

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
MANUELA CRISTINA LÁZARO DE LIMA

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 1 A PARTIR
DA LEI 10.639/03 (2014-2016)

UBERABA-MG

2018

MANUELA CRISTINA LÁZARO DE LIMA

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 1 A PARTIR
DA LEI 10.639/03 (2014-2016)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – Campus Uberaba, como parte integrante dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

Orientação: Prof.^a Dra. Giseli Cristina Vale Gatti.

UBERABA-MG

2018

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

L6281 Lima, Manuela Cristina Lázaro de.
O livro didático de história para o ensino fundamental 1 a partir da lei 10.639/03 (2014-2016) / Manuela Cristina Lázaro de Lima. – Uberaba, 2018.
125 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

Orientadora: Profa. Dra. Giseli Cristina Vale Gatti.

1. Livros didáticos. 2. Livros didáticos – História. 3. Cultura afro-brasileira. 4. Ensino. I. Gatti, Giseli Cristina Vale. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 371.32

MANUELA CRISTINA LÁZARO DE LIMA

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL 1 A PARTIR
DA LEI 10.639/03 (2014-2016)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 14/08/2018

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Giseli Cristina do Vale Gatti
(Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof.^a Dr.^a Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
Facip/UFU – Faculdade de Ciências Integradas
do Pontal/Universidade Federal de Uberlândia



Prof. Dr. Wenceslau Gonçalves Neto
UNIUBE - Universidade de Uberaba

UBERABA-MG

2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado saúde, fé, discernimento e vontade de empreender essa caminhada, em cada dia dessa jornada abençoando meus passos. Todos os créditos são dele, o grande dono da minha vida e o grande autor e mestre da minha história.

Essa travessia precisa ser registrada e então estas linhas descrevem a alegria e o alívio deste momento, em que as palavras já vacilam depois de tantos desafios e superação para a conclusão deste projeto.

Agradeço à minha mãe, Maria Sara Basílio Lázaro, mulher que deu a vida por mim e que sempre me incentivou na conquista dos meus sonhos. Agradeço à minha sogra, Divina S. de Lima, ter dado a vida ao Sílvio e me incitar em minhas aspirações. Grata!

Ao meu amor, eterno namorado, esposo, Sílvio Ap. de Lima, uma pessoa que Deus pôs na minha vida para me ajudar e me encorajar. Agradeço a sua generosidade, a sua paciência e compreensão. Não tenho palavras para lhe agradecer, Sílvio, por transformar nossos passeios, nossas viagens de férias em momentos de estudos. Você não é tudo que eu pedi para Deus, porque nem nos meus melhores sonhos, eu conseguiria esse presente. Amo você muito, mas muito mesmo!

Agradeço aos meus filhos, Paola Cristina L. de Lima, Peterson L. de Lima, e Jonathan Willian Lázaro, além do meu netinho Kauã Emanuel, pois é muito amor envolvido e são mais quatro vidas que me ensinam e me proporcionam vivenciar as experiências mais inesquecíveis da minha existência.

Agradecimento especial à única irmã Heloísa Regina, juntamente com minhas sobrinhas e sobrinhos; agradeço também à minha família, e principalmente às tias matriarcas, que são o começo e fechamento de tudo. O que seria de mim sem o apoio espiritual e afetivo de minha família? A caminhada sem ajuda de vocês não teria sido possível.

Agradeço aos meus amigos raros, mas fiéis, que entenderam as minhas ausências. Às minhas diretoras e colegas de trabalho da Prefeitura Municipal de Uberaba que tanto me incentivaram, apoiaram e colaboraram comigo.

Aos professores do Programa do Mestrado em Educação, que de forma sempre responsável, dividiram seus conhecimentos conosco e contribuíram para o nosso crescimento acadêmico, e em especial à minha professora orientadora, Dra. Giseli Cristina Valle Gatti, pelo voto de confiança, paciência e compreensão.

RESUMO

Esta pesquisa - vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos - traz, diante das discussões e do que vem sendo apresentado no cenário brasileiro, os estudos sobre o livro didático de História, a partir da Lei 10.639/03 inserida no contexto escolar. A presente investigação tem como objetivo geral, compreender como tem sido feita a abordagem étnico-racial em dois livros didáticos de História do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental 1 a partir do Edital 2014 e Guia do PNLD 2016 e os objetivos específicos, conhecer como se dá a expansão do livro didático no Brasil, compreender as diretrizes da Lei 10.639/03; perceber como tem sido a abordagem e em especial, as imagens, do negro no livro didático de História na perspectiva da Lei 10.639/03. Para o alcance dos propósitos da investigação, o referencial teórico que respalda este estudo está constituído de bases teóricas com as contribuições dos seguintes autores: Silva (2011), Gatti Jr. (2004), Munanga (1986, 1996, 1999, 2005) Munakata (1997), Hall (2003), Baez (2015), Bittencourt (2004), Castro (2007), Choppin (2004), Cronbach (1955), Franco (1982). A construção da pesquisa se deu por meio das pesquisas bibliográfica e documental. Assim, ressalta-se a relevância da pesquisa, como processo de aprendizagem para o tema proposto nos seus contextos mais diversos das relações sociais. A pesquisa permitiu perceber que houve alguns avanços sobre a inclusão da História e cultura do negro nos livros didáticos de História, no entanto estas estão ainda relacionadas e acompanhadas principalmente do período da escravidão.

Palavras-Chave: Livro didático; Lei 10.639/03; Diversidade.

ABSTRACT

This research - carried out within the scope of the Post-Graduate Program in Education, in the line of research "Educational Processes and their Fundamentals"-, has the general objective of understanding how the ethno-racial approach has been made in the 4th and 5th grade textbooks of the Basic Education 1, of the 2014 edict and Guide to PNLD 2016 and the specific objectives, to know how the expansion of the didactic book in Brazil, to understand the guidelines of the Law 10.639/03; to perceive how has been the approach of the black in the didactic book of history in the perspective of the law 10.639/03. The theoretical framework that supports the research was constituted with the following authors: Silva (2011), Gatti Jr (2004), Munanga (1986, 1996, 2005) Munakata (1997), Hall (2003), Choppin (2004), Cronbach (1955), Castro (2007), Baez (2015), Bittencourt (2004), Franco (1982), The construction of the research took place through bibliographical and documentary research. Thus, the relevance of research as a learning process for the theme proposed in its most diverse contexts of social relations is highlighted. The research made it possible to perceive that there were some advances in the inclusion of the history and culture of the Negro in the textbooks of history, nevertheless these are still related and accompanied mainly of the period of the slavery.

Key-words: Didactic book; Law 10.639/03; Diversity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Negros na preparação da farinha de mandioca	81
Figura 2 – Vendedora de arruda e ama de leite	83
Figura 3 – Negros no trabalho de barbeiro, vendedora e calceteiro	84
Figura 4 - Negros no trabalho de carregadores e de tigres de esgoto.....	85
Figura 5 – Negros na plantação de açúcar com o feitor	87
Figura 6 – Habitação de negros	89
Figura 7 – Vista da Igreja	90
Figura 8 – Negros em liteira	92
Figura 9 – Negros no jantar	93
Figura 10 – Cotidiano	95
Figura 11 – Dança Lundu	96
Figura 12 – Festas populares	98
Figura 13 – Manifestações religiosas	100
Figura 14 – Novos olhares sobre festividades.....	105
Figura 15 – Liberdade x Escravidão.....	108
Figura 16 – Negro e trabalhos diversos.....	110
Figura 17 – Negros no fundo do porão de navio	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Obras inscritas e aprovadas no PNLD 2016.....	68
Gráfico 3 – Relação entre aprovadas e organização do conteúdo	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura das Resenhas.....	71
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Livros distribuídos em 1970 pela COLTED, Nível Primário.....	29
Tabela 2 – Relação entre livro didático, edital e sua utilização.....	65

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CFC	Conselho Federal de Cultura
CFE	Conselho Federal de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNME	Campanha Nacional de Material de Ensino
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FGV/GEIL	Fundação Getúlio Vargas e o Grupo de Estudos da Indústria do Livro
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNBE	Programa Nacional de Bibliotecas Escolares
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
SUDESUL	Superintendência de Desenvolvimento da Região Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 BREVE TRAJETÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL	17
1.1 Concepções sobre o livro didático	17
1.2 Marcos legais para implementação do uso do livro didático	21
1.3 Programa Nacional do Livro Didático: trajetória histórica e funcionamento ...	30
2 LEGISLAÇÃO PARA AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS	38
2.1 Constituição brasileira de 1988 e a questão da diversidade	38
2.2 Lei de Diretrizes e Bases (9394/96): diversidade humana e diversidade cultural	43
2.3 Os PCNs e a diversidade cultural e social expressa em seu texto	46
2.4 A lei n.º 10.639/2003	53
2.5 As diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais	55
3 O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DE ACORDO COM O GUIA DO PNLD DE 2016	64
3.1 As orientações do Guia do PNLD 2016 sobre a história e cultura afro-brasileira, após a publicação da lei 10.639/03	64
3.1.1 Edital 2014	65
3.1.2 Guia 2016	67
3.2 O negro no livro didático de história	73
3.2.1 Obra Ápis – História, do 5º ano	77
3.2.2 Obra Brasiliana – História, do 4º ano	102
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	119

INTRODUÇÃO

A proposta desta investigação tem sua origem no interesse pessoal da pesquisadora em compreender as abordagens sobre as questões étnico-raciais nos livros didáticos após a publicação da Lei 10.639/03.

O interesse pelo tema surgiu a partir de participações e vivências desde a infância em grupos de movimentos negros, em vários eventos como encontros, palestras, seminários, cursos e grupos de estudos que abordavam o assunto em questão na graduação.

Logo no início do mestrado em Educação na Uniube, na linha de pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos, houve a opção de investigar sobre a questão étnico-racial nos livros didáticos de História referentes aos dois últimos anos do Ensino Fundamental 1, justificado pelo fato dessa etapa ser fechamento de ciclo de aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além da proximidade da autora desta pesquisa oriunda dos anos lecionados neste nível de ensino e pela facilidade de aquisição de materiais pedagógicos e didáticos para pesquisa.

Nessa perspectiva, a pesquisa visa compreender as modificações elaboradas para a apreensão do tema nos livros didáticos de História, a partir da publicação da Lei 10.639/03. Essa compreensão é feita por meio de análise das obras de dois livros didáticos de História dos dois últimos anos do Ensino Fundamental 1 (4º e 5º anos), respectivamente Coleção Brasileira - História e Coleção Ápis - História, com enfoque na implementação da temática étnico-cultural, ou seja, do conteúdo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, referente ao ano de 2016, utilizado em escolas públicas estaduais e municipais na cidade de Uberaba - MG.

O recorte escolhido justifica-se pelo fato de 2014 ter sido o ano de lançamento do novo Edital do Guia do PNL 2016 dos livros didáticos para os anos iniciais e por ser a versão da obra mais recente e atualizada da Lei 10.639/03, posterior há mais de uma década de implementação da referida Lei.

A pretensão é fazer uma análise entre essas obras, no sentido de compreender como o negro e sua história tem sido inserida há mais de uma década, a partir da inserção dessa nova temática implementada pela Lei 10.639/03, no âmbito escolar e em especial no livro didático de História.

Esta pesquisa possui como objetivo principal compreender como tem sido apresentado o negro, bem como está a abordagem étnico-cultural nos livros didáticos de História, em duas obras, conforme já citado anteriormente.

Para tanto, a investigação foi realizada e construída mediante a análise de documentos oficiais e legislação vigente como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1988), volumes 5, 8 e 10; a Lei 10.639/03; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004); o Estatuto da Igualdade Racial (2011); o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (s/d). Além do mais, os estudos e a pesquisa em questão serão baseados nas leituras e contribuições teóricas de alguns autores como Silva (2011), Gatti Jr (2004), Munanga (1986, 1996, 1999, 2005) Munakata (1997), Hall (2003), Baez (2015), Bittencourt (2004), Castro (2005), Choppin (2004), Cronbach (1955), Franco (1982), MEC/Guia do livro didático (BRASIL, 2016), Humberg; Neves (2014), Richaudeau (1979), Simielli; Charlier (2016).

Os pesquisadores citados acima foram muito importantes para o desenvolvimento da pesquisa, pois suas teses e dissertações contribuíram para o estudo e a investigação. E entre eles se destaca a pesquisadora Ana Célia da Silva que estudou a respeito da presença dos negros em livros didáticos de língua portuguesa, na categoria de representação social tendo verificado a existência de alguns avanços nesse sentido, porém, neste mesmo trabalho, ela aponta para a questão referente ao quantitativo em que os negros e os que não são considerados brancos, ainda seguem sub-representados nos livros didáticos. (SILVA, 2011).

A ideia de que o negro é sub-representado nos livros didáticos é reforçada por essa pesquisadora baseada nos estudos sobre a visão ou o tipo de imagem que os livros didáticos produzem sobre o negro e o afrodescendente no Brasil. No entanto, de acordo com a pesquisadora, há ainda estudos que apontam que, nos livros didáticos analisados, ainda prevalecem visões estereotipadas nas quais o negro é representado de forma desumanizada, em que reforça ao estudante, enquanto leitor, uma figura vitimizada do negro. (SILVA, 2011).

Se por um lado, tem-se essa imagem de uma figura oprimida, por outro lado, há estudos sobre a representatividade dessas imagens, porém há ainda aqueles que investigam os livros didáticos como concretizações focais de organização curricular, porque modularam, em uma página impressa as formas e sentido para o ensino de saberes escolares. (MUNAKATA, 1997). E nesse mesmo caminho, há, ainda, pesquisadores que centram a sua abordagem na análise dos usos dos livros didáticos e nos padrões de legibilidade exigidos para sua correta e eficaz utilização por professores e alunos, focando na apropriação do seu conteúdo por parte do leitor (BITTENCOURT, 2004).

Sendo assim, muitos foram os estudos propiciados nesta investigação, em que o aprofundamento teórico foi realizado mediante reflexões a partir da leitura de teses e dissertações como: A lei 10.639 e o programa nacional do livro didático: tensões de um processo e seus sujeitos (DEZIDÉRIO, 2016); A lei e os livros: transformações na produção didática de História após a Lei 10.639/03 (NAZÁRIO, 2017); A representação dos negros em livro didáticos de História: mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10.639/03 (OLIVEIRA, 2009); A prática da educação étnico-racial: um estudo da implantação da Lei Federal 10.639/03 no Paraná, a partir do professor como leitor do livro didático público (CATEN, 2010); O livro didático de História do 5º ano: um elemento socializador da violência (RODRIGUES, 2009).

Assim, mediante diálogo com estes autores e com a literatura disponível sobre esse tema, a partir da observação do exposto acima, da análise e da reflexão sobre os achados e, posteriormente, com os resultados sistematizados e finalizados, o trabalho foi construído, e dessa forma se estabelece a estrutura, que será explicada na sequência.

Para a compreensão da problemática que envolve esta pesquisa, o presente texto foi dividido em 3 capítulos assim estruturados.

O primeiro capítulo desta pesquisa tem como título O Livro Didático e buscou-se nele apresentar os diferentes entendimentos sobre esse objeto, ou seja, o livro didático, sendo exposta a trajetória de legalização e de acesso e universalização do instrumento avaliado no âmbito educacional nacional. Primeiramente, esse capítulo apresenta as diferentes concepções encontradas sobre o livro didático, apontando os principais marcos legais que fizeram parte da implementação do seu uso e em seguida a trajetória e o funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático no Brasil.

No segundo capítulo, Legislação e as Questões Étnico-Raciais, é apresentada toda a base legal presente na legislação educacional e que garante o estudo e a inserção da diversidade cultural no currículo escolar. Nesse sentido, a princípio são apresentados os aspectos legais da Constituição de 1988 e a questão da diversidade; posteriormente, buscou-se discorrer sobre a Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) e as questões que envolvem a diversidade humana e diversidade cultural, registrando-se o que está expresso sobre a diversidade cultural e social nos PCNs. Em seguida, a abordagem é sobre a obrigatoriedade de implementação da Lei 10.639/03, que estabelece a inclusão do ensino da História e dos aspectos da cultura afro. E por fim, analisam-se as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, como um dos documentos reguladores da questão investigada.

