histórico acerca da circulação de idéias sobre o que a escola deveria transmitir/ensinar e, ao mesmo tempo, saber qual concepção educativa estaria permeando a proposta de formação dos sujeitos escolares (CORRÊA, 2000, p. 13).

Segundo Almeida (2020), o racismo está presente em inúmeras sociedades e, no Brasil também, por ser um problema estrutural e não uma patologia. Marcadamente é um fenômeno que deve ser compreendido, analisado e combatido com a sensibilização para gênese da ciência necessária as mudanças necessárias para ruptura das desigualdades, os preconceitos e a violência (ALMEIDA, 2020, p. 21).

Ao observar o campo de atuação e a evolução histórica da sociedade brasileira contemporânea, nitidamente percebemos e vivenciamos situações cotidianas que mostram o quanto esta questão está impregnada na cultura brasileira. Não apenas pelo seu processo colonizador escravista, mas, pela atualidade, onde a manifestação dos preconceitos, se fazem através de uso coloquial de expressões, ações e de exclusão de parte da população.

Neste sentido, na prática pedagógica em sala de aula, percebi ao longo da atuação no magistério público, a necessidade de investigação deste problema do racismo, da ausência ou omissão do debate na sala de aula, que teria como aporte o livro didático, principalmente, com a vigência da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório estudo da história e da cultura afrodescendente nas escolas.

Portanto, como professora de história e ciente do papel transformador da educação e do desenvolvimento da cidadania, fui construindo e delineando o desejo de investigar esta temática, visando contribuir com a ciência, a sociedade e a ruptura do racismo estrutural tão presente no Brasil.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar se, e de que maneira, as relações étnico-raciais são abordadas no Manual do Professor nos livros didáticos de História, aprovados no PNLD, tomando como objeto as coleções: História Sociedade e Cidadania de autoria de Alfredo Boulos Júnior (2018); Inspire História de Reinaldo Seriacopi e Gislane Azevedo (2018) e Estudar História de Patricia Ramos Braik e Anna Barreto (2018).

1.3.2 Objetivos Específicos

Analisar o debate contemporâneo sobre livros didáticos de História em sua conexão com as relações étnico-raciais;

Investigar o conteúdo disposto e as orientações aos professores nos manuais didáticos, quanto ao ensino das relações e preconceitos étnico-raciais para a disciplina de História;

Propor um Manual de orientação para o professor que possa trazer orientações e indicação de materiais bibliográficos e atividades de pesquisa com fins a prática docente.

1.4 Metodologia da Pesquisa

O trabalho se constitui a partir da revisão de bibliografia na área de Ensino de História, especificamente sobre os livros didáticos. Visitando autores e obras, foi possível construir um painel da produção que permitiu pensar os caminhos do texto. Para viabilizar essa pesquisa utilizaremos a pesquisa analítica histórica de caráter qualitativo/descritivo. Por meio dela, será possível realizar a pesquisa bibliográfica fundamental para ter um embasamento do que já foi escrito sobre o tema e traçar caminhos para viabilizar transformações na prática docente e no ambiente escolar.

Paralelamente, iremos realizar a leitura de documentos oficiais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a Lei nº10.639/2003 que alterou a LDB, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", bem como a Lei nº 11.645/2008 que substitui a referida lei incluindo a obrigatoriedade do "Ensino da História e Cultura Indígena e definindo os direitos de aprendizagens de todos os alunos do Brasil na Base Nacional Comum Curricular.

Para a investigação do nosso objeto de estudo, será empregado a metodologia de Análise Documental, que se limita a pesquisar o tema apenas em documentos escritos e publicados, para buscar investigar em materiais publicados (ZANELLA, 2013), dados referentes a temática em estudo, no caso, Manuais do Professor de Livros Didáticos de História. Além desta, foi utilizada a Análise Descritiva Discursiva, que se manifesta de forma ampla, abrangendo além dos textos escritos, textos orais, visuais, depoimentos, em síntese o discurso de forma geral e abrangente. Neste trabalho adotamos os dois tipos de análise, com o objetivo de apresentar e detalhar, a presença da temática em estudo (ZANELLA, 2013). Esta última, será necessária para apresentar detalhadamente, a presença ou não da temática em estudo, nos Manual do Professor(a), do livro didático de História, nas coleções: "História Sociedade e Cidadania", de autoria de Alfredo Boulos Júnior; "Inspire História", de Reinaldo Seriacopi e Gislane Azevedo, ambas da Editora FTD e; "Estudar História", de autoria de Patricia Ramos Braik e Anna Barreto, da Editora Moderna.

Para responder aos questionamentos sobre como as relações étnico-raciais são tratadas no Manual do Professor e nos livros didáticos de História, buscamos nos estudos de Circe Bittencourt, Maria Auxiliadora Schmidt entre outros autores que pesquisam sobre o ensino de História no Brasil entender as múltiplas dimensões que o livro didático apresenta desde a sua produção, circulação e utilização na escola por alunos e professores.

O embasamento teórico sobre o debate contemporâneo sobre o livro didático será feito através de um estudo comparativo entre as coleções escolhidas para compreendermos como as relações étnico-raciais são abordadas nos Manuais do professor e de que maneira tem contribuído para uma educação antirracista.

1.5 Fundamentação Teórica

No âmbito desta pesquisa achamos relevante um embasamento sobre o racismo na sociedade brasileira e no espaço escolar para compreendermos como as políticas públicas de reparação para negros e pardos são necessárias para que desigualdades seculares sejam reparadas. Dialogamos com *Lília Moritz Shwarcz*, *Kabengele Munanga*, *Sílvio de Almeida* e *Nilma Lino Gomes* entre outros autores o que nos forneceram subsídios para entendermos como as relações étnico-raciais são abordadas no Manual do Professor de livros didáticos de História.

Os escritos da historiadora Lília Schwarcz (1993) ajudam a refletir sobre a visão da classe intelectual brasileira ao longo da história, e que se propagaram pela sociedade, refletindo e replicando uma ideologia internacional, que apesar de liberdade e igualdade de direitos entre as etnias, está longe da situação vivenciada pela nossa população. Porém, havia e ainda há, a necessidade da criação de um pensamento baseado na realidade brasileira, a partir da escuta dos que sofriam pelos preconceitos e pelas amarguras do passado escravista, ao longo das gerações, para não construir modelos teóricos nacionais, a partir do lócus existente, e, assim, traçar rumos a um pensamento antirracista e de valorização da cultura e da etnia, com verdadeiramente igualdade e respeito aos direitos deste grupo integrante da população brasileira (SCHWARCZ, 1994; 2013).

Em sentido semelhante, Sílvio de Almeida (2020) destaca que, o país precisa mudar sua forma de pensar e agir, trazendo à tona o problema do racismo estrutural, que permeia toda a sociedade através da nossa cultura, para romper este paradigma e suscitar uma sociedade sem preconceitos. Como o racismo estrutural é reflexo da sociedade, nas escolas ele também se manifesta, pois, as crianças reproduzem ao seu modo o que veem

na cultura e no pensamento dos seus familiares. Esta cultura acaba naturalizando o racismo. Estas colocações permitem pensar situações vividas nos espaços escolares do Brasil e que deveriam chegar aos manuais dos professores, orientando e lançando elementos para pensar de que maneira é possível combater o racismo no chão da escola.

Tais discussões se aproximam do que vem sendo escrito por Kabengele Munanga (2019). O autor tem destacado que a sociedade brasileira, pela sua característica de hierarquização, dificulta a conquista pelos direitos de parte da população que está margeada e sofre preconceitos, para transformar o todo e assim, ter-se uma sociedade realmente igualitária. Para o autor, necessita-se ainda, buscar pela identidade cultural, étnica e, ao mesmo tempo, como população, para que se possa romper com a discriminação e o racismo. Assim, “[...] vai permitir o desencadeamento de um processo de construção de sua identidade ou personalidade coletiva, que serve de plataforma mobilizadora” (MUNANGA, 2019, p. 20).

Quando tensionamos tais reflexões para o campo da Educação, pensando currículo, processo de ensino-aprendizagem, educação para liberdade e combate ao preconceito, Nilma Lino Gomes é uma autora de considerável relevância. Com ela, aprendi a olhar para as especificidades da Cultura Negra, da importância do Movimento Negro no Brasil, ressignificando a identidade e politizando a luta emancipatória da população e de seus direitos (GOMES, 2017). Essa luta vem sendo construída pelos “[...] novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos [...]” (GOMES, 2017, p. 21). Para a autora, no século XXI, a cultura vem sendo palco de inúmeras discussões e ressignificações no Brasil, sendo valorizada, principalmente, no âmbito educacional (GOMES, 2003). Na sua visão, uma dessas mudanças são os movimentos sociais e étnicos, que buscam o respeito e o exercício aos direitos de todos os cidadãos, como sujeitos históricos e socialmente construídos no Brasil (GOMES, 2003). Um destes movimentos, luta contra o racismo, tendo como palco, a escola como protagonista da sensibilização, conscientização e ruptura do paradigma que criou uma lógica simbólica, enraizada nos indivíduos da nossa sociedade (GOMES, 2003, 2017).

Para Nilma Gomes (2003, p. 76),

No caso do negro brasileiro, a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade.

Nesta ruptura do racismo, Gomes (2003) coloca que a escola precisa estimular uma nova cultura, em que passemos a não enxergar diferenças como algo negativo, e sim, como positivo e necessário para manutenção da diversidade de pensamento e de desenvolvimento social, político, educacional etc. Assim, a Cultura Negra e o seu Movimento, precisam estar no cerne do processo de mudança e ruptura, bem como, na escola, principalmente no ensino de História e da Cultura Africana, para que, os afrodescendentes, passem a compreender a sua origem, acabem com a invisibilidade e se tornem protagonistas das mudanças necessárias à uma sociedade justa, igualitária e que descolonialize o currículo escolar (GOMES, 2012).

As leituras e discussões realizadas no primeiro ano do Mestrado nas disciplinas de Ensino e Teoria da História permitiram um aprofundamento teórico e metodológico no processo de ensino-aprendizagem da História. Pude perceber que a produção historiográfica pode se articular com o Ensino de História contribuindo para que o conhecimento acadêmico possa estabelecer uma conexão com o ensino norteando as práticas docentes.

Nesse sentido, nos capítulos da presente pesquisa, realizaremos uma análise dos Manuais dos Professores nos livros didáticos de História para compreendermos como a questão étnico-racial é abordada. Buscaremos compreender o papel, os avanços e os limites dos documentos oficiais que tratam do ensino dessa temática e, destacaremos a importância de se traçar estratégias para o combate ao racismo no ambiente escolar.

As questões étnico-raciais se expressam nas desigualdades sociais e étnicas presentes na nossa sociedade, sendo abordados no âmbito escolar, como medida de sensibilização da população e de geração de consciência, a partir da Lei nº 10.639/2003, que modificou a LDB de 1996 e tornou obrigatório no Brasil, o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todos os níveis da Educação Básica, tanto das escolas públicas, como das escolas particulares. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 estabeleceram os projetos e encaminhamentos que devem ser realizados pelas instituições de ensino no sentido de corrigir as desvantagens educacionais resultantes das diferenças étnicas presentes no nosso país (ROZA, 2017).

Observa-se que, a temática ainda não foi incorporada efetivamente aos planos e projetos desenvolvidos no âmbito das escolas, sendo um dos motivos a falta de formação continuada de professores para lidar com uma questão tão complexa como esta.

O professorado, em geral não percebe as graves diferenças existentes nos resultados escolares de crianças negras e brancas. Não estabelece relações entre raça/etnia, gênero e desempenho escolar, e não percebe também como essa não percepção interfere na sua própria conduta. Entretanto, sabe-se que as representações sociais determinam as relações, os comportamentos, as expectativas e as interações sociais. Assim o despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar (SILVA, 2001, p. 66-67).

A formação continuada é uma das formas de suprir essa ausência de percepção dos professores, supervisores e gestores, quanto a problemática aqui discutida, visando viabilizar a utilização de recursos didáticos pedagógicos que contribuam para uma prática educacional voltada para o respeito e a diversidade cultural que são presentes na sociedade brasileira (SILVA, 2001). A sensibilização e a consciência, são medidas que se constituem e que possibilitam as crianças e os adolescentes desenvolverem sua identidade étnica, e ao mesmo tempo, integrar todos na busca e na luta por uma sociedade igualitária e justa, onde todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

No que se refere a formação de professores para atuar com tão delicada problemática, destacamos a atuação do Núcleo de Educação de Geledés, que juntamente com representantes do movimento negro e em parceria com instituições locais, vem atuando em diferentes cidades do Brasil, no sentido de formar educadores para o enfrentamento e combate as práticas racistas, que ainda estão arraigadas na sociedade brasileira (GELEDÉS, 2021).

Preconceito, discriminação e racismo são palavras que muitas vezes são utilizadas sem real consciência do seu significado. O preconceito é basicamente uma atitude negativa com relação a um grupo ou pessoa baseando-se num processo de comparação social em que o grupo da pessoa preconceituosa é considerado um ponto positivo de referência. Segundo o Dicionário Aurélio preconceito é “Uma ideia preconcebida. Suspeita, intolerância, aversão a outras raças, credos, religiões etc.” (FERREIRA, 2010, p. 605).

A discriminação é a manifestação comportamental do preconceito, é a materialização da crença racista em atitudes que impedem ou limitam o desenvolvimento pleno das pessoas pertencentes ao grupo discriminado, e cria a desigualdade racial (ONU, 1965).

De acordo com Sílvia de Almeida (2019, p. 35-39), “(...) o racismo revela-se basicamente em três níveis: individual, institucional e cultural. No racismo individual um

membro de um grupo racial julga-se superior a outro simplesmente por pertencer a um grupo tido como superior (branco, por exemplo)”. No racismo institucional as instituições, Estado, escola, igrejas, partidos políticos são colocados a serviço dos pressupostos do racismo individual. O nível cultural pode ser entendido como a expressão individual e institucional da superioridade de um grupo étnico- racial com relação a outro, ou seja, o racismo se expressa na cultura quando todos os saberes produzidos pelas sociedades milenares africanas não são valorizados (ALMEIDA, 2019).

Capítulo 1

2. LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Livros didáticos têm sido visitados pela historiografia educacional brasileira há algumas décadas de modo que já temos um conjunto de referências tratando sobre diversos aspectos dessa fonte. A literatura da área dá conta das imagens, de eventos específicos narrados nas obras, das questões de classe, gênero, racismo abordadas nessas obras. Por se tratar de uma fonte muito rica e que dá margem a vários enquadramentos, considero como ponto importante no processo de análise o racismo na escola e, mais especificamente, como as questões étnico-raciais têm aparecido nos livros didáticos. Como se verá, a temática tem sido abordada com frequência nos manuais do aluno, não ocorrendo o mesmo para os manuais do professor.

Escolhemos fazer neste capítulo uma discussão sobre o que têm sido produzido na área de ensino de História sobre as relações étnico-raciais nos livros didáticos. É oportuno, uma vez feitas diversas leituras que compõem o resultado final deste trabalho, trazer o que tem sido debatido e mostrar a relevância do tema, atentando para o que aparece e aquilo que está ocasionalmente emudecido.

2.1 A noção de racismo e a necessidade do debate no espaço escolar

O racismo se manifesta na sociedade e, mais especificamente, na escola portanto é necessário traçar estratégias de combate ao mesmo através de práticas de ensino passíveis de serem desenvolvidas nas aulas de História do ensino básico.

Para tanto, é preciso investigar como a imagem negativa da negritude foi construída historicamente no Brasil e quais são os reflexos do racismo no espaço escolar e paralelamente analisar de forma crítica, a história da África e dos africanos para além da visão eurocêntrica (OLIVA, 2003).

As questões étnico-raciais estão presentes na escola e se manifestam na forma de atitudes preconceituosas e discriminatórias vivenciadas pelos alunos negros e pardos (OLIVA, 2003).

É neste contexto que se compreende a necessidade de inserir a temática da diversidade cultural e das contribuições dadas pelos africanos na construção da sociedade

brasileira, procurando, assim, despertar nos alunos o respeito às diversidades étnico-raciais presentes na nossa escola e no nosso país como um todo.

Preconceito, discriminação e racismo são palavras que muitas vezes são utilizadas sem a real dimensão do seu significado. Podemos definir preconceito como uma atitude negativa em relação a um grupo ou pessoa baseando-se num processo de comparação social em que o grupo da pessoa preconceituosa é considerado um ponto positivo de referência (ANDRADE; SOUSA, 2014). Desta forma, promove aversão as pessoas que estão fora do arquétipo ideológico dominante (ALMEIDA, 2020).

Segundo o dicionário Michaelis (2021)², entende-se por racismo como:

- 1 Teoria ou crença que estabelece uma hierarquia entre as raças (etnias).
- 2 Doutrina que fundamenta o direito de uma raça, vista como pura e superior, de dominar outras.
- 3 Preconceito exagerado contra pessoas pertencentes a uma raça (etnia) diferente, geralmente considerada inferior.
- 4 Atitude hostil em relação a certas categorias de indivíduos.

Portanto, o racismo nasce através do pré-conceito, da tentativa de dominação de um grupo sobre outro e, que promove a discriminação que move a segregação entre as pessoas.

Para Sílvia Almeida (2020), o racismo sempre é estrutural, pois está enraizado na construção organizacional política e econômica da sociedade. Para o autor, o

[...] racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam (ALMEIDA, 2020, p. 32).

Assim, em sua obra, Almeida (2020), coloca a questão do preconceito racial e a discriminação racial, como relacionadas, mas com diferenças em relação ao racismo. O preconceito racial está calcado na construção de valores a partir de estereótipos raciais de grupos, que geram como resultado práticas discriminatórias. E a discriminação racial é o “(...) tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (ALMEIDA, 2020, p. 32).

Ao longo do tempo, ambos os processos descritos anteriormente, provocam, como consequência na sociedade, a estratificação social, que se tornou um fenômeno

² **Fonte:** Dicionário Michaelis Sociologia. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/racismo/>. Acesso em: 10 out. 2021

intergeracional e que afeta diretamente a conquista de espaço, de oportunidade de desenvolvimento dos grupos afetados por esta problemática (ALMEIDA, 2020).

A discriminação pode, assim, segundo Cavalleiro (2001), ser entendida como uma manifestação comportamental do preconceito, como uma materialização da crença racista em atitudes que impedem ou limitam o desenvolvimento pleno das pessoas pertencentes ao grupo discriminado, e cria a desigualdade racial. Desta forma,

A expansão teórica do racismo deu-se em meados do século XIX, a partir das interpretações equivocadas e abusivas das teorias evolucionistas de Charles Darwin. Foi feita uma hierarquização das diferenças de ordem física que se constatam entre os seres humanos, transformando-as em desigualdades, em marcas de superioridade para uns/mas (fenótipo branco /europeu) e de inferioridade para outros/as (negro/africano) (CAVALLEIRO, 2001, p. 76).

No século XIX, a percepção do termo raça cresceu e passou a ser utilizado para classificar grupos de pessoas de acordo com as suas características biológicas, sendo estas o fator determinante da superioridade de uma raça sobre as demais. Nessa visão foi descartada a influência do contexto em que as pessoas estavam inseridas, como também o livre arbítrio que o homem possui para buscar o seu aprimoramento intelectual. “Com efeito o termo raça é introduzido na literatura mais especializada no início do século XIX, por George Curvier, inaugurando a ideia da existência física permanentes entre vários grupos humanos” (SCHWARCZ, 1968, p. 29).

No século XX, tais concepções racistas se consolidaram e definiram os próprios parâmetros do que seria o ideal da beleza, isto é, um sujeito provido de uma pele alva, cabelos lisos, olhos azuis e nariz afinado. É importante ressaltar, portanto, que essa lógica cultural pode ser vista ainda na atualidade. Assim, é “natural” que o sujeito agraciado com estes atributos seja considerado bonito, inteligente e superior (SCHWARCZ, 1968; ANDRADE; SOUSA, 2014).

Aqueles que não se enquadram nesse padrão, buscam através de tratamentos estéticos (lentes de contato coloridas, alisamento de cabelos, cirurgias reparadoras do nariz, dos lábios e da face) uma aproximação com esses padrões socialmente estabelecidos, na esperança de serem aceitos e incluídos. Sobre esta busca dos não brancos (pretos e pardos), José Jorge de Carvalho afirma:

Atualmente, os seres humanos, queiram ou não, são cada vez mais tratados de acordo com as características fenotípicas da sua pele. Em primeiro lugar, os não-brancos são tratados de um modo negativo e desqualificador pelos brancos; e, logo, os próprios não-brancos introjetam essa inferioridade

fenotípica e passam a organizar suas vidas de acordo com a rejeição à ausência de branquidade e também segundo seu esforço por emular essa mesma pretensão branquidade (CARVALHO, 2008, p. 2).

Compreendida para além das características físicas dos indivíduos, o conceito de negritude é aqui pensado como uma forma de identificação cultural entre os negros e afrodescendentes, possibilitando, assim, uma melhor imagem do que significa o fortalecimento de pertença a partir da valorização de sua herança cultural de origem negra, em contraponto com o racismo estrutural de nossa sociedade (GADEA, 2013).

A tomada de consciência de uma comunidade de condição histórica de todos aqueles que foram vítimas da inferiorização e negação da humanidade pelo mundo ocidental, a negritude deve ser vista também como afirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas (GADEA, 2013).

A negritude simboliza, portanto, um espaço de fortalecimento e unidade entre os que se reconhecem como herdeiros das lutas dos negros que desde o início da colonização foram escravizados e expropriados de sua humanidade, mas nunca deixaram de lutar pela sua liberdade (GADEA, 2013; ALMEIDA, 2020).

Em consonância com esse pensamento, iremos recorrer à produção de Nilma Lino Gomes, como um suporte para o desenvolvimento dessa pesquisa que busca, através de embasamento teórico, contribuir para que o racismo, especificamente no espaço escolar, seja discutido, buscando, assim, nas suas origens históricas, as formas veladas em que se manifesta o próprio racismo (GOMES, 2003, 2012).

Por meio de seus escritos, podemos desenvolver a problemática das causas em razão das quais os negros buscam na identificação com os brancos uma forma de se sentirem valorizados, vistos de forma positiva, negando, desse modo, a sua própria identidade e ancestralidade.

Diante de um quadro tão complexo, poderíamos perguntar: qual é o espaço que a cultura de tradição africana, ocupa na escola? Em geral ainda é vista como algo externo aos indivíduos e não como um dos conteúdos constituintes de todos os modos da nossa sociedade. De que forma o Manual do Professor do Livro Didático de História tem contribuído nesse sentido?

De acordo com essa concepção limitada, ela se apresenta restrita às danças, a música, ao futebol, a sensualidade da mulata, ao carnaval. Por fim, a cultura de tradição africana acaba se restringindo às datas comemorativas e as meras “contribuições” para a formação da sociedade brasileira (CAVALLEIRO, 2001, p. 94).

A escola precisa retratar o negro e sua história para além de aspectos folclóricos e pitorescos (BRASIL, 2004). Para tanto, portanto, é preciso reforçar o lado positivo das lutas e conquistas do povo negro para que as crianças, os adolescentes e os jovens negros se orgulhem de sua ancestralidade e possam se reconhecer na própria identidade que culturalmente/historicamente fazem parte de sua própria existência.

2.2 O livro didático de História: do conceito à produção

O livro didático tem sido ao longo do tempo parte indissociável da nossa realidade escolar. Nos últimos anos passou a ser objeto de estudo de pesquisadores de diferentes áreas que buscam entender toda a complexidade que envolve estes manuais didáticos utilizados com frequência por professores para ministrar suas aulas e por alunos de diferentes níveis da educação básica como apoio importante no processo de aprendizagem.

Os manuais escolares estão presentes na nossa realidade educacional e na realidade da maioria dos países do mundo. Ele tem sido alvo de pesquisas de importantes estudiosos como Circe Bittencourt (2008), André Mendes Salles (2011) entre outros, que procuram entender como este artefato cultural pode ser melhor utilizado no processo de ensino e aprendizagem, além de estudar os mecanismos presentes na sua elaboração. Sobre esta questão Circe Bittencourt (2009, p. 301) afirma:

A familiaridade com o uso do livro didático faz com que seja fácil identificá-lo e estabelecer distinções entre ele e os demais livros. Entretanto trata-se de objeto cultural de difícil definição por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo (...).

Apesar da dificuldade em definir o que seria o livro didático, O historiador britânico Christopher Stray afirma que, “O livro didático pode ser definido como um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” (STRAY, 1993, p. 77-78).

O livro didático apresenta múltiplas facetas e diferentes usos e precisa ser produzido em larga escala, motivo pelo qual é cobiçado por um mercado editorial bastante concorrido, que envolve vários sujeitos entre os quais destacamos editoras, autores, Governo Federal, professores e alunos.

A complexidade que envolve o livro didático se expressa nas diferentes funções que ele assume no processo de ensino e aprendizagem, como referencial dos saberes escolares e seguindo as normas curriculares disponibilizadas pelo Ministério da Educação.

Por muito tempo os conteúdos abordados nos Livros Didáticos eram direcionados pelos governantes com vistas a transmissão de valores e ideologias que justificassem a ordem vigente na escola e na sociedade civil como um todo (CLEMENTE; SANTOS, 2018).

A cultura escolar tem no livro didático um referencial afetivo construído no início da vida escolar dos alunos que ao ir pela primeira vez a escola encontram neste material um símbolo de pertencimento a uma instituição para além do conhecido, a família, a igreja, os vizinhos e familiares (CLEMENTE; SANTOS, 2018).

Os professores em início de carreira como também os mais experientes encontram nos livros escolares um suporte para o planejamento e desenvolvimento de suas atividades docentes tendo em vista que, existe uma lacuna entre os conhecimentos adquiridos na universidade e a realidade da sala de aula (MELLO, 2000).

Durante a vida escolar do aluno e do exercício da profissão do professor esta relação vai se transformando. Os estudantes passam a encará-lo como um depositário de múltiplas responsabilidades, inclusive o peso físico de carregá-lo na mochila. O professor ao se tornar mais experiente tem a possibilidade de compreender melhor sua utilização, conteúdos e atividades (MELLO, 2000).

Ao longo do tempo os manuais escolares sofreram várias transformações, inicialmente vistos como portadores de conhecimentos absolutos e inquestionáveis passaram a ser vistos de forma crítica por pesquisadores e professores que questionavam a sua eficácia incontestada na aprendizagem dos alunos(s) (GARCIA; RODRÍGUEZ; ANICHINI, 2019).

A importância que durante muito tempo se deu aos livros didáticos estava relacionada com ideias preconcebidas de que estes ao apresentarem os conteúdos escolares das diferentes disciplinas de forma progressiva facilitava o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos (SALLES, 2010). Ele oferecia um roteiro pronto e acabado de como os saberes das ciências de referência seriam didaticamente transmitidos pelos professores.

Atendendo a uma exigência dos critérios estabelecidos pelo PNLD e, também, as reivindicações da sociedade civil organizada, há uma preocupação em eliminar

estereótipos de raça, classe social, gênero entre outros preconceitos que eram anteriormente recorrentes nestes suportes escolares (SCOTT; LEWIS; QUADROS, 2009). Estas mudanças foram impulsionadas pelo sistema de avaliação das coleções por técnicos e profissionais das áreas de conhecimento que elaboram critérios para aprovação dos livros didáticos que são adquiridos depois de aprovados pelo Governo Federal e distribuídos com as escolas públicas de todo o país.

O livro didático (LD) tem sido ao longo do tempo, parte indissociável da nossa realidade escolar e, nos últimos anos, passou a ser objeto de estudo de pesquisadores de diferentes áreas que buscam entender toda a complexidade que envolve estes manuais didáticos utilizados com frequência por professores para ministrar suas aulas e por alunos de diferentes níveis da educação básica como apoio importante no processo de aprendizagem (GARCIA; RODRÍGUEZ; ANICHINI, 2019).

Os debates em torno dos usos do LD por alunos e professores têm provocado controvérsias entre os profissionais da educação, os sistemas de ensino e pesquisadores em geral (GARCIA; RODRÍGUEZ; ANICHINI, 2019). As críticas mais frequentes estão relacionadas à utilização do LD por professores de maneira mecânica reproduzindo conteúdos e atividades contidas nos mesmos de maneira que os alunos memorizam informações sem, contudo, se apropriar dos conhecimentos (CORRÊA, 2000). É na escola que as crianças, adolescentes e jovens completam seu processo de socialização e passam a adquirir os conhecimentos historicamente produzidos.

Na sociedade brasileira, as grandes desigualdades sociais se reproduzem nos espaços educacionais, em que geralmente os filhos das elites frequentam escolas equipadas com todos os recursos humanos e tecnológicos mais modernos e, os filhos das classes trabalhadoras, só têm acesso às escolas públicas, que em sua grande maioria, possuem estrutura física precária, professores mal remunerados e com grande carga horário de trabalho (DEMO, 2007; LIBÂNEO, 2012). Portanto, em meio a tantas carências e problemas, o LD como único recurso de material didático é uma realidade na maioria das escolas públicas do nosso país.

Podemos observar, como tendência na educação básica nacional, um direcionamento dos alunos das classes média e alta para as escolas particulares, enquanto as classes economicamente menos favorecidas, destinam seus alunos para as escolas públicas (LIBÂNEO, 2012). Essa divisão, contudo, não se nota somente na instituição de ensino, mas também nos conhecimentos a serem apropriados: “(...) à classe burguesa a

instrução para governar e à classe trabalhadora a educação para o trabalho” (GADOTTI, 2005, p. 110).

A realidade social se faz presente nos manuais escolares na nossa sociedade hierarquicamente dividida e construída historicamente sobre o sistema capitalista de produção, pois, temos valores e ideologias que representam os interesses das classes dominantes implícita ou explicitamente reproduzidos no processo educacional (LIBÂNEO, 2012).

A criação do PNLD pelo Governo Federal em 1985 acentuou o caráter mercadológico que já se fazia presente na produção, circulação e usos dos LD. A grande quantidade de livros que o governo passou a comprar para atender aos alunos das escolas públicas de todo o país, provocou uma grande competição entre as editoras em que só os grandes conglomerados conseguiram se manter no mercado (DI GIORGI et al., 2014).

A expansão do PNLD foi acompanhada de todo um sistema de controle sobre a qualidade editorial, de atualização dos conteúdos, correção de erros e veiculação de qualquer tipo de preconceito que pudesse ser direta ou indiretamente veiculado nos manuais, o que contribuiu para que editoras e autores buscando atender estes requisitos, passassem a ser mais criterioso na produção dos mesmos (MIRANDA; LUCA, 2004). Desta forma, estes critérios foram os norteadores para que os LDs fossem os escolhidos pelos avaliadores, para constarem na lista dos livros aprovados para comporem o catálogo de obras a serem escolhidos por professores das escolas públicas em todo o território nacional (DOMINGUINI, 2010; THADEU, 2019).

A escolha do livro didático é realizada a cada quatro anos por professores das diferentes disciplinas das escolas públicas, em um momento que se torna um espaço de reflexão e debate sobre a melhor escolha em termos de conhecimentos atualizados, metodologias que lhes permitam construir uma visão de mundo e da sociedade a que pertencem para que possam ser atuantes na vida social (MIRANDA; LUCA, 2004).