Assim tem-se no terceiro e último capítulo O Negro no Livro Didático de História de Acordo com o Guia do PNLD de 2016, uma análise da representação da imagem e representatividade do negro nos livros didáticos de História da coleção Brasileira e da Ápis respectivamente do 4º e 5º anos. Para a realização dessa averiguação, o embasamento legal foi a proposta das diretrizes para o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira no Edital do PNLD 2014, e no Guia do PNLD de História de 2016.

Diante de tudo o que foi encontrado, acredita-se que é preciso ampliar o campo teórico de inserção do conteúdo nos livros didáticos de História, no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais, sobre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, previstas na Lei 10.639/2003 e preconizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Portanto, faz-se necessário desenvolver uma ação reflexiva, crítica e transformadora que dialogue com os diversos saberes, na busca da construção de uma educação cidadã.

O caminho para esse diálogo e para essa construção foi desvelado mediante a pesquisa sobre como esses conhecimentos estão registrados no interior dos livros didáticos de História analisados. E por isso, com a intenção de se ter um olhar mais cuidadoso sobre diversos saberes que ficaram impressos nos livros didáticos pelos diversos autores, atores e interlocutores, realizou-se uma investigação nos livros didáticos de História do 4º e do 5º anos para averiguar como a valorização histórica e cultural do negro tem sido apresentada nos dias atuais, após mais de uma década de implementação da Lei 10.639/03.

Assim, pretende-se que esta pesquisa contribua significativamente com a inserção de concepções e conhecimentos científicos e com a reflexão referente à inclusão dessa temática, numa perspectiva que se avance de maneira significativa e transformadora nos currículos escolares e consequentemente nos livros didáticos utilizados pelos professores e alunos, em especial, por aqueles alunos matriculados e frequentes nas turmas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental 1.

1 BREVE TRAJETÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Este primeiro capítulo busca apresentar os diferentes entendimentos dados ao livro didático e traz a trajetória histórica de legalização desse instrumento pedagógico e quais os programas presentes de acesso a esse material pedagógico e a sua universalização no âmbito educacional nacional.

1.1 Concepções sobre o livro didático

O livro didático, inicialmente, é um tipo específico de material impresso usado nas escolas e continua sendo um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores e alunos das redes públicas de ensino. Muitas vezes, ele é o único acesso à leitura não só para os alunos, mas para os seus pais, oriundos das classes populares, como nos lembra Silva (2011).

Ademais cabe ressaltar que este material pedagógico impresso usado nas escolas já foi conhecido como manual de texto, manual didático, manual escolar ou ainda livro escolar. Ele é compreendido como sendo o tipo de texto impresso que contém o conteúdo específico das áreas do conhecimento, tratado didaticamente para o ensino em espaço escolar.

Nesse sentido, é possível perceber que os livros didáticos conservavam a função de portadores de letras das ciências, de acordo com Décio Gatti Júnior (2004, p.36), ao dizer que os livros didáticos ganhavam, em pleno século XVII, uma função que conservam até os dias atuais. O pesquisador esclarece-nos que as imagens contidas nos livros didáticos não eram expressivas no sentido de traduzir a análise do texto, e sim meramente ilustrativas sem contexto adequado.

Servindo como ponto de partida, Gatti Júnior, traz ainda a contribuição de um trecho do texto *Didática Magna* de Comenius:

O papel são os discípulos cujas inteligências hão de ser impressas com os caracteres das ciências. Os tipos ou caracteres são os livros didáticos e demais instrumentos preparados para este trabalho, graças aos quais se imprime, na inteligência, com facilidade tudo quanto se há de aprender. A tinta é a voz viva do professor que traduz o sentido das coisas e dos livros para os alunos. A prensa é a disciplina escolar que dispõe e sujeita a todos para receber o ensinamento. (COMENIUS, 1954 apud GATTI JR., 2004 p. 339).

Na direção desse aprofundamento, o conceito de livro didático é que: “o livro didático, será entendido como um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou de formação”. (RICHAUDEAU, 1979, p. 5). Nesse

sentido, o conceito de livro didático é reafirmado pelo articulista, quando mostra que, além de portadores de caracteres das ciências, ele é utilizado no processo de ensino, aprendizagem e de formação.

Logo, percebe-se que o livro didático contém caracteres ordenados e bem-dispostos de uma obra impressa e com o intuito de atender a um objetivo, que é uma aprendizagem significativa para o aluno.

Cabe ressaltar que, há tempos, o livro didático é exclusivamente utilizado nas e pelas escolas como um instrumento de aprendizagem que dá suporte a uma programação de ensino.

Sendo assim, o livro didático não pode, então, ser um elemento isolado dentro do contexto escolar, mas deve sim manter uma correlação elevada e positiva com os demais elementos do processo educativo; deste modo, ele deve ser um suporte pedagógico utilizado por professores e alunos.

E, como suporte pedagógico, é sabido ainda que o livro didático é disponibilizado para diferentes sociedades e culturas. Por isso, a sua utilização envolve saberes, aprendizagens, modos de agir e de pensar, culturas e objetivos diferentes, cujas intenções trazem, para cada peculiaridade e situação, o acréscimo também de funções adversas e diversas.

Diante disso, Choppin (2004, p.553) elabora uma análise funcional do material, indicando que ele exerce quatro funções essenciais:

[...] a *referencial* - o livro didático é essencialmente programático, onde ele contempla os conteúdos educativos e os conhecimentos que um grupo social acredita ser necessário e transmitido às novas gerações; a *instrumental* - o livro didático privilegia as atividades didáticas, visando facilitar a memorização dos conhecimentos e a aquisição de competências e habilidades; a *ideológica e cultural* - ele é como um dos principais transmissores da língua, da cultura e dos valores da elite e, nesse sentido, é um importante instrumento político de construção da identidade e, por fim, a *documental* - o livro didático pode fornecer um conjunto de documentos com vistas a desenvolver o espírito crítico do aluno.

Todavia, cabe ressaltar que o livro didático é um fenômeno complicado e abrangente, pois muitas vezes ele traz em seu interior ideologias e concepções de vários autores. Além do mais abrange uma diversidade de alunos com diferentes níveis de ensino, com diferentes culturas e classes sociais.

Os livros didáticos, além de agentes culturais, são também instrumentos que se destinam a ensinar, complementando o trabalho do professor, em várias áreas do conhecimento humano, conforme traz a literatura disponível para pesquisa a respeito dos livros didáticos.

Nesse sentido e de acordo com Cronbach (1955), o livro didático tem como papel fundamental apresentar conteúdo das matérias curriculares, sendo, portanto, de maneira ideal, *organizados, sequenciados, seletivos e simplificados*. No caso, eles são *organizados* em função de determinadas disciplinas como os livros de Ciências, História, Geografia, entre outros; são *sequenciados*, porque as informações contidas em um capítulo pressupõem informações anteriores; são *seletivos*, na medida em que apresentam apenas partes de conhecimentos escolhidos de um todo disponível de determinada área do conhecimento humano e, por fim, são *simplificados* de acordo com a idade dos leitores a que se destinam.

Logo, o livro didático, independentemente da matéria, não é imparcial, pois, nos conteúdos que transmite, encontram-se embutidos valores, crenças e a visão de mundo dos autores que os produzem.

Partindo desse pressuposto, é preciso dizer que todas essas considerações são absorvidas pelo aluno, sendo necessário chamar a atenção para dois pontos importantes, nessa relação do livro didático com o aluno, já que ele pode funcionar como instrumento de reprodução ideológica ou ao contrário, visto que ele pode vir a ser um instrumento de comunicação e informação que possibilite ao aluno o desenvolvimento de habilidades voltadas para a conscientização, reflexão e questionamento dos problemas da realidade social e educacional.

Há de se considerar que o desenvolvimento de habilidades, precisa estar inserido e contemplado filosoficamente no conteúdo dos livros didáticos. Isso porque geralmente o livro didático carrega em seu interior competências pedagógicas necessárias para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o processo de compreensão do conteúdo ensinado.

Nesse diapasão, o estudo com esse material demonstra o quanto é preciso privilegiar a potencialidade da função pedagógica dos livros destinados ao processo ensino- aprendizagem.

Contudo, em respeito à funcionalidade pedagógica e sob a ótica de utilização do livro didático no âmbito educacional, há necessidade de se considerar três focos, que são: as condições gerais do educando, a natureza e princípios da aprendizagem, bem como os fins da Educação Básica nos tempos atuais.

Cabe então dizer que, aliado a essas funções, a essas questões e em termos brasileiros, o livro didático pode, muitas vezes, ser considerado como um material organizado e produzido pelas editoras, que estrutura o trabalho do professor, em termos de sequências de conteúdos, de atividades didáticas e de sua distribuição segundo o tempo escolar e o ciclo ou seriação.

Por isso, pode-se afirmar que os principais responsáveis pela produção dos livros didáticos são os autores, as editoras, além dos professores. Nesse sentido, caberia indagar: O livro didático então, seria uma mercadoria? E caso fosse, como deveriam proceder seus autores e editoras?

Nesse caso, a investigação realizada permite comungar com a fala de Franco (1982, p.18) quando ela diz que, na trajetória histórica, o livro didático é, sim, uma mercadoria e, como tal, em uma sociedade capitalista, está invariavelmente submetido às leis do mercado.

Acrescenta-se a essa afirmação que ele é uma mercadoria destinada a um consumidor específico que é a escola, com tempos, espaços, práticas e culturas específicas do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem.

Sendo, portanto, o livro didático uma mercadoria de um meio específico, as editoras juntamente com os autores deparam muitas das vezes, com um duplo desafio que é o de produzir livros que satisfaçam às exigências pedagógicas e que, ao mesmo tempo, numa visão histórica, não se transformem em encalhes nas editoras e que não corram o risco de não estarem na lista de escolhas do programa do Governo Federal.

Nessa perspectiva, é sabido que o livro didático tem uma dinâmica de consumo diferente da dos demais livros, pois é realizada uma seleção de obras e títulos pelas escolas públicas e posteriormente, é encaminhada para as instituições de ensino para que, no seu interior, possa ser feita a escolha pelos professores e, logo em seguida, entregue aos alunos.

Nesse sentido, ao pensar sobre a produção dos livros didáticos, Munakata (1997, p.183-184) destaca que,

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 da materialidade do objeto-livro, que deve ser levada em conta. O livro é papel e tinta formando a mancha (a área impressa de uma página); o que ali se imprime passa por edição e copidesque (que muitas vezes introduzem alterações no texto original), revisão e preparação de texto, que, então, é organizado em páginas (paginação), de acordo com um projeto editorial; as páginas formam cadernos de um certo formato, que são colados ou costurados e encadernados, recebendo procedimentos de acabamento editorial e gráfico; para, finalmente, ser distribuído, e (eventualmente) lido.

Esse apontamento feito por Munakata discorre sobre a irredutibilidade entre o texto e o livro e entre o currículo e as disciplinas e, por conseguinte, como essa situação interfere na produção dos livros didáticos.

Ao chegar nesse ponto, é necessário esclarecer que há, de um lado, a rigidez entre o texto e o livro como um todo, pois entende-se que ambos precisam atender a uma necessidade

de um público específico. De outro lado, têm-se o currículo e as disciplinas que, na mesma direção, precisam estar aliadas e adequadas ao texto no atendimento a uma legislação educacional que envolve programação, aprendizagem e conhecimento. E ambos os lados têm que estar no foco da produção do livro didático.

Em síntese, em diferentes tempos da história, percebe-se que o acordo entre dois mediadores - em que um é a escola na figura dos professores e/ou Governo, e o outro é o processo de comercialização de livros didáticos - foi e está sendo tão importante que determinou e vem determinando significativas mudanças em sua produção.

Por isso, para melhor compreensão das transformações e mudanças ocorridas em relação ao livro didático, das concepções, dos papéis de cada ator envolvido, como o do Estado em suas três esferas (federal, estadual e municipal), o dos autores, das editoras, das escolas, dos professores bem como o dos alunos, faz-se necessário discorrer sobre algumas marcas da trajetória histórica da legitimação do livro didático ocorrida na legislação brasileira.

1.2 Marcos legais para implementação do uso do livro didático

No contexto histórico escolar e na cultura escolar, o livro didático é um dos recursos didáticos mais antigos, junto ao caderno e ao quadro-negro. Frente a essa constatação, abordar a trajetória histórico-política do livro no Brasil exige um estudo complexo, no entanto, nesta investigação, será apresentado apenas um panorama das principais legislações implantadas no cenário brasileiro, desde a sua implementação até os dias atuais, quando se tornou uma política pública do Governo Federal.

De acordo com as leituras, foi possível perceber que o livro didático tem uma história interessante em seus aspectos social, político e pedagógico no Brasil, embora em certos períodos tenha sido alvo de críticas e algumas delas contundentes, e anterior à constituição da rede educacional tal como a conhecemos hoje.

Diante de pesquisa realizada nesse estudo a respeito dos livros didáticos no Brasil, não foram encontrados muitos registros da relevância da função do livro como instrumento pedagógico nas escolas; assim, em 1929, o livro didático assume um papel de destaque no cenário educacional brasileiro, quando o Estado cria o Instituto Nacional do Livro (INL)¹, um órgão específico para legislar a propósito das políticas do livro didático, colaborando para lhe

¹ Para levantamento da trajetória histórica do livro didático no Brasil, foi consultado o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O texto original na íntegra está disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>.

dar maior legitimidade e, conseqüentemente, para o aumento de sua produção, É importante destacar que é a partir deste período, mais precisamente de 1930, que se desenvolve no Brasil, uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico. Por isso, nesse mesmo ano foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

Assim, apoiados em observações nos Programas e Compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro de 1931/1956, Freitag, Mota e Costa (1987, p.105) defendem a tese de que o livro didático é uma consequência direta da Revolução de 30, conforme o trecho a seguir:

Com efeito, a queda da nossa moeda, conjugada com o encarecimento do livro estrangeiro, provocados pela crise econômica mundial, permitiu ao compêndio brasileiro, antes mais caro do que o francês, competir comercialmente com este. (FREITAG; MOTA; COSTA, 1987, p.105).

Sobre os livros, Oliveira (2009, p.13) diz que esses são chamados também de livros de texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático.

Assim, nesse contexto de definições, tem-se o Decreto 1.006/1938 (BRASIL, 1938) considerado como um marco histórico do livro didático diante da questão da nacionalidade do livro didático considerado até então, um tema presente nos projetos e discursos de nacionalização do ensino, culminando, portanto, na legislação de 1938, mostrando então a preocupação oficial com o livro didático no Brasil. Percebe-se que esse Decreto foi publicado logo após o período em que as fontes documentais coincidiam com as ações diretas ou indiretas do então presidente Getúlio Vargas (1930-1945), o qual em 10 de novembro de 1937, por meio de um golpe de estado, instaurou o regime político conhecido como Estado Novo, com o intuito de inserir uma política do livro didático, conforme já citado anteriormente.

Logo se aponta que o Decreto 1.006/1938 estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático; em seu capítulo I, trata da elaboração e utilização do livro didático, enquanto que no seu Artigo 2º, categoriza como livro didático, os compêndios e os livros de leitura de classe, definindo ainda em dois parágrafos:

§ 1º — Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares;
§ 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula. (BRASIL, 1938, p.350).

Neste mesmo Decreto, no capítulo II é criada uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), composta por sete membros, designados pela Presidência da República. Era condição para assumirem o cargo que esses membros fossem especialistas, sendo que dois

o fossem em metodologia das ciências; três, em metodologia das línguas e os outros dois, em metodologia das técnicas pedagógicas, informação estabelecida no artigo 9º, parágrafo 1º. Ainda era exigido que os membros da CNLD não tivessem ligações comerciais com editoras fossem elas do País ou do exterior. (BRASIL, 1938).

Cabia ainda a essa Comissão, examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para tradução e sugerir abertura de concurso para produção de determinados tipos de livros didáticos ainda não existentes no País, estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos, bem como promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos. (BRASIL, 1938). Nesse sentido, é possível observar que essa Comissão tinha muito mais uma função político-ideológica, do que necessariamente uma função didática.

Em seu capítulo III, o Decreto apresenta os processos de autorização do livro didático; no capítulo IV, as causas que impedem a autorização dos livros didáticos, e no capítulo V, as disposições gerais e transitórias, apontando para algumas penalidades que poderão se aplicadas no não cumprimento do que foi estabelecido pelo Decreto. (BRASIL, 1938).

Freitag, Mota e Costa (1987, p. 6) informam que “o controle que essa Comissão tinha sobre a produção e circulação do livro didático estava na proporção direta do controle que o próprio ministro exercia sobre a Comissão”, sendo formada por 07 membros escolhidos pela Presidência, pois, apresentava muito mais uma função de controle político-ideológico do que uma função didática. Portanto, cabia à Comissão examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para a tradução e sugerir a abertura de concurso para produção de determinada espécie de livros didáticos ainda não existentes no País.

Em 29/03/39, é promulgado um novo Decreto-Lei, o de nº 1.177 que aumentaria de 7 para 12 o número dos membros da CNLD, regulamentando ainda sua organização e seu funcionamento até os seus menores detalhes. (FREITAG *et al.*, 1987).

Desta época até 1945, vários responsáveis por alguns setores da divisão do Departamento Nacional da Educação, representantes do INEP e intelectuais surgem com vários questionamentos, dúvidas e críticas sobre a legitimidade dessa Comissão. No entanto, em 26/12/1945 é editado o Decreto-lei no. 8.460, no qual é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, desde que esse constasse da relação das obras oficialmente autorizadas. (FREITAG *et al.* 1987).

Além do mais, afirmam Freitag *et al.* (1987), essa consolidação acontece em três blocos de deliberações referentes ao Decreto 1.006 de 1938, que são deliberações relativas ao

processo de autorização para adoção e uso do livro didático, ao problema de sua atualização e substituição e sobre algumas precauções em relação à especulação comercial.

Entre os anos de 1950 e 1960, as discussões sobre o problema de atualização, de substituição e de especulação do livro didático integravam o ambiente de debates sobre a necessidade de reformulação da Educação nacional e sobre o controle do crescimento da rede de ensino, principalmente do Ensino Secundário.

Mediante os muitos debates realizados em torno da Educação, em 1953, o então Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública é dividido em dois, sendo o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação e Cultura com a sigla MEC, onde ambos ganham autonomia.

Nesse mesmo ano de 1953, outro tema importante nesses debates - um dos principais desafios encontrados -, foi o alto preço dos livros didáticos. Esse desafio foi pauta das principais discussões no Congresso Nacional Brasileiro, bem como era assunto no âmbito internacional na Unesco, que, no caso do Brasil, promoveu seminários que apontavam e indicavam a urgência de se reformular os livros didáticos, além da proposição de distribuição de livros gratuitos aos alunos carentes brasileiros.

Pressionado por esse cenário, o Brasil então, no ano de 1960, passa por significativas transformações na organização do seu sistema educacional, em que seu modelo educacional, conforme a legislação daquele momento, continha características em sua reforma como: currículo definido nacionalmente, instruções detalhadas e formulários a serem obedecidos e preenchidos como forma de controle, fiscalização e reconhecimento da escola e do ensino ministrado por ela, além de professores, alunos e múltiplos técnicos da Educação moldados conforme as diretrizes técnico-operacionais, impactando inclusive nas orientações e reformulações dos livros didáticos.

Essa situação culminou em 1961 na aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), possibilitando assim uma maior autonomia dos órgãos estaduais e municipais.

A própria LDB/61 também estabelecia a ampliação da rede escolar com a obrigatoriedade do ensino primário. Essa condição gerou um aumento significativo de crianças nas escolas, o que levou à contratação em caráter de emergência de novos professores. Contudo a expansão do ensino secundário também expunha a necessidade de uma nova concepção de Educação para este nível de ensino. (FREITAG et al., 1987)

Em 1964, com o Golpe Militar, inicia-se então um período ditatorial, situação que perdurou até 1985 e esse fato histórico influencia no pano de fundo que sustentou as

mudanças políticas, sociais e econômicas que vão incentivar alterações na área editorial, sobretudo na produção de livros escolares. O mercado de livros didáticos cresceu expressivamente. Com a expansão da escolarização e do mercado editorial de didáticos, o Brasil passa por várias mudanças sociais, econômicas e educacionais, as quais incentivaram alterações na área editorial e estimularam o crescimento da indústria de livros didáticos.

Convém destacar que, neste período, as diversas transformações ocorridas nos diversos setores e em especial no setor educacional devem-se ao fato de que o livro didático recebeu um olhar político, tornando-se de grande relevância para a difusão de novas ideologias. De acordo com Castro (2007, p. 99-100), tal Decreto, criado...:

[...] no auge da ditadura militar, demonstra o caráter cerceado das ideias e da livre expressão, ações próprias do período onde um pequeno grupo controla o político, social, econômico e cultural de toda uma sociedade. Portanto, as instituições que lidam com a cultura e a educação, a biblioteca e a escola, por exemplo, são diretamente atingidas e os profissionais que nelas atuam, ao assumirem uma atitude de concordância com os modos de transmissão do saber ou censurar o que deve ser posto à mão do leitor, contribuem, sem dúvida para a reprodução do regime estabelecido.

Entretanto, mediante a expansão da escolarização e a expansão do mercado editorial de didáticos, o Estado passou a estabelecer medidas mais acentuadas de intervenção, com políticas para os livros escolares. Sendo assim, novos programas e políticas para os livros didáticos foram criadas nesse período em que se estabeleceu a ditadura militar no Brasil e, por isso, foram criados também novos órgãos como o Conselho do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED e a FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar, sendo que o primeiro tinha a função de gerir e aplicar os recursos do Programa e o segundo tinha a função de produzir e distribuir materiais escolares.

Além do mais, o ano de 1966 ficou marcado pela publicação de vários decretos, sendo que o primeiro deles foi o Decreto nº 58.653, de 16 de junho, que criou o Conselho do Livro Técnico e Didático, com a atribuição de “gerir e aplicar recursos destinados ao financiamento e à realização de programas e projetos de expansão do livro escolar e do livro técnico em colaboração com a Aliança para o Progresso” (BRASIL, 1966a). Essa publicação contribuiu para algumas mudanças no setor educacional, inclusive com a Campanha Nacional de Material de Ensino - CNME, que tinha como principal atividade a publicação, distribuição e a venda de livros de consulta, livros didáticos e materiais de ensino a preço de custo com base em aprovação do Conselho Federal de Educação, já que a mesma era dirigida por um conselho composto por diretores de vários órgão do MEC, sendo no entanto, responsável pelo comando apenas um diretor executivo, escolhido entre os membros.

O Governo brasileiro, reconhecendo ser o livro didático um instrumento básico para a melhoria do rendimento escolar, autoriza a sua criação pela publicação, em 19 de junho de 1966, no Jornal do Rio de Janeiro, Correio da Manhã:

O Governo acaba de criar, no Ministério da Educação, ligado ao Departamento Nacional de Educação, o Conselho do Livro Técnico e Didático – COLTED – com a atribuição de gerir e operar recursos destinados ao financiamento e à realização de programas e projetos de expansão do livro escolar e do livro técnico. (CONSELHO, 1966, p. 7).

Em 04 de outubro do mesmo ano, foi promulgado o Decreto, nº 59.355, modificando o nome do Conselho, que passa a ser denominado de Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), que teve como finalidade “incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionados “à produção, à edição, ao aprimoramento e à distribuição de livros técnicos e de livros didáticos”. (BRASIL, 1966-b). Portanto a COLTED trabalhou baseada em dois objetivos principais que eram estimular a expansão da indústria do livro e baratear os livros didáticos produzidos pelas empresas privadas.

A partir de então, veem-se acordos e convênios serem firmados entre Brasil e Estados Unidos. Em 06/01/1967, o Ministério da Educação e Cultura, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional assinam convênio com o intuito de propiciar ações de implantação e execução de programas que possibilitariam a distribuição de 51 milhões de livros, no período de três anos e estabelecendo a garantia, pelo MEC, da sua distribuição gratuita, propiciando assim a continuidade do Programa da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED).

Em 02 de outubro de 1967, foi sancionada a Lei nº 5.327 (BRASIL, 1967), instituindo a Fundação de Material Escolar (FENAME), dentro de um contexto histórico em que era repreendida a liberdade de expressão, em que a censura era combatida e militantes de guerrilhas levavam seu protesto através do rádio e da televisão. Nesse mesmo ano, a Constituição de 1967 foi aprovada pelo Regime Civil-Militar, promovendo duas alterações importantes na política educacional brasileira. Primeiro, desobrigou a União e os estados a investirem financeiramente um mínimo em suas esferas, e uma segunda alteração foi a abertura do ensino para a iniciativa privada. Esta Constituição de 1967 instituiu também como obrigatória a permanência de 08 anos na Educação Básica, resultando, portanto, em um aumento significativo no número de matriculados nas escolas. (BRASIL, 1967a).

Diante desse cenário e em continuidade ao assunto em questão, a Lei no. 5.327/67 instituiu a Fundação de Material Escolar (FENAME), vinculada ao Ministério da Educação e

Cultura que tinha como finalidade a produção e a distribuição de material didático “de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e utilização.” (BRASIL, 1967).

Os materiais produzidos pela FENAME seriam distribuídos a preço de custo e poderiam ser comprados nos postos de distribuição e pelos Correios. De acordo com o seu estatuto de fundação, publicado no Decreto nº 62.411, de 15 de março de 1968 (BRASIL, 1968) eram considerados materiais escolares e didáticos: cadernos, caderno de exercícios, guias metodológicos e manuais sobre matérias ou disciplinas consideradas de maior ênfase, entre outros. Além do mais, o Decreto, em seu Artigo 2º autoriza a transferência do acervo da extinta Campanha Nacional de Material de Ensino para a FENAME.

Assim, a FENAME fora criada para substituir a Campanha Nacional de Material de Ensino com a finalidade, conforme já dito anteriormente, de ampliar a produção e distribuição do material escolar que já vinha sendo realizada pelo outro órgão. Consequentemente todo o acervo e produções da CNME foram incorporados à Fundação. A FENAME nascia dotada de disposições que lhe permitiam, no campo da produção e da distribuição do material escolar, uma ação mais ampla que a sua antecessora CNME, cujas limitações de natureza legal não permitiam acompanhar o crescimento das solicitações do mercado consumidor do País, no setor escolar.

Nessa época, estudos apontavam que um dos maiores desafios a serem enfrentados era o problema do preço do livro didático e que a criação da FENAME era umas das estratégias para atender ao “grupo social de menor poder aquisitivo” com a distribuição e revenda a preço de custo em todo o território nacional de material didático de qualidade. Portanto, a venda a preço de custo dos materiais produzidos pela FENAME deveria funcionar como “regulador de preços e mercados livres dos grandes centros”, procurando efetivar o “propósito do Governo em contribuir para o barateamento do material didático.” (FILGUEIRAS, 2013). Tal discussão expunha outra perspectiva do Governo Militar para tentar resolver o problema do preço dos materiais didáticos e do atendimento aos alunos carentes, distinta da orientação estabelecida para a COLTED que se relacionava à indústria privada.

Durante um longo período, a FENAME continuou a produzir os materiais e livros didáticos que já eram produzidos pela CNME e expandiu a produção de novos títulos, ampliando significativamente a movimentação financeira da instituição. Diante da ampliação e da grande quantidade de obras publicadas e consultadas, a FENAME tornou-se responsável pela publicação e distribuição de parte dos materiais do MEC e dos órgãos a ele vinculados. Assim, as publicações oficiais – *Documental, Educação, Cultura e a Revista Brasileira de*

Educação Física e Desporto eram distribuídas pela FENAME em seus postos de distribuição que existiam por todo o País.

A partir de 1970, a FENAME começou a realizar convênios para a edição e distribuição de livros e materiais destinados a diferentes instituições públicas e privadas, entre elas: o Conselho Federal de Educação-CFE; o Conselho Federal de Cultura-CFC; o Instituto Nacional do Livro-INL; a Fundação Getúlio Vargas e o Grupo de Estudos da Indústria do Livro - FGV/GEIL; e a divisão de Educação Física.

A Revista MEC, em 1970, informava ainda que:

Além dos convênios, a FENAME esteve encarregada de apresentar projetos para o planejamento do MEC para a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE, para a Superintendência de Desenvolvimento da Região Sul - SUDESUL e para a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia-SUDAM, como parte do objetivo de criar as bases para uma década de desenvolvimento proposta no III Governo da Revolução. (FILGUEIRAS, 2013, p. 327).

Diante desse cenário, percebe-se que a FENAME, continuava com foco na sua principal função de levar o livro didático e material escolar a distantes localidades que não possuíssem livrarias, por meio de sua rede de postos de distribuição e que, portanto, ela não procurava fazer concorrência com o comércio livreiro particular, pois teria somente o caráter supletivo, sobretudo no interior do País. Nesse sentido, o trabalho realizado pela FENAME representaria uma contribuição patriótica no sentido de popularizar o ensino, “uma das grandes metas da Revolução.” (FILGUEIRAS, 2013).

De acordo com a publicação da Revista Educação de 1971 (FILGUEIRAS, 2013), até o ano de 1971 a FENAME havia produzido mais de 11 milhões de exemplares de obras didáticas e 200 milhões de objetos de uso escolar. Em relação à análise das obras publicadas por ela, observou-se que os autores dos livros didáticos atuavam, principalmente como professores, no Ensino Básico e Superior, em geral nos colégios, institutos, faculdades. Muitos desses professores eram pessoas envolvidas com os debates educacionais da década de 1950 e 1960. Além do mais, eles estavam vinculados a instituições que atuavam na formação docente.

E foi entre tantas discussões, debates e ajustes que, em 11/03/1970, o Ministério da Educação implementa o sistema de coedição de livros com as editoras com os recursos do Instituto Nacional do Livro, criado em 1937, conforme informação trazida pela revista do MEC nº 47 em 1970. (FILGUEIRAS, 2013).

Mediante a continuidade desse movimento, em 09 de junho de 1971, por meio do Decreto nº 68.728, que aborda a política do livro técnico e do livro didático, a COLTED

(Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático) é extinta e tem suas funções incorporadas ao Instituto Nacional do Livro (INL). Além do mais, o Instituto passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) e assume as atribuições administrativas e de gestão dos recursos financeiros, que até então ficavam a cargo da COLTED. Essa situação provocou o término do convênio do MEC/USAID, visto que houve a necessidade de contrapartida das unidades da Federação para efetivação da implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático.

Mesmo com o encerramento das atividades da COLTED e visando a participação na Conferência Internacional de Educação, o Ministério da Educação e Cultura publica em 1971, um levantamento da quantidade de livros distribuídos pela COLTED para os três níveis de ensino: primário, médio e superior.

No ensino primário, ou seja, da 1ª à 5ª série como era denominado naquela época, foram atendidas 11.877.000 crianças, totalizando 19.437.000 livros (Tabela 01), cabendo 1 livro a cada criança de todas as séries do Ensino Primário, com exceção das 3ªs e 4ªs séries, que receberam 3 livros por aluno.

Tabela 1 – Livros distribuídos em 1970 pela COLTED, Nível Primário

Séries	Nº de alunos (1.000 pessoas)	Nº de livros	Total de Livros (1.000)
1	3.972	1	3.972
2	2.465	1	2.465
3	2.120	3	6.360
4	1.660	3	4.980
5	1.660	1	1.660
Totais	11.877	9	19.437

Fonte: Educação no Brasil (1971 *apud* AMARAL; SANTANA; SANT'ANNA, 2016, p .8).