Na prática, nossas escolas estão longe de uma escolha consciente dos LD não se tendo encontros de professores por área para realizar uma avaliação mais precisa para que se faça a melhor escolha de acordo com as especificidades de cada comunidade escolar (MIRANDA; LUCA, 2004; GIARETTA, 2018).

Em Cabedelo, a escolha dos livros didáticos é realizada por Componentes Curriculares (Disciplinas) nas escolas e, as editoras disponibilizam às escolas, as coleções que possuem e que estão participando do PNLD, para que seus Professores(as) as analisem, selecionado três para cada disciplinas, por ordem de preferência para adoção

pelo município: 1º, 2º e 3º lugares. A escolha se dá por qualidade e ilustração do conteúdo, indicações de fontes alternativas e complementares de informação por cada unidade e capítulo temático, além da estrutura didática das atividades propostas. A secretaria municipal de educação por sua vez, promove um encontro com os professores de cada área ou com seus representantes escolares (Supervisores/Coordenadores Pedagógicos), em que as escolas indicam as escolhas realizadas nas três posições. A escolha final, se dá pela colação que obtiver maiores indicações. Esse momento é mais rápido e objetivo, pois, neste dia e momento escolhido, todas as áreas, terão as coleções votadas e escolhidas definitivamente para utilização no município. A maior demora está na análise e seleção por parte do professor(a) na escola, pois terá que analisar cada coleção disponibilizadas pelas editoras, para cada ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano).

Observo que existe uma preferência dos professores pelas editoras consagradas no mercado, como por exemplo a Moderna, Saraiva e outras, e que têm os autores mais conhecidos em suas publicações. Isto pode inclusive, tirar o foco para escolha de novos autores, que poderiam trazer uma visão mais inclusiva nos temas: étnico-raciais, de gênero, de necessidades inclusivas, ou seja, de uma maneira geral, de temas pouco apresentados nos manuais.

A unificação da escolha única para toda a Rede Municipal e não por escola, se deve ao fato de, em caso de transferência de um aluno(a) de uma escola para outra, os livros adotados são os mesmos e o aluno(a) não teria dificuldades ou prejuízos no seu aprendizado. Percebo nisto, uma visão de que o livro didático tem que ser seguido rigorosamente como se isto fosse suficiente para uma aprendizagem significativa.

As editoras por ocasião da escolha do LD, investem na divulgação de suas coleções, através de vendedores que oferecem inúmeras vantagens em forma de material didático extra aos professores e escolas que escolherem suas editoras. Por disporem de altos recursos financeiros estas editoras conseguiram monopolizar o mercado do livro didático no Brasil contribuindo para a incorporação ou falência das pequenas e médias empresas do setor didático (GIARETTA, 2018).

Ao entendermos que o LD se encontra presente no dia a dia de professores e alunos e por fazerem parte da cultura escolar e de uma extensa rede de produção e circulação, podemos conviver com este recurso de forma que seja realizada uma leitura crítica dos mesmos tendo a clareza que nestes materiais se encontram presentes interesses sociais,

econômicos e culturais que vão influenciar sua produção, circulação e usos (GIARETTA, 2018). Neste sentido, Dominguinii nos diz:

Neste contexto da sociabilidade capitalista, a classe burguesa detém as idéias dominantes e por isso busca impregnar sua ideologia na sociedade, incluindo o livro didático. Com a intenção de controlar a transmissão de conhecimentos para a classe operária, acabam por reforçar a cisão entre estes e a realidade posta (...) (DOMINGUINI, 2010, p. 10).

É necessário que, nós enquanto professores responsáveis pela escolha do LD para serem utilizados por quatro anos por nossos alunos, tenhamos uma visão crítica da sociedade em que nossas escolas se encontram inseridas para utilizarmos sim o LD, visto que, para grande parte de nossos alunos, é o único recurso didático de que dispõem e não podemos passar para eles uma única visão dos conhecimentos produzidos e registrados ao longo do tempo pela sociedade (GIARETTA, 2018; LIBÂNEO, 2018).

As pesquisas sobre o livro didático têm se intensificado nos últimos tempos no cenário internacional e nacional, mais precisamente entre os anos de 1900 e 2000 (OLIVEIRA, 2016). Os estudos e pesquisas buscam entender a utilização do livro didático em uma perspectiva para além de reprodutor de uma ideologia burguesa, como foi entendido por bastante tempo, mas como uma mercadoria, um produto que desde a sua produção, circulação e utilização por professores e alunos passa por uma série de interferências que determinam sua forma, conteúdo, ideologias e conhecimentos relativos a cada campo disciplinar (LIBÂNEO, 2012; SOUZA, 2014; MUNAKATA, 2005).

Especificamente sobre os livros didáticos de História produzidos no Brasil, os estudos de Circe Bittencourt (1993) e de forma mais contundente na sua tese *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*, impulsionaram as pesquisas sobre esses materiais, o que permitiu compreender a utilização e usos do livro didático e as influências deste para além do universo da escola.

Recusou-se, portanto, um certo idealismo ingênuo que abordava o livro (didático) como um simples conjunto de ideias e valores que deveriam ser condenados (ou aprovados) segundo uma certa ortodoxia. Entre a enunciação das ideias e dos valores e a sua recepção, há, sempre, a mediação a sombra do mal (e da indústria cultural). Afinal um livro que conclama a derrubada do capitalismo é tão mercadoria quanto o que o exalta; o que conta é que um e outro vendam segundo uma estimativa. O importante é ter a exata noção de que a materialidade das relações que estão implicadas no livro, entre o autor e o leitor, é sobre determinada pelo mercado (MUNAKATA, 2008, p. 184-185).

Para além dos interesses mercadológicos e editoriais os livros didáticos são produzidos para serem utilizados por professores e alunos dentro do contexto da instituição escola e a sua utilização, envolve diferentes especificidades da dinâmica do contexto histórico em que a escola se encontra inserida, podendo assumir diferentes funções dentro do processo de ensino e aprendizagem (BITTENCOURT, 1993; MUNAKATA, 2008).

A aquisição de livros didáticos pelo governo brasileiro despertou o interesse de grandes conglomerados do Brasil e de outros países, como a Espanha que passaram a investir fortemente neste segmento tornando-o mais do que nunca, objeto de interesses diversificados (SILVA, 2014). Por este motivo, a escolha realizada pelos professores se transformou em um momento de tensões gerados pelas editoras e secretarias de educação para direcionar a escolha dos títulos de acordo com os seus interesses (GARCIA; SCROCARO, 2009).

As pesquisas e estudos realizados sobre as especificidades do livro didático envolvem uma gama de interesses que influenciam suas escolhas e utilização nas mais diversas salas de aula do Brasil e do mundo (SOUZA, 2014). Entretanto é necessário compreender que o livro didático não é o único artefato que o Professor deve utilizar em sala de aula. Ele pode lançar mãos de conteúdos complementares encontrados em textos de outros autores, filmes, vídeos etc., para assim, alcançar os objetivos desejados. Neste sentido, Oliveira (2016) afirma que, cabe ao professor a tarefa de conduzir, de acordo com os programas curriculares, objetivos, posicionamentos políticos e educacionais, a escolha do livro didático, para que seja um instrumento a mais e não o único canal condutor dos saberes históricos no processo de aprendizagem dos seus alunos.

A forte presença do livro didático no imaginário de estudantes, professores, pais de alunos e demais indivíduos que fazem parte do universo escolar, se traduz na permanência de sua atualização na sala de aula, o que nos motiva a uma investigação mais ampla sobre as melhores estratégias para que o professor não se torne apenas um instrutor dos conteúdos, atividades e demais ações pedagógicas indicadas no Manual do Professor e sugeridas para o aluno.

O livro didático é uma mercadoria que é produzida para atender as necessidades educacionais, mas que perpassa toda uma cadeia desde a sua produção, circulação e consumo que se encontra diretamente vinculada ao sistema capitalista de produção (FURTADO; GAGNO, 2009). Neste sentido, envolve interesses os mais divergentes, dos objetivos curriculares, aos métodos e técnicas utilizados pelos professores e os

investimentos das editoras para que suas coleções sejam as escolhidas para serem utilizadas nas escolas (FURTADO; GAGNO, 2009).

Com a expansão da escolarização, principalmente nos países industrializados, juntamente com a obrigatoriedade da oferta pelo Estado do ensino público e gratuito, temos por parte das editoras, um grande investimento em oferecerem ao mercado um considerável número de manuais que buscam atender as exigências postas pelas novas realidades que se colocam para a escola atualmente (FURTADO; GAGNO, 2009).

Ao se constituírem como parte integrante da escolarização no século XIX, os livros didáticos foram associados por historiadores como instrumentos de fortalecimento dos Estados Nacionais e responsáveis por difundirem ideias preconceituosas e/ou estereotipadas quanto aos grupos marginalizados socialmente, como por exemplo negros, mulheres e indígenas (SILVA, 2014).

Como os manuais aparecem essencialmente como instrumentos poderosos da constituição identitária dos Estados Modernos, o interesse que lhe foi dado, de início, pela comunidade científica foi de ordem política e humanista: desde o fim do século XIX, um certo número de historiadores esforçaram-se em denunciar nos livros de classe contemporâneos, os pré julgamentos nacionais e os estereótipos susceptíveis de despertar, conservar ou reativar os sentimentos de hostilidade entre os povos (CHOPPIN, 2002, p. 10).

O interesse por este campo de pesquisa é resultante da importância dada a educação a partir da década de 1960, aos avanços que tiveram a produção dos livros desde os anos 1980 e ao desenvolvimento tecnológico que permitiu o armazenamento, catalogação e compartilhamento dos dados sobre estes materiais (CHOPPIN, 2004).

Os livros didáticos são importantes fontes para os historiadores e demais estudiosos da educação por apresentarem grande complexidade e estar presente no nosso imaginário, desde os primeiros anos escolares, sendo compreendido e visto de acordo com o local social em que nos encontramos, seja como aluno, professor, pais ou responsáveis. Em cada situação os manuais são vistos de maneira diferente se revestindo por isto em importante fonte para os historiadores entenderem sua relação com o momento histórico em que foi produzido (CHOPPIN, 2004).

Os manuais representam para os historiadores uma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem às ciências... ou ainda à economia do livro, às técnicas de impressão ou à semiologia da imagem. O manual é, realmente, um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente desapercibidas aos olhos dos contemporâneos. É fascinante - até mesmo inquietante - constatar que cada um de nós tem um olhar parcial e parcializado

sobre o manual: depende da posição que nós ocupamos, em um dado momento de nossa vida, no contexto educativo; definitivamente, nós só percebemos do livro de classe o que nosso próprio papel na sociedade (aluno, professor, pais do aluno, editor, responsável político, religioso, sindical ou associativo, ou simples eleitor, ...), nos instiga a ali pesquisa-lo (CHOPPIN, 2002, p. 13 e 14).

O livro didático se encontra no processo educativo, como portador de conhecimentos que atendem aos objetivos propostos nos Planos Curriculares e objetivos delimitados, de acordo com cada ano escolar (CHOPPIN, 2002). Atua, também, como parte importante na cadeia produtiva que regula as dimensões gráficas e editoriais. Os manuais vão ter ainda sua utilização modificada de acordo com o uso que o professor pode fazer na realidade única de cada sala de aula.

As pesquisas historiográficas sobre os manuais oferecem diferentes possibilidades de conhecimento da realidade escolar de determinado local e tempo, possibilitando que se identifique a intervenção ou não dos agentes do governo, no sentido de corroborar com suas ideias, através de mensagens explícitas ou implícitas contidas nos manuais (CLEMENTE, 2018).

É necessário observar os aspectos técnicos, de produção e difusão dos manuais nas suas especificidades quanto a conteúdo, método e abordagens teóricas dos autores. As condições regulares técnicas e econômicas abrangem não só os recursos e condições materiais das produções como também a interferência direta ou indireta dos órgãos governamentais e particularidades de cada unidade de ensino.

A defasagem temporal implica analisar os conteúdos e ideologias presentes nos manuais tendo vista a época de sua produção como, por exemplo, os preconceitos de raça, gênero, sexualidade entre outros temas que foram colocados nos currículos e programas escolares a partir das lutas e conquistas da sociedade atual não podendo ser exigido de épocas em que estes estereótipos eram expressos na sociedade e nos manuais como naturalizados.

Como destaca Alain Chopin, os manuais trazem em si uma imagem não necessariamente do que aconteceu, mas do que se espera mostrar e construir sobre o passado. Nesse sentido,

O que os manuais pretendem mostrar tem, por isso, menos interesse para o historiador do que a maneira como são feitos. Estudar, por exemplo, a imagem que os manuais americanos apresentam dos Negros, apreende-se bem mais sobre a sociedade americana contemporânea que sobre os próprios Negros, pois o discurso sobre o Outro remete uma certa imagem daquele que a tem. Há, portanto, nos manuais também uma leitura em espelho! Mas o que é "marcante", não é somente a escolha dos textos e das ilustrações, mas os

procedimentos retóricos, os questionamentos, as definições, a paginação ou a tipografia (CHOPPIN, 2002, p. 22).

O manual como instrumento precisa ser analisado como detentor de múltiplas funções e mesmo os mais antigos que se prendiam a uma lógica linear de apresentação dos conteúdos precisa ser entendido como portador de função didática e que foi produto da época em que foi produzido espelhando os recursos tecnológicos e humanos da sociedade que o materializou.

Os materiais didáticos são utilizados como forma de controle do ensino por diversos agentes do poder, fazendo parte de uma indústria cultural que tem nas carências de formação dos professores e nas precárias condições da maioria das escolas públicas, um espaço para uma mercantilização destes materiais que muitas vezes são o único suporte para o ensino (FURTADO; GAGNO, 2009).

A escolha do material escolar tem uma função política, influencia a formação do aluno e contribui para que este possa refletir sobre seu papel social ou induzi-lo a um conformismo e uma assimilação meramente técnica dos conhecimentos (SOUZA, 2014).

Os livros de história têm sido vigiados pelas autoridades, por acreditarem que os mesmos podem ser utilizados a serviço de uma ideologia que vai de encontro aos poderes constituídos (SOUZA, 2014). Apontados por diferentes pesquisas como um instrumento a serviço da ideologia e causadores de um “ensino tradicional”, o livro didático ao longo do tempo passou por algumas mudanças de formas e conteúdos que possibilitam usos diferenciados por professores e alunos (SOUZA, 2014).

Partimos do princípio que não existe um livro didático que contemple todas as exigências metodológicas, conceituais e informativos, ou seja, não existe um livro didático perfeito que substitua o professor e então, precisamos encará-lo como um dos suportes facilitadores do ensino.

Ele é um suporte de conhecimento e está ligado aos conteúdos curriculares e a interferência do Estado que estabelece critérios para que seja aprovado. Sobre isto Bittencourt (2008, p. 302) afirma: “Juntamente com essas dimensões técnicas e pedagógicas, o livro didático precisa ser entendido como veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade”.

É compreensível também os debates calorosos que se fazem em torno da utilização do livro didático nos quais professores, alunos, pais de alunos, gestores, secretários de educação, editoras e a sociedade de maneira geral discutem a importância e o papel que

este instrumento ocupa no processo de ensino e aprendizagem nas nossas escolas (RUSSO, 2009).

As editoras, para alavancar a venda de seu produto, oferecem vantagens aos professores, tais como cursos de aperfeiçoamento, conteúdos digitais, e outros materiais didáticos enfatizando as vantagens de seu produto e sua adequação as novas recomendações para as propostas curriculares determinadas para cada ano da Educação Básica (BRITTO, 2011). A capa, o tipo de papel utilizado na confecção do livro, as imagens, atividades diversificadas compõem os atrativos criados pelas editoras para que obtenham o maior número de vendas.

Os avanços conquistados nos últimos anos em torno do livro didático, para que atenda as necessidades de aprendizagem histórica e a formação cidadã dos nossos alunos, são resultados das lutas dos grupos excluídos da sociedade, o que resulta na adoção de Políticas Públicas de Estado (PNLD) que procuram preencher estas lacunas.

São estabelecidos critérios para aprovação dos manuais a inclusão de temas silenciados como as questões de raça, gênero, orientação sexual entre outras questões que poderiam ser melhor utilizadas por autores e editores se os mesmos não ficassem presos demasiadamente a aspectos burocráticos que envolvem todo o processo relativo a grande mercantilização que existe em torno do Livro didático.

Apesar das críticas dos autores dos livros didáticos a uma história europeizada, linear e com visão universalista presente nos manuais do século XIX para o século XX vemos pouca diferenciação conteudista nos livros destinados ao ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos, como destaca o historiador Itamar Freitas (2019). Continuam a apresentar a história quadripartida em Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, em que a história dos africanos e ameríndios são acomodadas dentro dos referidos períodos históricos e mostram mais permanências do que mudanças no trato destas temáticas (FREITAS, 2019).

Evidentemente, as fragilidades do livro didático de história no Brasil não encontram suas causas apenas no gabinete de seus autores. Transformado em literatura menor pela maioria dos professores orientadores nos ambientes de pós-graduação, e cartelizado entre poucas editoras de capital transnacional, ele está longe de ganhar outras figurações...] (FREITAS, 2019, p. 148).

É importante a discussão de temas considerados sensíveis que surgem na dinâmica das aulas de história e que, na maioria das vezes, não são abordados na formação de

professores. A partir do desenvolvimento das tecnologias de informação e de conteúdos disponibilizados na internet, nossos alunos têm acesso a informações distorcidas que desvirtuam a verdade dos fatos e que na maioria das vezes tem como objetivo, defender projetos políticos que temem que narrativas que, durante muito tempo silenciadas, possam se contrapor aos seus interesses políticos e econômicos.

É de suma importância a discussão de temas sensíveis por historiadores e professores de História atribuídos pelos atores em relação ao processo vivido em aulas de História. Essa forma de escrita se sustenta também na concepção de que a abordagem de temas sensíveis reivindica um registro o mais plural possível, permitindo que diferentes vozes se apresentem no diálogo: a professora, o professor, alunos/as, acadêmicos/as e autores/as escolhidos/as (MIRANDA, 2018, p. 175).

Atualmente a História escolar cada vez mais traz para o debate as tensões resultantes da exclusão de grupos historicamente discriminados e desprovidos de direitos na sociedade. Estes avanços se encontram ameaçados por grupos políticos de direita que acusam os professores de doutrinadores e através das redes sociais disseminam *fak news com roupagem bastante atrativa para os adolescentes e jovens* que ficam confusos diante do que seus professores ensinam e o que é disponibilizado nestas mídias. Para Carmem Gil e Jonas Eugênio,

Cada vez mais a escola é chamada a ensinar o trauma, a injustiça, o preconceito e o sofrimento de forma que alunos e professores possam se encontrar com os debates que se apresentam na produção da história. Acreditamos que a História escolar pode contribuir no tensionamento das condições que tornaram possíveis o racismo, a violência e a desigualdade e, a partir disso, permitir a reflexão sobre o que nos configura hoje como nação (GIL; EUGENIO, 2018, p.141).

Existe uma ampla discussão sobre o que seria temas sensíveis, mas autores como Mével e Tutiaux-Guillon (2013) dizem que as escolhas didáticas são escolhas políticas e que a liberdade do professor é a de fazer escolhas. Sobre a problemática Araújo afirma:

Do autoritarismo (como as ditaduras militares no Brasil e na América Latina); ou por elementos discriminatórios e racistas (como o governo de apartheid da África do Sul); ou por um passado marcado por violência traumática (como atos de genocídio e guerra civil). São temas sensíveis não apenas porque é difícil falar sobre eles, mas, principalmente, porque não há ainda, na maioria dos casos, um consenso da sociedade sobre o que dizer e como falar sobre esse passado. Em muitos casos, os processos de memória, trauma e reparação ainda estão em curso, e diferentes versões ainda estão em disputa – tanto na memória como na história. (ARAÚJO et al., 2013, p.9)

O tema sensível foco deste trabalho, as relações étnico-raciais no ensino de História, como se viu, se tornou tema obrigatório da educação básica brasileira a partir da lei 10.639/2003, muito embora os PCNs e os temas transversais já tocassem na questão. Fato é que às relações étnico-raciais tem sido escrita nos nossos livros didáticos de História e sobre ela têm surgido algumas análises. Passo a dissertar sobre o debate levantado nesse trabalho e a sua relação com a legislação sobre o tema.

2.3 Relações Étnico-Raciais no Livro Didático de História

A inclusão das relações étnico-raciais no livro didático foi fruto da criação e implementação dos dispositivos legais existentes no Brasil, entre os quais destacamos neste capítulo, a Lei nº 10.639/2003, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Resolução CNE nº 1, de 17 de Junho de 2004.

A Lei 10.639 de 2003, especificou o que já estava previsto de modo geral, na Constituição cidadã de 1988, quando afirma claramente no Art. 3º, inciso IV, que um de seus objetivos é “[...] promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Este diploma legal, depois de aprovado, deu um novo significado, atribui valor a Cultura Africana e Afrodescendente reconhece a coragem dos negros e seus descendentes em preservar, praticar e transmitir costumes, tradições e religiões dos seus antepassados. Não podemos esquecer que há décadas estas demandas faziam parte das lutas do movimento negro em prol de uma educação que valorizasse a sua cultura e história como parte importante da cultura brasileira.

A Resolução CNE nº 1, de 17 de Junho de 2004, no seu artigo primeiro, fica instituída,

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2004).

Um dos pontos fundamentais desta Resolução, é o fato de obrigar a inclusão nos Currículos dos Cursos Superiores as questões referentes a Educação étnico racial, o que

garante a formação inicial dos professores e educadores, para lidar com esta problemática no chão da Escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 têm como finalidade a sustentação e aplicação da Lei n ° 10.639/2003, tendo em vista que traça estratégias para através das políticas públicas de inclusão reconhecer e valorizar a Cultura Negra e Afrodescendente existente no Brasil. É importante que o negro ou os afrodescendente sintam-se respeitados e valorizados no ambiente escolar, para “[...] se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (BRASIL, 2004, p. 10).

A Escola na implementação das DCNs, também deve ficar atenta ao direito dos alunos afrodescendentes, e claro, de qualquer outro aluno das demais etnias. Estudar em escolas com uma boa estrutura física e tecnológica, como também, contar com professores habilitados nas diversas áreas do conhecimento, inclusive no que diz respeito as questões étnico-raciais, é necessário para uma educação de qualidade e de valorização da diversidade cultural.

A situação desfavorável dos afrodescendentes na atualidade, revelam o quanto ainda precisamos avançar no sentido de corrigir estas desigualdades presentes na nossa sociedade e acreditamos ser a educação formal a escola o lugar privilegiado para que tenhamos uma sociedade mais justa em que todos os brasileiros independentes da raça, etnia, gênero, opção sexual ou qualquer outro tipo de diferença seja tratado de forma respeitosa e justa (OLIVEIRA, 2009).

As representações dos negros nos livros didáticos são reflexo de uma visão da sociedade brasileira em que estes indivíduos se encontram relacionados com funções subalternas, trabalho escravo, pobreza, indolência, preguiça e tantas outras identificações negativas que afetam a autoestima e contribuem para que os negros e seus descendentes continuem excluídos de acessos aos bens materiais e culturais do nosso país (JESUS, 2012).

As imagens dos livros didáticos são de suma importância para que, através delas, façamos uma releitura dos papéis desempenhados pelos afrodescendentes na história do nosso país (OLIVEIRA, 2009). Os sofrimentos causados pela escravidão são uma realidade, mas, este, não deve ser o único foco do ensino de História quando os conteúdos curriculares apontarem para esse viés.

Esta visão equivocada foi construída há mais de 300 anos, pela escravidão e que sedimentou um silencioso e processo cruel de exclusão de sua história e cultura, além da

marginalização destes indivíduos (JESUS, 2012). Por outro lado, ocorreu um processo de valorização de uma cultura europeia, pautada no homem branco, cristão e de suas características físicas, vistas como sinônimo de bom caráter, inteligência superior aos outros grupos e merecedores de todas as benesses disponíveis na sociedade (JESUS, 2012).

O predomínio da cultura europeia nos currículos e nos livros didáticos de história passam para os alunos uma visão da África e dos africanos simplistas em que predomina os aspectos negativos que remetem para a construção de uma única narrativa em que de certa forma justifica-se como natural a superioridade dos brancos, mesmo quando há uma intenção de mostrar elementos da cultura negra de forma valorativa, prevalece os aspectos folclóricos ou relacionado com o seu corpo físico (OLIVEIRA, 2009).

Desde a Colonização do Brasil e durante todo o processo de nossa formação enquanto nação, estes discursos vêm sendo propagados de forma explícita ou implícita reverberando na forma de tratamento diferenciado dado aos diferentes grupos que formam a sociedade brasileira.

O quadro social, desde o início do século XX até o momento atual, pouco mudou em relação às condições de vida da população negra. A Lei nº 12.711/2012, mais conhecida como Lei de Cotas, foi sancionada no dia 29 de agosto de 2012, pela então Presidenta Dilma Rousseff, foi e é um instrumento de suma importância para o processo do combate as desigualdade social e étnico-racial existente no Brasil. Ao determinar a reserva de 50% das vagas existentes no sistema de ensino superior público para negros, pardos, indígenas e estudantes que tenham cursado os três anos do ensino médio em escolas públicas, e comprovem renda inferior a três salários mínimos, esta lei possibilitou a estas pessoas a possibilidade de acesso a um ensino superior público e de qualidade.

Quanto à educação, o racismo fica evidenciado nos baixos índices de alfabetização e escolaridade da população negra, na discrepância quantitativa e qualitativa que se pode observar na relação entre ela e outras etnias. Os negros - segundo pesquisas - foram historicamente penalizados na educação por meio de sua exclusão do sistema formal de ensino como também de outras esferas da vida social (OLIVEIRA, 2009, p. 13).

O ensino de história precisa ser também direcionado pela história, cultura, saberes dos africanos anteriores a escravidão, através do conhecimento das sociedades africanas e não somente europeias, para que nossos alunos tenham as mesmas oportunidades de

construírem sua identidade pautada por valores positivos que vão contribuir para o fortalecimento de sua autoestima e orgulho dos seus ancestrais (OLIVEIRA, 2009).

Dessa maneira, a identidade que aqui discutimos está pautada em como se constrói e se assimilam as imagens encontradas sobre os negros no manual didático do professor(a), do livro de História, pode fazer com que se internalize uma construção pejorativa sobre a condição social do negro, que não é apresentado em momento de reivindicação ou em nenhuma posição de tomada de decisão da sociedade, quando sabemos que esse grupo racial participa (ou) ativamente de toda construção histórica na nação brasileira. Sobre este ponto, concordo com Fernando Jesus, quando ele afirma que, apesar de atualmente nos livros didáticos de História, o negro já aparecer em algumas situações de protagonismo, isto acontece de forma insuficiente, principalmente no período pós-abolição (JESUS, 2012).

Ao longo da nossa história os negros e seus descendentes não ficaram passivos diante desta dominação expressa das mais diferentes formas de violência e que não se limitaram as agressões físicas, mas, comprometeram toda uma construção identitária positiva destes indivíduos na sociedade brasileira e por conseguinte no espaço escolar.

Os livros didáticos, especificamente os livros didáticos de história, têm passado nos últimos anos por um processo de revisão, no que se refere aos textos e imagens relacionados aos negros, sua cultura, suas contribuições na sociedade e que, por muito tempo, foram apresentados nestes materiais didáticos de forma negativa e discriminatória o que comprometia a autoimagem das crianças, adolescentes e jovens negros (JESUS, 2012).

A não veiculação da resistência negra na história contemporânea do Brasil, faz com que tenhamos a impressão de que as suas lutas ficaram perdidas e restritas ao século XIX, pois, somente quando se fala em escravização do negro é que se veicula algum tipo de resistência negra e, mesmo assim, localizada em Zumbi e no Quilombo dos Palmares. Até as lutas de emancipação do Haiti acabam por ser representadas por negros com ideais europeizados (OLIVEIRA, 2009; JESUS, 2012).

As resistências negras ganharam maior visibilidade a partir do final da década de 1980, período este da redemocratização do Brasil, após os vinte e um anos da Ditadura Militar (JESUS, 2012). Neste contexto, a Constituição de 1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e sobretudo a Lei nº 10.639/2003, possibilitaram que práticas racistas e discriminatórias contra os grupos mais vulneráveis a estas situações passassem a ser passíveis de punições (JESUS, 2012).

A Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2004, estão no cerne dos avanços nos debates e em ações sobre as questões raciais, de reparação para com a população negra e afrodescendentes, no sentido de, a partir da educação básica, construirmos caminhos para superar práticas tão nocivas a todos os brasileiros e, especialmente, aos negros e afrodescendentes (JESUS, 2012).

Essa lei visa à obrigatoriedade de inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana, em disciplinas de todos os segmentos de ensino. Contudo, para nós, somente os pressupostos da lei não bastam, pois os mesmos devem ser expressos de forma valorativa, no que concernem às construções das representações culturais, textuais ou imagéticas, de africanos e afro-brasileiros no cotidiano escolar e nos materiais a serem utilizados no fazer educativo (JESUS, 2012).

Nos livros didáticos, os conteúdos curriculares não contemplavam de maneira positiva a população negra que, repetidamente era apresentada em situações de sujeição e passividade sempre remetendo para o período da escravidão e mesmo depois da Lei nº 10.639/2003, como nos mostra a pesquisa de Jesus (2012), ao analisar um capítulo de um livro didático de história do 3º ano do Ensino Médio. Assim, nitidamente, temos muito o que avançar na desconstrução deste longo processo de exclusão que os negros têm vivido no nosso país.

Os avanços sobre o tratamento dado às relações étnico-raciais nos currículos e nos livros didáticos de história, vêm sendo construídos ainda que de forma tímida e pontual, no cerne da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais, que de forma mais enfática, direcionam para as mudanças necessárias no tratamento destas questões que, no Brasil, ainda enfrenta resistência de governantes, educadores e da sociedade como um todo visto que o mito da democracia racial ainda sobrevive entre nós e precisa ser desconstruído (OLIVEIRA, 2009; JESUS, 2012).

A implementação da Lei nº 10.639/2003 ocorreu de forma gradativa nos últimos anos. Esta lei alterou a Lei nº 9394/1699 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional-LDB) ao introduzir nos currículos das escolas de Educação Básica públicas e particulares a obrigatoriedade do Ensino da História da África e da Cultura Afro- Brasileira. Foi preciso a intervenção de intelectuais negros e do Movimento Negro para que os responsáveis pela elaboração do PNLD cumprissem aquilo que estava determinado na referida Lei. O primeiro passo foi dado em 2007, quando o PNLD incluiu nos Editais de seleção do Livro Didático a exigência da temática das relações étnico raciais (SILVA;

TEIXEIRA; PACÍFICO, 2013). A partir deste momento os autores e editores passaram a explorar o tema, ainda que de forma incipiente, e com o objetivo apenas de atender as exigências da lei (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2013).

Ao analisar livros didáticos de História no período compreendido entre 2003 a 2014, Muller (2018, p. 88), constatou que estes até apresentavam imagens dos negros, mas geralmente como escravos ou desempenhando funções consideradas inferiores apenas à título de ilustrar os textos. A África é retratada como um lugar inóspito, na qual as doenças, as guerras tribais, a violência e dor são parte do cotidiano. Entretanto, a arqueologia ao explorar os fósseis africanos, concluíram que a África é o berço da humanidade e da civilização e que possuía todo um aparato social e cultural (SERRANO; WALDMAN, 2007). É esta África que deve estar presente nos Livros Didáticos e apresentada a nossos alunos. O aluno negro e afrodescendente neste contexto, sentirá orgulho de sua raça e isto contribuirá para diminuir a baixa autoestima presentes nestes discentes (SERRANO; WALDMAN, 2007; OLIVEIRA, 2003 p. 36).