A partir de 1976, o Decreto nº 77.107 de 04 de fevereiro de 1976 determina que, com a extinção do Instituto Nacional do Livro, a FENAME torna-se responsável pela execução do Programa do Livro Didático (PLD). (BRASIL, 1976). De acordo com Filgueiras (2013), a FENAME permaneceu com a produção de materiais escolares por toda a década de 70 ao mesmo tempo em que se tornou efetivamente o órgão de decisão das políticas para o livro didático do regime militar.

Entretanto, nesse período, com a publicação do Decreto no. 77.107/76, o Governo assumiu a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades

federadas. Os recursos que eram provindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação foram insuficientes para atender a todos os alunos do Ensino Fundamental da rede pública.

A FENAME manteve seus trabalhos até 1983, quando foi incorporada pela Fundação de Assistência ao Estudantes (FAE), instituição que assumiu todos os programas assistenciais do MEC, incluindo os programas de merenda escolar e de distribuição dos livros didáticos, pois atendia melhor às demandas vigentes naquele período. Assim, por meio da Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983 que altera a denominação da FENAME (BRASIL, 1983), amplia suas finalidades, incorpora o PLIDEF- Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental do Instituto Nacional do Livro, propõe a participação dos professores na escolha dos livros e amplia o Programa incluindo as demais séries do Ensino Fundamental.

Logo, é possível dizer que a trajetória histórica e as discussões em torno do livro estão vinculadas ainda à sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros e também ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa produção.

1.3 Programa Nacional do Livro Didático: trajetória histórica e funcionamento

Em 1985, por meio do Decreto nº 91.542 institui-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com a finalidade de distribuir livros didáticos de matemática, estudos sociais, ciências, comunicação e expressão, além de cartilhas aos estudantes de escolas públicas. (BRASIL, 1985).

Esse Decreto traz mudanças significativas como a participação dos professores na análise e indicação dos livros nos anos subsequentes à sua distribuição, reutilização do livro a partir do aperfeiçoamento de suas especificações técnicas de produção, com vistas à maior durabilidade, extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias e fim da participação financeira dos estados, garantindo assim a escolha do livro pelos professores. (BRASIL, 1985).

Assim, a partir da publicação desse Decreto, o PNLD passa a fazer parte da política pública para a Educação, com o objetivo principal de adquirir e distribuir, de maneira universal e gratuita, livros didáticos para todos os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental.

Entretanto, no ano de 1992, a distribuição dos livros é comprometida diante das limitações orçamentárias, havendo, portanto, um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se então o atendimento até a 4ª. série do Ensino Fundamental.

Em julho de 1993, a Resolução CD FNDE nº 6 vincula os recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, reestabelecendo assim, o fluxo de verbas para aquisição e distribuição do livro didático. Além disso, entre 1993 e 1994, ocorreu a publicação do guia “Definição de Critérios para a Avaliação dos Livros Didáticos” - MEC/FAE/UNESCO. O guia estabeleceu em seu interior alguns critérios a serem levados em consideração como as contribuições psicolinguísticas (ciência que investiga os processos envolvidos na recepção e produção de textos), os aspectos da produção física do livro, os aspectos relativos à formulação metodológica e à atualização. (BRASIL, 2018).

Em 1995, volta, de forma gradativa, a universalização da distribuição do livro didático no Ensino Fundamental e são contempladas inicialmente, apenas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, visto que a sua distribuição havia sido comprometida anteriormente no ano de 1992. (BRASIL, 2018).

Os livros de Ciências passam a ter a sua distribuição normalizada no ano de 1996, e é neste ano que se publica o primeiro Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª séries, diante do processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos em editais publicados com a intenção de convocar as editoras para participarem do programa do PNLD. Após essa inscrição é divulgado o resultado para que as editoras possam compor o acervo dos livros aprovados e logo fazerem parte da listagem que compõe o Guia de Livros Didáticos. Assim, de acordo com os dados publicados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), os livros são avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos, como por exemplo, o cuidado em não adotar aqueles livros didáticos que apresentem aspectos preconceituosos, conteúdos desatualizados, erros conceituais e discriminação de qualquer tipo.

É importante ressaltar que esse processo de avaliação dos livros didáticos vem sendo aperfeiçoado e essa avaliação atualmente ainda é aplicada, excluindo do Guia do Livro Didático aqueles livros que não se ajustam aos critérios.

A Fundação de Assistência ao Estudante é extinta em 1997 e o PNLD passa a ser responsabilidade do FNDE. Nesse momento, o Programa é ampliado e passa a adquirir livros didáticos de alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia, para todas as séries do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018).

No ano de 2000, foi inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª ao 5º ano. No ano seguinte em 2001, o PNLD amplia, de forma gradativa, o atendimento aos alunos com deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livros didáticos em braile. (BRASIL, 2018).

Em 2002, com o intuito de atingir em 2004 a meta de que todos os alunos matriculados no Ensino Fundamental possuíssem dicionários de língua portuguesa para uso durante toda a sua vida escolar, o PNLD deu continuidade à distribuição de dicionários para os ingressantes na 1ª série e passa a atender aos estudantes das 5ª e 6ª séries.

De acordo com pesquisa realizada no histórico cronológico do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) (BRASIL, 2017), o edital bienal a partir de 1985, lançado para informar as escolas a respeito dos livros didáticos, tem por objetivo a constituição de acordos de cooperação entre o FNDE e as instituições interessadas na estruturação e na operação de serviço para disponibilização de obras e outros conteúdos educacionais destinados aos professores, estudantes e a outros usuários da rede pública de ensino brasileira.

Fundamentando as informações subsequentes no histórico do PNLD referenciado acima, no ano de 2003, é publicada a Resolução que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). No Ensino Fundamental, há a distribuição de dicionários de língua portuguesa aos ingressantes na 1ª série e atende-se aos alunos das 7ª e 8ª séries, alcançando o objetivo de contemplar todos os estudantes do Ensino Fundamental com um material pedagógico contínuo em todas as atividades escolares, inclusive com atlas geográfico para as escolas que possuíssem, concomitante, EJA e turmas de 5ª a 8ª séries do ensino regular. (BRASIL, 2017).

No ano de 2004, foi feita a distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares aos alunos de 1ª a 4ª séries; de dicionários aos alunos de 1ª série e aos alunos repetentes da 8ª série e a última reposição e complementação do PNLD-2002 aos alunos de 5ª a 8ª séries. Também foram entregues cerca de 38,9 milhões de dicionários aos estudantes para uso pessoal. O dicionário é de propriedade do aluno que pode compartilhar a fonte de pesquisa com toda a família. (BRASIL, 2017).

Em 2005, foram distribuídos livros didáticos de todos os componentes curriculares de 1ª série e reposição da 2ª a 4ª séries e complementação a todos os alunos de 5ª a 8ª séries. A partir desse mesmo ano, a sistemática de distribuição de dicionários foi reformulada, de maneira a priorizar a utilização do material em sala de aula. Assim, em vez de entregar uma obra para cada aluno, o MEC fornece acervos de dicionários a todas as escolas públicas de 1ª

a 4ª séries do Ensino Fundamental. As obras também passaram a ser adaptadas ao nível de ensino do aluno. (BRASIL, 2017).

Ainda em 2005, no âmbito do PNLD, foi implantado o Programa Nacional do Livro do Ensino Médio, com a seleção e a distribuição de obras de Língua Portuguesa e Matemática, para as regiões Norte e Nordeste.

No ano seguinte, foi realizada a distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares de 1ª série, a segunda complementação do PNLD-2004 aos alunos de 2ª a 8ª séries e a primeira reposição e complementação do PNLD-2005 aos alunos de 5ª a 8ª séries. Também foram adquiridos dicionários destinados às bibliotecas das escolas, além de se ter realizado a distribuição às escolas de 1º a 5º anos de dicionário enciclopédico ilustrado trilingue – Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa/Língua Inglesa aos alunos que tivessem surdez e utilizassem a Língua Brasileira de Sinais (Libras). (BRASIL, 2017).

Tem-se, novamente, em 2007, a publicação de uma nova resolução – Resolução no. 18 do Conselho Deliberativo do FNDE de 24/04/2007. Nela, é regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), para distribuição, a título de doação, de obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais. (BRASIL, 2007). Neste ano, no Ensino Fundamental, ocorre a distribuição integral para os anos iniciais; a segunda reposição e complementação para os anos finais e, no Ensino Médio, a distribuição parcial, sendo integral para a disciplina de Biologia e complementação nas disciplinas de Matemática e Português.

Em 2008, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, o PNLD para essa etapa da Educação Básica é aprimorado com a inclusão de obras voltadas, mais especificamente, para o letramento linguístico e o letramento matemático e foi viabilizada a distribuição de livros didáticos de todos os componentes curriculares, Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências de 1ª, 5ª a 8ª séries, além da reposição e complementação aos alunos de 2ª a 4ª séries. (BRASIL, 2017).

Em 2009 são publicadas duas importantes resoluções. A primeira é a Resolução nº 51, de 16/09/2009, que regulamenta o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) e abrange também o PNLA, que atende aos jovens e adultos em fase de alfabetização. (BRASIL, 2009). A segunda, Resolução no. 60, de 20/11/2009, estabelece que, para participação no PNLD de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais deveriam aderir ao Programa para receber os livros didáticos. (BRASIL, 2009a).

O Decreto nº 7.084, de 09/01/2010, publicado pelo Programa Nacional do Livro Didático-PNLD, dispõe sobre os procedimentos para a execução dos programas de material didático do Programa Nacional do Livro Didático e do Programa Nacional de Biblioteca Escolar. (BRASIL, 2010).

No caso do PNLD, o Decreto anterior traz o objetivo, a execução, o funcionamento e as disposições gerais do Programa. O objetivo do PNLD é abastecer as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. (BRASIL, 2010).

O Programa é executado em ciclos trienais alternados, ou seja, a cada três anos os livros são substituídos por edições novas de acordo com a preferência das escolas e professores, alternando entre Ensino Fundamental de anos iniciais e anos finais; portanto, a cada ano, o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas.

Para que o Programa funcione de maneira eficiente - faz-se necessário saber - os livros são confeccionados com uma estrutura física resistente para serem utilizados por três anos consecutivos; - as compras integrais dos livros para os alunos são feitas em anos alternados, de acordo com as etapas da Educação Básica, ou seja, anos iniciais, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. No entanto, nos intervalos das compras integrais, são feitas as reposições, por extravios ou perdas, e complementação por acréscimo de matrícula. Caso haja necessidade, é permitido o remanejamento de livros didáticos daquelas escolas em que estejam excedendo para aquelas em que há falta deles, sendo que elas ainda podem recorrer ao percentual de livros pertencentes às reservas técnicas de livros das Secretarias Estaduais de Educação.

Postos estes três aspectos de utilização, alternância e de remanejamento no funcionamento do Programa do Livro Didático, somam-se ainda, como condição para o pleno funcionamento deste Programa, algumas etapas a serem seguidas para que as Secretarias de Educação, as escolas e, conseqüentemente, os alunos recebam os livros didáticos em suas mãos.

A primeira ação a ser realizada é o encaminhamento do *Termo de adesão* pelas escolas federais e os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que desejam participar do Programa. A adesão deve ser atualizada até o final do mês de maio do ano anterior àquele em que a entidade deseja ser atendida. E se, por acaso, o beneficiário não quiser mais aderir ao Programa, deverá solicitar a sua exclusão.

Logo, são publicados os *Editais* no Diário Oficial, que são disponibilizados no portal do FNDE na internet, estabelecendo as regras de inscrição do livro didático. Nesses editais, são determinados também o prazo e os regulamentos para a habilitação e inscrição das editoras detentoras de direitos autorais. Cabe ressaltar que, no ano de 2010, no Edital, destacaram-se no texto introdutório da avaliação, duas mudanças substanciais no currículo escolar e, conseqüentemente, os critérios de avaliação das obras que estavam sendo avaliadas.

Em seguida, é realizada uma *triagem* pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), para averiguar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital. Logo após escolhidas, as obras selecionadas são encaminhadas, para avaliação pedagógica, à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), que escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no Edital. Esses especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o Guia dos Livros Didáticos.

Por conseguinte, o *Guia dos Livros Didáticos* é disponibilizado pelo FNDE, em seu portal na internet e é enviado às escolas cadastradas no censo escolar, em versão impressa, pois é ele que orientará a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas. Assim, mediante um processo de análise e escolha e com base no Guia de Livros Didáticos, acontece a *escolha* das obras de livro didático que serão utilizados pelos alunos em sua escola.

Então de posse da senha enviada pelo FNDE às escolas, professores fazem a escolha *on-line*, em aplicativo específico para este fim, para formalização do *pedido* das obras escolhidas.

Com os dados compilados dos pedidos realizados pela internet, o FNDE negocia com as editoras a *aquisição* com inexigibilidade de licitação, prevista na Lei 8.666/93, visto que as escolhas dos livros são efetivadas pelas escolas e que são as editoras específicas que detêm o direito de produção de cada livro.

O processo de *produção* inicia-se com a finalização da negociação do FNDE, via contrato e informação da quantidade de livros a serem produzidos e das localidades de entregas.

Ademais, o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) acompanha também o processo de produção, sendo o responsável pela coleta de amostras e pela *análise das características físicas* dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados.

Em seguida, inicia-se a *distribuição* dos livros por meio de um contrato firmado entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). A ECT retira os livros das

editoras e os entrega diretamente nas escolas. Todas as etapas desse processo são acompanhadas pela equipe técnica do FNDE e das Secretarias Estaduais de Educação.

Geralmente, em outubro, os livros chegam às escolas para serem utilizados no início do ano posterior, sendo que, nas escolas rurais, as obras são entregues nas sedes das prefeituras ou Secretarias Municipais de Educação para que, posteriormente, as mesmas possam efetivar a entrega dos livros. Cabe ressaltar que, em alguns casos, pode ser que não sejam entregues os livros escolhidos como 1ª opção pelos professores, devido à impossibilidade de concretização da negociação com a editora, sendo assim, serão entregues os livros escolhidos como 2ª opção.

E é assim, passando por todo esse percurso, que o livro didático “termina” a sua trajetória trienal e chega às mãos dos alunos e professores.

Contudo, só depois de analisar a trajetória do livro didático em nosso País, é possível compreender a função que esse suporte assume nas escolas e qual é a sua ligação com a sociedade.

E somente com um estudo mais específico e com um olhar mais atento à trajetória sócio-histórica do livro didático, é que será possível a evolução da investigação proposta, aqui comungada com Soares, quando diz:

Um olhar sócio-histórico sobre o livro didático no Brasil pode levar-nos a uma história de nosso ensino, das práticas escolares, da transformação das disciplinas ao longo do tempo, tudo isso determinado e explicado pela evolução de políticas culturais, sociais e, conseqüentemente, educacionais. (SOARES, 1996, p. 56).

Esse histórico apresentado sobre o percurso trilhado pelo livro didático no Brasil apresenta suas transformações ao longo do tempo. Além disso, conforme já dito anteriormente, no edital de 2010 do Guia do Livro Didático sobre as regras de inscrição do livro didático, no seu texto introdutório da avaliação, são destacadas duas mudanças substanciais, sendo que a primeira trata da extinção da disciplina de Estudos Sociais, resultando na reorganização das obras com a inclusão de obras complementares e a segunda sobre o cumprimento da alteração da lei, com ampliação não só do número de alunos nas escolas, como também do período de tempo em que as crianças permanecem na escola. Tudo isso provocou mudanças no currículo escolar e, conseqüentemente, nos critérios de escolha das obras que estavam sendo avaliadas, impactando inclusive o livro didático de História.