Na História e na Literatura brasileira observamos que autores e escritores no que se refere ao período da escravidão, privilegiam os aspectos econômicos, como por exemplos ciclos do açúcar, do café, da mineração, em detrimento dos aspectos sociais, nos quais estão inseridos a resistência dos negros ao sistema escravocrata, a herança cultural trazida do continente africano e a influência que estes desempenharam na construção da sociedade brasileira (MULLER, 2018, p. 90).

Carvalho (2005), destaca que ao longo dos anos, muitos dos conteúdos e textos dos livros didáticos vêm incorporando perfis e imagens distorcidas sobre os negros, criando sobre estes, vários estereótipos e preconceitos. Junta-se a isso a carência de representantes negros em situação de destaque, o que desperta nos alunos negros, a sensação de que não são suficientemente bons, em relação àqueles alunos brancos que ilustram os livros. No artigo “Representação da Etnia Negra nos Livros Didáticos”, de Júnior, Alves e Geverd (2017), adaptaram uma tabela que reflete o papel dos negros nos Livros Didáticos da Educação Básica (Quadro 1).

Quadro 1 – Representação nos negros livros didáticos da educação básica. **Fonte:** Adaptado de Ratts et al. (2007 apud JÚNIOR; ALVES; GEVERD, 2017, p. 4).

Referência	Qualificação	Material	Ano
Fotografia de um homem negro trabalhando em uma salina no Rio Grande do Norte.	Representação em função social inferior.	Livro	6º
Fotografias de pessoas negras em um bairro pobre em Nova York e em uma favela em São Paulo.	Representação em localidade precária.	Livro	6º

Fotografia de refugiados de guerra na Somália à espera de alimentos e acampamentos precários	África representada como pobre e atrasada.	Livro	7º
Fotografia de homens negros trabalhando em lavouras de modo rústico, caracterizando a agricultura em países africanos.	Representação da África como rústica e atrasada.	Livro	8º
Fotografias de pessoas negras dançando no bloco Ylê Aiyê em Salvador.	Representado em função de “falso status social”	Livro	8º
Fotografia de Nelson Mandela apresentado como “primeiro presidente negro da África do Sul.	Representação positiva do negro	Livro	9º

Observamos que esta análise realizada por Júnior, Alves e Geverd (2017), foi nos livros de Histórias do 6º ao 9º ano³. No total de seis situações, em apenas uma o negro teve uma representação positiva. Um aluno de qualquer etnia ao ver estas representações pode construir em sua memória que o lugar do negro é na favela, que a África é um lugar de famintos e seus habitantes e descendentes devem trabalhar em funções consideradas inferiores.

Costa e Dutra (2009) explícita o papel dos negros nos Livros Didáticos no Brasil, e comprovam a existências dos estereótipos, escancara a projeção da desigualdade étnica e social dos negros e o desejo implícito daqueles que representam as culturas “superiores” em manter esta situação.

Júnior, Alves e Geverd (2017 p. 6), analisaram várias coleções de Livros Didáticos, e criou uma tabela, onde a figura social do negro é representada de forma a confirmar estereótipos relacionados apenas ao período escravagista ou em situações de inferioridade entre as demais etnias, principalmente em relação a criança (Quadro 2).

Quadro 2 – Representação das crianças negras nos livros didáticos da educação básica. **Fonte:** Júnior, Alves e Geverd (2017, p. 6).

Referência	Qualificação	Coleção	Ano
Criança negra faz malabares no sinal. Pág.29	Representação inferioridade	Projeto Araribá	6º
Crianças negras subnutridas na Somália representam a fome”. Pág. 46	Representação da África miserável.	Projeto Araribá	6º
Imagem de 3 senhores tocadores de boiada na festa do bumba suados, com físico e expressão facial debilitada. Pág. 15	Representação da cultura inferior	Projeto Historiar	6º
Imagem do porão de um navio negreiro. Muitos negros escravizados amontoados. Pág 76.	Representação de inferioridade.	Projeto Historiar	7º
Artesãos negros sujos e com roupas rasgadas confeccionando balaios	Representação de inferioridade Social	Projeto Historiar	8º

³ Obras analisadas no estudo de Júnior, Alves e Geverd (2017) foram: APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Araribá** – 6º, 7º, 8º, 9º anos. São Paulo: Moderna, 2014; COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar** – 6º, 7º, 8º, 9º anos. São Paulo: Saraiva, 2015; PONTES, Maria Aparecida; CERQUEIRA, Célia; SANTIAGO, Pedro. **Integralis**. São Paulo: IBEP, 2015.

Trazendo a questão da criança negra para a contextualização da realidade social do Brasil, comumente, andando pelas ruas da cidade, é comum encontramos crianças negras fazendo malabarismo, em sinais de trânsito, vendendo doces ou pedindo esmola, quando deveriam estar na escola. Entretanto se queremos construir uma imagem positiva da criança negra, não é conveniente expor apenas esta situação no livro didático. Esses autores precisam se esforçar para pesquisar e trazer outras imagens e o professor deve estar munido de uma abordagem em sala que convide à problematização e reflexão, o que pode ser orientado no manual do professor.

Observamos que “Os livros didáticos analisados trazem a imagem do negro em diversas situações, porém alguns em caráter de inferioridade em relação às demais etnias” (JÚNIOR; ALVES; GEVERD, 2017, p. 7). Portanto, entendemos que é preciso aumentar a quantidade de textos e imagens mostrando o negro em posição de igualdade com as demais etnias, para que o aluno se reconhecendo nas imagens positivas do livro didático edifique uma imagem favorável de si mesmo, preparando-se para o exercício de sua cidadania. As desigualdades existem, mas precisamos conscientizar a sociedade que estas acontecem de forma frequente e rotineira e não de forma esporádica e rara.

As mudanças ocorridas nos LD e em particular nos LDH são em grande parte resultado do PNLD e o aperfeiçoamento desta Política Pública no sentido de corrigir as imagens negativas e estereotipadas dos negros e afro-brasileiros, mas é preciso avançar, visto que tem sido insuficiente para a construção de uma identidade positiva dos mesmos, tanto na sociedade quanto no espaço escolar.

A percepção e identificação do cidadão negro na nossa sociedade está impregnada da valorização da cultura ocidental, de sua branquitude e dos privilégios que se acredita muitas vezes ser natural (JÚNIOR; ALVES; GEVERD, 2017). Este olhar carregado de preconceitos, tem sua origem nos primórdios da construção do Brasil enquanto nação, em que as elites buscavam justificar e manter as desigualdades sociais e raciais, apoiando-se em uma falsa “democracia racial”. Vejamos o que nos diz Jesus sobre isto:

Insistimos que a marginalização da cultura afro-brasileira está visceralmente entrelaçada ao poder de enraizamento das verdades criadas pelos cânones da cultura europeizada, e como o pensamento identitário brasileiro utilizou-se desse conteúdo para buscar explicar a nação, silenciando vozes e determinando quais os discursos convenientes para a possível coesão do país e o silenciamento das vozes que se manifestaram e se manifestam com uma agenda anti-hegemonia (JESUS, 2012, p. 148).

Os LDH mesmo quando procuram apresentar os negros e sua cultura de forma positiva, ainda não conseguem ir além do exigido nos documentos oficiais, como por exemplo, na Lei nº 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004), sendo insuficiente no tocante as manifestações culturais afro-brasileiras e que continuam a ser vistas, por grande parte da população brasileira, como marginal e até mesmo demonizada (ARAÚJO; ACIOLY, 2016).

Ao colocar de forma generalizada as reivindicações das camadas populares através dos movimentos sociais por melhores condições de vida, por uma educação de qualidade, por uma sociedade mais justa e menos excludente minimiza-se a questão racial e a participação constante dos movimentos negros que historicamente lutam para que sejam reconhecidos como cidadãos de direitos no nosso país.

Existe um consenso entre os autores sobre o Livro Didático, de que é necessário avançar na formação dos professores, para que estes estejam capacitados para dar um novo sentido a forma em que as relações étnico raciais são abordadas no Livro Didático, reformulando os conteúdos, para que tragam a marca do preconceito e da discriminação, como também, buscando outros materiais que complementem o Livro Didático (JÚNIOR; ALVES; GEVERD, 2017, p. 7).

Outro ponto a ser trabalhado é a questão do currículo escolar cuja construção se baseia na maior parte na visão eurocêntrica e/ou etnocêntrica. É necessário trazer para as salas de aulas a cultura negada e silenciada dos negros brasileiros na História do Brasil, trazidos à tona a partir da obrigatoriedade imposta pela Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008 (OLIVEIRA, 2009).

A valorização da cultura afro-brasileira é uma poderosa arma no sentido da inclusão e manutenção das crianças e adolescentes na escola, tendo em vista que, dados do Ministério da Educação comprovam que pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos). Na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação (BRASIL, 2004, p. 7-8).

Portanto, a permanência de estereótipos, preconceitos e silenciamento da história, cultura e personagens negros nos LDs estabelece um pressuposto que Guimarães (1995, p. 43) descrevem muito bem: “O desafio mais crítico para aqueles que lutam contra o racismo no Brasil está justamente em convencer a opinião pública do caráter sistemático

e não-casual dessas desigualdades”. Combater o racismo não significa lutar contra indivíduos, mas se opor às práticas e ideologias.

Capítulo 2

3. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO MANUAL DO PROFESSOR(A)

Levando em consideração a temática geral deste trabalho, a análise das representações étnico-raciais nos manuais de livros didáticos de História, e uma vez tendo apresentado como entendemos esse campo de estudos, detalhando as aproximações com o ensino de História, apresentamos e analisamos agora nossas coleções (A) “História, Sociedade e Cidadania”; (B) “Estudar História: das origens do homem a era digital”; e a coleção (C) “Inspire História”. O nosso propósito é compreender de que maneira as relações étnico-raciais são abordadas nos manuais do professor das coleções. Destacamos que as três foram aprovadas no PNLD de 2020 para os anos finais do Ensino Fundamental.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica de todo País.

O edital do PNLD de 2020 foi publicado em 2018 e tinha como o objetivo convocar os editores e autores para participar das etapas referentes a escolha do Manual do Professor e do Livro Didático que seriam utilizados por um período de quatro anos. A inscrição e demais etapas são realizadas através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE. Após a inscrição os MDL e LD passam por várias etapas; validação da inscrição, análise dos conteúdos, escolha, contratação, produção e distribuição das obras analisadas.

O edital de 2020 descreve todas estas etapas e a necessidade do seu cumprimento pelos editores, sob pena da exclusão da obra do processo de escolha. Cada exemplar, nas páginas iniciais devem apresentar “[...] explicações sobre a visão geral da proposta desenvolvida no livro do aluno; informar os professores sobre a proposta teórico-metodológica adotada; explicitar a correspondência do conteúdo com os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC” (BRASIL, 2020, p. 44).

Destacamos a importância da análise de conteúdo das obras submetidas à avaliação porque a qualidade destes determinam o tipo de aprendizado que os alunos terão afetam de forma inequívoca na qualidade do ensino

3.1 Apresentação das Coleções Utilizadas na Pesquisa

Para facilitar a demonstração das nossas fontes optamos pela construção de tabelas. Assim, os manuais do Professor de História analisados estão descritos tecnicamente no Quadro 3.

Quadro 3 – Descrição comparativa do Manuais do Professor de História, analisados. **Fonte:** A Autora, 2022.

Autor(es)	Alfredo Boulos Júnior	Reinaldo Seriacopi e Gislane Azzevedo	Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto
Título da Coleção	História: Sociedade & Cidadania	Inspire História	Estudar História: das origens do homem à era digital
Ano	2018	2018	2018
Editora	FTD	FTD	Moderna
Edição	4ª	1ª	3ª
Nº de Páginas	272	256	240
Quantidade de Capítulos Orientadores para o Professor(a)	08	06	10
Quantidade de Capítulos por série para o aluno(a)	6º ano – 12 capítulos 7º ano – 12 capítulos 8º ano – 14 capítulos 9º ano – 15 capítulos	6º ano – 10 capítulos 7º ano – 10 capítulos 8º ano – 09 capítulos 9º ano – 10 capítulos	6º ano – 12 capítulos 7º ano – 11 capítulos 8º ano – 14 capítulos 9º ano – 15 capítulos
Código da Coleção	0382P20042	0371P20042	0030P20042

A seguir trataremos do descritivo de cada obra analisada, participantes do edital do PNLD 2020, para utilização por três anos consecutivos⁴, a partir de 2020.

A – Coleção História e Sociedade⁵

Este manual para o Professor(a) de História, é de autoria de Alfredo Boulos Júnior, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP-SP). É autor de livros didáticos de história e, esta obra, editada em 2018 (4ª ed.), pela editora FTD, foi a selecionada pela maioria dos professores de História do município de Cabedelo, para utilização de 2020 a 2023. Ela está na sua 4ª edição, sendo composta de 4 volumes, do 6º ao 9º ano (6º ano, 240p.; 7º ano, 240p.; 8º ano, 272p.; 9ºano, 272p.). Os professores entendem que ela apresenta narrativas históricas de fácil assimilação pelos alunos da

⁴ **Fonte:** FNDE (<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento>)

⁵ **Fonte:** <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/historia-sociedade-e-cidadania/>

escola pública e que, em sua grande maioria, apresentam dificuldades na leitura e na escrita.

Na página inicial de todos os volumes o autor faz uma apresentação aos leitores de todas as etapas e profissionais envolvidos na feitura do livro em que procura evidenciar que a autoria é dividida com diversos profissionais que cuidam da edição, iconografia, arte, setor jurídico até ser enviado para gráfica e ser transformado em livro e chegar às mãos de professores e alunos.

Os livros que correspondem a cada ano do ensino Fundamental estão divididos em unidades e capítulos (Quadro 4), em que apresentam o texto principal e diferentes fontes históricas relacionadas ao conteúdo proposto. Na abertura de cada capítulo, temos uma imagem representativa do tempo presente, com o objetivo de levar o(a) aluno(a) a refletir sobre um determinado acontecimento histórico relacionado ao conteúdo, inclusive essa proposta de pensar o passado pelo presente não vem só dos estudos no âmbito da academia, os PCNs de História, em 1997, e a versão final da BNCC dialogam com essa perspectiva. Nesse sentido, o autor mostra uma atualização com parte do debate da história acadêmica e com a história ensinada, no que tange ao diálogo com essas orientações curriculares.

Quadro 4 – Descritivo dos capítulos de cada volume, por série/ano, da obra em análise. **Fonte:** Boulos Júnior (2018a, b, c, d).

6º Ano
<p>Unidade I Capítulo 1 - História e Tempo Capítulo 2 - Fontes e Conhecimento em História Capítulo 3 - Os Primeiros Povoadores da Terra Capítulo 4 - Primeiros Habitantes da América</p> <p>Unidade II Capítulo 5 - Egito e Kush Capítulo 6 - Mesopotâmia Capítulo 7 - Povos Indígenas da América</p> <p>Unidade III Capítulo 8 - O Mundo Grego e a Democracia Capítulo 9 - Roma: Monarquia, República e Império</p> <p>Unidade IV Capítulo 10 - O Império Romano Capítulo 11 - Povos e Culturas nas Terras Banhadas pelo Mediterrâneo Capítulo 12 - O Feudalismo: Sociedade, Cultura e Religião</p> <p>Bibliografia</p> <p>Mapas</p>
7º Ano
<p>Unidade I Capítulo 1 - Povos Indígenas: Saberes e Técnicas Capítulo 2 - Povos e Culturas Africanas: Malineses, Bantos e Iorubás</p>

Unidade II

Capítulo 3 - Mudanças na Europa Feudal

Capítulo 4 - Renascimento e Humanismo

Capítulo 5 - Reforma e Contrarreforma

Unidade III

Capítulo 6 - Estado Moderno, Absolutismo e Mercantilismo

Capítulo 7 - As Grandes Navegações

Capítulo 8 - Conquista e Colonização Espanhola da América

Capítulo 9 América Portuguesa: Colonização

Unidade IV

Capítulo 10 - Africanos no Brasil

Capítulo 11 - Europeus Disputam o Mundo Atlântico

Capítulo 12 - A Formação do Território da América Portuguesa

Bibliografia**Mapas****8º Ano****Unidade I**

Capítulo 1 - Iluminismo

Capítulo 2 - Revoluções na Inglaterra

Capítulo 3 - Revolução Industrial

Capítulo 4 - A Revolução Francesa e a Era Napoleônica

Unidade II

Capítulo 5 - Rebeliões na América Portuguesa

Capítulo 6 - A Formação dos Estados Unidos

Capítulo 7 - Independências: Haiti e América Espanhola

Capítulo 8 - A Chegada da Família Real e a Emancipação Política Do Brasil

Unidade III

Capítulo 9 - O Reinado de D. Pedro I: Uma Cidadania Limitada

Capítulo 10 - Regências: a Unidade Ameaçada

Capítulo 11 - Segundo Reinado: Política, Economia e Guerra

Capítulo 12 - Abolição, Imigração e Indigenismo no Império

Unidade IV

Capítulo 13 - Industrialização, Imperialismo e Resistência

Capítulo 14 - Estados Unidos e América Latina no Século XIX

Bibliografia**Mapas****9º Ano****Unidade I**

Capítulo 1 - A Proclamação da República e seus Desdobramentos

Capítulo 2 - Primeira República: Dominação e Resistência

Capítulo 3 - A Era Vargas

Capítulo 4 - Movimentos Sociais: Negros, Indígenas e Mulheres

Unidade II

Capítulo 5 - A Primeira Guerra Mundial

Capítulo 6 - A Revolução Russa

Capítulo 7 - A Grande Depressão, o Fascismo e o Nazismo

Capítulo 8 - A Segunda Guerra Mundial

Unidade III

Capítulo 9 - A Guerra Fria

Capítulo 10 - Revoluções Socialistas: China e Cuba

Capítulo 11 - Nacionalismos Africano e Asiático

Capítulo 12 - Brasil: Uma Experiência Democrática (1945 a 1964)

Capítulo 13 - Ditaduras Na América Latina

Unidade IV

Capítulo 14 - Brasil Contemporâneo

Capítulo 15 - Fim da Guerra Fria e Globalização

Bibliografia

O Sumário do Manual do Professor é dividido em oito tópicos (Quadro 5), assim distribuídos: Metodologia da História, Metodologia do Ensino-Aprendizagem, A Base Nacional Comum Curricular e o contexto atual, As Seções do livro, Projetos de Trabalho Interdisciplinar, Avaliação, Referências Bibliográficas, Quadro de Conteúdos, Objetos de Conhecimento e Habilidades, e as Orientações específicas para cada ano dos anos finais do ensino fundamental.

Quadro 5 – Descritivo com as Orientações Gerais no manual para os Professores(as), que se repetem igualmente, em cada volume da coleção, do 6º ao 9º ano. **Fonte:** Boulos Júnior (2018, p. III).

1. METODOLOGIA DA HISTÓRIA

- 1.1 Visão de área
- 1.2 Correntes historiográficas
- 1.3 Pressupostos teóricos
- 1.4 Objetivos para o ensino de História I
- 1.5 Conceitos-chave da área de História

2. METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

- 2.1 O conhecimento histórico escolar
- 2.2 A nova concepção de documento
- 2.3 O trabalho com imagens fixas
- 2.4 O trabalho com imagens em movimento (O cinema na sala de aula)
- 2.5 O Pisa e a competência leitora
- 2.6 A contribuição da História para a formação de leitores/escritores
- 2.7 A contribuição da História para a promoção da cidadania
- 2.8 Textos de apoio

3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CONTEXTO ATUAL

- 3.1 A Legislação que dá suporte à BNCC
- 3.2 A BNCC e a busca por equidade
- 3.3 BNCC e currículos
- 3.4 BNCC e a elaboração de currículos
- 3.5 O poder transformador da educação
- 3.6 A nossa coleção e a BNCC
- 3.7 As 10 competências gerais propostas pela BNCC

4. AS SEÇÕES DO LIVRO

- 4.1 Página de abertura de capítulo
- 4.2 Corpo do capítulo
- 4.3 Boxes
- 4.4 Atividades
- 4.5 Materiais de apoio ao professor

5. PROJETOS DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR

- 5.1 O que é um Projeto de trabalho?
- 5.2 Projeto de trabalho interdisciplinar

6. AVALIAÇÃO

- 6.1 Orientações para a avaliação

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**8. QUADRO DE CONTEÚDOS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES**

ORIENTAÇÕES DA PARTE ESPECÍFICA

O primeiro tópico, denominado de “Metodologia da História”, discute de forma breve algumas correntes historiográficas como o Positivismo, Materialismo Histórico e Escola dos Annales, relacionando-as com o ensino de História suas metodologias e pressupostos teóricos através do tempo, discussão que permeia a literatura da área⁶. O autor destaca que o Positivismo, atualmente pouco seguido, privilegia o estudo cronológico dos fatos históricos, sem fazer análises críticas. Sobre o Materialismo Histórico, elaborado por Karl Marx e Friedrich Engels, é enfatizado o aspecto econômico dos povos na dinâmica da vida em sociedade e a Escola dos Annales, criada em 1929 pelos historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Febvre, que incorporou na pesquisa historiográfica aspectos da Antropologia, Psicologia, Geografia e Filosofia. É também conhecida como escola das “Mentalidades”, base do seu trabalho.

No segundo tópico, trata da “Metodologia de Ensino-Aprendizagem”, em que destaca que o saber histórico escolar não pode ser confundido com a ciência de referência. Nesse sentido, lembra as discussões de Circe Bittencourt, quando ela afirma que o conhecimento escolar não pode ser entendido como mera transposição de um conhecimento maior, proveniente da ciência de referência e que é vulgarizado e simplificado pelo ensino (BITTENCOURT, 1998, p. 25).

Ao defender o uso de novas metodologias no ensino de História, o autor recorre à nova concepção dada aos documentos históricos colocadas pela Escola dos Annales, a partir da Nova História, e orienta como o professor pode utilizar nas suas aulas estas novas formas de leitura e escrita (AZEVEDO; STAMATTO, 2010). Boulos traz sugestões de como trabalhar diferentes linguagens de forma que os alunos entendam que não existe uma versão única e definitiva do passado (BOULOS JÚNIOR, 2018). Assim, destaca a importância dos alunos terem acesso a uma variedade de textos históricos, com diferentes linguagens, tais como cinematográfica, fotográfica, pictórica, dos quadrinhos (BOULOS JÚNIOR, 2018). Estes diferentes suportes ampliam o entendimento acerca de conceitos e acontecimentos históricos, proporcionando a possibilidade de serem confrontados, interrogados e contextualizados com a mediação do professor.

O estudo da temática afro e da temática indígena (em todos as séries é retratado no Tópico 2.7 do manual) (BOULOS JÚNIOR, 2018c, p. XXI-XXIII), estão presentes na

⁶ MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de história no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, v. 15, São Leopoldo, p. 40-49, 2011.

contribuição para a promoção da cidadania, no sentido de garantia dos direitos civis, políticos e sociais que, no Brasil, foram por muito tempo negados as populações afro-brasileiras e indígenas (MUNIZ; SANCHEZ, 2020). Estas lacunas acabam se refletindo na ausência da história destes grupos nos currículos escolares como também nos livros didáticos.

Ao citar a Lei nº 10.639/2003, que traz a obrigatoriedade da inserção do estudo da África e dos afro-brasileiros nos currículos escolares (BRASIL, 2003), o autor destaca a importante participação do Movimento Negro e de grupos antirracistas da sociedade nesta conquista (BOULOS JÚNIOR, 2018a). O autor ainda destaca a lei nº 11.645/2008 que acrescenta a obrigatoriedade de se estudar também a história e cultura indígena (BOULOS JÚNIOR, 2018a, p. XXI).

A título de sugestão o autor destaca o “Festival Afro-Arte: Expressões culturais Afro-brasileiras no ambiente escolar”, demonstrando para o professor, uma ação pedagógica que acontece anualmente desde 2010 nas escolas do município de Maracanaú, no Ceará, que se propõe a trabalhar de forma interdisciplinar o respeito e a tolerância através da valorização da cultura afro-brasileira (BOULOS JÚNIOR, 2018b).

Esta ação pedagógica teve como objetivo, a construção de um álbum sobre a Cultura, Memória e Identidade da Cultura negra e Afrodescendente. Cada Escola que a integrou, ficou responsável por uma temática e na culminância do Festival apresentou o trabalho realizado, através de fotografias e áudios com depoimento dos participantes, além de vídeos gravados durante o evento referentes as apresentações musicais, exposições fotográficas e conclusões sobre a temática, obtidas através de debates em mesas redondas (BOULOS JÚNIOR, 2018b). Há também uma avaliação do evento nos quais os participantes verificam se o resultado do Festival foi satisfatório, quais foram às dificuldades enfrentadas, para no Festival do ano seguinte, dimensionar os acertos, sanar as dificuldades e corrigir as falhas que ocorreram no corrente ano (BOULOS JÚNIOR, 2018b).

Acredito que a ideia de promover eventos nos moldes do Festival de Maracanaú-CE (BOULOS JÚNIOR, 2018b), pode e deve ser adaptada para a realidade de cada localidade ou escola. É uma oportunidade de mobilizar toda a comunidade escolar para as questões afro-brasileiras, valorizar as contribuições dos africanos e afrodescendentes e uma oportunidade para combater preconceitos, desigualdades e discriminação racial.

Ao destacar que a coleção está alinhada com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e tem o compromisso de contemplar os conteúdos que fazem parte da base

comum em todos os níveis da Educação básica das escolas públicas e privadas de todo o país, o autor destaca que a parte diversificada do currículo deve ser construída para contemplar a diversidade regional e local existente no Brasil. Sobre o tema o autor afirma:

Nesse contexto marcado por reflexão, debates e mudanças, e valendo-nos de uma experiência com a escrita da História acumulada ao longo dos anos, buscamos produzir materiais impressos e digitais alinhados aos pressupostos da BNCC, tais como: respeito à pluralidade e à diversidade; busca por equidade e alinhamento a uma educação voltada para a inclusão (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. XXVIII).

A BNCC defende a equidade na educação e propõe que os currículos contemplem a diversidade de culturas presentes na formação do povo brasileiro sem distinção de raça, religião, gênero, opção sexual e quaisquer outros tipos de diferença, levando sempre em consideração as experiências que os alunos trazem para a escola garantindo que todos tenham direito de ingressar, aprender e permanecer na escola (BRASIL, 2018). Embora seja preciso destacar que a Base de História, especificamente nos objetos de conhecimento voltado aos anos finais do ensino fundamental, ainda contempla de forma tímida o tema. A história da África se faz presente, mas não tem o mesmo destaque da história europeia, por exemplo. Além do mais, as questões raciais são em grande medida associadas ao período da escravidão, tema urgente e necessário, deixando de lados acontecimentos, eventos, recortes da cultura negra que não deveriam ser ignorados.

O autor apresenta a Coleção de acordo com a divisão tradicional da História, partindo da Pré-história à contemporaneidade. Esta visão privilegia a Europa como condutora do processo civilizatório colocando como ponto de chegada dos demais povos e culturas (STEPHANOU, 1998). A justificativa apresentada para este entendimento é de que o estudo de forma integrada da história do Brasil e do mundo possibilita aos alunos um melhor entendimento dos processos históricos, com uma percepção dos diferentes tempos e espaços em que ocorrem os acontecimentos, suas mudanças e permanências (BOULOS JÚNIOR, 2018). Apesar de que o Brasil que aparece nessas narrativas, não é contemplado em toda a sua diversidade, eventos e recortes, com destaque para a região sudeste, são privilegiados.

Quanto ao conteúdo didático para o aluno(a), os capítulos de cada volume da coleção, têm em sua abertura, imagens do presente e que dialogam com as narrativas históricas neles contidas. Os textos são relativamente curtos e ao final de cada capítulo, temos muitas atividades e que devem ser analisadas com cuidado pelo professor para que

o livro didático não se torne o direcionador do processo de ensino e aprendizagem (AZEVEDO; STAMATTO, 2010).

Boulos propõe um projeto interdisciplinar que pode ser aplicado do 6º ao 9º ano e que tem como título “Paz, Respeito e Tolerância” (BOULOS JÚNIOR, 2018d, p. XXXIV). Esse projeto envolve outras áreas temáticas além do professor de história, daí seu caráter interdisciplinar para sensibilização da comunidade escolar, construindo o conceito e desenvolvendo ações de paz, união e tolerância à diversidade (BOULOS JÚNIOR, 2018a).

Esta modalidade de projeto deve constar no PPP - Projeto Político Pedagógico da Escola, caso o professor deseje executá-lo. Para começar o autor introduz uma definição de Projeto do educador espanhol Fernando Hernandez: “O projeto de trabalho é um percurso por um tema-problema, que favorece a análise, a interpretação e crítica, além de uma atitude interdisciplinar” (BOULOS JÚNIOR, 2018d, p. XXXII).

Antes do início do Projeto deve ser constituída uma coordenação, com representantes de todas as disciplinas que irá conduzir o trabalho. O autor divide o projeto em quatro etapas: Escolha do tema ou objeto de estudo, Planejamento efetivo do Projeto, Elaboração de um Roteiro de trabalho e Apresentação e exposição do Projeto (Quadro 6).

Quadro 6 – Estrutura por disciplina, do Projeto Paz, Respeito e Tolerância. **Fonte:** Boulos Júnior (2018d, p. XXXIV).

Objetivos Gerais:

- Conscientizar para o fato de que vivemos em uma sociedade multicultural e pluriétnica e incentivar o respeito pelas culturas e artes dos diferentes grupos étnicos que viveram e vivem no território onde hoje é o Brasil.
- Facilitar a percepção de que é o conhecimento que favorece o respeito e a tolerância e de que não há cultura superior a outra.

Objetivos por área de estudo:

História:

- Trabalhar os conceitos de paz, respeito, tolerância: mudanças/ permanências: preconceito, discriminação e racismo.
- Estimular o repúdio a todos os tipos de preconceito (de raça, de classe, de gênero, de religião etc).

Ciências:

- Desenvolver o autocuidado, a autoestima e o respeito pelo próprio corpo e pelo do outro;
- Reconhecer que a violência e o alto grau de estresse desencadeiam doenças, como hipertensão, síndrome do pânico, entre outras.

Educação Física:

- Compreender e usar a linguagem temporal como relevante para a própria vida, como fator de integração social e de formação da identidade.
- Participar de atividades coletivas, sendo solidário com os companheiros e cultivando o respeito ao adversário.

Língua Portuguesa:

- Incentivar a leitura, a interpretação e, sobretudo, a produção de textos de diversos gêneros;
- Selecionar, organizar e confrontar informações textuais relevantes sobre o tema do Projeto para interpretá-las e avaliá-las criticamente.

Arte:

- Estimular a educação do olhar e a produção artística, pondo os alunos em contato com a arte dos povos que constituíram o que hoje é o Brasil, incentivando o alunado a se expressar por meio de desenhos, maquetes pinturas, peças teatrais e musicais.

Matemática:

- Resolver problemas lógicos, produzir e interpretar tabelas e gráficos.

Geografia:

- Trabalhar os conceitos de espaços, cidade, fauna, flora, desenvolvimento sustentável e degradação ambiental e estimular a alfabetização cartográfica.

Informática:

- Conhecer e praticar o uso da internet, como ferramenta aplicada a comunicação, à pesquisa escolar e ao desenvolvimento do conhecimento.

Inglês/Espanhol

Conhecer e usar as línguas inglesa/espanhola como instrumento de acesso a informação sobre diferentes culturas e grupos sociais.

A culminância deste Projeto seria a produção de ações como: jogos, peças, sarau, exposições de arte e conhecimentos etc. (BOULOS JÚNIOR, 2018d, p. XXXII).

Percebemos claramente em todo o Manual do Professor a preocupação do autor em estar alinhado com as orientações dos documentos oficiais, tais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e de forma mais enfática a BNCC. Em toda Coleção é disponibilizado um quadro em que os conteúdos, objetos de conhecimento e habilidades, são elencados seguindo rigorosamente as regras da BNCC.

Embora não seja o objetivo desta dissertação analisar questões referentes às relações étnico-raciais no livro destinado aos alunos, destaco a seguir, baseado no meu trabalho com a obra em sala de aula, de forma sintética, a presença um tanto fugaz da temática ao longo dos volumes destinados às séries dos anos finais do Fundamental.

No volume do 6º ano no capítulo inicial ao falar do tempo cronológico e do tempo histórico o autor mostra como os povos indígenas e africanos construíram sua forma diferenciada de tempo e calendário. Nos capítulos seguintes a origem dos seres humanos, os Reinos de Kusch e do Egito bem como as civilizações mesoamericanas são apresentadas aos alunos através de imagens positivas sobre os povos africanos e indígenas, tais como, reinos governados por negros, luxuosamente vestidos e portando adereços de ouro. As imagens das pirâmides que sobrevivem até os nossos dias e representam todo conhecimento de engenharia, arquitetura, matemática e medicina que estes povos africanos detinham e contribuíram para o desenvolvimento das chamadas civilizações clássicas, Grécia e Roma Antiga.

A África e a América e os povos originários destes continentes tem sua história, saberes e fazeres valorizados mesmo quando o autor trata da conquista e colonização destes povos pelos europeus nos séculos XV e XVI. O tema da escravidão permeia toda

narrativa dos fatos ocorridos nos mais de 300 anos em que esta prática condenável fez parte da nossa história.

No 8º ano, a obra busca explorar a valorização da população afrodescendente no Brasil, com ênfase na busca da sua identidade, cultura e direitos, assim como bem destaca a pesquisa de Fonteque et al. (2019) sobre esta obra.

O volume do 9º ano em que os conteúdos tratam do Brasil e do mundo contemporâneo os negros, indígenas e mulheres têm suas lutas e conquistas apresentadas enfatizando-se que estas pavimentaram o caminho para a adoção de políticas públicas e de reparação de séculos de exclusão sofridos pelos mesmos.

B – Coleção Inspire História⁷

Passamos agora a análise e apresentação da coleção Inspire História, escrita por Reinaldo Seriacopi e Gislane de Azevedo, da Editora FTD, edição 2018. A Profa. Gislane Campos Azevedo Seriacopi é mestra em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi professora de História dos ensinos Fundamental e Médio e Ensino Superior, além de pesquisadora na área. O coautor da obra, o Prof. Reinaldo Seriacopi, é Bacharel em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) e Comunicação Social, pelo Instituto Metodista de Ensino Superior, destaca-se que este não tem formação em História.

A obra está dividida em quatro volumes, um por série/ano de ensino (6º ano – 291p.; 7º ano – 291p.; 8º ano – 307p.; 9º ano – 323p.). Os autores dividiram o Manual do Professor desta coleção em dois segmentos: Orientações Gerais e Orientações Específicas (Quadro 7). As Orientações Gerais são compostas dos tópicos Pressupostos Teóricos, Metodologia, Organização da Obra e Avaliação. As orientações específicas são sugestões de estratégias didático-pedagógicas que buscam auxiliar o trabalho do professor. Ambas as orientações são iguais em todos os volumes – do 6º ao 9º ano – mudando apenas as imagens ilustrativas, que são específicas do volume corrente.

Quadro 7 – Descritivo com as Orientações Gerais no manual para os Professores(as), que se repetem igualmente, em cada volume da coleção, do 6º ao 9º ano. **Fonte:** Seriacopi e Azevedo (2018a, b, c, d).

CONHEÇA O MANUAL DO PROFESSOR

Orientações Gerais

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA COLEÇÃO

⁷ **Fonte:** <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/inspire-historia/>

A História como disciplina escolar no Brasil
 As mudanças na década de 1990: a LDB e os PCN
 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
 O processo de ensino-aprendizagem
 Livro didático: crenças e caminhos trilhados
 A história da África, dos africanos e dos afrodescendentes
 A história dos povos indígenas

METODOLOGIA

As unidades conceituais e o trabalho com conceitos
 O trabalho com documentos e a ênfase na leitura de imagens
 A relação entre o passado e o presente
 O ensino de História e os conhecimentos prévios

A ORGANIZAÇÃO DA OBRA

A estrutura das unidades conceituais
 A estrutura dos capítulos
 Aberturas de capítulo
 Texto principal
 Boxes e seções
 As atividades
 Seções de final de volume
 Material digital

AVALIAÇÃO

BIBLIOGRAFIA

QUADRO DE CONTEÚDOS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO 6º, 7º, 8º E 9º ANOS

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS

Nos pressupostos teóricos dessa coleção os autores fazem uma retrospectiva do percurso do Ensino da História no Brasil, a partir da reforma do Ensino básico ocorrida nas décadas de 1960 e 1970, com base na Lei n° 5.692, de 1971 (BRASIL, 1971), que foi criada no início da Ditadura Militar. “[...] o primeiro grau, com oito séries (antes Primário e Ginásio, (com quatro anos cada um), e o Segundo Grau, com três séries (antes, Colegial, com três anos)” (SERIACOPE; AZEVEDO, 2018a, p. VIII).

Neste período da nossa História predominou o autoritarismo, um nacionalismo exagerado em que se pregava amor a Pátria, e a obediência as leis, com o objetivo de fortalecer a Ditadura Militar. No Primeiro grau, História e Geografia transformaram-se em Estudos Sociais (BITTENCOURT, 2008). Os estudos de História dividiam-se na grade Curricular em três disciplinas: Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB); as duas últimas criadas em 1969 (BRASIL, 1969). No Segundo Grau, a disciplina História continuou a existir.

Com a redemocratização nos anos 1980, lembra os autores, houve uma mudança nos currículos escolares que até então pregavam uma obediência cega as leis, a fixação de datas festivas e a exaltação de “Heróis Nacionais”. Nesse contexto, abriu-se um espaço

para um ensino voltado para um desenvolvimento de um pensamento crítico nos educandos.

Na década seguinte (1990) estas mudanças foram aprofundadas e ganharam força através das LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e dos Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1988). A LDB restaurou as disciplinas de História e Geografia e trouxe como um dos seus objetivos de acordo com o historiador Bezerra (2008, p. 37), “[...] a capacidade de aprender, de adquirir habilidades e de formar valores”.

Os autores seguem, no primeiro momento, historicizando momentos decisivos que teriam influenciado os modos de fazer e praticar a história ensinada. Para eles, os PCNs foram de fundamental importância para o ensino, ao trazer para a sala de aula os temas transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual e Meio Ambiente. Destacam que o tema das Relações Étnicas Raciais está contemplado na Pluralidade Cultural, tendo em vista a diversidade presente na sociedade brasileira (SERIACOPI; SERIACOPI, 2018a, p. IX).

No Manual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, é considerado um documento importante pois nivelaria a educação básica em todo o País ao estabelecer o direito de todos os estudantes ao acesso a um conteúdo essencial ao seu desenvolvimento, independente do lugar e de sua condição social (SERIACOPI; SERIACOPI, 2018b, p. IX). Para alcançar este objetivo da BNCC, as escolas públicas e privadas, além dos conteúdos comuns a todas as regiões do Brasil, devem obrigatoriamente realizar a inclusão dos temas regionais e locais, garantindo assim uma educação integral, o que muitas vezes, bem sei, tende a não ocorrer sobretudo pela quantidade significativa de conteúdos a serem trabalhados inversamente proporcional a carga horária semanal da matéria escolar de História.

A elaboração dos currículos deve ser norteada pela observação das competências apresentadas pela BNCC. No caso específico da disciplina de História, destacamos entre aquelas citadas na BNCC, àquelas que estão diretamente relacionadas com o objeto de estudo deste trabalho.

A **Competência 1** que compreende “os acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismo de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo , em diferentes espaços para analisar , posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo”(P.XIII), a **Competência 6**, que consiste em “compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção histórica” e a **Competência 7**, que consiste em Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e

responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (BRASIL, 2018, p. 400).

As competências em destaque acima ressaltam a busca e ênfase crítica desta pesquisa, que traz à tona a inquestionável importância da cultura negra nos processos de edificação da sociedade brasileira ao longo do tempo. Desta forma, buscar nas mais diversificadas fontes de informação – livros, documentários e meios digitais – o arcabouço necessário para romper o paradigma de preconceitos que ainda persistem e permeiam a sociedade brasileira.

A coleção que ora analisamos, aborda a importância de considerar os conhecimentos de mundo adquiridos pelos alunos fora do ambiente escolar, no convívio social e familiar e, partindo disto, introduzir os conteúdos históricos. O Livro Didático também é destacado no Manual do Professor, que o apresenta como “[...] um poderoso instrumento para a compreensão das experiências sociais, culturais, tecnológicas, políticas e econômicas da humanidade ao longo do tempo” (SERIACOPI; SERIACOPI, 2018b, p. XIV).

Os autores chamam a atenção dos professores para a relação que devem estabelecer entre o conhecimento do presente e do passado, justificando esta necessidade ao citar o historiador francês René Remond, quando este afirma que “O entendimento do presente escapa a quem tudo ignora do passado. Só é possível ser contemporâneo do seu tempo conhecendo e tomando consciência das heranças, sejam elas consentidas ou contestadas” (RÉMOND, 1994, p. 11 apud SERIACOPI; SERIACOPI, 2018b, p. XIV).

O Manual desta coleção surpreende pelo destaque dado a História da África, dos africanos e dos afrodescendentes. Os autores criticam o eurocentrismo através do qual as narrativas históricas se apoiam e destacam o protagonismo dos negros e seus descendentes que com suor e sangue contribuíram para o desenvolvimento do Brasil. Quando destacam que,

Nas escolas, de modo geral, não se discutia a questão das origens históricas do preconceito contra os negros, tampouco se abordava a luta dos afrodescendentes contra o racismo e a discriminação racial. O próprio fim da escravidão era historicamente ensinado como resultado da benevolência da monarquia (SERIACOPI; SERIACOPI, 2018c, p. XVII).

A crítica ao eurocentrismo se dá pela predominância dos aspectos culturais, sociais, políticos e religiosos de uma Europa branca. (BICHARA, 2020). Esta mesma cultura civilizatória impôs ao longo da história sua supremacia ideológica e ditatorial

como ideal e em detrimento de outras civilizações (Ibidem). Portanto, é no espaço escolar que as discussões devem aflorar para que os estereótipos, preconceitos e exclusões, que ainda compõem o paradigma que sufocam a Cultura Negra, sejam rompidos. Assim, segundo Bichara (2020, p. 194), “[...] a história escolar suscita discussões a respeito do conhecimento que deve ser ensinado, assim como de quais agentes e grupos sociais devem ser representados na educação básica”. Desta forma, o eurocentrismo é desmistificado e a gênese de uma nova consciência identitária de respeito e valorização das diferenças começa a surgir.

Através dos movimentos sociais os afrodescendentes foram conquistando com muita luta direitos e prerrogativas com a finalidade do exercício pleno de sua cidadania. Um grande passo foi dado neste sentido, como já destacamos aqui, com a criação da “Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que alterou a LDB e instituiu nas redes de ensino pública e privada a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira” (SERIACOPI; SERIACOPI, 2018b, p. XVII). Em março de 2008, a Lei nº 11.645 acrescentou a obrigatoriedade do ensino não só da História Afro-Brasileira, mas, também, a História e cultura indígena (SERIACOPI; SERIACOPI, 2018c). Tal contextualização feita pelos autores é muito importante para mostrar ao professor que o que está sendo pautado em sala de aula no que toca às relações étnico-raciais está ancorado na legislação, assim não se pode temer tratar desses temas por preconceito dos pais ou alunos, e chama a atenção para um dever antirracista e de valorização dos direitos humanos no campo do ensino de História.

A Lei nº 10.639/2003 foi implementada de forma gradual, impulsionada pela cobrança dos movimentos sociais afro-brasileiros, as representações dos negros nos livros didáticos foram sendo alteradas. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/1985) ao criar um sistema de avaliação para verificar se as questões étnico-raciais estão sendo tratadas nos LDH contribui de forma significativa para o cumprimento da lei. Figuras de negros acorrentados, sofridos e desempenhando funções subalternas aos poucos foram substituídas e os negros começaram a aparecer nos LD, desempenhando diversas funções, como por exemplo, professores, médicos, comerciantes etc. As crianças negras e pardas passaram a ser retratadas dentro de núcleos familiares, estudando, brincando, reduzindo a diferença existente entre o seu cotidiano e o das crianças brancas. Este processo ainda não está concluído, uma vez que ainda hoje encontramos estereótipo das relações étnico-raciais em alguns livros didáticos. Os autores deste Manual, se apoiam nos

argumentos de Ana Célia da Silva, doutora em Educação, especialista em História e Cultura Africana, sobre como os afrodescendentes aparecem nos livros didáticos.

[...] status econômico de classe média, com constelação familiar, crianças praticando atividades de lazer, em interação com crianças de outras [...] etnias, com nome próprio, sem aspecto caricatural, frequentando escola, adultos negros exercendo funções e papéis diversificados, descritos como cidadãos, interagindo com pessoas de outras etnias sem subalternidade etc. (SILVA, 2003 apud SERIACOPI; SERIACOPI, 2018c, p. XVII).

Os autores, seguindo esta linha de pensamento, destacam aspectos positivos do continente africano, como por exemplo, a origem do homem, reinos importantes da Antiguidade como o Egito, Kush e Axum, destacando a riqueza destas culturas e seu legado para o mundo. No que se refere ao Brasil, os autores apresentaram a importância e a influência que os africanos em seus diversos povos para a construção de nossa sociedade, e a ocultação disto, durante séculos na história do Brasil. Assim,

Procuramos apresentar os africanos e afrodescendentes como sujeitos históricos que, ao longo dos séculos, ocuparam espaços variados na economia, na política e na cultura brasileira. Capítulos exclusivos, com informações, textos e imagens variadas, buscam demonstrar o quanto nossa cultura é marcada pela cultura africana (SERIACOPI; SERIACOPI, 2018b, p. XVIII).

Com relação a cultura Indígena os autores ressaltam a problemática no que diz respeito a cultura desses povos que até pouco tempo era retratada nos livros didáticos, pela visão dos colonizadores ignorando a pluralidade dos grupos indígenas e, conseqüentemente, da sua cultura e diversidade. A Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena tornou imperativo a pesquisa da história e cultura destes povos e a presença ainda que de forma incipiente nos livros didáticos. O antropólogo Mércio Pereira Gomes faz uma avaliação de como é ser indígena no Brasil atualmente, ao afirmar que:

O ser índio e o viver índio, no Brasil, não são constantes históricas de um passado pré-colombiano. [...] [os povos indígenas] constituem pluralidade culturais variadas, determinadas por tempos de lutas e derrotas, por extinções e sobrevivências, condicionadas pelo presente que se constrói em meio a uma complexidade sociopolítica que deixa pouco espaço de manobra e opção existencial para eles. [...] A nova Constituição brasileira definiu o índio como parte essencial da nação brasileira, cidadão com direitos plenos, povos específicos com direitos legitimados pela sua historicidade, coletividades com formas próprias de conduta social e cultural. O Estado lhes garante sua proteção contra seus inimigos, os usurpadores de terras, os esbulhadores de terras, os esbulhadores de suas riquezas, as doenças e o preconceito ainda

existentes (GOMES, 2017, p.200-2016 apud SERIACOPI; SERIACOPI, 2018b, p. XVIII).

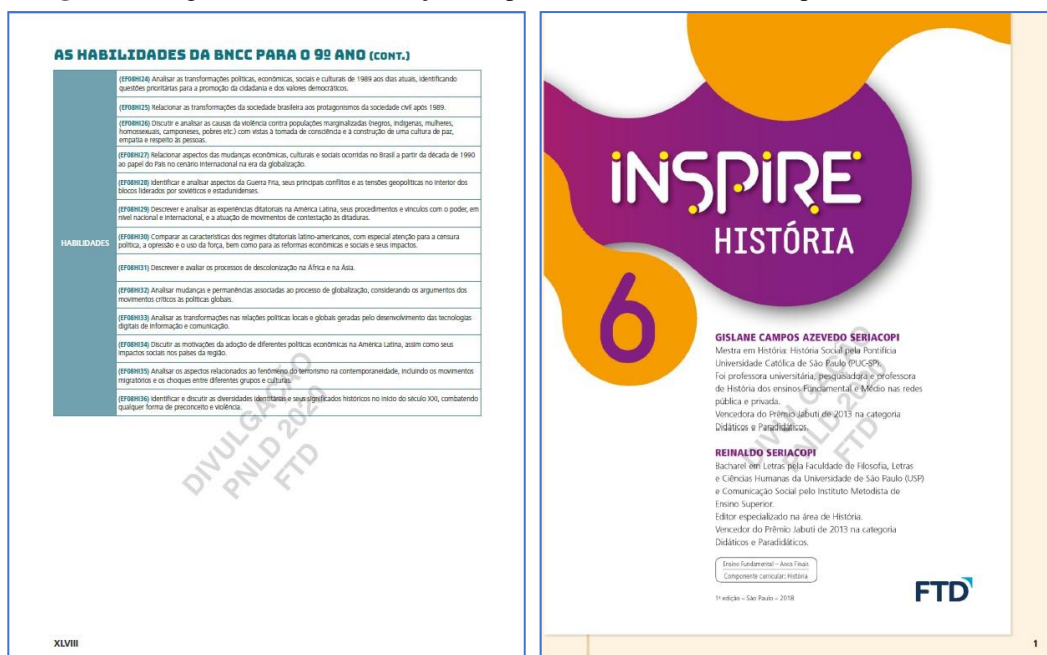
Os autores observam que existia um “vácuo” no que se refere a história dos indígenas após a colonização, mas, que a partir da Lei nº 11.645/2008, foi sendo resgatada e começou a aparecer nos livros didáticos. Esta coleção tem a preocupação de mostrar para os professores que os grupos indígenas não são um grupo coeso, ao contrário, está dividido em vários grupos e cada um tem sua língua própria, seus costumes e tradições. A coleção também chama atenção para a situação dos índios no Brasil contemporâneo, uma vez que estas populações continuam a ser massacrada e espoliada principalmente no que diz respeito a terra e as demais riquezas dos seus resumidos territórios (SERIACOPI; SERIACOPI, 2018d, p. XIX).

Esta digressão, próxima do que consta no Manual, vem apresentar a preocupação da coleção com a temática deste trabalho, o que marca uma diferença do que observamos nos outros manuais. Ao longo do Manual, das suas 36 páginas, a temática étnico-racial ocupa 3 páginas, um espaço pequeno, mas significativo quando comparado às outras coleções.

No que se refere a metodologia, observamos que os autores destacam a importância da história escolar na formação de cidadãos críticos e que saibam se posicionar diante da realidade social em que vivem. Entendem que o conhecimento das experiências vividas no passado pelas sociedades contribui para o enriquecimento e posicionamento adequado dos indivíduos, diante das realidades do tempo presente.

Quanto as “Orientações Específicas” elas não são apresentadas na obra, em nenhum dos 4 volumes. Ficou constatado que, após os quadros de conteúdos, competências e habilidades relacionados a BNCC (p. XL a XLVIII), fica concluído as orientações aos professores, e, onde se iniciaria as orientações específicas, na página 1, tem-se a folha de rosto com o título da obra, editora, ano e a apresentação dos autores.

Figura 1 – Páginas finais da orientação aos professores. **Fonte:** Seriacopi e Azevedo (2018a).



Cada volume apresenta unidades conceituais, as quais se encontram relacionadas com os conteúdos relativos a cada ano do ensino fundamental (Quadro 8). Enfatiza a leitura de imagens, a relação passado e presente bem como os conhecimentos prévios dos alunos como foco principal do trabalho.

Quadro 8 – Descritivo dos capítulos de cada volume, por série/ano, da obra em análise. **Fonte:**

6º Ano
<p>UNIDADE 1 ▪ TÉCNICAS E TECNOLOGIAS Capítulo 1 – Por que estudar História Capítulo 2 – Os humanos surgem e povoam o planeta</p> <p>UNIDADE 2 ▪ CIVILIZAÇÕES Capítulo 3 – Os sumérios Capítulo 4 – A civilização egípcia Capítulo 5 – A África antiga Capítulo 6 – Povos do Mediterrâneo</p> <p>UNIDADE 3 ▪ POLÍTICA Capítulo 7 – Grécia: o berço da democracia Capítulo 8 – Roma: de aldeia a império</p> <p>UNIDADE 4 ▪ DIVERSIDADE Capítulo 9 – Os germanos e o fim do Império Romano Capítulo 10 – Nos tempos do feudalismo</p>
7º Ano
<p>UNIDADE 1 ▪ TERRITÓRIO E GOVERNO Capítulo 1 – Das Monarquias Nacionais ao Absolutismo Capítulo 2 – O mundo moderno: Renascimento e Reforma</p> <p>UNIDADE 2 ▪ TOLERÂNCIA Capítulo 3 – O islamismo e os reinos africanos Capítulo 4 – As Grandes Navegações Capítulo 5 – Dos povos pré-colombianos à conquista espanhola</p>

<p>UNIDADE 3 ▪ TRABALHO Capítulo 6 – Primeiros tempos da colonização Capítulo 7 – A escravidão africana Capítulo 8 – A produção de açúcar e os holandeses</p> <p>UNIDADE 4 ▪ DESLOCAMENTOS POPULACIONAIS Capítulo 9 – Século XVII: quando a colônia se expande Capítulo 10 – O ouro das Minas Gerais</p>
8º Ano
<p>UNIDADE 1 ▪ IGUALDADE Capítulo 1 – Iluminismo e Monarquia constitucional na Europa Capítulo 2 – A Revolução Industrial</p> <p>UNIDADE 2 ▪ LIBERDADE Capítulo 4 – Rebeliões na colônia: a Conjuração Mineira e a Conjuração Baiana Capítulo 5 – Os processos de independência da América espanhola e da América portuguesa</p> <p>UNIDADE 3 ▪ NAÇÃO E NACIONALISMO Capítulo 6 – O Primeiro Reinado e o período regencial Capítulo 7 – Neocolonialismo</p> <p>UNIDADE 4 ▪ TERRA E MEIO AMBIENTE Capítulo 8 – O governo de D. Pedro II Capítulo 9 – A Guerra do Paraguai e o fim da escravidão</p>
9º Ano
<p>UNIDADE 1 ▪ CIDADANIA Capítulo 1 – A Proclamação da República Capítulo 2 – A República oligárquica</p> <p>UNIDADE 2 ▪ VIOLÊNCIA Capítulo 3 – Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa Capítulo 4 – O totalitarismo e a Segunda Guerra Mundial</p> <p>UNIDADE 3 ▪ MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA Capítulo 5 – Da Revolução de 1930 à ditadura civil-militar Capítulo 6 – A Guerra Fria e a expansão do socialismo Capítulo 7 – África e Ásia lutam pela independência</p> <p>UNIDADE 4 ▪ EQUIDADE Capítulo 8 – As ditaduras na América Latina Capítulo 9 – O fim da Guerra Fria e o mundo contemporâneo Capítulo 10 – O Brasil na virada do milênio</p>

Os autores colocam que a utilização dos conceitos está relacionada com o seu uso na contemporaneidade e a importância dos conteúdos estudados em cada capítulo. Estes são apresentados, tendo em vista o nível de compreensão dos alunos. Vejamos o que eles nos dizem os autores:

A coleção adota a perspectiva da história cronológica e integrada, mais familiar às salas de aula brasileiras e balizadas também na BNCC. A organização das unidades por eixos conceituais abre possibilidades para um processo de significação pedagógica e histórica bastante fecundo permitindo ir além da abordagem linear e sequencial dos conteúdos com os alunos.” (SERIACOPI; SERIACOPI, 2018, p. XX).

A apresentação dos conceitos chaves em cada capítulo se encontram relacionadas com o texto principal e com as fontes históricas presentes, buscando problematizar as relações entre passado e presente, com o objetivo de tornar o aluno(a) mais participativo e consciente de que estudar história é mais do que memorizar conceitos, datas e acontecimentos considerados importantes em determinadas épocas e lugares.

O texto de abertura dos capítulos provoca os alunos a estabelecerem uma relação entre o presente e o passado, motivando-os para leitura do texto principal, semelhante ao que vimos na obra de Boulos. Os capítulos contam com atividades diversificadas, sugestões de vídeos, sites e jogos, que estejam relacionados com os conteúdos a serem estudados

Ao final de cada unidade é apresentado um quadro síntese com diversos documentos históricos que contemplam as temáticas vistas e uma atividade que leve o aluno(a) a exercer sua capacidade de reflexão, compreensão e construção de seus conhecimentos.

O trabalho com documentos e imagens vai de encontro as recomendações da BNCC, no sentido de desenvolver nos alunos a capacidade de leitura e problematização das fontes, fazendo a relação entre passado e presente, entre o dito e o não dito, buscando compreender os interesses que envolveram a produção e conservação dos registros do passado.

Ao utilizarmos nas nossas aulas as imagens como documentos, como fontes históricas possibilitamos aos nossos alunos compreender como se processa o trabalho do historiador, o que aproxima a história ensinada da sua ciência de referência, a ciência histórica. Nas minhas aulas sempre procuro trabalhar com diferentes materiais didáticos para dar mais dinamismo permitindo uma melhor compreensão dos temas estudados.

Ao destacar a presença cada vez mais marcante das imagens na nossa sociedade, os autores acreditam que este é um dos pontos marcantes da coleção visto que utilizam nas unidades e capítulos atividades com imagens de diferentes regiões do Brasil e do mundo, que de alguma forma se relacionam com os conteúdos estudados. Desta forma, Seriacopi e Seriacopi (2018d, p. XXIII), afirmam que,

Sempre que possível reforçamos nesta coleção o papel das imagens como fontes históricas, buscando auxiliar o aluno a reconhecê-las como representações do passado e não como uma cópia fiel da realidade. Também foi nossa preocupação selecionar imagens que refletissem a produção iconográfica de diferentes regiões do mundo, em tempos distintos, e que representassem tipos e técnicas variadas, como pinturas, desenhos, gravuras,

fotografias, murais, charges, entre outros. A iconografia da coleção é, portanto, mais um recurso para a leitura e a compreensão dos temas, fatos, processos, conceitos e realidades estudados ao longo de todas as unidades.

Na visão dos autores, a coleção possibilita aos alunos um aprendizado no sentido de explorar a leitura de imagens referentes às sociedades do passado analisando e questionando interesses, posições, presenças ou ausências de indivíduos e grupos nas imagens. Entende que, este aprendizado contribui para que as imagens tão presentes no nosso cotidiano, não sejam absorvidas pelos alunos sem uma reflexão crítica.

Sobre a importância e os cuidados com a utilização das imagens nas aulas de História concordo com a autora Selva Guimarães Fonseca, quando ela diz:

[...] Por isso, abrem novas perspectivas metodológicas que ampliam nosso olhar, ultrapassando as fronteiras de leituras expressivas e estéticas, possibilitando-nos abordagens históricas e culturais. Fotografias, pinturas, desenhos, por exemplo, podem nos mostrar possíveis cenários sociais e culturais sobre o momento histórico em que foram produzidos. Como produtos imagéticos intencionais, articulados a interesses diversos, são documentos históricos de uma realidade (FONSECA, 2012, p. 353).

O crescimento da utilização das imagens no ensino de história se tornou possível com o advento da Nova História e a ampliação do conceito de fontes históricas em que as imagens passam a ser utilizadas na pesquisa e no ensino de história indo além de ilustração ou complementação de conteúdos e sim analisadas e problematizadas tendo em vista todo cenário cultural e histórico em que foi produzida.

O trabalho com imagens sejam estas fotografias, desenhos, pinturas, filmes, documentários trás dinamismo para o ensino de história e para um despertar de uma consciência histórica dos estudantes, mas nunca deve ser utilizado sem um planejamento prévio com objetivos bem definidos em relação a aprendizagem que se deseja alcançar.

[...] Cabe ao professor problematizar, relacionar as fontes aos temas estudados, estimular a observação, a comparação, a análise, a síntese. Os livros didáticos e paradidáticos apresentam inúmeras imagens, pinturas, produzidas por diferentes artistas em épocas passadas - como Debrect e Ruaendas -, que podem ser exploradas em conjunto com outros textos históricos [...] (FONSECA, 2012, p. 357).

É de suma importância que os alunos desenvolvam um olhar aguçado, ver por todos os ângulos possíveis uma imagem não perdendo de vista o tempo, o local e por quem foi produzida, quais interesses se encontram por trás desta imagem. Em relação as imagens dos africanos, afrodescendentes e indígenas , antes da criação do sistema de

avaliação dos LDH eram apresentados de forma caricata exercendo funções subalternas e desagregados de um núcleo familiar . Os livros atuais apresentam estas etnias de forma valorativa.

Os conhecimentos prévios dos discentes fazem parte da Metodologia para o ensino de história sugerida na Coleção. A partir das vivências, conceitos, opiniões, imagens e experiências vivenciadas na família e nos demais espaços presentes no cotidiano destes alunos.

Ao iniciar uma unidade e um capítulo os autores procuram estabelecer relações entre os conhecimentos prévios dos alunos relacionando os temas estudados com o seu cotidiano e aparato cultural que estes adquiriram na vida familiar e nos grupos sociais à que pertencem.

Esta prática é importante pois permite estabelecer um diálogo com o repertório que os alunos trazem da vida familiar e social sobre o tema que será abordado, de modo que as suas referências possibilitam uma melhor apropriação dos novos conteúdos. Isto estabelece uma ponte entre o passado e o presente despertando o interesse sobre como em outras épocas e lugares diferentes as sociedades se organizaram.

Em relação à avaliação, os autores destacam a importância da avaliação formativa que deve permear todo o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, é um processo no qual cada professor(a) deve buscar as melhores formas de avaliar todo o percurso de ensino e aprendizagem, buscando sempre se atualizar quanto aos métodos e técnicas que mais se adequam a sua realidade.

Os autores disponibilizam algumas propostas para avaliação dos alunos tendo como norte a Coleção por eles elaborada. Apontam como um caminho a avaliação no início, no decorrer e no fim de cada unidade. Entendem que é necessário que os educandos tenham ciência dos objetivos propostos para cada conteúdo e que estes sejam orientados no sentido de fazerem uma autoavaliação.

C - Estudar História: das Origens do Homem a Era Digital⁸

A terceira coleção analisada foi “Estudar História: das origens do homem a era digital”, de autoria das Professoras Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto, cuja

⁸ **Fonte:** <https://pnld.moderna.com.br/historia/estudar-historia-das-origens-do-homem-a-era-digital/>

publicação foi realizada pela editora Moderna e estava na 3ª edição, composta de 4 volumes – do 6º ao 9º ano.