Nesse contexto, destacam-se primeiramente o fim dos “Estudos Sociais” e os impactos da afirmação da Geografia e da História como disciplinas autônomas que devem ser tratadas como conteúdos separados nos livros didáticos:

No Brasil, entre as últimas alterações curriculares, desde 1982, encontra-se a instituição gradual da História e da Geografia como disciplinas autônomas no ensino fundamental, o que ainda influencia na constituição de um *corpus* específico de conhecimento para cada uma destas matérias e, por consequência, sobre a elaboração de materiais didáticos, especificamente do livro didático, para o ensino histórico e geográfico. (BRASIL, 2013a, p. 10)

E a outra mudança que chama a atenção é o trecho referente às alterações na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB):

Outro marco, com forte impacto na área de História, foi a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), modificada pela Lei nº 10.639 de 2003 e a Lei nº 11.645 de 2008, sobre a obrigatoriedade da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena como conteúdo escolar, bem como as decisões legais contra a discriminação e o preconceito. Tal perspectiva procura reforçar a imagem positiva de povos afrodescendentes e indígenas, tanto para que as práticas racistas sejam evitadas quanto para que esse grupo se reconheça positivamente na História nacional. (BRASIL, 2013a, p. 11).

Assim, a afirmação do livro didático de História aliada à publicação da Lei nº 10.639/03, sobre a obrigatoriedade da história e da cultura afro-brasileiras como conteúdos escolares provocou a inserção da temática nas obras didáticas e no ambiente educacional brasileiro, com a intenção de garantir e disseminar a História e a Cultura do negro no Brasil, bem como as principais contribuições dele na construção do nosso País. E será esse próximo assunto a ser discutido no capítulo 2.

Anterior à publicação da Lei nº 10.639/03, sobre a obrigatoriedade da inserção da temática nas obras didáticas e no ambiente educacional brasileiro da História e da Cultura Afro-brasileiras, esse tema já fazia parte das produções didáticas, mas não tinha caráter obrigatório, não se cobrava destaque à questão antes da Lei. Portanto, entende-se que a História geral sem a História da África está incompleta, porque nenhum povo faz História isoladamente, mas em conjunto com outros povos, e esse fato não era tratado adequadamente antes da Lei em questão.

2 LEGISLAÇÃO PARA AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

O segundo capítulo apresenta toda a base e instrumentos legais presentes na legislação educacional e que garantem o estudo e a inserção da diversidade cultural no currículo escolar, mediante a publicação da Lei 10.639/03.

2.1 Constituição brasileira de 1988 e a questão da diversidade

A Constituição Federal é definida como o conjunto de leis de um país, ou seja, ela regula e organiza o funcionamento do Estado, sendo ainda considerada tal legislação, à qual todas as demais leis subordinam, digna de respeito e coerência, sob pena - no caso do não cumprimento do que ela determina - de qualquer ato não fazer parte da legalidade do mundo jurídico. Além do mais, a Constituição é a lei máxima que limita os poderes e define os direitos e deveres dos cidadãos. Por isso, Alexandre de Moraes (2003, p.36) aponta que a:

[...]Constituição deve ser entendida como a lei fundamental e suprema de um Estado, que contém normas referentes à estruturação do Estado, à formação dos poderes públicos, forma de governo e aquisição do poder de governar, distribuição de competências, direitos, garantias e deveres dos cidadãos. Além disso, a Constituição individualiza os órgãos competentes para a edição de normas jurídicas, legislativa ou administrativa.

Nesse contexto a Constituição de 1988, que está vigente até o momento, recebeu o apelido de “Constituição Cidadã”, sendo considerada por muitos especialistas como uma peça fundamental para a consolidação do Estado democrático de direito no País, bem como da noção de cidadania.

Sendo assim, o Brasil - conforme previsto na própria Constituição de 1988, ao constituir-se em um Estado democrático -, em seu Art. 1º, fundamenta os princípios da cidadania e da dignidade da pessoa humana entre outros. Além do mais, o texto constitucional traz que este Estado democrático deve assegurar, pelo próprio compromisso democrático que possui como a liberdade, o bem-estar, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade pluralista e sem preconceitos. (BRASIL, 2015).

Sobre a sociedade pluralista, é possível encontrar na Constituição de 1988, vários artigos que declaram que o Estado deve assegurar a diversidade cultural, mediante inclusive a vários princípios como o da dignidade humana, da soberania, da igualdade, da cidadania, da justiça, do bem-estar entre outros. (BRASIL, 2015).

Então, os próprios princípios de igualdade e de dignidade da pessoa humana possuíam um valor axiológico que compreende a diversidade. Nesse sentido, Baez (2015), salienta que a dimensão cultural da dignidade humana considera as particularidades culturais de cada indivíduo ou do grupo social a que pertença, levando em consideração o momento histórico vivido e respeitando os aspectos individuais que os diferenciam uns dos outros.

As particularidades culturais do momento histórico vivido e a questão sobre o respeito no aspecto individual estão indicadas na Constituição em seu Art. 3º, inciso IV que tem como objetivo promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 2015).

É possível perceber, portanto, nesse ponto do estudo constitucional, que os princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito, nos quais o Brasil está inserido, pressupõe que o mesmo assegure e salvasgarde as diversas culturas que compõem o seu território.

Por isso, é possível encontrar no texto constitucional, no Título II, Cap. I, os direitos e garantias fundamentais, tanto como direitos, quanto como deveres individuais e coletivos, no qual o Artigo 5º os considera um dos dispositivos que pautam a garantia da diversidade cultural, quando afirma que:

Art.5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...] VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias.

VIII – Ninguém será privado de direitos por motivos de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei. (BRASIL, 2015, p. 9-11).

É perceptível nos dois incisos citados o reconhecimento da diversidade religiosa, visto que são neles em que o Estado assegura uma certa proteção à diversidade cultural, na questão religiosa, na qual nesse estudo cabe destaque, às religiões de matriz africana, enquanto um dos conteúdos previstos nos assuntos sobre a diversidade cultural brasileira.

No mesmo Título II, Cap. I e mesmo artigo da Constituição, a diversidade cultural está garantida nas diversas atividades, quando traz em seu inciso:

IX – é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença; [...] (BRASIL, 2015, p. 9).

Na realidade, mostra que em alguns casos, a questão da diversidade cultural está ligada a algumas atitudes de discriminação e/ou racismo; por isso com o intuito de resguardar

o direito à proteção dos cidadãos brasileiros, diante desta questão, no Título II, Cap. I, no mesmo Artigo, traz garantias nos seguintes incisos:

Art. 5º. [...] XLI – a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;
 XLII – a prática de racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei; [...] (BRASIL, 2015, p.10).

Conforme dito anteriormente, os problemas de discriminação e de racismo no Brasil, muitas vezes perpassam o debate sobre a diversidade cultural que envolve o caráter multirracial da formação de seu povo; caráter esse reconhecido pela própria Constituição, ao definir os brasileiros, bem como a língua oficial do País, de acordo com o Título II, Cap. III e os artigos abaixo:

Art.12 – São brasileiros:
 I – Natos:
 os nascidos na República Federativa do Brasil, ainda que de pais estrangeiros, desde que estes não estejam a serviço de seu país;
 os nascidos no estrangeiro, de pai brasileiro ou mãe brasileira, desde que qualquer deles esteja a serviço da República Federativa do Brasil;
 os nascidos no estrangeiro de pai brasileiro ou de mãe brasileira, desde que sejam registrados em repartição brasileira competente ou venham a residir na República Federativa do Brasil e optem, em qualquer tempo, depois de atingida a maioridade, pela nacionalidade brasileira;
 II – Naturalizados:
 a) os que, na forma da lei, adquiram a nacionalidade brasileira, exigidas aos originários de países de língua portuguesa apenas residência por um ano ininterrupto e idoneidade moral;
 Art. 13 – A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil. (BRASIL, 2015, p.13).

Não somente os portugueses poderiam naturalizar-se com exigências mais brandas, mas todos os “originários de países de língua portuguesa”, o que inclui diversas nações africanas, como Angola, Cabo Verde e Moçambique, e asiáticas, como Timor Leste, Macau e Goa.

Então, nesse contexto, ao dirigir os olhares para os diferentes continentes, ou ainda para diferentes países, estados, cidades e grupos de pessoas, é possível encontrar costumes que parecerão, à luz do olhar de muitos, coisas estranhas, diferentes, curiosas ou ainda aberrantes, pois a diversidade das manifestações culturais se estende não só no tempo, mas também no espaço.

Isso porque, do mesmo modo que os povos falam diferentes línguas, eles expressam das mais variadas formas os seus valores culturais, sendo então interessante, analisar que a cultura, vai além de um sistema de costumes, pois ela é objeto de intervenção humana, compartilhada pelos indivíduos de um determinado grupo, não apenas enquanto referência de

um fenômeno individual, mas sim a cada grupo de seres humanos, em diferentes épocas e lugares, com atribuição de significados diferentes a coisas e a passagens da vida aparentemente semelhantes. Por isso, a cultura, na sua diversidade e manifestações culturais está garantida também na Constituição Federal, no Título VIII, Capítulo III, da seção II, nos artigos a saber:

Art. 215 – o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. (EC nº 48/2005);

§ 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional;

§ 2º - A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais;

§ 3º - A lei estabelecerá o Plano Nacional da Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à: [...]

V – Valorização da diversidade étnica e regional. (BRASIL, 2015, p.61).

Portanto nesse aspecto legal, o trecho da Carta Magna mostra o respeito dado à diversidade que caracteriza a formação do povo brasileiro, com as contribuições culturais, inclusive as dos afro-brasileiros.

Nota-se que o Artigo 216 reafirma o já citado no Artigo 5º. e adiciona algumas informações que podem ser conhecidas e demonstram a importância do respeito à diversidade:

Art. 216 – Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente, ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 5º - Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombolas. (BRASIL, 2015, p. 61-62).

Esse trecho apresentado mostra que a diversidade cultural brasileira terá seus direitos assegurados na preservação do patrimônio material e imaterial, constituídos ao longo da formação do povo brasileiro.

Outro fragmento a ser considerado e visto como aliado na garantia e fortalecimento da diversidade cultural são algumas políticas públicas que estão previstas no Artigo 216 A, no Cap. II, Seção II. De acordo com ele,

O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democrática e permanente, pactuadas entre os entes Federação e a Sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais.

§ 1º - O Sistema Nacional de Cultura fundamenta-se na política nacional de cultura e nas suas diretrizes, estabelecidas no Plano Nacional de Cultura, e rege-se pelos seguintes princípios:

I – diversidade das expressões culturais;

II – universalização do acesso aos bens e serviços culturais;

III – fomento à produção, difusão e circulação de conhecimentos e bens culturais;

[...]. (BRASIL, 2015, p. 62).

Este Artigo aliado aos princípios destacados anteriormente são algumas das condições que contribuirão para a divulgação da diversidade cultural prevista na Constituição, se, no caso em questão, for agregada aos direitos do Título VIII, Capítulo III, Seção I, Da Educação, no qual destaca:

Art. 205 – A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art.206. O Ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. (BRASIL, 2015, p.60).

A reflexão a respeito dos artigos anteriores mostra que a colaboração da sociedade, na questão da diversidade de ideias e das concepções pedagógicas será de acordo com o que a Constituição fixa enquanto conteúdos importantes que garantirão o respeito à temática da diversidade cultural reiterados quando determina:

Art. 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (BRASIL, 2015, p.60).

Nesse sentido, a Constituição acrescenta ainda em um de seus parágrafos, no Artigo 242 a seguinte orientação:

§ 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (BRASIL, 2015, p.66).

Diante do exposto, fica entendido que o Brasil é constituído em um Estado Democrático que está previsto inclusive no texto constitucional, pois possui o dever de assegurar e proteger a diversidade cultural. Vale ainda acrescentar que a Constituição garante a cidadania e a dignidade da pessoa humana, contrariando qualquer tipo de discriminação aos direitos e liberdades fundamentais; além do mais reconhece o caráter multirracial da

população brasileira, ou seja, como esta sociedade brasileira é composta por várias etnias e influências culturais, ainda mais expressa o respeito à pluralidade étnica e ainda assegura e propõe o fortalecimento e o reconhecimento da diversidade cultural, através do Sistema Nacional de Cultura e preocupa-se também com o sistema educacional do País.

Por fim, a preocupação com o sistema educacional de ensino é declarada na Constituição quando ela determina os princípios, fixa as bases de conteúdos que sejam pautados no respeito aos valores culturais e artísticos, além disso, determina que o ensino de História do Brasil leve em conta a contribuição das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

E é nesse contexto sobre a diversidade humana e a diversidade cultural no ensino, que será realizada a discussão a seguir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que estabelece as determinações legais do Sistema Educacional Brasileiro.

2.2 Lei de Diretrizes e Bases (9394/96): diversidade humana e diversidade cultural

Partindo do Cap. III, Seção I – Da Educação no Artigo 210 da Constituição Federal de 1988 que determina como dever do Estado para com a Educação fixar “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” e do seu Artigo 242 “[...] o ensino de História do Brasil levará em conta a contribuição das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”, constatou-se a necessidade de melhor entender o que estabelecem as diretrizes legais para o Sistema Educacional Brasileiro. (BRASIL, 2015).

Por isso, a Lei nº 9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que institui as diretrizes e bases da Educação Nacional, tem importantes orientações e determinações sobre as questões da diversidade humana e sobre a diversidade cultural.

Por meio da busca pela compreensão de que os seres humanos não são iguais, faz-se necessário vivenciar cotidianamente um processo de reflexão buscando compreender a diversidade humana, ou seja, que a sociedade é composta por diferentes grupos sociais, políticos, econômicos, étnicos, religiosos, culturais entre outros.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, ao definir a formação básica comum estabelece em seu Artigo 3º os princípios que norteiam a educação nacional. (BRASIL, 2017a). Merecem destaque:

O pluralismo de ideias;

o respeito aos valores culturais como princípio constitucional da Educação, tanto quanto à dignidade da pessoa humana;

a garantia da promoção do bem de todos, sem preconceito;

a prevalência dos direitos humanos e o repúdio ao racismo;

a vinculação da Educação à prática social.

Nesse sentido, tais princípios são essenciais à Educação e, por isso, é preciso afirmar que a construção do conhecimento na Educação Contemporânea deve ocorrer de maneira coletiva e deve estar voltada para as questões que contemplem as diferenças, ou seja, a diversidade humana que compõe inclusive a escola, sendo necessário para isso, incluir questões a serem discutidas e/ou refletidas tais como: etnia, raça, cultura e algumas outras, valorizando todo o conhecimento que os diferentes grupos trazem para o ambiente educacional, enriquecendo muito mais o ensino e a aprendizagem.

Em atenção ao Cap. VIII, Tít. IX, Art. 242, §1º, da Constituição Federal (BRASIL, 2015), a LDB estabelece em seu Artigo 26, o entendimento de que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2017a, p.19).

Nesse sentido os parágrafos desse Artigo definem os conteúdos obrigatórios da Educação Básica, nos quais dois deles chamam a atenção:

Art. 26 [...] §2º - O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§4º - O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia. (BRASIL, 2017a, p. 19-20).

A amplitude do ensino a ser apreendido, aliada à complexidade da questão, mostra a necessidade de reconhecer não apenas a diversidade no seu aspecto regional e local, mas sim, a sua presença enquanto construção histórica, cultural e social que marca a trajetória humana e conseqüentemente a diversidade humana.

Diante dessa situação, a análise descerra-nos que, na perspectiva curricular, a diversidade está presente na parte diversificada do currículo, no qual hierarquicamente, por mais que se negue, ela ocupa um lugar menor do que na parte do núcleo comum. E é neste último que encontramos os ditos conhecimentos historicamente acumulados e recontextualizados como conhecimento escolar. Nessa concepção, as características regionais e locais, a cultura, os costumes, as artes, a corporeidade, a sexualidade, fazem parte do que

diversifica o currículo e não do núcleo comum dele. Tais características podem até mesmo trazer certa diversificação, um novo olhar, mas não são na maioria das vezes consideradas como integrantes do eixo central.

O lugar hegemônico ocupado pelas questões sociais, culturais, regionais e políticas que compõem a “parte diversificada” dos currículos pode ser visto, ao mesmo tempo, como vulnerabilidade e liberdade. Vulnerabilidade no sentido em que não há um aprofundamento de tais temáticas, deixando a ênfase a ser-lhes dada a critério da aproximação que o docente possui com o tema e, liberdade, no sentido de que pode ser atribuído um olhar informal e crítico sobre o tema, não sendo necessário recorrer apenas ao material didático existente.

Nesse aspecto e com intenções propositais, o processo democrático estabelecido na Constituição Federal, relativo à Educação, determina a alteração na LDB nº 9394/96 em seu art. 26-A (BRASIL, 2017a, p. 21) e dispõe que “nas unidades escolares de Ensino Fundamental e Médio, sejam em instituições públicas ou particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena” e define que “nos estabelecimentos o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena será *ministrado no âmbito de todo o currículo escolar*” (grifos nossos), conforme pode ser visto: (BRASIL, 2017a, p. 23):

Art. 26-A [...] Parágrafo 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da História e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).
Parágrafo 2º Os conteúdos referentes à História e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (Redação dada pela Lei n.º 11.645, de 2008).

Nesse ponto, a incorporação da diversidade no currículo deve ser entendida no campo político como um direito, mesmo que em alguns casos a questão das diferenças tenha sido o auge das vivências e experiências que permitiram a produção dos saberes históricos baseados no reconhecimento e na valorização dos conhecimentos dos cidadãos.

Ao reforçar a produção de saberes e conhecimentos e ainda à luz desta questão enquanto reconhecimento e valorização, a LDB em seu artigo 79-B determinou a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2017a, p. 50).

Essa inclusão, juntamente com todas as determinações citadas, permite colocar a questão da diversidade humana e cultural, enquanto currículo, como uma garantia legalmente constituída e como um direito garantido a todos e não somente àqueles que são considerados diferentes. Por isso é possível afirmar que a convivência com a diferença já é algo favorável para a reeducação no sentido humanitário, em cuja reeducação seja a sensibilidade a mola mestra para que se despertem as emoções e assim todos possam sentir, ver e apreciar o quanto será possível um aprendizado significativo trazido por esse processo. Assim, conviver com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautem no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidades e no exercício de uma prática e de uma postura democráticas.

Portanto, nesse sentido, junta-se a essas ideias o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação enfatiza sobre a construção de um currículo que ajude o aluno a reconhecer, legitimar e respeitar a cultura, valorizando as raízes da civilização em que desenvolve a sua cidadania, mediante o estudo das civilizações indígena, africana e europeia, reafirmando inclusive o repensar em como desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, em articulação com os sistemas de ensino, a inserção na proposta curricular sobre a questão e a contribuição do povo negro no desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País, sendo necessário então ir além apenas da inclusão de novos conteúdos, mas sim efetivar realmente a temática da Educação para a Relação Étnico-Racial, considerando inclusive a diversidade social e cultural da população brasileira. (BRASIL, 2017a).

2.3 Os PCNs e a diversidade cultural e social expressa em seu texto

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – são referências para os Ensinos Fundamental e Médio e foram elaborados pelo Governo Federal com o objetivo de auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, tendo em vista um projeto pedagógico em função da cidadania do aluno. Ele é resultado de discussões realizadas por especialistas e educadores de todo o País, devendo ser aplicado às escolas da rede pública e particular de todo o território brasileiro. (SOUZA *et al.*, 2009).

Os PCN foram estruturados em dez volumes em razão de possuir um conteúdo extenso e objetivando proporcionar o manuseio mais prático e eficiente. Por isso, foi organizado em 10 documentos, sendo que o primeiro documento diz respeito à Introdução Geral que se aplica a todas as disciplinas curriculares; a seguir, são mais seis documentos que são referentes aos conteúdos das disciplinas obrigatórias: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais,

História, Geografia, Arte e Educação Física. Os outros três volumes dizem respeito às temáticas da transversalidade, que necessitam ser trabalhadas em todas as disciplinas.

Estes documentos da parte final dos PCNs trazem a justificativa da proposta de integrar as questões sociais como Temas Transversais e, concomitante a isso, o documento sobre a Ética visa a analisar as relações entre Pluralidade Cultural e Orientação Sexual e Meio Ambiente e Saúde.

Assim em sua Introdução, os Parâmetros Curriculares Nacionais são definidos como um referencial de qualidade para a Educação no Ensino Fundamental e sua função principal é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, além do mais ele é uma *proposta flexível*, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformações da realidade educacional com o intuito de garantir o respeito às diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que estão presentes na sociedade e no ambiente escolar, além de contribuir com o processo de construção da cidadania, tendo com meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos baseada nos princípios democráticos.

Nesse sentido os Parâmetros Curriculares Nacionais abordam a importância de um ensino voltado para a cidadania no qual o conteúdo seja visto como um meio para que os alunos tenham seus direitos garantidos e que assim desenvolvam as suas capacidades para usufruírem dos bens culturais, sociais e econômicos.

Além do mais, os PCN indicam como objetivos do Ensino Fundamental proporcionar que os alunos sejam capazes de:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direito e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro exigindo para si o mesmo respeito;

posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de

inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
 conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis com um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde coletiva;
 utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
 saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
 questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p.55-56, destaque nosso).

Os objetivos propostos acima, e em particular os dois que estão em destaque, mostram o quanto é necessário que os alunos conheçam e valorizem a pluralidade étnico- cultural do País. Tendo em vista que o Brasil é marcado por ser um país com uma sociedade plural, onde são encontrados diferentes grupos étnicos possuidores de diferentes culturas, resultando, portanto, na formação de um povo com diferentes grupos.

O trabalho interdisciplinar a ser desenvolvido nos PCN tem como base documental os Temas Transversais, os quais estão subdivididos em Convívio Social e Ética; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; Orientação Sexual; Saúde, Trabalho e Consumo. No trabalho interdisciplinar é notável o quanto são importantes todos esses temas na formação das crianças e dos alunos, principalmente no que diz respeito à cidadania.

Com o intuito de contribuir para a construção da cidadania de uma sociedade pluricultural e pluriétnica tem-se o tema transversal Pluralidade Cultural, cuja temática diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

Nesse sentido, o estudo sobre a diversidade cultural faz-se necessário, visto que o Brasil ainda não conhece a si próprio, já que a sua composição foi construída de maneira heterogênea, o que provocou de maneira geral vários conhecimentos e concepções estereotipadas, tanto regionais, como em relação a grupos étnicos, sociais e culturais.

E é por isso que o documento referente a essa temática propõe o desenvolvimento de um trabalho de intercâmbio entre os movimentos sociais, as universidades, as instituições de

ensino, a imprensa e demais envolvidos como forma de a escola abrir-se para que o assunto seja permanentemente discutido em seu cotidiano.

Nesse sentido o próprio PCN que diz respeito à Pluralidade Cultural, traz em seu texto:

Convivem hoje no território nacional cerca de 210 etnias indígenas, cada uma com identidade própria e representando riquíssima diversidade sociocultural, junto a uma imensa população formada pelos descendentes dos povos africanos e um grupo numeroso de imigrantes e descendentes de povos de vários continentes, com diferentes tradições culturais e religiosas. A dificuldade para categorizar os grupos que vieram para o Brasil e formaram sua população é indicativo da diversidade, seja o recorte continental, ou regional, nacional ou religioso, cultural, linguístico, racial/étnico. (BRASIL, 1997, p. 24).

Diante do exposto, é perceptível que os dados trazem o quanto o Brasil possui de diversidade étnica-cultural, pois conforme citado, seu povo foi formado pelas diversas etnias, permitindo-se comprovar que um mesmo indivíduo pode-se vincular a diferentes grupos ao mesmo tempo, reportando a cada um deles com igual sentido de pertencimento, dificultando assim, a categorização diante de tanta diversidade.

Sendo assim, de acordo com o documento sobre a temática, é importante considerar que, no âmbito educacional, ao falar sobre a pluralidade cultural, será dada contribuição significativa na perspectiva do ensino-aprendizagem se inserir os conhecimentos que envolvem: fundamentação ética; conhecimentos jurídicos; conhecimentos históricos e geográficos; conhecimentos sociológicos; conhecimentos antropológicos; linguagens e representações; conhecimentos populacionais e conhecimentos psicológicos e pedagógicos.

Todo esse aprofundamento teórico tem o objetivo de contribuir para a superação do desafio que a temática apresenta para ser trabalhada e desenvolvida no cotidiano da sala de aula, evitando assim colocar em prática conhecimentos do senso comum, sem considerar a realidade do processo histórico e a contribuição sociocultural para a formação da nação brasileira.

Contudo em relação ao processo ensino-aprendizagem, é sabido que a temática da Pluralidade Cultural oferece aos alunos oportunidades de conhecimentos de suas origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos, não esquecendo inclusive de valorizar as diversas culturas do Brasil.

Se por um lado tal tema tem como objetivo principal contribuir com a construção da cidadania de um povo, por outro lado, o documento orienta que não pode deixar de lado o desenvolvimento das seguintes capacidades:

- conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitudes de respeito com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;
- compreender a memória como construção conjunta, elaborada como tarefa de cada um e de todos, que contribui para a percepção do campo de possibilidades individuais, coletivas, comunitárias e nacionais;
- valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira;
- reconhecer as qualidades da própria cultura, valorizando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania;
- desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação;
- repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;
- exigir respeito para si e para o outro, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;
- valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural;
- compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças;
- analisar com discernimento as atitudes e situações fomentadoras de todo tipo de discriminação e injustiça. (BRASIL, 1997, p. 43).

Portanto a reflexão nos induz a crer que a pluralidade cultural leva as pessoas a conhecer não somente as suas origens como povo brasileiro, mas também a diversidade e conseqüentemente isso resultará no nosso próprio olhar sobre nós mesmos bem como sobre as nossas múltiplas culturas.

E é nessa viagem, nesse navio que serão utilizados como bússola, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, que é o documento regulador do conhecimento histórico do nosso País. Pois é este documento que traz a História como forma de difundir e consolidar as identidades no tempo, sejam elas identidades étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação.

A História tem permanecido no currículo das escolas, constituindo o que chama de saber histórico escolar. No diálogo e no confronto com a realidade social e educacional, no contato com valores e anseios das novas gerações, na interlocução com o conhecimento histórico e pedagógico, o saber histórico escolar tem mantido tradições, tem reformulado e inovado conteúdos, abordagens, métodos, materiais didáticos e algumas de suas finalidades educacionais e sociais. (BRASIL, 1998a, p. 29).

O ensino de História aborda estudos de povos de todos os continentes, redimensionando o papel histórico das populações não-europeias e a diversidade de vivências culturais.

Do ponto de vista da historiografia e do ensino de História, procura-se a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual. Envolve temas como: desemprego, segregação étnica e religiosa e a preservação do patrimônio histórico-cultural. Apresentam-se como objetivos gerais da História:

- identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;
- reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades conflitos e contradições sociais;
- questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
- dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;
- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;
- valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades. (BRASIL, 1998a, p.43).

A seleção de conteúdo é pautada na proposta de propiciar aos alunos o dimensionamento de si mesmo e de outros indivíduos e grupos, ensinando procedimentos e incentivando atitudes que sejam coerentes com os objetivos da História.

Nos Parâmetros Curriculares de História (1998a), a diversidade cultural é valorizada, formando critérios éticos fundados no respeito ao outro. Para isso, os conteúdos expressam três grandes intenções:

- contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes;
- favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades;

- propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da História. (BRASIL, 1998a, p.46).

Os conteúdos estão articulados, igualmente com os temas transversais, privilegiando:

- as relações de trabalho existentes entre os indivíduos e as classes, envolvendo a produção de bens, o consumo, as desigualdades sociais, as transformações das técnicas e das tecnologias e a apropriação ou a expropriação dos meios de produção pelos trabalhadores;
- as diferenças culturais, étnicas, religiosas, de costumes, gênero e poder econômico, na perspectiva do fortalecimento de relações de identidade e reflexão crítica sobre as consequências históricas das atitudes de discriminação e segregação;
- as lutas e as conquistas políticas travadas por indivíduos, classes e movimentos sociais;
- a relação entre o homem e a natureza, nas dimensões culturais e materiais, individuais e coletivas, contemporâneas e históricas, envolvendo a construção de paisagens e o discernimento das formas de manipulação, uso e preservação da fauna, flora e recursos naturais;
- reflexões históricas sobre saúde, higiene, vida e morte, doenças endêmicas epidêmicas e as drogas;
- as imagens, representações e valores em relação ao corpo, à sexualidade, aos cuidados e embelezamento do indivíduo, aos tabus coletivos, à organização familiar, à educação sexual e à distribuição de papéis entre homens, mulheres, crianças e velhos nas diferentes sociedades historicamente constituídas;
- os acordos ou desacordos que favorecem ou desfavorecem convivências humanas, mais igualitárias e pacíficas e que podem auxiliar no respeito à paz, à vida e à concepção e prática da alteridade. (BRASIL, 1998a, p. 48-49).

O estudo do tema Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997) propicia a oportunidade de legitimar os diferentes grupos étnicos, configurando uma oportunidade de conhecimento e aprendizagem.

Apresenta ainda orientações acerca dos diferentes conteúdos que podem ser abordados na disciplina de História, em relação aos saberes sobre as origens dos povos, as trajetórias e contribuições culturais das diferentes etnias que formaram o País, o conhecimento das diferentes formações familiares, movimentos migratórios e suas contribuições para o Brasil, pressupõe assim, inclusive, a valorização da memória e da trajetória destes grupos. Além disso, esse estudo orienta a construção e a utilização de fontes orais, o que propicia o encontro, o conhecimento e a valorização da memória individual e coletiva dos grupos estudados.

Explicando os termos étnico-racial, étnico-cultural ou cultura afro-brasileira abordados nos documentos que dão embasamento ao artigo, retifica-se que esses termos, tratam do tema

“o negro no livro didático”, pois, os termos não podem ser mudados diante da legalidade dos documentos.

Ratificando a ideia anterior, entende-se que em muitos contextos os termos não são similares, mas nesse estudo, os termos em sua legalidade nos documentos que fundamentam o artigo, definem a intenção de abordar a temática do negro no livro didático depois da Lei 10.639/03.

Contudo diante da necessidade de colocar estes estudos em prática e diante da necessidade trazê-los à demanda da população afro-brasileira, no que diz respeito a políticas de ações afirmativas, ou seja, de reconhecimento, de valorização e de reparação de sua identidade, de sua cultura e de sua história, para o contexto da Educação e do ambiente escolar, foi promulgada em 09 de janeiro de 2003, a Lei 10.639/03, que veremos a seguir.

2.4 A lei n.º 10.639/2003

A implementação da lei teve vários fatores que dificultaram sua execução nas instituições educacionais, pois a maioria dos docentes desconheciam-na ou apenas tinham ouvido falar vagamente sobre o assunto. Ainda existe o fato de que no Brasil, as leis geralmente não são cumpridas. As dificuldades de sua implementação foram diversas, entre elas, a de que muitos professores em suas graduações não tinham em sua grade curricular, disciplinas específicas sobre a História da África, além do que a grande maioria dos livros didáticos de História utilizada nestes níveis de ensino não reservava para a África espaço adequado.