A Profa. Patrícia Ramos Braick é Mestre em História com área de concentração em História das Sociedades Ibéricas e Americanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e ex-professora de educação básica em Belo Horizonte-MG. A Profa. Anna Barreto é Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP-SP) e professora desde 1987, de educação básica nas redes pública e privada de São Paulo.

Nesta coleção, o material disponibilizado para o professor(a) é composto de dois Manuais: O Manual impresso e o Manual digital. Nós iremos nos deter aqui ao Manual impresso está dividido em duas partes: Orientações gerais e Orientações específicas (Quadro 3).

Nas orientações gerais as autoras tratam dos temas comuns a todos os volumes das séries finais do Ensino Fundamental, os métodos e estruturas contemplados na coleção, referentes ao ensino de história e fazendo uma ponte entre estes e a BNCC. As orientações específicas destinam-se a cada uma das séries e são compostos de textos relacionados com os assuntos abordados em sala de aula e sugestões de atividades complementares (Quadro 9).

Quadro 9 – Descritivo com as Orientações Gerais no manual para os Professores(as), que se repetem igualmente, em cada volume da coleção, do 6º ao 9º ano. **Fonte:** Braick e Barreto (2018a, p. VIII).

PARTE I – ORIENTAÇÕES GERAIS

1. Material de apoio ao professor

Manual para o professor
Material digital

2. A história como área de pesquisa: diferentes correntes historiográficas

O materialismo histórico
A História Social Inglesa
A Escola dos Annales
A História Cultural
A historiografia nacional
As opções desta coleção

3. A natureza do saber histórico

O historiador e o uso das fontes
História e memória
Realidade e representação

4. O objetivo do ensino de história

Consciência histórica e a história como componente curricular escolar
História e cidadania
Diversidade e tolerância

5. A história na sala de aula

A produção acadêmica e o ensino de história
Habilidades e competências
O processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental
Ensinar história

Tempo, memória e fontes
 Ensino de história e interdisciplinaridade
 O ensino de história e as novas tecnologias
 Avaliação: processos e concepções
 Formas de abordagem da coleção
6. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
 As Ciências Humanas na BNCC
 A história na BNCC
 A BNCC na coleção
7. A organização da coleção
8. Bibliografia consultada
 Teoria da história
 Ensino de história
 Uso da tecnologia da informação e da comunicação na educação

A coleção em todos os seus volumes conta com uma variedade de fontes históricas. Para as autoras, o uso das diferentes fontes históricas possibilita aos estudantes uma percepção de como o historiador realiza o seu trabalho como também do caráter provisório do saber histórico.

Com relação ao Material digital, em mais de vinte anos de docência, nunca recebi este tipo de material, seja desta ou de qualquer outra coleção; nem mesmo orientações onde obtê-los. As autoras descrevem que acompanhando o Manual impresso existe um manual digital com instruções e dicas para que o professor explore estes recursos como também recursos de áudio e vídeo que complementam a coleção. No entanto, em busca no site da Editora⁹, na *homepage* com a exibição dos livros para leitura *online* ou *download*, logo em seguida rolando a tela, há o material digital, que é composto de três itens: “Plano de Desenvolvimento”, “Sequências Didáticas” e “Acompanhamento de Aprendizagem”.

A disponibilização deste material é interessante, porém, o acesso, realizar o *download* e sua utilização, demandam tempo que, muitas vezes, os professores não dispõem, devido a sua dupla ou tripla jornada de trabalho diária (NEVES; SILVA, 2006; HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009). Além do mais, necessitaria de uma formação continuada específica para contextualização e utilização destes, para cada realidade vivenciada e as especificidades de cada sala de aula em que atuam (DAMASIO; PEDUZZI, 2017).

O material por ser construído através da abordagem tradicional dos acontecimentos históricos não significa que temos um material descontextualizado já que a coleção atende as exigências da legislação mais recente sobre os critérios de seleção do

⁹ Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/historia/estudar-historia-das-origens-do-homem-a-era-digital/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Percebemos, em todo Manual de Orientações aos professores, um esforço das autoras em trazer debates recentes sobre a escrita da história e sua relação com os objetivos do ensino.

A coleção apresenta cinco correntes historiográficas utilizadas para embasar as pesquisas, o estudo e o ensino da História na atualidade: O Materialismo Histórico, A História Social Inglesa, a Escola dos Annales, A História Cultural e a Historiografia Nacional.

A corrente Materialismo Histórico surgiu no final do Século XIX e se consolidou no início do Século XX. Suas bases foram fincadas a partir das ideias de Karl Max e Friedrich Engels que inspirados em Hegel, se posicionaram contra as desigualdades que existiam entre aqueles detentores dos meios de produção, formados por um pequeno grupo de capitalistas e do operariado que geravam lucros a custa de exaustivas jornadas de trabalho em troca de baixos salários. “Da aplicação dos princípios do materialismo dialético à interpretação da história, desenvolveu-se chamado materialismo histórico, que procurava explicar a realidade social partindo das contradições concretas da existência” (BRAICK; BARRETO, 2018a, p. XI).

As ideias marxistas colocadas em prática em alguns países, como na antiga União Soviética, foram deturpadas por governantes autoritários em que o coletivo foi substituído por membros de um determinado partido ou classe social, que se beneficiavam das riquezas geradas pelos trabalhadores do campo e da cidade. Estas ideias ainda se encontram presentes atualmente sendo defendidas por partidos de esquerda, alguns intelectuais, historiadores, sociólogos entre outros (BRAICK; BARRETO, 2018). No entanto, os professores indo além do ensino tradicional de história, pela ótica marxista, podem romper o paradigma atual de aceitação subserviência, para ir além, gerando a criticidade, a autonomia e a capacidade de perceber a realidade através de outras correntes teóricas (FREIRE, 1996; PIVATTO JUNIOR, 2010). A corrente História Social Inglesa também é fruto das ideias marxistas, sobre as quais o socialismo edificou-se.

A terceira corrente historiográfica abordada pelas autoras desta coleção é a Escola dos Annales. Esta apresenta três gerações de historiadores à saber. A Primeira geração de historiadores composta pelos pesquisadores Lucien Febvre e Marc Bloch (BRAICK; BARRETO, 2018c). Eles defendiam a possibilidade de conduzir as pesquisas históricas em parceria com outras áreas afins, abrindo um caminho para a interdisciplinaridade (BARROS, 2010). Outro destaque desta geração foi a inclusão de outras fontes históricas além dos documentos escritos. “Eles também foram responsáveis pela ampliação do

conceito de fonte histórica, estendendo-a a todo vestígio da ação humana no tempo, como gravuras, vestimentas, utensílios domésticos etc.” (BRAICK; BARRETO, 2018c, p. XI).

A quarta corrente historiográfica abordada nesta coleção é a História Cultural (BARROS, 2010). Os pesquisadores se voltam para estudos dos costumes, do comportamento das pessoas nas interrelações, na coletividade, principalmente nas celebrações de datas festivas e na religião (BRAICK; BARRETO, 2018b). Enfim, as relações sociais praticadas pelos grupos que constituem a sociedade. Esta abordagem, de acordo com as autoras, abriu portas para debates que permeiam a contemporaneidade tais como política, o urbanismo a escravidão, etnia e permite estabelecer as diferenças e semelhanças entre as culturas estudadas. “Na História cultural além da contínua conversa com a Antropologia, há contatos com a crítica literária, a arquitetura, o urbanismo, a psicanálise e a arte” (BRAICK; BARRETO, 2018a, p. XII). Esta corrente ao buscar estes detalhes supera a abrangência da pesquisa historiográfica até então existente.

Na minha visão a corrente historiográfica que mais atende ao objetivo de trazer a questão étnico-racial para os manuais do professor dos LDH é a corrente cultural. Esta corrente permite ao professor explorar e debater temas como cultura, sociedade, religião e de forma especial as questões raciais.

No que se refere a questão da a história da África, dos Afrodescendentes e indígena, o Manual faz apenas uma pequena referência onde afirma que os livros da coleção vão abordar estes temas. Desta forma,

[...] enfoca também a questão indígena – desde antes da chegada do europeu ao continente americano até a atualidade, quando diferentes povos usam tecnologia digitais - e a história e cultura afro-brasileira, por meios de manifestações políticas, artísticas e sociais chamando a atenção para o protagonismo da população negra na conquista de direitos (BRAICK; BARRETO, 2018b, p. XIV).

Entendemos que nesta coleção, a questão do afrodescendente e indígenas são tratadas de forma superficial, certamente apenas o suficiente para obter a aprovação da comissão responsável pelo PNLD. A importância destes temas, principalmente ligados ao reconhecimento cultural e étnico, da valorização do grupo social, das lutas sociais e políticas ao longo do tempo, da participação na construção da sociedade como um todo e da conquista dos seus direitos fundamentais, devem ser amplamente explorados para possibilitar, em sala de aula, uma riqueza de debates e informações para que os alunos

entendam a importância destas duas culturas para o Brasil (FONTENELE; CAVALCANTE, 2020).

A Coleção em todos os volumes conta efetivamente com uma variedade de fontes históricas. Para as autoras, o uso das diferentes fontes históricas possibilita aos estudantes uma percepção de como o historiador realiza o seu trabalho como também do caráter provisório do saber histórico.

Ao discutir os objetivos do ensino de história, as autoras trazem a importância de levar os alunos a questionarem a veracidade das informações sobre os acontecimentos do passado e que atualmente, se apresentam de forma constante através das mídias digitais. Ao defender a formação de uma consciência histórica nos discentes, as autoras destacam que esta é uma construção que deve permear todo o ensino de história para que ao término do 9º ano, os alunos já tenham adquirido uma postura crítica diante de tantos desafios que a contemporaneidade nos coloca. Sobre o tema vejamos o que nos dizem as autoras:

Por essa razão, um dos objetivos do ensino de história é participar da formação da consciência histórica, oferecendo aos alunos elementos que lhes permitam afastar-se do senso comum e voltar-se para o passado com olhar crítico e analítico (BRAIK; BARRETO, 2018a, p. XVI).

Neste sentido, ao desenvolver as capacidades de comparar, relacionar, analisar determinada situação do passado e do presente, inclusive tal orientação é encontrada na BNCC de História, os alunos estarão aptos a exercerem seu papel de cidadão na sociedade a que pertencem contribuindo para que atos de preconceito, intolerância e desrespeito a todo e qualquer indivíduo não venha a ser praticada e tolerada, independentemente de sua cor de pele, classe social, religião, gênero ou contra qualquer outra forma de diversidade.

Ao discorrer sobre a história na sala de aula, as autoras enfatizam que a produção acadêmica se relaciona com os saberes escolares, mas não podem ser encarados como mera transposição didática e sim, como suporte para que o professor direcione seus alunos no entendimento de que os acontecimentos do passado, os erros e acertos das pessoas, que viveram em outros tempos e espaços, ocorreram diante das situações que estes tiveram de enfrentar e que no presente, não podemos julgá-los a partir dos valores estabelecidos na sociedade contemporânea.

As autoras entendem ser de fundamental importância no combate a toda e qualquer forma de discriminação, uma escola que se proponha inclusive de fato tendo o professor(a) a responsabilidade maior, no sentido de, através do conhecimento, do diálogo

e da empatia com todos os envolvidos nas situações de conflito que surgem naturalmente no cotidiano da escola e especificamente na sala de aula, dialogar, sensibilizar conscientizar e gerar o saber sobre os temas. Assim, para “A formação de cidadãos equilibrados e tolerantes, que busquem soluções dialógicas e pacíficas para os conflitos cotidianos e não disseminem discursos de ódio, depende de uma educação inclusiva” (RAMOS, 2018c, p. XVII).

Neste sentido percebemos no MPLD uma preocupação das autoras com um ensino de história comprometido com a formação de uma capacidade crítica e cidadã dos discentes e as orientações ao professor sobre a utilização problematizada das fontes históricas, sugestões para um uso adequado das novas tecnologias e tendo como norte a BNCC, as Competências Gerais e as Competências Específicas para as Ciências Humanas e para o ensino de História oportunizam aos docentes um suporte teórico e metodológico no exercício de sua docência.

Para estimular os laços sociais no reconhecimento da diversidade, a discussão sobre cidadania e ensino de História tem colocado em debate o compromisso da ciência História e da disciplina pelos professores no âmbito escolar. Neste sentido, reforçar os laços da tolerância, dos interesses coletivos e da experiência humana, para fomento dos direitos e deveres dos cidadãos (BICHARA, 2020). Desta feita, a cidadania e mais expressivamente a dignidade humana, estão expressas desde 1988 na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e, na educação, desde 1996 e 1998, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), para sensibilizar e incorporar como tema didático e posteriormente como Tema Transversal (BICHARA, 2020).

Chegando ao tópico sobre Avaliação, destaca que esta deve ser realizada durante todo o processo de ensino e aprendizagem em que o professor(a) vai observar os progressos e dificuldades dos alunos. Assim, durante o percurso irão verificar se os alunos adquiriram uma aprendizagem que atinja os índices desejados para cada ano do ensino fundamental.

A avaliação realizada de forma processual possibilita que o professor avalie os alunos e a sua prática, para, a partir desta reflexão, ajustar seus objetivos as necessidades de aprendizagem. Desta forma, identificando os acertos e corrigindo os erros de forma que cada estudante se sinta apto e capaz de aprender. Neste sentido o manual orienta a utilização de diferentes atividades, como: pesquisa com fontes, análise crítica de textos e

imagens entre outras formas de avaliar a aprendizagem dos alunos (BRAICK; BARRETO, 2018d).

A Coleção apresenta em linhas gerais a BNCC, homologada para o Ensino Infantil e Fundamental em dezembro de 2017, destacando que a mesma se encontra presente na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, de 1996 como também no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 e que estabelece as aprendizagens mínimas necessárias que todos os estudantes têm direito independente da cidade ou estado em que residam. No que se refere ao trato das relações étnico-raciais temos na 9ª Competência Geral da Educação Básica (BRASIL, 2017), o seguinte:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza (Ibidem, p. 10).

Destaco esta competência como de suma importância para uma educação histórica, por ser voltada para as relações étnico-raciais no sentido de acolhimento e respeito ao diferente de forma inclusiva e empática.

Em relação às competências específicas das Ciências Humanas, temos nas competências 1 e 4 as orientações para o respeito a diversidade, a valorização as diferentes culturas presentes no nosso país, o respeito as diferentes formas de pensar e se colocar no mundo atual, valorizando a convivência respeitosa e acolhedora com todas e todos que fazem parte do convívio escolar.

As 7 competências específicas da história na BNCC discorrem sobre as relações entre o saber acadêmico e os saberes escolares, a importância do tempo como forma de organização e localização dos sujeitos e dos acontecimentos do passado, lembrando que é sempre as inquietações do presente que nos remete para a compreensão das vivências das sociedades ao longo do tempo.

As competências específicas de História apontam o caminho para um ensino voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, desenvolver a capacidade de relacionar passado e presente, comparar e contextualizar diferentes acontecimentos históricos

Acredito que estas competências são válidas, mesmo que ainda seja preciso percorrer um caminho para serem absolutadas na sua totalidade no que se refere a prática na sala de aula. É importante que os fatos do passado sejam questionados a partir dos

acontecimentos do presente, e que os alunos sejam levados a construir um pensamento crítico e uma atitude investigativa dos fatos.

A competência 4 estabelece: “Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p. 400).

A competência 4 dialoga diretamente com as relações étnico-raciais, porque espera que os alunos sejam capazes de identificar e compreender a dinâmica que envolve os diferentes povos que deram origem a população brasileira, valorizando de forma igualitária as diferentes contribuições dadas por cada grupo na construção da sociedade brasileira.

A segunda parte do Manual diz respeito às orientações específicas para o professor em cada volume da coleção e se encontra assim dividida em “A BNCC neste volume” e “Textos de aprofundamentos específicos para cada ano” e que servirão de base para ampliar o conhecimento e as discussões temáticas em sala de aula (Quadro 10).

Quadro 10 – Descritivo com as Orientações Específicas no manual para os Professores(as), com foco na série ano de cada volume. **Fonte:** Braick e Barreto (2018a, b, c, d).

6º Ano
<p>1. A BNCC neste volume Competências e temas contemporâneos Objetivos de conhecimento e habilidades do 6º ano</p> <p>2. Textos de aprofundamento - 6º ano O fato histórico e a escrita da História XXXVI A Revolução Agrícola XXXVII Os sambaquis no Brasil Trabalho coletivizado na Mesopotâmia O declínio dos maias nas terras baixas do sul da Mesoamérica A pólis grega O escravismo antigo Festejos na República romana A ascensão do cristianismo O Império do Mali O Renascimento Carolíngio A origem do feudalismo A nova sociedade urbana na França medieval</p>
7º Ano
<p>1. A BNCC neste volume Competências e temas contemporâneos Objetivos de conhecimento e habilidades do 7º ano</p> <p>2. Textos de aprofundamento - 7º ano Estado moderno: teorias e formas de governo Renascimento ou renascimentos? Geopolítica e expansão marítima Presença portuguesa na costa oriental africana Cortés e os signos</p>

<p>A criação das capitanias hereditárias João Maurício de Nassau-Siegen Os escravizados e a constituição de laços familiares e comunitários A herança indígena e os bandeirantes Minas Gerais: opulência e pobreza Mercantilismo: transição entre o feudalismo e o capitalismo A transição para o capitalismo e a elaboração do pensamento mercantilista</p>
8º Ano
<p>1. A BNCC neste volume Competências e temas contemporâneos Objetos de conhecimento e habilidades do 8º ano</p> <p>2. Textos de aprofundamento – 8º ano Discutindo os cercamentos O que é iluminismo? O liberalismo A formação da identidade estadunidense O mito Napoleão Ecos da Revolução do Haiti A América espanhola depois da independência A independência do Brasil e o contexto europeu A ação do império para o branqueamento da população Resistência da grande lavoura contra a abolição da escravidão no Brasil Alterações na concepção de propriedade A expansão para o oeste e a identidade estadunidense O imperialismo estadunidense A educação como forma de assegurar o imperialismo A África diante do desafio colonial</p>
9º Ano
<p>1. A BNCC neste volume Competências e temas contemporâneos Objetos de conhecimento e habilidades do 9º ano</p> <p>2. Textos de aprofundamento - 9º ano A crise do Encilhamento Greves operárias no início do século A Primeira Guerra na África O socialismo por decreto no mundo soviético O totalitarismo e as massas A Segunda Guerra Mundial na experiência de Eric Hobsbawm O que trouxe de novo o Estado Novo? Estado Unidos e União Soviética na “era dos extremos” Desafios da África pós-colonial Jânio Quadros, o Congresso Nacional e o exército A diplomacia brasileira durante o regime militar Movimentos de 1968 Tancredo Neves e a articulação das elites O fim da Guerra Fria e o fim de uma era O Plano Real</p>

O início do livro do estudante, que se encontra dividido em quatro unidades, está distribuído em: o volume do 6º ano é composto de 4 unidades e 12 capítulos; o volume do 7º ano conta com 4 unidades e 11 capítulos; no volume do 8º ano, temos 4 unidades e 11 capítulos e, por último, o livro do 9º ano é composto por 4 unidades e 15 capítulos (Quadro 11).

Quadro 11 – Descritivo dos capítulos de cada volume, por série/ano, da obra em análise. **Fonte:** Braick e Barreto (2018a, b, c, d).

6º Ano
<p>Unidade I – A construção da história e a origem da humanidade Capítulo 1 – Tempo, memória e história Capítulo 2 – A origem da humanidade</p> <p>Unidade II – Primeiras civilizações Capítulo 3 – Os primeiros habitantes da América Capítulo 4 – Civilizações fluviais na África e na Ásia Capítulo 5 – Sociedade, economia e cultura dos povos nativos americanos</p> <p>Unidade III – Antiguidade Clássica Capítulo 6 – Origens da Antiguidade Clássica Capítulo 7 – Transformações no mundo grego antigo Capítulo 8 – Roma republicana Capítulo 9 – Roma imperial</p> <p>Unidade IV – África e Europa medieval Capítulo 10 – A expansão do islã e os reinos africanos Capítulo 11 – A Europa feudal Capítulo 12 – Transformações na Europa medieval</p>
7º Ano
<p>Unidade I – O surgimento da Modernidade Capítulo 1 – Os Estados europeus e o absolutismo monárquico Capítulo 2 – Humanismo, Renascimento e Reformas Religiosas Capítulo 3 – Expansão marítima europeia</p> <p>Unidade II – A conexão entre mundos Capítulo 4 – Expansão portuguesa na África e na Ásia Capítulo 5 – Colonização espanhola e inglesa na América Capítulo 6 – Colonização portuguesa na América</p> <p>Unidade III – A construção do Império Português na América Capítulo 7 – Nordeste açucareiro Capítulo 8 – Sociedade escravista e cultura afro-brasileira Capítulo 9 – Expansão das fronteiras da América portuguesa</p> <p>Unidade IV – Mudanças na economia do mundo ocidental Capítulo 10 – A mineração na América portuguesa Capítulo 11 – Mercantilismo: uma economia de transição</p>
8º Ano
<p>Unidade I – O mundo ocidental em transformação Capítulo 1 – Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial Capítulo 2 – Novas ideias: o iluminismo e os fundamentos do liberalismo econômico</p> <p>Unidade II – Revoluções e independências Capítulo 3 – A independência dos Estados Unidos Capítulo 4 – França: revolução e era napoleônica Capítulo 5 – Independências na América espanhola</p> <p>Unidade III – Brasil: da crise do sistema colonial ao Segundo Reinado Capítulo 6 – Das rebeliões coloniais às lutas pela emancipação na América portuguesa Capítulo 7 – Do Primeiro Reinado às Regências Capítulo 8 – O Segundo Reinado</p> <p>Unidade IV – Transformações no século XIX Capítulo 9 – Revoluções e novas teorias políticas do século XIX Capítulo 10 – Os Estados Unidos no século XIX Capítulo 11 – A nova ordem econômica e o imperialismo</p>
9º Ano
<p>Unidade I – Brasil e mundo na aurora do século XX Capítulo 1 – A Primeira República no Brasil</p>

Capítulo 2 – Cotidiano e cultura na Primeira República
Capítulo 3 – A Primeira Guerra Mundial
Capítulo 4 – A Revolução Russa
Unidade II – Totalitarismo, autoritarismo e guerra
Capítulo 5 – A crise do capitalismo e a ascensão do nazifascismo
Capítulo 6 – A Segunda Guerra Mundial
Capítulo 7 – O primeiro governo Vargas e o Estado Novo (1930-1945)
Unidade III – A Guerra Fria e seus desdobramentos
Capítulo 8 – A Guerra Fria
Capítulo 9 – A descolonização na África e na Ásia
Capítulo 10 – O Brasil entre duas ditaduras
Capítulo 11 – Experiências ditatoriais na América Latina e a ditadura civil-militar no Brasil
Unidade IV – A construção do mundo contemporâneo
Capítulo 12 – Movimentos sociais e culturais da década de 1960
Capítulo 13 – A redemocratização na América do Sul
Capítulo 14 – Fim da Guerra Fria e mundo globalizado
Capítulo 15 – O Brasil depois da Constituinte de 1988

Ao falar da historiografia brasileira as autoras fazem uma retrospectiva da formação do Brasil enquanto nação em que no período posterior a independência não havia entre as províncias um sentimento de pertencimento nacional e buscava-se através dos intelectuais criar uma identidade para o povo brasileiro.

3.2 Entre presenças e quase ausências, as relações étnico-raciais nos Manuais do Professor(a)

A seguir trataremos da discussão acerca das obras onde as coleções serão referidas não pelo título ou autores, mas nomeadas de **Coleção A** (História, Sociedade e Cidadania); **Coleção B** (Inspire História) e a **Coleção C** (Estudar História: das origens do homem a era digital).

Após concluir a apresentação das três coleções, iniciaremos um estudo comparativo entre elas, suas convergências e divergências com a finalidade de identificar como as relações étnico-raciais são abordadas nos Manuais do Professor, no que elas se assemelham e no que se diferenciam.

O autor (Coleção A) ao trazer para o manual do professor como os historiadores norteiam suas pesquisas a partir das concepções historiográficas escolhidas, possibilita aos professores um retorno ao mundo acadêmico o que não é percebido pelos docentes, como de suma importância na sua docência e nas escolhas do que e como ensinar. O autor da Coleção A se apoia na Nova História (BOULOS JÚNIOR, 2018d, p. VI), para mostrar que não existe uma única versão sobre os fatos históricos do passado, destaca a

importância de ofertar estes conteúdos aos alunos, utilizando diversas linguagens e suportes.

Em relação às Relações étnico-raciais das 48 páginas, apenas 3 tratam da temática. No Manual do Professor, encontramos menção no tópico 2 do Sumário, Metodologia de Ensino- Aprendizagem, precisamente no subtópico “A contribuição da história para a promoção da cidadania” (BOULOS JÚNIOR, 2018c, p. XXI). Lá há uma breve discussão da temática tendo como suporte os documentos legais: A Constituição em vigor (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Leis nº 10.639/2003 e a nº 11.645/2008, e que tornam obrigatório a inclusão da história de afro-brasileiros e indígenas nos currículos da educação básica de todo país.

A Coleção (B) não faz referência direta as correntes historiográficas. Os autores fazem uma retrospectiva do ensino de História partindo da reforma do ensino ocorrida nas décadas de 1960/1970 até a contemporaneidade. Nesta perspectiva, observamos a influência das correntes historiográficas que vão surgindo no decorrer do tempo, como por exemplo na Ditadura Militar o ensino de história tem como inspiração a Escola Positivista, muito embora os autores não citem esta corrente, mas pela descrição das características, memorização, destaque para heróis nacionais, nacionalismo exacerbado, podemos identificar a corrente seguida neste período da nossa História.

Os autores apesar de fazerem referência a influência do Positivismo no ensino deixam claro que adotam uma perspectiva condizente com as diretrizes da Escola dos Annales, da História Social Inglesa e a História Cultural.

A Coleção C tem em comum com a Coleção A, o destaque dado as correntes historiográficas. Ela apresenta cinco correntes historiográficas utilizadas para embasar as pesquisas, o estudo e o ensino da História na atualidade: O Materialismo Histórico, A História Social Inglesa, a Escola dos Annales e a História Cultural. A Coleção C diverge da Coleção A, no que se refere a escolha das correntes historiográficas para embasar o ensino da história. O autor da coleção A escolhe como aporte metodológico a Nova História e a História Social Inglesa, enquanto os autores da Coleção C acrescentam a estas a História cultural (BOULOS JÚNIOR, 2018c, p. XIII).

As Coleções A e C foram produzidas pela mesma editora, a FTD. Acredito que por esta razão o manual do professor apresenta grande semelhança no que se refere a sua estrutura como um todo, mas a Coleção A oferece mais subsídios para que o professor enriqueça seu planejamento no sentido de atender a diversidade tão presente na nossa sociedade e no espaço escolar.

A Coleção A trata da questão da diversidade do povo brasileiro, cita a Lei n° 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira, e a Lei n° 11.645/2008 que estende esta obrigatoriedade ao ensino dos povos indígenas de forma superficial. Equipara negros, índios a outros grupos discriminados, sem tocar no cerne da problemática étnico racial enfrentados por estas populações, que gira entorno do preconceito e da discriminação ainda presentes na sociedade. O autor diz de forma clara e inequívoca que a força do trabalho dos africanos, que foram transportados para o Brasil, fez a diferença em todos os setores do País. “As contribuições dos africanos trazidos para o Brasil, de quem descendem os brasileiros de hoje, são de três ordens: econômica, demográfica e cultural” (MUNAGAMA; GOMES, 2016, p. 20).

Na economia os negros foram obrigados a trabalhar gratuitamente nas lavouras de cana de açúcar, algodão e café., submetidos a um trabalho forçado e a condições sub-humanas, sujeitos a espancamento e toda sorte de maus tratos para produzirem sempre mais e assim geraram riquezas para os seus “proprietários”. Como eram muitos os que para aqui foram trazidos, eles tiveram um papel importante na povoação do território brasileiro, uma vez que em 1830, 63 % da população brasileira era formada por negros (5.340.000 cidadãos), 16% por brancos (1.347,000 cidadãos) e 21% por mestiços (1.748.000 cidadãos) (MUNAGAMA; GOMES, 2016, p. 23). Os negros e também os indígenas contribuíram para o enriquecimento da Língua Portuguesa, criando um idioma eminentemente brasileiro, constituído por palavras cuja origem vieram de suas línguas maternas, como por exemplo senzala, cafundó, angu etc. oriundas das línguas maternas dos negros africanos e jabuti, cacau, cutia etc. no caso dos indígenas. Os africanos ainda somaram ao Cristianismo, outras religiões como o Candomblé, Umbanda e a Macumba. Ainda contribuíram com festejos como bumba meu boi, congados e ritmos musicais com destaque para o samba criado pelos negros após a abolição nos morros das cidades brasileiras onde foram segregados (Ibidem). Pode ser que tais informações não sejam conhecidas por alguns professores de História e seria importante o Manual orientar sobre como e o que trabalhar na temática étnico-racial, atentando, por exemplo, para essas contribuições.

Vale destacar que, nas páginas XXII e XXIII o autor a título de sugestão descreve a realização do Festival Afro Arte realizado anualmente nas escolas do Município de Maracanaú no estado do Ceará. Observamos que este festival evidencia fatores externos, como figurino, decoração do ambiente com objetos e instrumentos musicais que remetem a Cultura Africana, sem entrar no mérito das relações étnico-raciais.

Nesse momento, acredito que o autor poderia se valer de uma importante discussão sobre patrimônio cultural e diversidade racial, chamando a atenção como esses eventos podem constituir uma aula muito interessante e longe das narrativas didáticas, ainda predominantemente brancas. Isso é, além de mencionar o Festival, caberia discutir como ele pode ser uma aula que promova uma reflexão cultural e social para além do que tradicionalmente é eleito como conteúdo nos livros didáticos de História. Penso que um movimento como esse ajudaria os professores de História a olhar para o seu entorno, questionar a realidade e buscar festividades semelhantes, abordando-as do ponto de vista do debate étnico-racial no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação a temática afro-brasileira, o autor destaca as lutas e ações do Movimento Negro reivindicando maiores oportunidades para correção de séculos de injustiças e exclusão social e educacional destes indivíduos. A temática afro e indígena contida no manual traz orientações gerais em relação a necessidade de se trabalhar com os discentes as noções de cidadania e nestas inclui o respeito à diversidade étnica, cultural, de gênero e de religião que se encontram presentes na nossa sociedade. Sobre a temática tudo que o Manual do Professor da Coleção A é o que citamos abaixo.

Desde 1981 o mais destacado dos movimentos sociais de defesa das populações negras no Brasil já reivindicava a inserção da História da África e dos afro-brasileiros nos currículos escolares, o que por si só, evidencia sua importância nas conquistas posteriores envolvendo legislação e Estado. Nas décadas seguintes, o Movimento Negro manteve-se ativo e, juntamente com seus aliados da sociedade civil, conseguiu uma grande conquista em 2003, quando, coroando uma luta de décadas, foi promulgada a Lei n.10.639/2003, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileiras (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. XXI).

Ao longo destes dezenove anos em que a Lei n° 10.639/2003 foi promulgada, ainda vemos que pouco se avançou no sentido de implementação efetiva nos currículos das escolas, com ações voltadas para um ensino que prepare os educandos para o exercício da cidadania, pois entendemos e verificamos a existência das desigualdades étnico-raciais historicamente preservadas na nossa sociedade. A cidadania é entendida de forma geral como os direitos naturais vigentes na Constituição e na LDB (BRASIL, 1998, 1996) não considerando as desigualdades raciais e educacionais. É necessário que a comunidade escolar promova um debate sobre racismo, as formas como este se manifestam na sociedade e no espaço escolar e de como podemos reverter este quadro.

O ensino de história precisa estar voltado para o entendimento de que é necessário respeitar a diversidade racial. Respeitar é diferente de tolerar (COSSETIN, 2017). O que

observamos no cotidiano escolar é uma tolerância sobre o tema que se manifesta apenas nas festividades e comemorações. Estes eventos celebram os acontecimentos ocorridos em datas históricas importantes nas lutas dos afro-brasileiros. É preciso clarificar que as lutas dos afrodescendentes não se resumem apenas a estes momentos. Durante todo tempo eles continuam batalhando para participarem de forma igualitária dos espaços políticos, econômicos, sociais e educacionais (COSSETIN, 2017). Portanto é essencial ações que promovam a equidade, garantindo a todos os brasileiros as mesmas oportunidades. Como afirma Boulos Junior:

A busca por equidade na educação demanda currículos diferenciados e afinados com as inúmeras realidades existentes no país. A equidade leva em conta também a variedade de culturas constitutivas da identidade brasileira. E, além disso, reconhece a diversidade de experiências que os alunos trazem para a escola e as diferentes maneiras que eles têm de aprender (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. XXVI).

E ainda complementa que,

A busca por equidade quer, enfim, propiciar igualdade de oportunidades para que todos possam ingressar, aprender e permanecer na instituição escolar. Uma escola pensada e organizada com base nesse princípio estará aberta à pluralidade e à diversidade, garantindo, assim, que todos possam desenvolver habilidades e competências requeridas no mundo contemporâneo. E conseguirá acolher e estimular a permanência dos estudantes na instituição escolar, independentemente de etnia, religião ou orientação sexual (BOULOS JÚNIOR, 2018, p. XXVII).

Para alcançar estes objetivos é necessário pensar a escola como reflexo de uma sociedade que se constituiu historicamente sobre a égide da superioridade do homem branco, cristão e do trabalho escravo de indígenas e em sua grande maioria de africanos que mesmo depois de mais de 134 anos do fim da escravidão conserva na mentalidade de grande parte de sua população preconceitos contra mulheres, indígenas, afro-brasileiros e demais grupos que fogem ao padrão considerado digno de terem as mesmas oportunidades seja na educação ou em outros espaços considerados importantes na sociedade.

Na Coleção B o espaço reservado ao Manual do Professor para temática afro-brasileira é o mesmo da Coleção A, apenas três páginas. O diferencial desta coleção é a abordagem dos autores sobre o tema. Eles resgatam o assunto partindo da Diáspora Negra Africana, perpassando a situação dos negros no período colonial, com destaque para a visão eurocentrista ressaltando suas lutas e conquistas que impulsionaram as conquistas

e garantias de seus direitos (SERIACOPE; AZEVEDO, 2018b, p. XVII). Outro fator importante que foram abordados pelos autores é o silenciamento sobre a cultura, costumes e tradições que vieram com esta população e principalmente a omissão das lutas travadas na busca da liberdade.

Pensando que os livros são distribuídos de norte a sul do país e chega a diversos professores, desde aqueles que se formaram há poucos anos (e certamente conheceram o debate proposto pela Lei n.º 10.639/2003), até colegas que fizeram sua formação inicial há mais tempo e por várias razões não puderam continuar os estudos em uma formação continuada, o destaque para a o silenciamento da cultura negra é decisivo. Aqui trata-se de chamar atenção do professor para temas que tem uma urgência política e social, trata-se mesmo de alertá-los para a necessidade desse debate na educação básica.

Os autores da Coleção B também criticam a forma negativa com que indígenas eram retratados até pouco tempo nos livros didáticos, “[...] apresentados de forma genérica, sugerindo um grupo coeso e homogêneo do ponto de vista étnico e cultural” (SERIACOPI; SERIACOPI, 2018, p. XX), 2018a, p. XVIII). Eles também chamam atenção para os problemas enfrentados pela população indígena no Brasil de ontem e de hoje ao reproduzir uma definição do que significa ser indígena de acordo com o antropólogo Mércio Pereira Gomes (2017, p. 200 e 216), quando afirma:

O ser índio e o viver índio, no Brasil, não são constantes históricas de um passado pré-colombiano [...] [os indígenas] constituem pluralidade culturais variadas, determinadas por tempos de lutas e derrotas, por extinções e sobrevivências, condicionadas pelo presente que se constrói em meio a uma complexidade sociopolítica que deixa pouco espaço de manobra e opção existencial para eles.

[...] A nova Constituição brasileira definiu o índio como parte essencial da nação brasileira, cidadão com direitos plenos, povos específicos com direitos legitimados pela sua historicidade, coletividades com formas próprias de conduta social e cultural. O Estado lhes garante sua proteção contra seus inimigos, os usurpadores de terras, os esbulhadores de terras, os esbulhadores de suas riquezas, as doenças e o preconceito ainda existentes.

Um ponto em comum entre as coleções A e B é que ambas mencionam a legislação existente no que se refere ao ensino de História nas escolas públicas e privadas do Brasil. Os autores colocam em evidência a importância da Lei n.º 10.639/2003, dos PCNs da LDB, com destaque para a BNCC no ensino de História. Observamos que as questões étnico-raciais são tratadas de forma resumida e superficial, isto se materializa no livro

didático do aluno, o que não constitui objetivo deste trabalho, mas afirmo tomando por base a minha prática docente.

A Coleção C, quanto ao número de páginas difere das Coleções A e B quanto ao número de páginas dedicado a temática. Ela é composta de 48 páginas das quais apenas duas tratam o assunto de forma resumida. Desta forma, silencia uma problemática, pois o Brasil é um País racista, portanto, é inconcebível que um Manual do Professor da Disciplina História, dedique um espaço tão pequeno às questões étnicos raciais. Questões estas que, precisam ser debatidas e internalizadas por todo corpo escolar para que propicie uma mudança de comportamento ao tratamento dispensado aos alunos negros e pardos.

No tópico 2 do Sumário “A história como área de pesquisa: diferentes correntes historiográficas”, no sub- tópico que fala da historiografia nacional e traz uma breve retrospectiva sobre a construção do Brasil, enquanto nação em que se privilegiou a contribuição europeia em detrimento da cultura indígena e africana, e como esta exclusão aparece nas questões raciais, de gênero e religiosas da atualidade (BRAICK: BARRETO, 2018d, p. XII).

Pelo que analisamos há indícios que autoras passaram a abordar as questões étnico-raciais para conseguir aprovação da Coleção no PNLD, quando nas páginas XXVI e XXVII dentro do tópico 4 do Sumário, “O objetivo do ensino de história” e, no subtópico “Diversidade e Tolerância”, as autoras tratam de ações internacionais e nacionais contra toda forma de discriminação e preconceito entendendo que a escola é o espaço privilegiado para desconstrução de estereótipos étnicos, culturais, de gênero e religião. A “desconstrução de estereótipos” no que tange às questões raciais, passam pelo aprofundamento do tema racismo, como surgiu e porque se mantém apesar das leis e ações afirmativas e das lutas dos afrodescendentes até os nossos dias.

As três coleções apresentam os conteúdos de forma linear segundo a divisão tradicional dos acontecimentos históricos. É contraditório esta apresentação dos conteúdos, visto que todos os autores criticam um ensino tradicional e memorialista que privilegia a história europeia. Esta linearidade remete para um ensino tradicional em que professores e alunos são apresentados aos acontecimentos históricos de uma forma que não favorece a problematizações e questionamentos resultando em um ensino mais memorialista o que vai de encontro ao que diz a BNCC.

Esta abordagem tradicional dos conteúdos é minimizada pelo esforço empreendido por todos os autores em disponibilizar textos historiográficos, diversidade

de fontes históricas buscando atender as exigências presentes no PNLD e de forma mais enfática na BNCC.

Os autores das três coleções afirmam que o conteúdo destas estão em consonância com as diretrizes da BNCC. Eles apresentam um quadro referente a cada série dos anos finais do ensino fundamental contendo as habilidades, competências e objetos de conhecimento pertinentes aos anos finais do ensino fundamental.

No que se refere a Avaliação as três coleções apontam a necessidade de uma avaliação processual com o objetivo de corrigir as lacunas observadas pelo professor no que se refere a aprendizagem de seus alunos como também as mudanças necessárias no seu planejamento para que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar os objetivos desejados.

As três coleções poderiam dar mais destaque às relações étnico-raciais no sentido de apresentar propostas efetivas para a utilização das fontes históricas pelo professor. Explorar de forma mais enfática os documentos legais que tratam especificamente das relações étnico- raciais e de como valorizar as culturas dos afrodescendentes e indígenas que de certa forma ainda continuam alijados de usufruir dos bens materiais e culturais da sociedade brasileira.

Capítulo 3

4 POR UM ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA: ORIENTAÇÕES AO(A) DOCENTE

Após a análise das Coleções A, B e C percebemos que os seus autores não se aprofundam no Manual do Professor no tema das relações étnico-raciais e como trabalhá-las de forma mais didática para o contexto da sala de aula. Em grande medida, cumprem apenas as exigências postas pelos documentos legais, principalmente ao que se encontra estabelecido nos PCNs, nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatória em todas as etapas da educação básica, o ensino da história e cultura afro-brasileira africana e indígena.

As Diretrizes Curriculares de 2004 tem como objetivo fazer com que as determinações estabelecidas pela Lei nº 10.639/2003 sejam cumpridas nas escolas públicas e privadas de todo país. A BNCC é o documento mais recente que trata das relações étnico-raciais em todas as três coleções analisadas que trazem as competências e habilidades para o ensino fundamental II de acordo com os conteúdos distribuídos do 6º ao 9º ano.

Neste capítulo apresentamos à título de contribuição um manual para servir de apoio aos colegas professores, educadores e a comunidade escolar de educação básica, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental, mas que podem ser adaptados e implementados em outros níveis e modalidades de ensino.

O objetivo deste Manual é contribuir para que as(os) professoras(es) possam aperfeiçoar a sua prática ao tratar das questões raciais e fortalecer a autoestima dos afrodescendentes, o sentimento de pertencimento à afrodescendência e o orgulho do caminho percorrido por seus ancestrais na luta por liberdade, equidade e justiça social.

A seguir, nas próximas páginas, teremos o meu avatar¹⁰, que irá interagir e guiar os professores neste manual, para tornar-se um material atrativo e de fácil utilização. Sua versão final será no formato e-book, PDF e com ISBN, através do Projeto Editorial Etos.

¹⁰ Avatar criado através do APP Mirror



4.1 Construção dos Conceitos e Rompendo os Preconceitos/Racismo

O racismo, historicamente presente na sociedade brasileira, se manifesta de forma individual ou institucional em relação às pessoas negras ou pardas, por conta de sua cor de pele, características físicas ou determinadas práticas culturais herdadas da ancestralidade africana.

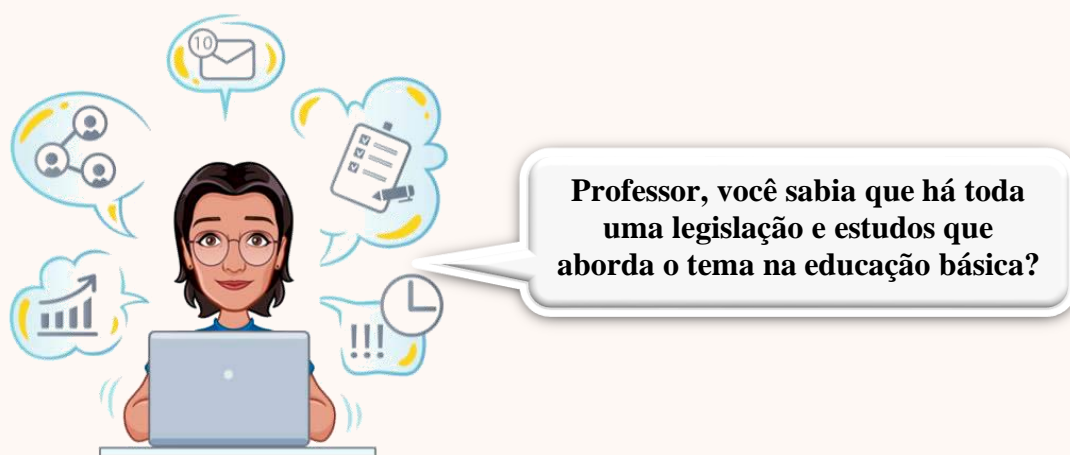


Segundo Munanga (2016, p. 179), o racismo “É um comportamento, uma ação resultante a aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olho etc.”.

Observamos que o racismo tal qual a discriminação racial, baseiam-se na falsa ideia de que a espécie humana é dividida hierarquicamente em raças e que existe a suposta “superioridade” de uma em relação às outras, sem que haja nenhuma comprovação científica para tanto (MUNANGA, 2016, p.179).

O Racismo por sua conotação, está vinculada a uma ideologia de uma etnia sobre a outra, pois envolve crenças, valores e atitudes deflagradas ou não, e que fazem parte da construção da identidade cultural e social de um sujeito ou população (JOHNSON, 1997). Portanto, o racismo agride violentamente a construção identitária dos sujeitos oprimidos, numa tentativa de subjugar e inferiorizar pessoas e comunidades, não permitindo seu amplo desenvolvimento humano, negando sua autonomia e protagonismo, em detrimento a uma subserviência escravizada (JOHNSON, 1997; GADEA, 2013; MUNANGA, 2016; ALMEIDA, 2018, 2020).

4.1.1 Você sabia que esta questão é respaldada juridicamente?



A discussão deste tema e dos seus correlatos é de suma importância para diminuir as desigualdades raciais e sociais, motivo pelo qual estão contemplados na legislação brasileira. Neste sentido temos atualmente um conjunto de dispositivos legais que tornam obrigatório em todo o ensino básico e com maior ênfase no ensino de História (Quadro 12).

Quadro 12 – *Corpus* Documental de análise de políticas em relação a currículo na construção das relações étnico-raciais. **Fonte:** Silva, Ferreira, Silva (2013, p. 252).

Política de ações afirmativas	Política Curricular
1. Lei nº 10.639/2003 que modifica a LDB/96, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; 2. Projeto de Lei nº 3.627/2004 que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas para Estudantes Egressos de Escola Pública, em Especial Negros e Indígenas, nas Instituições Públicas Federais de Educação Superior ⁸ ; 3. Projeto de Lei nº 2.827/2003 que institui a Obrigatoriedade de Incluir o Quesito Cor/Raça nas Fichas de Matrícula e nos Dados Cadastrais das Instituições de Educação Básica e Superior, Públicas ou Privadas, em Suas Diversas Modalidades de Ensino; 4. Documento Final da CONAE/2010.	1. Resolução CNE/CP nº 01 de 17 de março de 2004 que institui 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); 2. Resolução CNE/CEB nº 05 de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); 3. Resolução CNE/CEB nº 04 de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010); 4. Resolução CNE/CEB nº 07 de 14 de dezembro de 2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos (BRASIL, 2010).

A Constituição Brasileira, nossa lei maior, já no seu início, no artigo 5º, garante “igualdade” de direitos a todos os brasileiros e residentes no Brasil, sem distinção de qualquer natureza”. A Lei nº 10.639/2003, que introduziu na LDB a obrigatoriedade do Ensino da cultura afro-brasileira, nos estabelecimentos públicos e particulares de todo o país. Este fato teve como consequência a inclusão desta temática nos Livros Didáticos como pré-requisito pra a sua aprovação pelo PNLD.

Outro passo importante foi a aprovação da Lei nº 11.645/2008, que inclui nas escolas a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena. Apesar das leis existentes estes temas são tratados na maioria das escolas de forma superficial, o que nos motivou a desenvolver este manual com subsídios para que o professor de História trabalhe de forma mais consistente a temática das relações étnicos raciais.



Professor, apresentamos a seguir quatro blocos temáticos que podem auxiliar no seu trabalho com a temática étnico-racial

Apresentamos quatro blocos à saber: Personagens negras, Sincretismos Religioso, Sugestões de Filmes e Vídeos e Museus digitais, para alcançar o objetivo de destacar o protagonismo Negro na História do Brasil e do mundo.

4.2 Personalidades Negras No Brasil

O primeiro passo é desmistificar e construir a identidade social, cultural e étnica dos Negros no Brasil, desde sua origem até a atualidade: enfatizando o sofrimento dos seus ancestrais, da violência e dos maus-tratos, da escravidão, da perda e descaracterização da cultura de matriz africana; de que parte da sociedade, mesmo minoritária (branca), era contra este processo e que lutou junto com os Negros pela sua liberdade e cidadania, até chegarmos a atualidade, com o racismo estrutural e institucionalizado. E progressivamente, desenvolver/expor os temas de forma cronológica para culminar na busca do resgate e valorização da cultura (costumes/hábitos, mitos/lendas, religiosidade etc.) e da cidadania (direitos, deveres e políticas públicas).

Destacamos a seguir mulheres e homens negros que viveram em tempos e espaços diferentes e conseguiram vencer as barreiras construídas ao longo da nossa história deixando para nós um legado em diferentes áreas do conhecimento, do esporte, cultura e militância que servem de exemplo para nossos alunos conhecerem e se reconhecerem e assim valorizem toda diversidade presente na construção do povo brasileiro.

Estes personagens foram silenciados por muito tempo nos livros didáticos, e só aparecem nos últimos anos e atualmente aparecem de forma breve e resumida apenas para atender as exigências das Leis nº 10.639 e nº 11.645 que torna obrigatório a inclusão de alguns desses indivíduos e suas ricas contribuições nas lutas dos povos indígenas e afro-brasileiros.

Os professores podem situar historicamente a trajetória destes personagens possibilitando aos alunos uma problematização a respeito dos desafios encontrados pelos mesmos e de como superaram estes obstáculos. É importante ressaltar que esta superação não é mérito de uma pessoa, mas sim, resultado das lutas ao longo da nossa história de movimentos negros que se organizaram e incansavelmente lutam por maior equidade e justiça social.

O movimento Negro no Brasil não pode ser simplesmente direcionado a uma condição atual, sem esquecer todo o traçado histórico de lutas, de sofrimentos e de busca por igualdade e justiça. Como afirmam Pereira, Maia e Lima (2020, p. 167),

O movimento negro brasileiro, na atualidade, segue dando seus “rolês”, nas “pegadas”, nas trilhas deixadas pelos passos dados historicamente na luta antirracista por e pela educação, ao mesmo tempo que demonstra uma “pegada” forte na área da educação: com mãos firmes, segue criando, desenvolvendo e promovendo estratégias e ações diversas que fomentam a transgressão racial de espaços físicos e simbólicos de poder, como nas lutas pelo acesso da população negra às universidades e por mudanças nos currículos escolares.

Para saber mais [clique aqui!](#)



Desta forma, a educação é o caminho para fortalecimento e valorização da cultura Negra, do não esquecimento da sua etnia e de sua não substituição por uma palavra que significa apenas cor. A etnia Negra precisa continuar sua luta e autoafirmação enquanto cultura historicamente construída, pois, caso contrário, as novas gerações estão iniciando o processo de lutas, tendo como referência a contemporaneidade, acabam não buscando conhecer e valorizar toda a história envolvida neste processo (GOMES, 2011; PEREIRA; MAIA, LIMA, 2020).

Assim, Gomes (2011), cita Hasenbalg, ao tratar do movimento Negro na atualidade, afirmando que,

O movimento negro contemporâneo ressurgiu a partir de meados da década de 70, nos finais de um período acentuadamente autoritário da vida política brasileira. Como o dos movimentos sociais que afloram na mesma época, seu discurso é radical e contestador. O renascimento do movimento tem sido associado à formação de um segmento ascendente e educado da população negra que, por motivos raciais, sentiu bloqueado o seu projeto de mobilidade social. A isso deve ser acrescentado o impacto nesse grupo de novas configurações no cenário internacional, que funcionaram como fonte de inspiração ideológica: a campanha pelos direitos civis e o movimento do poder negro nos Estados Unidos e as lutas de libertação nacional das colônias portuguesas na África” (HASENBALG, 1984, p. 148-149 apud GOMES, 2011, p. 135).

4.2.1 Militantes Negros – pela igualdade de direitos

Uma das melhores formas de trazer temas para se trabalhar de forma didático-pedagógica na sala de aula é através de projetos de ensino e sequências didáticas construídas a partir do construtivismo e que promovem o desenvolvimento da temática em nível exponencial, tanto de complexidade quanto do nível do conteúdo (SELBACH, 2010).

O caminho didático pensado e escrito, por seu caráter pedagógico, consiste em formular atividades com intuito de explorar temas e conteúdos, deve, também, ter um desenvolvimento de níveis de complexidade, partindo do básico e aumentando até atingir o patamar da interdisciplinaridade, congregando uma diversidade de trabalhos e de temas correlatos, para maximizar o processo de aprendizagem e de conhecimento sobre o tema inicial (SELBACH, 2010; FERREIRA, 2015; ROCHA, 2015). Os projetos de ensino permitem que uma temática, geralmente escolhida por estudantes ou ausente nos materiais didáticos disponíveis para a matéria, venham a ser contemplados em atividades que, bem delimitadas, coloque em questão atividades de pesquisa e construção do conhecimento autoral sobre dado assunto.

O Construtivismo é uma metodologia de ensino usualmente empregada na educação básica e que estimula nos seus protagonistas a externalização dos conhecimentos prévios a cerca de um tema, que muitas vezes podem estar ou não distorcidos do que fato o são e, por vezes, impregnado do imaginário ou da reinterpretação coloquial dos que os cercam (EL-HANIA; BIZZO, 2002; MORAES, 2003; ROCHA, 2003). Desta forma, com uma palavra-conceito ou mesmo um objeto ou imagem, poderá iniciar o processo de construção de conhecimento a partir da bagagem conceitual/informacional dos alunos e juntos, coletivamente, preenchendo lacunas e ajustando com o real/ideal científico (EL-HANIA; BIZZO, 2002).

Para trabalhar de forma didática as personalidades a seguir, os professores podem seguir e adaptar a seguinte sequência para gerar a consciência necessária nos alunos: (1º) Sensibilização – itens 1 e 2, mostrando o quanto nos pré-conceitos interferem e influenciam no julgamento de pessoas; (2º) Desconstrução – romper as imagens e estereótipos criados pela massificação cultural e ainda permeada pela sociedade pelo pré-julgamento a partir do que se vê; (3º) Conscientização: com reconstrução da imagem real e compreendendo o seu papel na mudança necessária a uma nova sociedade sem preconceitos e livre do racismo (MENDES, 2019). Desta forma, como sugestão,

elaboramos etapas de um caminho didático, pensado para trabalhar temas diversos e que pode ser adaptada a cada realidade encontrada pelos professores:

1. Expor a imagem e buscar construtivamente um traçado hipotético pela observação dos alunos, da vida desta personalidade, através de perguntas como: já viram esta pessoa?; onde morava – campo cidade?; era de família com condições financeiras?; qual a profissão?;
2. Mostrar o nome e continuar questionando –é brasileiro? O sobrenome indica sua origem?;
3. Exponha a história de vida e de representação na sociedade;
4. Busque desenvolver atividade paralelas sobre a personalidade, formando grupos para que haja interação e depois apresentação em sala de aula – poderá agregar temas paralelos: racismo, pré-conceito/preconceito, afrodescendência etc.;
5. Procure por pessoas/familiares locais que se assemelham a luta, ações e pensamentos, em que os alunos poderão buscar através de entrevistas e trazer para sala de aula e mostrando que existem personalidades representativas e despercebidas ao nosso redor. Isto fortalecera a comunidade escolar e o entendimento da proximidade dos alunos com sua realidade, e com pessoas que devem ser reconhecidas e valorizadas no contexto das inter-relações e como fontes de saber que podem construir com nossas próprias vidas.

Os trabalhos podem e devem ser expostos para todos da comunidade escolar, pode ser feito um grande mural no pátio da escola, uma exposição de divulgação nas demais turmas, dentre outras possibilidades. No calendário pedagógico da escola, poderão instituir um dia do ano para tratar de forma lúdica e construtiva, um dia da Consciência, para tratar desta temática, enfatizando as lutas, as conquistas e necessidade de reconhecimento da comunidade como seres humanos com diversidade étnica, cultural e de conhecimentos múltiplos que, somados, promovem o desenvolvimento de todos.

O intuito do início da sequência é mostrar os pré-conceitos que permeiam a nossa forma de criar um conceito pela imagem, que é impregnado pelas vivências na família e na comunidade em que residimos, e onde absorvemos ideias e conceitos pelo convívio nas inter-relações (NOLT; HARRIS, 2003).

Dentro da população afrodescendente, destacaram-se ao longo do tempo pessoas que lutam e lutaram pelos direitos e pela cidadania da população negra no Brasil, e que muitas vezes estão ausentes nas narrativas didáticas. Dente eles, damos destaque a¹¹:



Professor, que tal conhecermos agora algumas personalidades negras brasileiras?! Seria ótimo compartilhá-las com os nossos alunos, não é?! Então vem comigo!

Abdias do Nascimento



Fonte: [Clica aqui e saiba mais!](#)

Nasceu em São Paulo em 1914 e faleceu em 2011. Participou da criação do MNU - Movimento Negro Unificado, em 1978 e foi um dos fundadores da frente Negra Brasileira em 1931, deputado federal pelo Rio de Janeiro e senador da República. Ele é autor de vários livros entre eles citamos *Dramas para negros e prólogos para brancos* e *O negro revoltado* (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 199).

¹¹ Todas as pesquisas realizadas na busca de informações e de conhecimento sobre cidadãos na luta e representação da etnia negra no Brasil, possuem os devidos links dentro dos respectivos quadros, inclusive das fontes das imagens.

Alzira Rufino



Fonte: [Clica aqui e saiba mais!](#)

Militante do PT, Coordenou o primeiro 8 de março (Dia Internacional da Mulher) na Baixada Santista, onde, em 1986, fundou o Coletivo de Mulheres Negras da Baixada Santista. Através de ensaios e artigos, sua voz ecoou no Brasil e no exterior denunciando a violência contra as mulheres, em especial as mulheres negras. Ela contribuiu de forma decisiva para a instalação de uma casa de apoio na Cidade de Santos, onde mulheres na sua grande maioria negras, podiam ficar em segurança, aprender uma profissão, e ter direito a assistência jurídica e psicológica. Esta experiência foi replicada em várias cidades do Brasil e beneficiou um grande contingente de mulheres (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 201).

Luiza Mahin



Fonte: [Clica aqui e saiba mais!](#)

Negra livre (liberta em 1812) e guerreira, afirmava ter sido uma princesa africana. Participou dos movimentos revolucionários do Brasil-Colônia A revolta dos Malês em 1835 e a Sabinada em 1837. Por perseguição do governo da Bahia, fugiu para o Rio de Janeiro onde participou de várias insurreições negras e por fim foi deportada para a África.

A Lei nº 13.816, de 24 de abril de 2019, inscreveu o nome de Luísa Mahin no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 213).

4.2.2 Atletas

Adhemar Ferreira da Silva

Fonte: [Clica aqui e saiba mais!](#)

Nasceu em 29 de setembro de 1927 em São Paulo e faleceu no mesmo estado em 12 de janeiro de 2001, aos 74 anos. Foi o primeiro brasileiro a participar de duas olimpíadas. Sua performance no atletismo lhe rendeu a conquista de duas medalhas de ouro em Olimpíadas consecutivas no salto triplo, em 1952 e 1956. Trabalhou com jovens ensinando as técnicas de atletismo, como também, a vencer em outros campos da vida. Conseguiu patrocínios importantes para apoio ao atletismo, como por exemplo a Bolsa de Mercadorias futuros – BM&. Em 2000 foi o único brasileiro a ser incluído na lista dos grandes mitos do atletismo mundial do Século XX (MUNANGA; GOMES, 2016, p.200)

Edson Arantes do Nascimento (Pelé)

Fonte: [Clica aqui e saiba mais!](#)

Jogador de futebol brasileiro nascido em Três Corações-MG, em 23 de outubro de 1940, foi o maior craque da história do futebol nacional, personalidade mundial do esporte, chamado o rei do futebol e eleito o atleta do século, eleito pelo jornal francês L'Equipe (1981).

Aos 17 foi convocado para a seleção brasileira, e conquistou sua primeira Copa do Mundo, na Suécia (1958). Foi bicampeão da Libertadores da América e mundial de clubes pelo Santos (1962/1963) e disputou mais três copas do mundo de seleções e ganhou no Chile (1962) e no México (1970). Foi ministro extraordinário de Esportes (1995-1998)

no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (**Fonte:** <https://shre.ink/tBH>).

Marta Vieira da Silva



Fonte: [Clica aqui e saiba mais!](#)

Jogadora de futebol feminino, nasceu no dia 19 de fevereiro de 1986, em Dois Riachos-AL, e durante sua jornada no esporte, foi marcada por muito preconceito e discriminação, porém, sem nunca desistir de seus sonhos e objetivos dentro do futebol. Atualmente sendo conhecida no Brasil como a rainha do futebol, por ser seis vezes eleita e homenageada, como a “melhor jogadora do mundo”, segundo a Fifa (Federação Internacional de Futebol).

Fonte: [Clique aqui!](#)

Dayane dos Santos



Fonte: [Clica aqui e saiba mais!](#)

Nascida em 10 de fevereiro de 1983, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, foi a primeira campeã mundial da ginástica artística brasileira, em Anaheim 2003. Ela sempre teve o solo como especialidade e foi neste aparelho que a gaúcha se tornou um dos principais nomes da modalidade no início do século 21. Em parceria com o treinador ucraniano Oleg Ostapenko, Daiane criou dois movimentos que foram eternizados pela Federação Internacional de Ginástica (FIG) e hoje levam o seu nome: o duplo twist Carpado (Dos Santos I) e o duplo twist esticado (Dos Santos II). Somando suas participações nos Jogos Pan-americanos Winnipeg 1999, Santo Domingo

2003 e Rio 2007, a ginasta possui cinco medalhas: duas de prata e três de bronze.

4.2.3 Profissionais Liberais

Fátima de Oliveira



Fonte: [Clica aqui e saiba mais!](#)

Médica, nascida em 1953 e faleceu em 05 de novembro de 2017, foi uma médica que prestou serviços relevantes no que se refere a saúde da mulher, de forma especial da mulher negra, nos diversos cargos que exerceu em sua vida profissional. Secretária da rede feminina de saúde, participante do Conselho Diretor da Comissão de Cidadania e Reprodução (CCR), e foi uma pioneira na denúncia do racismo na saúde, relacionando o racismo com a falta de estrutura das unidades de saúde, causa das mortes evitáveis de negros e negras, e outras formas de agressões cometidas contra este público, como por exemplo a esterilização de mulheres negras. Ela também defendeu a legalização do aborto.