A Lei 10.639/03 não foi sancionada facilmente, antes de ser regulamentada, passou por várias etapas, originando de movimentos negros da década de 1970 e do esforço de simpatizantes da causa negra na década de 1980, em que foi abordada a situação de evasão de alunos negros nas escolas, devido à insuficiência de contextos da cultura negra de forma positiva. Na década de 1990, ocorrem movimentos intensos em todo o Brasil a favor da afirmação da identidade negra, evidenciando a Marcha Zumbi dos Palmares, que foi a Brasília com documento de reivindicação para estabelecer o estudo da cultura afro-brasileira nas escolas. Diante de muitas lutas e de alguns resultados conquistados, a causa negra adquire mais força a partir dos anos 2000, finalizando com a promulgação, em 2003, da referida Lei.

A Lei 10.639/03, com vistas a cumprir o que estabelecia a Constituição Federal de 1988, assegura o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garante iguais direitos às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, bem como o direito de

acesso a diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros, e com a intenção de garantir os direitos da população negra. (BRASIL, 2003).

A Lei 10.639 foi sancionada pelo Presidente da República, Luiz Inácio da Silva, no dia 09 de janeiro de 2003 e posteriormente foi modificada pela Lei 11.645/2008 para contemplar os indígenas, pois o que motivou a implementação daquela Lei foi a necessidade de levar para as salas de aula mais conhecimento a respeito da cultura afro-brasileira do que a respeito da escravidão negra no Brasil e ainda trazer novas diretrizes para valorizar e ressaltar a presença africana na sociedade, além de ser um instrumento contra a discriminação e o preconceito racial.

A Lei 10.639/2003 solicita a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. (BRASIL, 2003).

Com a publicação da Lei 10.639/2003, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional – LDB, que estabelece as Diretrizes Nacionais -, sofreu alteração em seu art. 26-A em que se acrescentou que “nas unidades escolares de Ensino Fundamental e Médio, públicos e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena” e define que “nos estabelecimentos o ensino da história e cultura afro-brasileiras e indígenas *serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar*” (grifos nossos) (BRASIL, 2017a), conforme se pode ver a seguir

Parágrafo 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Parágrafo 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). (BRASIL, 2017a, p.21).

Por isso, com a sanção da Lei 10.639/2003, fica instituída a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio e determinado que no calendário escolar seja considerado o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na formação e construção do povo brasileiro.

Com a intenção de garantir a implementação da referida Lei, foi promulgado o Parecer do CNE/CP nº 03 em 10 março de 2004 (BRASIL, 2004) contendo as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, a seguir, foi publicada a Resolução no. 1 do Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno - CNE/CP1/2004, que institui essas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BRASIL, 2004a).

Assim tanto o Parecer quanto a Resolução visam a efetivação da Lei 10.639/03, nos quais houve uma parceria profícua entre as Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

No caso da SEPPIR, foi instituída uma Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial que recolocou a questão racial na agenda nacional e demonstrou a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal.

Por isso frente a essa situação e diante da necessidade de avançar na implementação da Lei 10.639/03, o MEC formulou e executou uma série de políticas públicas educacionais de reparações e de reconhecimento que foram transformadas em programas e ações afirmativas com atenção especial nas correções das desigualdades raciais e sociais.

E foi nesse momento que a SECADI foi criada com o propósito de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, relacionadas à alfabetização de jovens e adultos, educação ambiental, educação indígena, educação quilombola e a educação para as relações étnico-raciais.

Sendo assim, diante desse cenário e da necessidade de conhecimentos sobre a educação para as relações étnico-raciais e de efetivação da Lei no âmbito educacional, é que aconteceu a promulgação do Parecer do CNE/CP nº 03/2004, a publicação da Resolução no. 01 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP1/2004 e o lançamento em outubro 2004 pelo MEC, junto com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

2.5 As diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) visam atender o que está determinado pela Lei 10.639/03, da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, e apontam a alteração na direção do que está

estabelecido na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Constituição Federal referente às questões da temática, no sentido de assegurar o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantir igual direito aos conhecimentos sobre as histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional.

Portanto, reafirmando, essas diretrizes foram criadas no campo educacional com o intuito de garantir os direitos e de atender a várias demandas da população afro-brasileira, mediante a aprovação do Parecer do CNE/CP nº 03/2004 como uma das políticas de ações afirmativas em 10 de março de 2004.

Portanto, essas Diretrizes Curriculares, como o próprio documento declara,

[...] destinam-se para todos aqueles que estejam envolvidos com a educação, em qualquer grau, e desejam orientações no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas o direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável, para construção de uma sociedade mais justa e democrática. (BRASIL, 2004, p.10).

O documento traz em seu interior as demandas educacionais como, as políticas de reparações, de reconhecimento e valorização das ações afirmativas; educação das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana – determinações; consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidade e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e à discriminação e, por fim, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, educação das relações étnico-raciais e ainda se refere aos Conselhos de Educação, enquanto órgãos normativos. (BRASIL, 2004).

Assim em síntese, pode-se destacar desse documento: o acesso e permanência dessa população em todas as modalidades de ensino da Educação Básica e Superior; estratégias para superação do racismo, preconceito e discriminação; profissionais qualificados para trabalhar com a temática; divulgação e produção de conhecimentos que colaborem com a formação de sua identidade e de seu pertencimento étnico-racial. (BRASIL, 2004).

O Parecer (BRASIL, 2004) procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da Educação, à demanda da população afro-brasileira, no sentido de política de ações afirmativas, isto é, sistemas de reparações, de reconhecimento e de valorização de sua história, cultura e identidade. E conforme prescrito na própria Diretriz, “trata-se de uma política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira.” (BRASIL, 2004). Nessa perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, “a formação de atitudes e posturas e valores que eduquem cidadãos

orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial”, (BRASIL, 2004, p.10) acrescentando inclusive que não é importante somente para a população negra, mas sim para todos os brasileiros, numa perspectiva de conhecer a História de formação do país a que pertence. (BRASIL, 2004, p. 10).

O texto da Diretriz acrescenta ainda que a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana nos currículos escolares tem fortes repercussões pedagógicas e é uma decisão política resultante e construída por vários atores, como os movimentos negros, os militantes individuais, a comunidade escolar, os professores que trabalham com a questão social e os cidadãos que buscam a construção de uma sociedade mais justa e currículo escolar igualitários. (BRASIL, 2004).

E o documento ainda orienta que, para que tudo isso aconteça, há a necessidade de colocar em prática as políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas, principalmente no sentido de garantir, valorizar e reconhecer os direitos sociais, civis, econômicos, culturais e históricos, além da diversidade cultural dos afro-brasileiros. (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, reforça a ideia de que a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana têm sua relevância ao propiciarem a ampliação dos currículos escolares para a diversidade cultural, social, racial e econômica dos brasileiros e ao propiciar a valorização da identidade e dos direitos étnico-raciais.

E é nesse ponto que a diretriz dada pelo referido documento determina a todas as instituições e pessoas envolvidas com a Educação, que elaborem conteúdos de ensino, unidade de estudos, projetos e programas que abranjam os diferentes componentes curriculares, com o objetivo de prover as escolas, com seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos. (BRASIL, 2004).

Além do mais, orienta que, para a condução de suas ações, os sistemas de ensino, os estabelecimentos de ensino e os professores, ou seja, todos os envolvidos terão como referência algumas bases filosóficas e pedagógicas a quais podem destacar “a consciência política e histórica da diversidade;” “o fortalecimento de identidades e de direitos” e “as ações de combate ao racismo e a discriminações”. (BRASIL, 2004a, p.18-19).

O Princípio da Consciência Política e Histórica da Diversidade deve conduzir à igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos; à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem histórias próprias, igualmente valiosas e que, em conjunto, constroem na nação

brasileira, sua história; ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira. (BRASIL, 2004a, p.18-19).

Já o Princípio do Fortalecimento de Identidades e de Direitos do Povo Negro orienta para o desencadeamento de processo de afirmação da identidade e da historicidade negada ou distorcida; para a ampliação do acesso à informação sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades provocadas pelas por relações étnico-raciais, entre outros. (BRASIL, 2004a, p.19).

O princípio proposto pelas Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações, destaca-se pelas ações com vista a dar condições para professores e alunos valorizarem o contraste das diferenças e assim poderem pensar, decidir e agir, sendo então corresponsáveis em discutir sobre as questões da Educação para as relações étnico-raciais; valorizar a oralidade, a corporeidade e a arte; aprender sobre o patrimônio cultural afro-brasileiro, visando preservá-lo e difundi-lo. As diretrizes ainda apontam para a necessidade do cuidado para que se dê um sentido à participação de diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, do cuidado aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais; e finalmente para que haja a participação de grupos culturais, da comunidade e de grupos de movimentos negros na elaboração de projetos pedagógicos que contemplem a educação étnico-racial. (BRASIL, 2004a).

De acordo com a própria diretriz (BRASIL, 2004a), estes princípios serão alcançados a partir de algumas determinações como citadas a seguir:

[...] se o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana for ministrado com o objetivo de reconhecimento e valorização da identidade, História e Cultura dos afro-brasileiros; se for realizada por diferentes meios, estratégias e projetos pedagógicos, de diferentes naturezas, em atividades curriculares ou não e durante todo o ano letivo; se for dado destaque para as iniciativas e datas significativas aos acontecimentos de cada região, refletindo sobre o verdadeiro significado histórico, cultural e político; desde que para tanto, os sistemas de ensino providencie a organização de centros de documentação, bibliotecas, mídiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver principalmente dos afro-brasileiros; a inclusão da discussão da problemática racial com parte integrante da matriz curricular em todos os cursos de licenciatura e de formação continuada de professores; a edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, entre outros. (BRASIL, 2004a. p. 20-22).

Nesse sentido, o texto da Diretriz ainda traz que será necessário, por parte dos sistemas de ensino e dos estabelecimentos de ensino em todos os níveis, inúmeras providências que envolvam as instituições de Ensino Superior, no sentido de orientar para os desafios que se apresentam a partir da legislação em vigor, nos aspectos principalmente da diversidade, da cidadania, da História, da cultura e do currículo e em especial aquelas IES dedicadas à

formação de profissionais da Educação e ainda por parte de todos aqueles que estejam envolvidos direta ou indiretamente com o fenômeno educativo, mesmo que sejam aqueles responsáveis pelas edições de livros, será necessário que atendam ao que está disposto no parecer e na legislação vigente e que estejam em consonância com o Programa Nacional do Livro Didático e com o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). (BRASIL, 2004a)

Contudo todas essas providências e determinações das Diretrizes, só terão resultados significativos se elas forem consideradas como dimensões normativas e reguladoras de sugestões de caminhos de novos rumos como referências e critérios para que haja a implantação de ações que sejam constantemente avaliadas e reformuladas no que e quando necessário a Educação Étnico-Racial precisar. (BRASIL, 2004a)

Portanto pretende-se com esse documento, que a Lei seja cumprida, visto que é responsabilidade de todos e não apenas dos professores em sala de aula. Desse modo, a exigência é que haja um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, já que eles têm o papel articulador e coordenador da organização da Educação nacional.

Conforme já dito anteriormente, foi publicada a Resolução 1 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP/2004a, 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, apresentando nove artigos nos quais a alguns cabe destaque. (BRASIL, 2004a). O primeiro institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para serem observadas por todas as instituições de ensino em todos os níveis e modalidades. Já no segundo, informa-se que tais Diretrizes constituem-se em orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O terceiro artigo afirma que as Diretrizes têm como meta a promoção da educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. O quarto dispõe que a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana serão desenvolvidos por meio do atendimento às recomendações e diretrizes no Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004). No quinto artigo, as Diretrizes apontam para o estabelecimento de canais de comunicação entre os diferentes grupos étnico-culturais. (BRASIL, 2004a).

Contudo com a intenção de garantir o estudo sobre a temática das relações étnico-raciais mediante a orientação de conhecimentos teórico-metodológicos coerentes e significativos legalmente necessários, foi utilizado o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

A segunda edição do Plano, lançada em 2013, tem como objetivo central:

[...] colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária. (BRASIL, 2013, p.19).

Portanto, este Plano orienta os sistemas e as instituições a adotarem os procedimentos adequados para sua implementação e para a implementação da Lei 10.639/03, bem como afirmar os valores inestimáveis da contribuição das etnias que compõem o Brasil, no passado e no presente, para a formação da população brasileira.

Trata-se de um Plano que tem vários objetivos, entre eles o cumprimento e institucionalização das diretrizes da Educação Étnico-Racial; o desenvolvimento de ações políticas na formação de professores sobre a questão; a colaboração e a construção de políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08; o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem a cultura e diversidade afro-brasileiras; a colaboração na construção de indicadores para acompanhamento por parte dos poderes públicos e da sociedade civil e a criação, consolidação e proposição de agendas junto aos diversos atores do Plano Nacional e nas diferentes esferas públicas. (BRASIL, 2013).

Além da gestão do MEC, o Plano tenciona transformar as ações e programas de promoção da diversidade e de combate à desigualdade racial na Educação em políticas públicas de Estado.

Nesse processo ele foi elaborado tendo como base seis eixos estruturantes:

- 1º. Fortalecimento do Marco Legal – trata da urgência de regulamentação das Leis 10639/03 e 11645/08 nas esferas governamentais e da inclusão da temática no Plano Nacional de Educação (PNE);
- 2º. Política de formação inicial e continuada e
- 3º. Política de materiais didáticos e paradidáticos – esses dois itens constituem as principais ações operacionais do Plano, articuladas à Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, aos programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE);
- 4º. Gestão democrática e mecanismos de participação social - refletem a necessidade de fortalecer processos, instâncias e mecanismos de controle e participação social, e de gestão democrática para a implantação das referidas leis;

5º. Avaliação e Monitoramento - apontam para a construção de indicadores que permitam o monitoramento da implementação das Leis 10639/03 e 11.645/08 pela União, estados, DF e municípios, e que contribuam para a avaliação e o aprimoramento das políticas públicas de enfrentamento da desigualdade racial na Educação;

6º. Condições institucionais - indicam os mecanismos institucionais e rubricas orçamentárias necessárias para que a Lei seja implementada, além de reafirmar a necessidade de criação de setores específicos sobre a temática em questão, em todas as esferas governamentais. (BRASIL, 2013, p. 21).

Na mesma direção, o documento apresenta, em relação ao sistema de ensino, as atribuições que compõem as ações das diferentes esferas da Federação Brasileira, dos sistemas educacionais e instituições de ensino dos diferentes níveis e modalidades, das instituições de ensino públicas e privadas, além das atribuições dos Conselhos de Educação necessárias à implementação de uma Educação adequada às relações étnico-raciais e em cumprimento às exigências legais impostas aos sistemas de ensino pelas Leis nº 10.639/03, Resolução CNE/CP nº 01/2004 e pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004.

As esferas públicas federal, estadual e municipal têm responsabilidades essenciais na implementação da temática e estas são respaldadas pelas ações voltadas à sensibilização e à informação de ajuste e procedimentos necessários por parte de cada um e de acordo com as suas competências.

Cabe destaque, portanto, a algumas ações do sistema de ensino da Educação brasileira no que diz respeito a “condições materiais e financeiras” e de fornecimento de subsídios às escolas, aos professores e alunos de materiais didáticos ajustados à questão.

Assim, nesse ponto, no Plano, é proposto o incentivo à produção de materiais didáticos e paradidáticos que atendam ao ajuste de estratégias de distribuição dos novos materiais didáticos regionais que serão criados sobre a Educação Étnico-Racial.

Além do mais, o documento traz ainda as metas norteadoras divididas entre os 6 eixos e os períodos de execução, podendo ser a curto, médio e longo prazo para cada uma, bem como os atores envolvidos nas metas.

Aqui deve-se destacar o eixo 3 - Política de materiais didáticos e paradidáticos - e as suas principais metas a curto prazo como: reforçar junto às comissões avaliadoras e analistas dos programas do livro didático a inclusão de conteúdos referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais e à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas obras a serem avaliadas; adequar as estratégias para a distribuição dos novos materiais didáticos regionais, de forma a contemplar sua ampla circulação e divulgação nos sistemas de ensino; incluir disciplinas e atividades curriculares relacionadas a temática. (BRASIL, 2013).