José do Patrocínio



Jornalista, nasceu em 09 de outubro de 1853, em Campos dos Goytacazes-RJ, e faleceu em 29 de janeiro de 1905 na capital do Rio de Janeiro. Era filho de uma escrava com um vigário, que nunca reconheceu a sua paternidade, e apesar de liberto na fazenda do seu pai, era tratado como os demais escravos da fazenda com os quais convivia. Pagou os estudos com o “suor do rosto”, trabalhando

Fonte: [Clica aqui e saiba mais!](#)

como servente de pedreiro até concluir o Curso de Farmácia. Foi um jornalista apaixonado pela profissão. Fundou seu próprio jornal, A Gazeta da Tarde, no qual denunciava a escravidão e seus males, e por este motivo, ficou conhecido como o “Tigre do Abolicionismo”.

Luiz Gama



Fonte: [Clica aqui e saiba mais!](#)

Jornalista e Advogado. Nasceu livre em 1853, filho de Luiza Mahin (escrava) e de pai português branco, mas foi vendido como escravo pelo próprio pai. Aos 18 anos foi liberto e ao lettrar-se, utilizava a imprensa para divulgar ideias antiescravistas e republicanas. Em 1873 foi um dos fundadores do Partido Republicano Paulista em Itu, São Paulo. Tendo frequentado o curso de direito como ouvinte, utilizou seus conhecimentos para defender nos tribunais mais de 500 escravos foragidos.

Escreveu um dos mais belos poemas de exaltação a mulher negra: A Cativa e Meus dois Amores (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 212)

Jorge Benjamim



Nasceu em 1910 e durante a vida adulta, foi profissional da casa da Moeda do Brasil, até se aposentar. Porém, ainda na ativa, em 1987, foi escolhido para que seu rosto se tornar a efígie de uma das três moedas de 100 Cruzeiros cunhada no ano de 1988 (Trio Axé), em comemoração ao centenário da abolição da

Fonte: [Clica aqui e saiba mais!](#)

escravatura. Ficou conhecido como o pai do trio axé. Atualmente reside no Rio de Janeiro e divulga sua contribuição à monetária nacional, através de parcerias com pessoas e entidades para participar de palestras e eventos na área numismática nacional.

Juliano Moreira



Fonte: [Clica aqui e saiba mais!](#)

(1873-1933) Se tornou um dos maiores médicos psiquiatras brasileiros, por ser considerado o fundador de uma disciplina de psiquiátrica na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e considerado, também, o fundador da psicanálise no Brasil (ODA; DALGALARRONDO, 2000).

Apesar do preconceito na à época, continuou sua luta em favor da medicina psiquiátrica, trazendo números avanços em técnicas/procedimentos, na construção de espaços adequados aos enfermos e na multiespecialidades para atuar tanto no diagnóstico, como no tratamento dos pacientes (ODA; DALGALARRONDO, 2000).

4.2.4 Artistas

Clementina de Jesus

Nasceu no município carioca de Valença, no dia 7 de fevereiro de 1901 e faleceu em 19 de julho de 1987, na capital. Cantora e sambista, aprendeu em casa ouvindo os seus pais, a mãe cantando músicas religiosas, e o pai tocando viola, a gostar da música. Graças ao seu



Fonte: [Clica aqui e saiba mais!](#)

trabalho implacável foi escolhida para representar o Brasil, na companhia de outros artistas negros, no Festival de Arte Negra na cidade de Dacar, no Senegal. Participou de um disco na companhia de Pixinguinha e, nos anos setenta, gravou um disco com suas próprias músicas, com o Título “Clementina cadê você?” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 204).

[Acesso ao Álbum clique aqui!](#)

Elisa Lucinda



Fonte: [Clica aqui e saiba mais!](#)

Nascida em Cariacica-ES, 2 de fevereiro de 1958, tornou-se uma reconhecida atriz, cantora e escritora. Como atriz, desempenhou com maestria papéis no cinema, teatro e televisão. Como escritora, em seu livro *O Semelhante*, que foi transformado em uma peça teatral, na qual ela interpretava os seus poemas, dialogando com o público. Entre os vários papéis que desempenhou na TV, destacamos a novela *Mulheres Apaixonadas*. Na Literatura, se destacou com o poema de sua autoria entrou para a Literatura com seu poema *A menina Transparente*, com o qual ganhou o prêmio de Altamente Recomendável, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

[Acesso ao Poema clique aqui!](#)

[Acesso a Novela clique aqui!](#)

Gilberto Gil

Cantor e Compositor, nasceu em 26 de julho de 1942, em Salvador na Bahia, e desde cedo mostrou gosto pela música. De uma versatilidade sem igual, se expressa através de



Fonte: [Clica aqui e saiba mais!](#)

vários ritmos, como o samba, reggae e junto com os Baianos Caetano Veloso, Torquato Neto, e outros artistas, criaram o Movimento Tropicalismo, uma mistura das músicas inglesas e Americanas com as músicas de João Roberto e Luiz Gonzaga. Durante o período da ditadura militar este movimento de expressão artística singular foi considerado subversivo e Gilberto Gil teve que se exilar para não ser preso (MUNANGA; GOMES, 2016, p.207)

Carolina de Jesus



Fonte: [Clica aqui e saiba mais!](#)

Nascida em 14 de março de 1914, Sacramento, Minas Gerais e faleceu em 3 de fevereiro de 1977, na capital de São Paulo. Foi uma catadora de papel que a partir dos registros do seu cotidiano transformou-se em uma escritora negra, apesar de não ter concluído pelo menos o curso primário. Na sua lida diária recolhia jornais, revistas, livros e cadernos, nos quais escrevia sobre as dificuldades, tristezas e alegrias que faziam parte do seu cotidiano. Em uma reportagem para o jornal Folha da Noite, sobre a Favela do Canindé onde Carolina morava, o repórter Audálio Dantas teve contato com o diário de Carolina, que em 1960 foi publicado ~~sobre~~ com o Título *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada* alcançou grande sucesso no Brasil e no exterior uma vez que foi traduzido para aproximadamente 30 idiomas. “O Livro também foi adaptado para teatro, rádio, rádio, televisão e cinema, sempre

com muito sucesso” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 202).

4.2.5 Religiosidade

Mãe Stella



Fonte: [Clica aqui e saiba mais!](#)

Iya Odê Kayode, Maria Stella de Azevedo Santos, Nascida em 2 de maio de 1925, Salvador e falecida em 27 de dezembro de 2018, no mesmo estado. Em 1976 tomou posse como Lyalorixá. Dedicou sua atuação como Ialorixá na defesa das bases das religiões africanas, em especial a Religião dos Orixás da qual fazia parte e que possui teologia, liturgias e dogmas próprios. Ela repudiou o sincretismo religiosos que acorrentava os Deuses africanos aos santos da igreja católica, por entender que isto não era mais necessário, como o foi durante o período da escravidão no Brasil (REIS NETO, 2020).

De acordo com Munanga (2016), os africanos escravizados trazidos para o Brasil procediam de várias partes da África e pertenciam a tribos e religiões diferentes. Na travessia para o Brasil, já começava a permuta de experiências nas quais as práticas religiosas diferentes eram compartilhadas entre os negros. Ao chegar ao Brasil estas religiões entraram em contato com a religião católica e práticas religiosas indígenas. “Desde o início, as religiões afro-brasileiras formaram-se em sincretismo, na difusão de diferentes elementos culturais com o catolicismo, e em grau menor com religiões indígenas” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 39).

No território brasileiro as religiões que mais se destacaram foram o Candomblé e a Umbanda. O Candomblé foi trazido para o Brasil através de um povo denominado Iorubá, e consolidou-se no Século XIX, cujo culto resume-se na prática de oferendas aos ancestrais, relacionados as linhagens africanas e intitulados pelos africanos como Orixás e voduns, e invocados nos rituais de possessão (MATTOS, 2012, p. 160).

A Umbanda surgiu e consolidou-se no Século XX e é considerada como a religião afro-brasileira nascida no Brasil e fruto de tradições africanas, católicas e espíritas (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 141). Ambas as religiões praticavam o sincretismo religiosos associando as suas divindades aos santos católicos.

4.3 Desenvolvendo Atividades com os Alunos na Sala de Aula ou Extraclasse



Professores, vamos agora as sugestões para atividades a serem desenvolvidas com os seus alunos(as)!

Elas poderão ser adaptadas, recriadas e esperamos que seja o princípio estimulador para muitas outras!!

Visitas a Museus

MUCAI – Museu Virtual de Contos Africanos e Itan

MUCAI
Museu Virtual de Contos Africanos e Itan

[SOBRE O MUSEU](#) [COLEÇÃO DE NARRATIVAS](#) [ACESSIBILIDADE](#) [MEDIATECA](#) [SALA INTERATIVA](#) [PORTFÓLIO](#) [Diário das aulas](#) [More](#)

Bem vindos ao Museu Virtual de Contos Africanos e Itan

A NOSSA HISTÓRIA COMEÇOU ASSIM...

Este museu foi criado com o intuito pedagógico de contribuir para a implementação da Lei nº 10.639/03 e foi desenvolvido com o auxílio de alunos e alunas do 4º ano da Escola Municipal Maria da Conceição Santiago Imbassahy, localizada no Cabula/Beiru, na cidade de Salvador (BA). O museu é resultado da pesquisa de mestrado "Museu Virtual de Contos Africanos e Itan: contribuições à implementação da Lei nº 10.639/03", da pesquisadora Larissa Reis. A pesquisa ocorreu no período de 2015 a 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A investigação foi concluída, mas o MUCAI se mantém vivo! :)

Fonte: [Clique aqui!](#)

Os museus ,lugares de memória , guardam elementos da cultura material de diferentes épocas e podem contribuir para que os alunos ampliem sua compreensão do processo histórico ao entrarem em contato direto com estes objetos que fizeram parte do cotidiano de outros indivíduos relacionando-os com as suas experiências do presente .De acordo com os Estatutos do comitê Brasileiro do ICOM, artigo 6º, “o museu é uma instituição permanente, sem finalidade lucrativa, a serviço da sociedade de seu desenvolvimento. É uma instituição aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa comunica e exhibe evidências materiais do homem e de seu ambiente, para fins de pesquisa, *educação e lazer*.

É importante para alunos e professores visitar museus, tendo em vista que estes propiciam um contato visual e direto com utensílios, instrumentos e artefatos do passado. Ao analisá-los é possível resgatar o período histórico e cronológico aos quais ele pertencia (SCHMIDT; CAINELLI, 2004). A título de sugestão é aconselhável uma visita prévia do professor ao museu que será visitado, para que ele elabore um passo a passo da visita, de acordo com os objetivos que deseja alcançar e com o perfil dos alunos que participaram da atividade.

Passos sugeridos para a visitação exitosa a Museus:

1. Definir os objetivos da visita
2. Selecionar o Museu
3. Visitar o local antecipadamente
4. Preparar os alunos para a visitação com enfoque no conteúdo e nos conceitos que estão sendo estudados.
5. Elaborar atividades de continuidade à visita: Exemplo um resumo oral e escrito sobre o que aprenderam com a visita, fatos relatados sobre objetos e pessoas que mais se destacaram na visita

Fonte: baseado em Brodbeck (2012).

Lista de Museus Afro-brasileiros - Visitas virtuais:

- *Museu MAFRO - Museu Afro-brasileiro da Universidade Federal da Bahia -*
<http://www.mafro.ceao.ufba.br/>
- *Museu do Brejo Paraibano (Museu da Rapadura) -*
<http://www.conhecendomuseus.com.br/museus/museu-da-rapadura/>

- *Museu Afro Brasil-Acervo Digital* - <http://acervodigital.museuafrobrasil.org.br:8089/acervo/> e <https://museuafrodigital.ufba.br/>
- *A Cultura Africana- Portal da Cultura Afro Brasileira* - https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/2_I.phpPortal
- *Museu Afro Digital Rio de Janeiro* - <http://www.museuafrorio.uerj.br/>
- *Museu Afro MT - SETEC-UFMT* - <https://setec.ufmt.br/mafro/?p=291>

4.3.1 Materiais de Leitura para Professores e Alunos

Atualmente, a diversidade de fontes de informações disponíveis na internet, permitem aos professores, através de uma busca rápida com descritores temáticos em plataformas de busca (p. ex.: racismo+escravidão¹²), encontrar toda uma gama de livros, artigos, textos educacionais, narrativas e muito mais, para serem incorporados como leitura complementar para construção de conceitos e de um traçado histórico da temática das relações étnico-raciais, racismo, afrodescendência, militância, igualdade, protagonismo e cultura negra no Brasil.

Os materiais devem ser selecionados pelos professores e seguir uma análise: leitura interpretação e adequação com a realidade local (CERRI; MAINARDES, 2007; KIRCHOF, 2016), para depois serem expostos aos alunos. Neste processo à seleção do que deve e não deve ser colocado, por isso a leitura analítica criteriosa se faz necessário, para trazer materiais que deturbem ou distorçam a formação de pensamento e de conceitos necessários a formação de competências cognitivas e de conscientização no aluando (ALVES, 2012).

Neste sentido, elencamos dois sites que fornecem gratuitamente materiais de leitura especializados para a temática:

- Laboratório de Ciências Humanas (UFRN) - **História e cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira** - <https://abre.ai/eC9q>
- Série de quatro e-books para download sobre Conhecimento Afrodescendente - [https://www.editorafi.org/conhecimentoafrodescendente](https://www.editorafi.org/conhecimentoaфроdescendente)
- Almanaque:
 - Capoeira e Maculelê by Ana - <https://abre.ai/eC9r>

¹² Retorno da busca temática com descritores em: <https://abre.ai/busca-tematica>

- Cartilha:
 - CUNHA, Joceneide; SILVA, Júlio Cláudio da. **História da Cultura Afro-brasileira**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2010. 28p.
 - BRASÍLIA (Cidade). **Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino do DF (artigo 26-a da LDB)**. Brasília: SEEDF, Subsecretaria de Educação Básica/Coordenação de Educação em Diversidade, 2012. 75p. - http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_quilombola/material_distrito_federal.pdf

- e-Book:
 - ABREU, Martha; XAVIER, Giovana; MONTEIRO, Lívia; BRASIL, Eric (orgs.). **Cultura Negra: festas, carnavais e patrimônios negros**. v. 1. Niterói: Eduff, 2018. 428p. - <http://www.eduff.uff.br/ebooks/Cultura-negra-1.pdf>
 - ABREU, Martha; XAVIER, Giovana; MONTEIRO, Lívia; BRASIL, Eric (orgs.). **Cultura Negra: trajetórias e lutas de intelectuais negros**. v. 2. Niterói: Eduff, 2018. 356p. - <http://www.eduff.uff.br/ebooks/Cultura-negra-2.pdf>
 - GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antonio Novaes. **Africanidades, afrobrasilidades e processo (des)colonizador: contribuições à implementação da Lei 10639/03**. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2018. 407p. - <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/69/3/150-1?inline=1>
 - SILVA, Maria Nilza da; PACHECO, Jairo Queiroz. (orgs.). **Dona Vilma: cultura negra como expressão de luta e vida**. Londrina: UEL, 2014. 192p. <http://encurtador.com.br/gowTX>
 - PINHEIRO, Adevanir Aparecida (org.). **África e afrodescendentes no sul do Brasil: história, religião e educação**. v. 2. Casa Leiria, 215. 134p. [Coleção Neabi Digital] - http://repositorio.unisinos.br/neabi/africa/africa_e_afrodescendentes/assets/common/downloads/publication.pdf

- SILVA, José Carlos Gomes; ARAÚJO, Melvina (orgs.). **Cultura Afro-Brasileira**: temas fundamentais em ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: 2017. 220p. - https://operamundi.uol.com.br/uploads/culturaafrobrasileira_MIOLOfina-l-ilovepdf-compressed.pdf

Com estes materiais textuais sugeridos acima, os professores poderão obter múltiplas expressões e narrativas sobre a temática no Brasil, ampliando seu conhecimento e conceitos sobre a afrodescendência e assim, poder trabalhar de uma forma aprofundada e sobre inúmeros aspectos, para gerar a sensibilização e conscientização dentro do contexto histórico de lutas, perdas e conquistas dos Negros no Brasil.

Desta forma, para a leitura pelo alunado, os professores poderão buscar textos curtos e mais simples, e complementar as informações à medida que desenvolve o caminho didático; ou produzir seus próprios textos base, para repassar aos alunos, fruto de suas leituras e sínteses críticas.

A Sequência Didática desenvolvida para o estudo textual, tem como sugestão as seguintes etapas:

1. Uso da técnica da Tempestade de Ideias (MARQUES et al., 2017) com os alunos sobre o tema central do texto, para saber qual a bagagem conceitual que possuem;
2. Apresentação do texto e leitura;
3. Guia de perguntas pré-elaboradas como roteiro de Estudo Dirigido (SANTANA, 2021), para promoção da Interpretação Textual;
4. Reescritura do texto, a partir da contextualização com a vivência dos alunos e suas comunidades, trazendo elementos conhecidos por eles e que tenham similaridade com o texto lido;
5. Apresentação dos textos e debate didático mais amplo e aprofundado sobre o tema, após o desenvolvimento das etapas anteriores.

A Tempestade de Ideias (Brainstorming), se caracteriza pelo facilitador colocar em grupo palavras/conceitos ou frases, para que sejam gerados debates e externalizados conhecimentos a partir delas, deixando livre as colocações dos participantes (MARQUES et al., 2017).

O Estudo Dirigido visa conduzir o alunado através de leituras e interpretação textual por meio de etapas, podendo ser utilizado um roteiro de perguntas ou tópicos a ser

seguido pelo aprendente (SANTANA, 2021). Assim, norteador o processo para que haja maior dinamismo e continuidade, tanto no ensino como na aprendizagem.

Desta forma, sensibilizando o alunado para a construção conceitual e rompimento de destes estereótipos, que geram pré-conceitos e preconceitos. Assim, estes alunos se tornarão protagonistas e de sua identidade sociocultural, principalmente os afrodescendentes, com estímulo do desenvolvimento de autonomia no processo de aprendizagem (FREIRE, 1996, 2011; ZIBRAS; FERRETTI; TARTUCE, 2006; CURCIO; SOUZA, 2019).

4.3.2 Exibição de Filmes¹³



**Quem não gosta de filmes?!
E como recurso didático temático, o audiovisual é excelente para debates de temas e contextualização de fatos e acontecimentos!**

Os filmes são um recurso didático-pedagógico amplamente utilizado em salas de aula, por envolver não apenas os sentidos, mas pelo envolvimento emocional e dinâmica no desenvolvimento de uma temática. Sendo assim, a exibição deve seguir etapas, que vão desde a seleção do filme, da vinculação ao conteúdo disciplinar, da preparação do público que o assistirá, até posteriormente, com o desenvolvimento de atividades correlatas e paralelas ao mesmo, na intenção e aprofundar o aprendizado de temas e gerar debates (CHRISTOFOLETTI, 2009; FURTUNATO; ARANHA, 2012).

A seguir montamos uma lista de sugestões de filmografias de longa metragem para serem passadas em sala de aula e tornarem-se meios para gerar debates e ponto inicial para demais atividades escolares a serem desenvolvidas com os alunos.

¹³ No site a seguir, poderá escolher entre uma lista de filmes estrangeiros: <https://abre.ai/eC9p>

A – Filmes Nacionais

Besouro

Direção: João Daniel Tikhomiro | **Ano:** 2009 | **Duração:** 94min.

“Bahia, década de 20. No interior os negros continuavam sendo tratados como escravos, apesar da abolição da escravatura ter ocorrido décadas antes. Entre eles está Manoel (Aílton Carmo), que quando criança foi apresentado à capoeira pelo Mestre Alípio (Macalé). O tutor tentou ensiná-lo não apenas os golpes da capoeira, mas também as virtudes da concentração e da justiça. A escolha pelo nome Besouro foi devido à identificação que Manuel teve com o inseto, que segundo suas características não deveria voar. Ao crescer Besouro recebe a função de defender seu povo, combatendo a opressão e o preconceito existentes”.

Fonte: [Clique aqui!](#)

A Cidade das Mulheres

Direção: Lázaro Faria | **Ano:** 2005 | **Duração:** 72min

“O filme Cidade das Mulheres é uma resposta à Ruth Landes, antropóloga norte-americana que, no ano de 1939, esteve na Bahia pesquisando a raça negra e se surpreendeu com a força e a soberania que as mulheres do candomblé exerciam numa organização matriarcal. Seu pensamento será um dos fios condutores deste documentário, ilustrado por imagens das festas populares e dos cultos africanos, das famosas mães de santo e da beleza exuberante da cidade de Salvador. Este filme apresenta Mãe Etella, Yalorixá do terreiro Axé Opó Afonjá -- um dos mais antigos e conceituados da Bahia, que vai contar a história do candomblé e a história da sua própria vida”

Fonte: [Clique aqui!](#)

Aldeinha: (Re)Existindo

Direção: Cainã Siqueira, Gustavo Tanus e Raylson Chaves | **Ano:** 2018 | **Duração:** 28min.

“O documentário visa investigar várias questões sobre a aldeia indígena Aldeinha, do povo Terena, localizada na cidade de Anastácio, no Mato Grosso do Sul. Como a educação está presente no território? Como os indígenas percebem a importância de sua língua Terena? Qual a importância de ter uma escola dentro da aldeia? Com direção de Cainã Siqueira, Gustavo Tanus e Raylson Chaves, o curta pretende mostrar essa realidade sob uma nova perspectiva”

Fonte: [Clique aqui!](#)

Alguém Falou de Racismo

Direção: Daniel Caetano | **Ano:** 2002 | **Duração:** 22min.

“O filme mistura trechos documentais e ficcionais para contar a história de um professor que decide provocar seus estudantes a pensarem sobre o preconceito racial e a construção da sociedade brasileira que sistematicamente segregou negros e brancos”

Fonte: [Clique aqui!](#)

A Negação do Brasil

Direção: Joel Zito Araújo | **Ano:** 2000 | **Duração:** 1h 32min.

“O documentário é uma viagem na história da telenovela no Brasil e particularmente uma análise do papel nelas atribuído aos atores negros, que sempre representam personagens mais estereotipados e negativos. Baseado em suas memórias e em fortes evidências de pesquisas, o diretor aponta as influências das telenovelas nos processos de identidade étnica dos afro-brasileiros e faz um manifesto pela incorporação positiva do negro nas imagens televisivas do país”

Fonte: [Clique aqui!](#)

As Hiper Mulheres.

Direção: Takuma Kuikuro, Leonardo Sette, Carlos Fausto | **Ano:** 2011 | **Duração:** 1h 20min.

“O documentário conta a história de um velho indígena que, diante da iminente morte da esposa já idosa, pede que seu sobrinho realize o Jamurikumalu, o maior ritual feminino do Alto Xingu, no Mato Grosso (MT), a fim de que ela, que é a única que sabe as músicas do ritual, cante e transmita conhecimentos às jovens”

Fonte: [Clique aqui!](#)

Atabaques Nzinga

Direção: Octávio Bezerra | **Ano:** 2006 | **Duração:** 1h 27min

“Parte documentário musical sobre a cultura afro-brasileira e parte ficção que conta a história de Ana, uma jovem negra que busca um caminho novo para si como um modo de se libertar da amargura construída com as próprias tristezas e as tristezas de todos os africanos que vieram ser escravos no Brasil, passando pelo Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia, onde são apresentados diversos ritmos e grupos musicais e coreográficos”

Fonte: [Clique aqui!](#)

Atlântico Negro: na Rota dos Orixás.

Direção: Renato Barbieri | **Ano:** 1998 | **Duração:** 55min.

“É um documentário considerado referência em abordagem das relações África-Brasil, no audiovisual. O filme apresenta a grande influência africana na cultura e sobretudo na religiosidade brasileira, buscando entender um pouco mais dessa origem, indo na contramão do apagamento que foi estimulado ao longo dos anos, em um país ainda racista. Historiadores, antropólogos e sacerdotes, tanto africanos quanto brasileiros,

detalham fatos históricos e compartilham dados que unem essas duas pontas do Atlântico”

Fonte: [Clique aqui!](#)

Cafundó

Direção: Paulo Betti | **Ano:** 2005 | **Duração:** 1h 42min.

“João de Camargo (Lázaro Ramos) viveu nas senzalas em pleno século XIX. Após deixar de ser escravo ele fica deslumbrado com o mundo em transformação ao seu redor e desesperado para viver nele. O choque é tanto que faz com que João tenha alucinações, acreditando ser capaz de ver Deus. Misturando suas raízes negras com a glória da civilização judaico-cristã, João passa a acreditar que seja capaz de curar e realmente acaba curando. Ele torna-se então uma das lendas brasileiras, se popularizando como o Preto Velho”

Fonte: [Clique aqui!](#)

B – Filmes Estrangeiros

12 anos de Escravidão

Direção: Steve McQueen | **Ano:** 2013 | **Duração:** 133 min.

“1841. Solomon Northup (Chiwetel Ejiofor) é um escravo liberto, que vive em paz ao lado da esposa e filhos. Um dia, após aceitar um trabalho que o leva a outra cidade, ele é sequestrado e acorrentado. Vendido como se fosse um escravo, Solomon precisa superar humilhações físicas e emocionais para sobreviver. Ao longo de doze anos ele passa por dois senhores, Ford (Benedict Cumberbatch) e Edwin Epps (Michael Fassbender), que, cada um à sua maneira, exploram seus serviços”

(Não recomendado para menores de 14 anos)

Fonte: [Clique aqui!](#)

Estrelas Além do Tempo

Direção: Theodore Melfi | **Ano:** 2016 | **Duração:** 2h 07min.

“Baseado em fatos reais, o filme Estrelas Além do Tempo (Theodore Melfi, 2h07) conta a história de três cientistas negras que trabalharam na NASA durante a década de 1960 e colaboraram para a conquista espacial: Katherine Johnson, Dorothy Vaughan e Mary Jackson. Indicado ao Oscar de 2017 nas categorias de melhor filme, melhor atriz coadjuvante (Octavia Spencer) e melhor roteiro adaptado (Theodoro Melfi), o longa está entre os dez filmes de maior bilheteria de fevereiro nos cinemas do Brasil e dos Estados Unidos e levanta muitos temas que podem contribuir com sua aula”

Fonte: [Clique aqui!](#)

Infiltrado na Klan

Direção: Spike Lee | **Ano:** 2018 | **Duração:** 2h 16min.

“Em Infiltrado na Klan, que se passa em 1978, Ron Stallworth (John David Washington), um policial negro do Colorado, conseguiu se infiltrar na Ku Klux Klan local. Ele se comunicava com os outros membros do grupo através de telefonemas e cartas, quando precisava estar fisicamente presente enviava um outro policial branco no seu lugar. Depois de meses de investigação, Ron se tornou o líder da seita, sendo responsável por sabotar uma série de linchamentos e outros crimes de ódio orquestrados pelos racistas”

(Não recomendado para menores de 14 anos)

Fonte: [Clique aqui!](#)

Malcon X

Direção: Spike Lee | **Ano:** 1992 | **Duração:** 3h 21min.

“Biografia do famoso líder afro-americano (Denzel Washington) que teve o pai, um pastor, assassinado pela Klu Klux Klan e sua mãe internada por insanidade. Ele foi um malandro de rua e enquanto esteve preso descobriu o islamismo. Malcolm faz sua conversão religiosa como um discípulo messiânico de Elijah Mohammed (Al Freeman Jr.). Ele se torna um fervoroso orador do movimento e se casa com Betty Shabazz (Angela Bassett). Malcolm X ora uma doutrina de ódio contra o homem branco até que, anos mais tarde, quando fez uma peregrinação à Meca abranda suas convicções. Foi nesta época que se converteu ao original islamismo e se tornou um "Sunni Muslim", mudando o nome para El-Hajj Malik Al-Shabazz, mas o esforço de quebrar o rígido dogma da Nação Islã teve trágicos resultados”

Fonte: [Clique aqui!](#)

Mãos Talentosas

Direção: Thomas Carter | **Ano:** 2009 | **Duração:** 1h 26min.

“Ben Carson (Cuba Gooding Jr.), menino pobre de Detroit, sempre levou uma vida desmotivada, já que tirava notas baixas e não tinha perspectivas de um grande futuro. O que ele e os que estavam ao redor não esperavam era que ele se tornaria um neurocirurgião de fama mundial”

Fonte: [Clique aqui!](#)

Mandela - Um longo caminho de liberdade

Direção: Justin Chadwick | **Ano:** 2014 | **Duração:** 2h 19min.

“Inspirado na autobiografia de Nelson Mandela, lançada em 1994, o filme retrata todo o percurso traçado pelo líder sul-africano a partir de seu próprio ponto de vista, desde a sua infância, vivendo em uma pequena aldeia rural, até a eleição democrática ao cargo de Presidente da República da África do Sul. Em uma luta constante pelo fim do apartheid no país, Mandela (Idris Elba) chegou a passar 27 anos em cárcere pelo que acreditava”

(Não recomendado para menores de 14 anos)

Fonte: [Clique aqui!](#)

Amistad

Direção: Steven Spielberg | **Ano:** 1998 | **Duração:** 2h 28min.

“Costa de Cuba, 1839. Dezenas de escravos negros se libertam das correntes e assumem o comando do navio negreiro La Amistad. Eles sonham retornar para a África, mas desconhecem navegação e se vêem obrigados a confiar em dois tripulantes sobreviventes, que os enganam e fazem com que, após dois meses, sejam capturados por um navio americano, quando desordenadamente navegaram até a costa de Connecticut. Os africanos são inicialmente julgados pelo assassinato da tripulação, mas o caso toma vulto e o presidente americano Martin Van Buren (Nigel Hawthorn), que sonha ser reeleito, tenta a condenação dos escravos, pois agradaria aos estados do sul e, também, fortaleceria os laços com a Espanha, pois a jovem Rainha Isabella II (Anna Paquin) alega que tanto os escravos quanto o navio são seus e devem ser devolvidos. Mas os abolicionistas vencem, e, no entanto, o governo apela e a causa chega a Suprema Corte Americana. Este quadro faz o ex-presidente John Quincy Adams (Anthony Hopkins), um abolicionista não-assumido, sair da sua aposentadoria voluntária, para defender os africanos”

Fonte: [Clique aqui!](#)

Mentes Perigosas

Direção: John N. Smith | **Ano:** 1995 | **Duração:** 1h 39min.

“Uma ex-oficial da marinha abandona a vida militar para ser professora de inglês. Só que logo na primeira escola em que começa a lecionar, ela vai se deparar com diversas barreiras. Sendo um colégio de negros, latinos, e na maioria de pessoas pobres, ela terá que lidar com a rebeldia dos alunos. Como a professora Louanne Johnson não consegue através de métodos convencionais a atenção da sua classe, ela parte para outra forma de ensino. Passa a dar aulas com karatê e músicas de Bob Dylan, tentando ajudar a turma através de métodos pouco convencionais”

Fonte: [Clique aqui!](#)

O Menino que Descobriu o Vento

Direção: Chiwetel Ejiofor | **Ano:** 2019 | **Duração:** 1h 53min.

“Sempre esforçando-se para adquirir conhecimentos cada vez mais diversificados, um jovem de Malawi se cansa de assistir todos os colegas de seu vilarejo passando por dificuldades e começa a desenvolver uma inovadora turbina de vento”

(Não recomendado para menores de 12 anos)

Fonte: [Clique aqui!](#)

Entre os Muros da Escola

Direção: Laurent Cantet | **Ano:** 2008 | **Duração:** 2h 08min.

“François Marin (François Bégaudeau) trabalha como professor de língua francesa em uma escola de ensino médio, localizada na periferia de Paris. Ele e seus colegas de ensino buscam apoio mútuo na difícil tarefa de fazer com que os alunos aprendam algo

ao longo do ano letivo. François busca estimular seus alunos, mas o descaso e a falta de educação são grandes complicadores”

Fonte: [Clique aqui!](#)

Kiriku e a Feiticeira

Direção: Michel Ocelot | **Ano:** 1998 | **Duração:** 1h 10min (Animação)

“Na África Ocidental nasce um menino minúsculo, cujo tamanho não alcança nem o joelho de um adulto, que tem um destino: enfrentar a poderosa e malvada feiticeira Karabá, que secou a fonte d'água da aldeia de Kirikou, engoliu todos os homens que foram enfrentá-la e ainda pegou todo o ouro que tinham. Para isso, Kirikou enfrenta muitos perigos e se aventura por lugares onde somente pessoas pequeninas poderiam entrar”

Fonte: [Clique aqui!](#)

A Princesa e o Sapo

Direção: John Musker e Ron Clements | **Ano:** 2009 | **Duração:** 1h 37m (Animação)

“Tiana (Anika Noni Rose) é uma bela jovem que vive em Nova Orleans. Desde criança ela sonha em ter um restaurante próprio, o que faz com que tenha dois empregos e junte o máximo de dinheiro possível. Para conseguir a quantia necessária para que possa enfim alugar o imóvel de seus sonhos, ela aceita trabalhar na festa realizada por Charlotte LaBouff (Jennifer Cody), sua amiga de infância. Charlotte deseja conquistar o príncipe Naveen (Bruno Campos), que acaba de chegar à cidade. Entretanto, um incidente faz com que Tiana troque de roupa e, no quarto de Charlotte, use um de seus vestidos. É quando surge um sapo, anunciando ser um príncipe e pedindo a Tiana que lhe conceda um beijo, para que o feitiço nele aplicado seja quebrado. De início Tiana acha a ideia repugnante, mas aceita ao receber a promessa do príncipe de que conseguirá para ela a quantia necessária para concretizar o aluguel. Só que, ao beijá-lo, ao invés dele se tornar humano novamente, é Tiana quem se transforma em sapo”

Fonte: [Clica aqui!](#)

O caminho didático sugerido e desenvolvido para apresentação e debate dos filmes, pode ser as etapas destacadas a seguir:

1. Expor alguns elementos ou personagens do filme a ser exibido para saber se os alunos já o assistiram;
2. Exibição do filme;
3. Guia de perguntas pré-elaboradas para trabalhar em grupos, como roteiro de Estudo Dirigido (citação), para promoção da Interpretação do Filme e da mensagem principal;

4. Apresentação coletiva das observações do grupo ao demais integrantes da sala;
5. Inquirir os alunos por contextualizações do seu cotidiano que se assemelha ao que fora assistido no vídeo.

Posteriormente, outros trabalhos e leituras podem ser realizados, para que se amplie o debate em sala de aula.

Para mais filmes, temos:

- A Cidade das Mulheres - Canal Curta! - <https://canalcurta.tv.br> > filme >.
- Lista de Filmes do Site Adoro Cinema - <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-189146/>
- Conselho Federal de Psicologia - A Psicologia pela igualdade étnico-racial - <https://relacoesraciais.cfp.org.br/?p=192>
- Documentário Cidade das Mulheres (Lázaro Faria, 2005) - http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=HseSnVdfEqs
- Sugestão do Site Educador - <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/filmes-como-recurso-didatico-contra-racismo.htm>
- 10 filmes essenciais para uma sociedade antirracista - <https://alana.org.br/filmes-sociedade-antirracista/>
- Filmes sobre racismo na escola - <https://ujs.org.br/blog/noticias/entidade-indica-13-filmes-que-discutem-o-racismo-na-escola/>

4.3.3 Desenvolvendo Jogos, Brincadeiras e Atividades com a Temática

O Lúdico faz parte da condição humana, o que se torna um método de ensino com inúmeras vantagens e repercussão para o desenvolvimento educacional do educando, principalmente pela condição do estimulado desafiador de superação e do prazer ao desenvolver as atividades, que podem ser individuais ou coletivas (SANT'ANNA; NASCIMENTO, 2011).

Para utilização do Lúdico, deve seguir algumas etapas processuais, conforme delineado por Córdula (2012): (1) seleção do jogo/brincadeira/dinâmica, (2) adaptação ao público – faixa etária, nível cognitivo, recursos disponíveis etc.; (3) Exposição do jogo/brincadeira/dinâmica e como será desenvolvida; (4) desenvolvimento pelos participantes e acompanhamento até a finalização.

O professor(a) se torna o facilitador do processo, devendo explicar o desenvolvimento do jogo, suas etapas e os objetivos a serem alcançados com ele. Além disto o jogo pode tornar-se o ponto de partida para o desenvolvimento de demais atividades e a elaboração de outros jogos, brincadeiras e dinâmicas pelo próprio alunado.

Como indicação de site online, temos:

- Jogos, Vídeos, Podcast e Slides - <https://shre.ink/tY2>

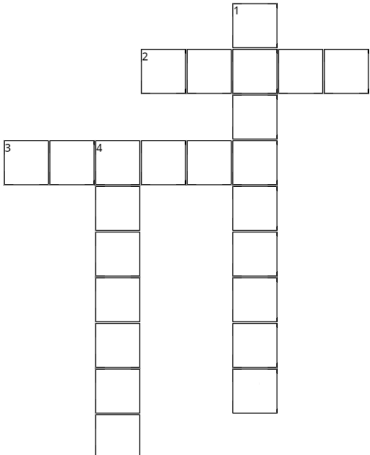
C - Sugestão de gerador de Jogos com Palavras Online

Em sites especializados, o Professor(a), poderá construir mediante sua necessidade e materiais didáticos e paradidáticos utilizados em sala de aula, o Jogo da Palavra Cruzada (Figura 11) e do Caça-Palavras (Figura 12), para fortalecer o processo de aprendizado, debate e de entendimento da temática em questão.

Nos sites a seguir, poderá colocar a palavra e o descritores guias para os alunos preencherem buscando pelas dicas, a palavra que se adequa, como no exemplo construído na Figura 11.

Figura 11 – Palavra cruzada construída com 4 descritores. **Fonte:** <https://www.educolorir.com/crosswordgenerator.php>.

Lutas por Igualdade



Horizontais

2. Etnia dos afrodescendentes
3. Continente em que ocorreu o rapto de negros para se tornarem escravos

Verticais

1. Condição para unir toda a sociedade
4. Preconceito contra etnia negra

Resposta:

1 - Igualdade
2 - Negro
3 - África
4 - Racismo

Clica aqui e construa a sua!

No Caça-Palavras, as referidas palavras estão misturadas em meio as letras e os alunos devem encontrá-las, tendo com dicas os descritores (Figura 12).

Sites indicados para geração de palavras cruzadas:

- <https://www.educolorir.com/crosswordgenerator.php>
- <https://criadordecruzadinhas.com.br/>
- <https://puzzel.org/pt/wordseeker/create>

Figura 12 – Caça-Palavras construída com 4 descritores. **Fonte:** <https://www.educolorir.com/crosswordgenerator.php>.



Clica aqui e construa a sua!

Quebra-Cabeça:

O uso de imagens para criação de jogos torna os mesmos mais atrativos. um jogo de fácil produção e impressão, é o Quebra-Cabeça, que pode ser construído em sites

especializados, onde o professor(a) determina a complexidade do jogo pelo número de peças que o mesmo terá.

Figura 13 – Quebra-cabeça com o tema “O Rei dos orixás”¹⁴, com 25 peças. **Fonte:** Elaborado pela autora, 2022 - <https://puzzel.org/pt/jigsaw/create>



<http://encurtador.com.br/almos>

Clica aqui e construa a sua!

¹⁴ Fonte do texto temático e da imagem: <https://extra.globo.com/noticias/religiao-e-fe/pai-paulo-de-oxala/o-rei-dos-orixas-ajudara-em-justica-estudos-5304377.html>

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade brasileira precisa romper a cultura racista que ainda permeia entre a população, reconhecendo este problema secular que se enraizou e que hoje, está estruturalmente em todos os níveis e setores. Esta problemática precisa ser combatida por meios antirracistas junto a população, sensibilizando-a, para que gere a consciência necessária rumo a um patamar de igualdade e de oportunidades para todos e, de uma nova cultura.

A escola de educação básica, como provedora do ensino e preparação das crianças e adolescentes, tanto para uma formação individual, para que explorem seus potenciais e tenham um futuro promissor, a partir do seu aprendizado, quanto para atuarem coletivamente e possibilitar o contínuo desenvolvimento da sociedade, deve estar no cerne destas mudanças para combater os pré-conceitos e preconceitos de todos os tipos. Assim, a partir da identificação do problema, e, a partir dele, não permitindo que o racismo continue a se estruturar em nossa sociedade.

Desta forma, os livros didáticos e o manual do professor, como materiais didáticos, precisam ainda de um olhar mais atencioso dos professores de História, já que toda a cultura e história da população afrodescendente deveriam estar bem evidenciados e pela ótica dos negros, ao invés dos brancos, para promover a valorização o nascimento das mudanças no cerne de cada indivíduo que forma a nossa sociedade.

Ao nos debruçarmos sobre como as Relações Étnico- Raciais são tratadas nos manuais dos livros didáticos de História constatamos nas três coleções analisadas que esta temática é abordada de forma sucinta o que nos leva a concluir que os autores buscam atender as exigências postas pelos documentos oficiais especificamente da lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino da História da África e dos afro-brasileiros em todo o currículo da educação básica das escolas públicas e privadas de todo o país.

Com esta pesquisa espero contribuir para que estas questões tão importantes sejam tratadas por outros pesquisadores visto que vivemos atualmente uma situação crítica no que se refere as conquistas não só em relação as questões étnico- raciais mas a todas as políticas públicas que garantiram direitos aos grupos historicamente marginalizados a saber, os negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência e pobres.

REFERÊNCIAS

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 e africana": uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte. Letramento, 2018.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020. 244p.

ALVES, Manuela de Novaes e Silva. **Reflexões sobre identidade negra e análise da revolta dos Malês no livro didático de história**. Brasília, DF: Repositório Uniceub, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/4706/3/p4.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

ANDRADE, Eduarda Maria de; SOUSA, Thaisa Maria Ferreira de. Preconceito Étnico Racial Na Escola. In: CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2014, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande, PB: Editora Realize, 2014. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade_1datahora_09_08_2014_10_15_41_idinscrito_1729_14fc97d0a5e575f624bd9abc6853209b.pdf.

Acesso em: 20 set. 2021.

ARAÚJO, Gisleine Aparecida Rolim Loenert. **Ambiente escolar: espaço de aprendizagem significativa para todos, docentes e alunos, numa perspectiva interativa**. 2011. 56 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2011.

ARAÚJO, Valdei Lopes de. A aula como desafio à experiência da história. In: GONÇALVES, Márcia Almeida et al (orgs.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012.

ARAÚJO, Victor Antônio Bispo de; ACIOLY, Augusto Cesar. Intolerância Contra Afro-Religiosos: Conhecendo o candomblé dentro da sala de aula. In: Encontro Estadual de História, 17., 2016, João Pessoa-PB. **Anais [...]**. João Pessoa: ANPUH-PB, 2016. Disponível em: <https://bityli.com/JPIEaD>. Acesso em: 20 abr. 2022.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de história no Brasil. **Antíteses**, Londrina, v. 3, n. 6, p. 703-728, jul.-dez. 2010.

BARROS, Zelinda. Escola, racismo e violência. In: **Projeto Gênero, Raça e Cidadania no Combate à Violência nas Escolas** – Caderno para Professores. NEIM/UFBA, 2005. p. 35-39.

- BARROS, Jose Costa D'Assunção. A Escola dos Annales: considerações sobre a história do movimento. **Revista História em Reflexão**, Dourados, v. 4, n. 8, jul./dez. 2010.
- BICHARA, Taissa Cordeiro. O Irreconciliável nos Editais do PNLD: eurocentrismo, cidadania e ensino de história. **Revista Escritas do Tempo**, Marabá, v. 2, n. 6, p. 193-220, out./dez. 2020.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. 383p. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002 (Repensando o Ensino).
- BONFIM, Marco Antonio Lima do; JESUS, Fernando Santos de; FÉLIX, Cristiane de. Oliveira Representação do negro em livros didático e paradidático: uma análise de discurso crítica de estereótipos raciais. **Travessias**, Cascavel, v. 13, n. 3, p. 54-71, set./dez. 2019.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 6º ano: ensino fundamental: anos finais**. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018a.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 7º ano: ensino fundamental: anos finais**. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018b.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 8º ano: ensino fundamental: anos finais**. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018c.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais**. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018d.
- BRAIK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. **Estudar História: das origens do homem a era digital: manual do professor: 6º ano**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018a.
- BRAIK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. **Estudar História: das origens do homem a era digital: manual do professor: 7º ano**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018b.
- BRAIK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. **Estudar História: das origens do homem a era digital: manual do professor: 8º ano**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018c.
- BRAIK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. **Estudar História: das origens do homem a era digital: manual do professor: 9º ano**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018d.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 174p.

_____. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003** - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2003.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Casa Civil, 2008.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 15 maio 2022.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

_____. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: MEC, 2017. 600p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados. **Textos para Discussão**, Centro de Estudos da Consultoria do Senado, n. 92, Brasília, jun. 2011. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-92-o-livro-didatico-o-mercado-editorial-e-os-sistemas-de-ensino-apostilados>. Acesso em: 01 out. 2021

BRODBECK, Marta de Sousa Lima. **Vivenciando a história**: metodologia de ensino da história. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e Antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, Summus, 2001.

CARVALHO, A. A. de M. C. de. **As imagens dos negros em livros didáticos de História**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

CASTELLO BRANCO, Raynette. **O negro no livro didático de História do Brasil para o Ensino Fundamental II da rede pública estadual de ensino, no Recife**. 2005. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

CERRI, Luis Fernando; MAINARDES, Jefferson. Ler os textos, ler o mundo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa v. 2, n. 1, jan.-jun. 2007.

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, set./dez. 2004.

CHRISTOFOLETT Rogério. Filmes na sala de aula: recurso didático, abordagem pedagógica ou recreação? **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 603-616, set./dez. 2009.

CLEMENTE; Marcos Edílson de Araújo; SANTOSP, Fabrício Barroso dos. Narrativas docentes: tensões entre o conhecimento histórico historiográfico e os saberes escolares. *In*: ALMEIDA, Vasni de (org.). **História da educação e método de aprendizagem em ensino de história**. Palmas, TO: EDUFT, 2018. p. 193-222.

COSSETIN, Vânia Lisa Fischer. Suportar o reconhecer: a dupla face do conceito de tolerância e o papel mediador da escola. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, sup. 1, p. 132-146, 2017.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. Brincar e Aprender: a ludicidade na formação do educando. *In*: CANANEA, Fernando Abath (org.). **Embarca(Ações) sobre Arte e Educação**. João Pessoa-PB: IMPRELL, 2012, p.42-60

CÓRDULA, Eduardo B. de Lucena. A escola no resgate da afetividade humana: quebra do paradigma social da violência. *In*: CANANÉA, Fernando Abath (org.). **Educação (Re)Construída: teoria fundamentando a práxis**. João Pessoa, PB: IMPRELL, 2013. 146p.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 52, p. 11-24, nov. 2000.

COSTA, R. L. S.; DUTRA, D. F. A lei 10639/2003 e o ensino de Geografia: representação dos negros e África nos livros didáticos. *In*: Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia, 10., 2009, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre, 2009. Disponível em: [http://www.agb.org.br/XENPEG/arigos/GT/GT3/tc3%20\(12\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/arigos/GT/GT3/tc3%20(12).pdf). Acesso em: 09 jun. 2017. Acesso em: 09 jun. 2017.

COUTINHO, Katherine. Caso Miguel: mãe de menino que caiu de prédio diz que expatrou a chamou de ingrata em depoimento. **G1 PE**, Recife, 15 set. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/09/15/caso-miguel-foi-muito-bem-ensaiada-ate-o-show-que-ela-deu-no-final-chorando-diz-mae-de-menino-sobre-fala-de-sari-corte-real-em-audiencia.ghtml>. acesso em: 20 fev. 2022.

CURCIO, Célia A. Fudaba; SOUZA, Letícia Silva. O protagonismo do aluno nos processos de aprendizagem: um estudo de caso. **Revista de Investigación Educativa Universitaria**, España, v. 2, n. 1, p. 74-83, 2019.

DAMASIO, Felipe; PEDUZZI, Luiz O. Q. A formação continuada de professores para um ensino subversivo visando uma aprendizagem significativa crítica por meio da história e filosofia da ciência sob o viés relativista: um estudo de caso. **Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, v. 12, n. 5, p. 47-67, 2017.

DEMO, Pedro. Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglis educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 181-206, abr./jun. 2007.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; MILITÃO, Andréia Nunes; PERBONI, Fabio; RAMOS, Regina Célia; LIMA, Vanda Moreira Machado; LEIE, Yoshie Ussami Ferrari. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.2 2, n. 85, p. 1027-1056, out./dez. 2014.

DOMINGUINI, Lucas. Fatores que evidenciam a necessidade de debates sobre o livro didático. *In*: Congresso Internacional de Filosofia e Educação – CINFE, Caxias do Sul, 2010. **Anais [...]**. Caxias do Sul, RS: UCS, 2010. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/Fatores%20que%20Evidenciam%20a%20Necessidade%20de%20Debates%20sobre%20o%20Livro%20Didatico.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

EL-HANIA, Charbel Niño; BIZZO, Nelio Marco Vincenzo. Formas de Construtivismo: Mudança Conceitual e Construtivismo Contextual. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 40-64, jul. 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio: **O dicionário da língua portuguesa**- Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação de edição Marina Baird Ferreira. 8. Ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Mário César Alves. **Ensinando história**: produção de uma sequência didática sobre as representações do negro no Brasil. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2015.

FILHO, Rui Galdino. Nossa Senhora da Conceição X Iemanjá!!! **Jornal Polêmica Paraíba**, João Pessoa-PB, 08 de. 2014. Disponível em: <https://shre.ink/t3>. Acesso em: 25 maio 2022.

FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História – Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

FONTENELE, Zilfran Varela; CAVALCANTE, Maria da Paz. Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, 2020.

FONTEQUE, Vanessa Santos; PILLATI, Jamaira Jurich; FERRI, Juliana; ABE, Rosa Shizue; SANCHEZ JÚNIOR, Sidney Lopes; SOUZA, Patrícia Ferreira Concato de. Representação do negro no livro didático de Alfredo Boulos Júnior com a implementação da Lei nº 10.639 (2003-2012). In: MONTEIRO Solange Aparecida de Souza (org.). **Cultura: Conceito Sempre em Desenvolvimento**. Ponta Grossa, PR: Antena Editora, 2019. p. 51-62.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FURTADO, Andréa Garcia; GAGNO, Roberta Scrocaro. Políticas do livro didático e o mercado editorial. In: Congresso Nacional de Educação, 10., Paraná, 2009. **Anais [...]**. Londrina, PR: PUCPR, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3684_2172.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

FURTUNATO, Aline Apolinário; ARANHA, Cinthia Torres. Para além do lazer: a utilização do filme como recurso didático em sala de aula. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, p. 95-109, Especial, 2012.

G1 GLOBO. **Caso George Floyd: morte de homem negro filmado com policial branco com joelhos em seu pescoço causa indignação nos EUA**. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro-filmado-com-policial-branco-com-jelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghtml>. Acesso em: 07 jun. 2021.

G1 GLOBO. **Mulheres relatam luta contra o preconceito no Dia contra a Discriminação Racial**. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2021/03/21/mulheres-relatam-luta-contr-o-preconceito-no-dia-contr-a-discriminacao-racial-disse-que-carregava-uma-macaca.ghtml>. Acesso em: 07 jun. 2021.

G1 GLOBO. **Morte de João Alberto no Carrefour Joga Luz sobre problemas de empresas de segurança**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/analitico/morte-de-joao-alberto-no-carrefour-joga-luz-sobre-problemas-de-empresas-de-seguranca-24763347>. Acesso em: 07 jun. 2021.

G1 GLOBO. **Dilma sanciona lei que cria cota de 50% nas universidades federais**. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/08/dilma-sanciona-cota-de-50-nas-universidades-publicas.html> Acesso em: Acesso em 14 de Junho de 2021.

GADEA, Carlos A. O espaço da negritude e o reverso da africanidade: crítica sobre as relações raciais contemporâneas. **Caderno CRH**, Salvador, v. 26, n. 69, p. 563-579, set./dez. 2013

GAMA, Rinaldo. O Racismo no Espelho. **Revista Veja**. Edição 2557, p. 79-81, 22 nov. 2017.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; RODRÍGUEZ, Jesús Rodríguez; ANICHINI, Alessandra. Apresentação - Pesquisas sobre manuais escolares e mídias educativas: tensões e interações entre impresso e digital. **Educar em Revista**, DOSSIÊ - Manuais escolares e mídias educativas: temas e perspectivas de investigação, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 77, p. 9-18, set./out. 2019.

GELEDÉS - Instituto da Mulher Negra. **Sobre o racismo e suas múltiplas manifestações**. São Paulo: Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sobre-racismo-e-suas-multiplas-manifestacoes/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GELEDÉS - Instituto da Mulher Negra. **Curso: Gênero, raça e direitos humanos**. São Paulo: Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/curso-genero-raca-e-direitos-humanos/>. Acesso em: 05 set. 2021

GIARETTA, Sandra Márcia. **O Manual do Professor nos livros Didáticos de História: Apropriações e usos**. 2018. 163 f. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2018.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGENIO, Jonas Camargo. Ensino de História e Temas Sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23 p. 75-85, maio-ago. 2003.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

_____. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

_____. **O Movimento Negro Educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 43, p. 26-44, 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2128310/mod_resource/content/1/ASG_racismo_e_anti_racismo_NE%2043_1995.pdf. Acesso em: 04 abr. 2022.

HARTOG, Francois. **Regime de historicidade: presentismo e experiência do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 9, n. 2, p.100-112, jul.-dez. 2009.

IBGE. **Projeções da população:** Brasil e unidades da federação: revisão 2018. Brasília, DF: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101597>. Acesso em: 20 set. 2019.

JESUS, Fernando Santos de. O “Negro” no livro didático de história do ensino médio e a Lei 10.639/03. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 141-171, jan./jun. 2012.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia:** Guia Prático da Linguagem Sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

JÚNIOR, Alexandre Aloys Matte; ALVES, Darlã de; GEVEHR, Daniel Luciano. A representação da etnia negra nos livros didáticos: o papel social da figura do negro no material de apoio pedagógico da educação básica. **Revista Acadêmica Licenciatura & Acturas**, Ivoti, v. 5, n. 1, p. 40-47, 2017.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Como ler os textos literários na era da cultura digital. **Estud. Lit. Bras. Contemp.**, Brasília, n. 47, p. 203-228, jun. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Andirana Oliveira; SANTANA, Darlene Silva Santos. A representação do negro no livro didático de história dos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise na perspectiva da linguística crítica. *In:* Seminário Internacional de Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, 2., Vitória da Conquista-BA, 2017. Anais [...]. Vitória da Conquista, BA: UESBA, 2017. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7216/7000>. Acesso em: 25 out. 2021.

MARQUES, Marilaine de Castro Pereira; RIBEIRO, Mariana Emídio Oliveira; GABRIEL, Aparecida Garcia Pacheco; CHAVES, Sidney da Silva; ZINELLI, Marlize Reffatti; Marcelino de Jesus Contribuições da Técnica de Ensino Brainstorming: Uma Experiência com Estudantes de uma Escola Estadual de Alta Floresta-MT. **Id. on Line Rev. Mult. Psic.**, São Paulo, v. 11, n. 37, 2017.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

MENDES, Marisa Ferreira. Movimento. *In:* VOLPI, José Henrique; VOLPI, Sandra Mara (org.). **Anais do 14º Congresso Brasileiro de Psicoterapias Corporais**. Curitiba: Centro Reichiano, 2009. Disponível em: <https://www.centroreichiano.com.br/artigos/Anais-2009/MENDES-Marisa-Ferreira-Movimento.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, 2000.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MIRANDA, Humberto da Silva. Aulas de História e os direitos das crianças e dos adolescentes: entre possibilidades e desafios. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 160-178, 2018.

MORAES, Amaury César. Construtivismo e História das Ciências: limites de uma proposta. **Contexto e Educação** - Editora UNIJUÍ, Ano 18, n. 69, p. 29-43, jan./jun. 2003.

MULLER, Tania Maria Pedroso. Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 77-95, maio/jun. 2018.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Campinas, v. 12, n. 30, p. 179-197, set./dez. 2012.

_____. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2005.

MUNANGA, Kebengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de Hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

MUNANGA, Kebengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019 (Coleção Cultura Negra e Identidade).

MUNANGA, Kabengele. **Negritude** – usos e sentidos. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988. Série Princípios.

MUNIZ, André da Silva; SANCHES, Regina de Cássia Fernandes. Povos indígenas e quilombolas entre a África e o Brasil: identidade, conflitos e desafios. In: Seminário Nacional de Sociologia, 3., Aracaju-SE, 2020. **Anais [...]**. Aracajú, SE: UFS, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13871/2/PovosIndigenasQuilombolas.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

NEVES, Mary Yale Rodrigues; SILVA, Edith Seligmann. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 63-75, jan.-jun. 2006.

NOLT, Dorothy Law; HARRIS, Rachel. **As Crianças Aprendem o que Vivenciam**: o poder do exemplo dos pais na educação dos filhos. Rio de Janeiro: Sextante, 2003

ODA, Ana Maria Galdini Raimundo; DALGALARRONDO, Paulo. Juliano Moreira: um psiquiatra negro frente ao racismo científico. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, seção Memória, v. 22, n. 4, p. 178-9, 2000.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, São Paulo, Ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

OLIVEIRA, Marli Solange. **A representação dos negros em livros didáticos de história**: mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10.639/03. 2009. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. **O patrimônio cultural e os livros didáticos de História ou de como se constrói o sentimento de pertencimento (Brasil - 2000-2015)**. 2016. 295 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Estudos Pós-Graduados em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, Regina Soares de; ALMEIDA, Vanusia Lopes de; FONSECA, Vitória Azevedo da; CANO, Márcio Rogério de Oliveira Cano (coords.). **História**. São Paulo: Blucher, 2012 (Coleção a reflexão e a prática no ensino; 6).

ONU. **Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial** - Resolução 2.106-A (XX), de 21 de dezembro de 1965 e ratificada pelo Brasil, em 27 de março de 1968. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/disciraci.htm>. Acesso em: 05 set. 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90: revista do Programa de Pós-Graduação em História**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-118, dez. 2008.

_____; _____. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 14-33, 2018.

SALLES, André Mendes. O livro didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional. **Revista Semina**, Passo Fundo, v. 10, 2011.

PEREIRA, Amilcar Araujo; MAIA, Jorge Lucas; LIMA, Thayara Cristine Silva de. Os “rolês” do movimento negro brasileiro na atualidade, nas “pegadas” da educação. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 75, p. 162-183, jan./abr. 2020.

PIVATTO JUNIOR, Dilceu Roberto. Marxismo e ensino de história: práxis do conhecimento e formação do sujeito crítico-social. **Revista Semina**, Passo Fundo, v. 9, n. 1, 2010.

PRUDENTE, Eunice. Dados do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra. **Jornal da USP**, São Paulo, Rádio USP, 31 jun. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>. Acesso em: 10 set. 2021.

REIS NETO, João Augusto dos. Odé Kayodê: as Palavras de Mãe Stella Ecoam no Tempo Perpetuando a Força das Mulheres de Axé. **Revista Calundu**, v. 4, n. 1, p. 96,

jan.-jun. 2020. Disponível em: <https://calundublog.files.wordpress.com/2020/06/08.-joc3a3o-augusto-dos-reis-neto-odc3a9-kayodc3aa.pdf>. Acesso em: 201 jun. 2022.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. Proposta Metodológica para o Ensino de História. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen-RS, v. 4, n. 4, . 161-170, 2003.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Aula de história: evento, ideia e escrita. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

RUSSO, Miguel Henrique. Problemas centrais da gestão na escola pública e sua incidência na prática cotidiana segundo os gestores. **RBP AE**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 455-471, set./dez. 2009.

SALLES, Mendes. Ensino de História, um campo de pesquisa: reflexões sobre os livros didáticos André. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 13-33, jan./jun. 2010.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos**. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTANA, Rogério Joaquim. Estudo dirigido como técnica de método ativo de ensino. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-17, 2021.

SANT'ANNA, Alexandre; NASCIMENTO, Paulo Roberto do. A história do lúdico na educação. **REVEMAT**, Florianópolis, v. 06, n. 2, p. 19-36, 2011.

SCHIMIDT, Mana Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione. 2004 (Pensamento e ação no magistério).

SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion. Diversidade, diferença, desigualdade e educação. *In*: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de (orgs.). **Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente**. Recife: Editora UFPE, 2009. p. 11-22.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questões racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Espetáculo da miscigenação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 137-152, 1994.

_____. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2013. 149p.

SELBACH, Simone. Como desenvolver um projeto em História. In: _____ (org.). **História e Didática**. Coleção como bem ensinar. Rio de Janeiro: Vozes, 2010, p. 117 – 121.

SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. **Inspire História: 6º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2018a.

SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. **Inspire História: 7º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2018b.

SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. **Inspire História: 8º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2018c.

SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. **Inspire História: 9º ano: ensino fundamental: anos finais**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2018d.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África: A Temática Africana em Sala de Aula**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. prender, Ensinar e Relações Étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, 2007.

SILVA, Iara Augusta da. A conformação do mercado editorial brasileiro a partir das últimas décadas do século XX e anos iniciais do século XXI: o caso do grupo Abril. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 60, p. 78-94, dez. 2014.

SILVA, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa da. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 248-272, mai. 2013.

SILVA, P. V. B.; TEIXEIRA, R.; PACÍFICO, T. M. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, jan./mar. 2013.

SOUZA, Suely dos Santos. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural / Suely dos Santos Souza**. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programam de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Feira de Santana, Feira de Santana-BA, 2014.

SOUZA, Marina de Mello e. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 17-28, 2012.

STEPHANOU, Maria. Currículos de história: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Humanitas, v. 18, n. 36, 1998, p. 15-38.

STRAY, Chris. Quia Nominor Leo: Vers une sociologie historique du manuel. In: CHOPPIN, Alain (org.) **Histoire de l'éducation**. N. 58 (numéro spécial). Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe-XXe siècles, Ed. INRP, 1993.

THADEU, Victor. Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático. **E-Docente**, São Paulo, 19 jun. 2019. Disponível em: https://www.edocente.com.br/blog/pnld/pnld-programa-nacional-do-livro-e-material-didatico/?gclid=EAIaIQobChMIwcuRtJza8wIVLwiICR2uqwjDEAAYASAAEgKh3_D_BwE. Acesso em: 20 set. 2021.

UOL. **Saída contra racismo em aula é escola antirracista, dizem especialistas...** - Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/05/29/saida-contra-racismo-em-aula-e-escola-antirracista-dizem-especialistas.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 14 jun. 2021.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.

ZIBAS, Dagmar M. L.; FERRETTI, Celso J.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 51-85, jan./abr. 2006.