Principais metas para o médio prazo: implementar ações de aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade como jogos, livros, entre outros; produzir materiais didáticos (manuais, cartilhas, livros didáticos, etc.) específicos para o tratamento da temática étnico-racial. (BRASIL, 2013).

Principais metas em médio e longo prazos: promover de forma colaborativa com os entes federados, com as instituições de ensino superior e entidades sem fins lucrativos, a produção de material didático para o atendimento à Lei 10.639/03; prover as bibliotecas e as salas de leitura de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnico-racial, adequados à faixa etária e à região dos estudantes. (BRASIL, 2003, p. 65-66).

Nesse sentido espera-se que a execução do Plano das Diretrizes Étnico-Raciais ocorra de maneira eficaz, visto que as diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos e de novos rumos de ações, de avaliações e reformulações sempre que necessárias sobre a temática em questão, devendo ser uma política étnico-racial aliada ao Programa Nacional do Livro Didático.

Nesse ponto entra em cena com grandes responsabilidades e contribuição o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD que tem o objetivo de fornecer às escolas públicas de Educação Básica livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. E em relação à temática, o Programa tem como princípios e critérios que estes materiais promovam positivamente a imagem do afro-brasileiro e, também, a cultura afro-brasileira, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes científicos. Assim, os livros destinados a professores(as) e alunos(as) devem abordar os assuntos pertinentes à Educação para as relações étnico-raciais.

Entende-se que todas essas ações, programas e políticas afirmativas sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais precisam continuamente ser discutidas, na tentativa de entender, conhecer e analisar quais têm sido os caminhos percorridos, os critérios utilizados e quais estratégias foram criadas que permitem acontecer de fato e de maneira eficaz a implementação das Diretrizes em questão.

Além do mais, é preciso saber em quais locais estão presentes ou silenciadas as vozes e a aplicação das políticas baseadas no Plano e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que a Lei 10.639/2003 determina.

Assim acredita-se que é preciso ampliar o campo teórico dos estudos sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais, do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, previstas na Lei 10.639/2003 e preconizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, mas também desenvolver uma ação reflexiva, crítica e

transformadora que dialogue com os diversos saberes, na busca da construção de uma educação cidadã e antirracista.

É essencial continuar a discussão com a sociedade brasileira, com os sistemas de ensino, os órgãos governamentais e não-governamentais e as escolas sobre as mais variadas questões relacionadas à diversidade étnica, ao currículo e à construção de identidades sociais e culturais que estão propostas nas políticas públicas da Educação para a Relação Étnico-Racial.

Há, portanto, nesse foco de análise, a necessidade ainda de continuar a desenvolver processos de construção, implementação, efetivação, monitoramento e acompanhamento de políticas públicas focais e em favor da população negra, que possibilitem a promoção adequada, igualitária e equânime de inclusão do negro nos diferentes espaços e níveis da vida nacional, no sentido de dar visibilidade às suas contribuições históricas, sociais, científicas e culturais.

No bojo dessa questão, há ainda muitos desafios, resistências e impasses a serem superados e eliminados pela população negra. Várias ações e estratégias que estão propostas no texto legal para a real implementação e efetivação da Lei 10.639/03 ainda ressentem de atenção e continuidade da luta para vencer algumas questões que ainda impedem a sua integral aplicação e que podem ser considerados grandes desafios institucionais, pedagógicos e políticos.

É preciso então que toda a sociedade brasileira e em especial a população afro-brasileira possam juntas fazer cumprir as determinações da Lei 10.639/2003 e que estão previstas no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e na adoção integral do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nesse aspecto, todos os instrumentos legais como a própria LDB nº 9394/96, já retratam como uma de suas preocupações, a democratização e a universalização do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira garantindo assim, a toda população brasileira o reconhecimento e a valorização da cultura, da história e da identidade étnica-racial, educando cidadãos de direito, orgulhosos de seu pertencimento.

3 O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DE ACORDO COM O GUIA DO PNLD DE 2016

Este capítulo apresenta a análise de dois livros didáticos de História selecionados com a finalidade de fazer uma investigação sobre o uso da imagem do negro nessas obras, na perspectiva da Lei 10.639/03, mediante as orientações do Guia do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e após a publicação da referida Lei.

Para o desenvolvimento dessa investigação, escolhemos dois livros didáticos de História de editoras diferentes. Temos então, em ordem de classificação de aquisições em 15 obras, o livro didático da Editora Ática – Coleção Ápis do 5º. ano, em 1º lugar em número de aquisições enquanto o livro didático da Editora IBEP – (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas) – Coleção Brasileira do 4º. ano, em 14º, ou seja em penúltimo lugar em aquisições das obras no Brasil

3.1 As orientações do Guia do PNLD 2016 sobre a história e cultura afro-brasileira, após a publicação da lei 10.639/03

O Guia do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, é um material de consulta pública, destinado a informar aos professores acerca do universo de livros didáticos aprovados a cada edição do PNLD, além de auxiliá-los na escolha dos livros didáticos disponíveis para adoção nas suas respectivas escolas. No Guia do Livro Didático estão presentes as obras consideradas adequadas pelos pareceristas do PNLD, em conformidade com o edital e com os parâmetros mínimos exigidos para promoção do ensino-aprendizagem em cada área de conhecimento. As obras com erros graves (equivocos conceituais, reprodução de preconceitos, não respeito à legislação etc.) são reprovadas, portanto, excluídas do Guia.

Cabe aqui relembrar o conceito já visto que o livro didático é um dos suportes textuais que se ocupam da divulgação do conhecimento nas escolas. E nesse estudo, acrescenta-se, que o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* tem por expectativa que o Programa Nacional de Livros Didáticos estimule e induza a efetivação da Lei 10.639/2003. No entanto, ainda está bem distante do ideal, pois percebe-se que, na realidade das instituições, essa prática não acontece da maneira como deveria, com momentos e espaços que propiciem o diálogo e reflexões possibilitadoras de pensamentos e saberes significativos sobre o assunto para a verdadeira efetivação e consolidação da Lei.

Portanto, a obrigatoriedade da inclusão da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* nos livros didáticos adquiridos pelo poder público federal consta nos editais dos PNLD de 2007, 2010, 2013 e de 2016. Vale ressaltar que a ausência da aplicação do conteúdo da Lei 10.639/2013 é um dos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas do conhecimento.

Então é importante esclarecer que os editais são umas das fontes documentais constantes dos Guias PNLD onde são discriminados com antecedência, os anos em que os livros comprados estarão disponíveis para uso nas escolas. Deste modo, o Guia de 2016, tem seu Edital publicado em 2014, conforme é demonstrado o período de 2004 a 2014, na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 – Relação entre livro didático, edital e sua utilização

PNLD	EDITAL	UTILIZAÇÃO DOS LIVROS
2007	2004	2007 - 2009
2010	2008	2010 - 2012
2013	2011	2013 - 2015
2016	2014	2016 - 2018

Fonte: Elaborado pela autora.

Tomando por base o exposto, a investigação documental dessa pesquisa, será realizada mediante as fontes relacionadas ao PNLD/2016 por constituírem a edição atualizada do Programa. Assim, o estudo apresenta uma análise entre o que preconiza a Lei 10.639/03 e o que está prescrito no Guia do PNLD de 2016, ou seja, há mais de 10 anos da publicação da referida Lei.

3.1.1 Edital 2014

O Edital de convocação do PNLD 2014 (BRASIL, 2015a) foi aberto com o intuito de convocar os editores para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para atendimento aos alunos e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública.

A obrigatoriedade da História e Cultura Afro-brasileira surge no Edital no anexo III, nos Princípios e Critérios para a Avaliação de Obras Didáticas, no qual no tópico dos Critérios, subtópicos Critérios Eliminatórios para Todas as Áreas e subitem, Respeito à

Legislação, às Diretrizes e às Normas Oficiais Relativas ao Ensino Fundamental é que está disposto o que será legalmente necessário. Consideram-se todos os documentos legais que regulamentam o Ensino Fundamental e informa-se que todas as obras didáticas que não considerarem tais documentos em suas edições serão excluídas; ou seja aquelas que não levarem em conta, entre tantos instrumentos legais, alguns citados na página 46, como:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008, nº 11.274/ 2006 e nº 11.525/2007.

Lei nº 10.639/2003 – 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.

Parecer CNE/CP nº 03 de 10/03/2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (PNLD, 2015a, p. 46).

No Edital, na página 47, é perceptível a reafirmação dada a esses documentos, pois trazem em seu interior recomendações importantes sobre a questão e que são destaques no próximo subitem da observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social, reafirmando portanto, que serão excluídas as obras didáticas que veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional e étnico-racial, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos.

Logo em seguida, o Edital traz os Princípios Gerais de cada conteúdo e os Critérios Eliminatórios Específicos os quais têm enfatizadas essas recomendações no Manual do Professor. Em relação ao conteúdo de História, os Princípios Gerais do Conhecimento devem ser pautados principalmente em duas dimensões, sendo na compreensão do processo histórico e na produção de conhecimento sobre ele, viabilizando assim ao educando pensar historicamente, no sentido de compreender o seu passado e os modos de viver dos humanos, bem como as maneiras como agiam, sentiam e pensavam, em diferentes tempos e espaços.

Por isso, o documento chama a atenção para a possibilidade de as obras didáticas serem desclassificadas, caso contenham anacronismos, que são distorções graves, comprometedoras da compreensão do processo histórico e o voluntarismo, que é uma maneira de confirmar uma explicação existente na mente da autoria, de acordo com suas convicções, sendo esta uma situação possível de estar presente em alguns conteúdos sobre a História e a Cultura Afro. (BRASIL, 2015a).

Por fim, o Edital ainda traz as recomendações que devem constar no Manual do Professor da área de História, em sua página 70, entre as quais merecem destaque:

d) orienta o professor sobre as possibilidades oferecidas pela obra didática para a implantação do ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e da História indígena;

e) orienta o professor a considerar o seu local de atuação como fonte histórica e como recurso didático através do estudo de meio, bem como a percepção e compreensão do espaço construído e vivido pelos cidadãos, além de toda a cultura material e imaterial aí envolvida. (BRASIL 2015a, p. 70).

Então nesse ponto é perceptível que o documento estipula que o avaliador observe se o livro oferece possibilidades para a implantação da História da África, do Afrodescendente e da Cultura Afro-brasileira.

Diante do que foi investigado até aqui, foi possível constatar que o Edital cumpre com o que está determinado pela Lei 10.639/03 e que cumpre também com as orientações do Plano Nacional de Implementação da Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Sendo assim, a continuidade da pesquisa passa para a apresentação do que foi encontrado no Guia do Livro Didático de 2016, sobre a temática em investigação.

3.1.2 Guia 2016

O Guia do Livro Didático de 2016 está organizado da seguinte forma: Apresentação; História no PNL D e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Objetivos do ensino de História no Ensino Fundamental; Princípios e critérios que orientaram a avaliação dos livros didáticos de História; Resultado geral das obras de História; Como são as resenhas e, por fim, Resenhas. (BRASIL, 2015a).

Na Apresentação, ressalta-se a importância do Guia enquanto subsídio para a escolha do livro didático após a realização de um longo e criterioso processo de avaliação, coordenado pela Universidade Federal de Sergipe.

Em seguida, a História no PNL D e nos anos iniciais do Ensino Fundamental aborda como é composto o Ensino Fundamental e aponta a denominação utilizada nos anos iniciais, além do mais, apresenta o que está disposto no edital do PNL D, em História para os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.

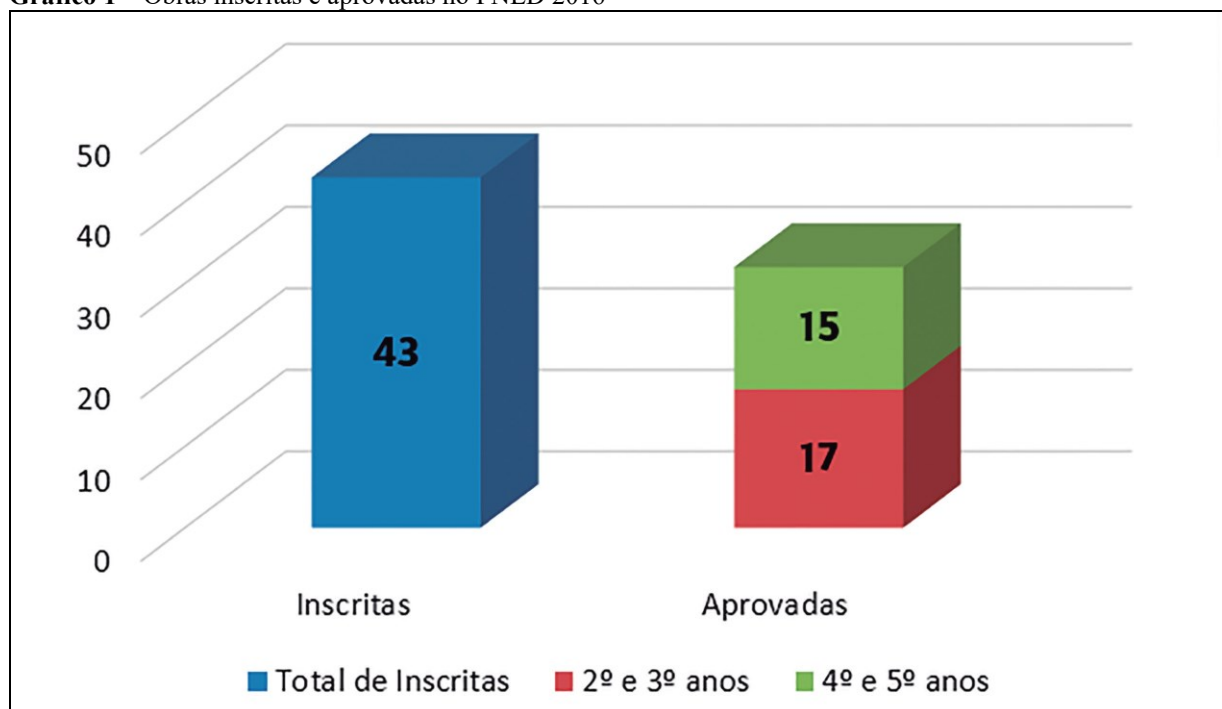
Os Objetivos do ensino de História no Ensino Fundamental se destacam pela intenção primordial do papel do ensino de História, em propiciar às crianças, o pensar historicamente, enquanto cidadãs atuantes e sabedoras de si, independentemente do tempo, do lugar e das

conjunturas a que pertençam, contribuindo assim, com o proposto na página 12, do Guia, ou seja, com a produção da identidade individual e coletiva com base no respeito ao diferentes sujeitos e grupos.

Já os Princípios e critérios que orientaram a avaliação dos livros didáticos de História são pautados na legislação educacional brasileira, de acordo com o que já estava previsto no edital do PNLD 2016. No entanto, foram elencados critérios peculiares que nortearam os princípios do ensino de História nos anos iniciais e que resultaram na elaboração de uma ficha de avaliação composta por 45 questões distribuídas em eixos onde, no *Manual do Professor*, verificaram-se as orientações dadas pelas obras aos professores; no *Componente curricular História*, procurou-se identificar se as obras didáticas propiciavam o pensar historicamente de maneira independente pelo aluno; na *Proposta pedagógica*, avaliaram-se como os objetivos da aprendizagem em História foram propostos; na *Formação cidadã*, a atenção era em relação à contemplação da legislação educacional brasileira e - em especial para a autora desse estudo - para a atenção dada aos princípios da pluralidade e da diversidade. E, por fim, no *Projeto gráfico-editorial*, a importância dada foi referente às opções teórico-metodológicas, considerando a idade e o nível de escolaridade a que as obras se destinavam.

Interessante é o resultado geral das obras de História do PNLD de 2016, no qual o Gráfico 1 abaixo mostra o resultado:

Gráfico 1 – Obras inscritas e aprovadas no PNLD 2016

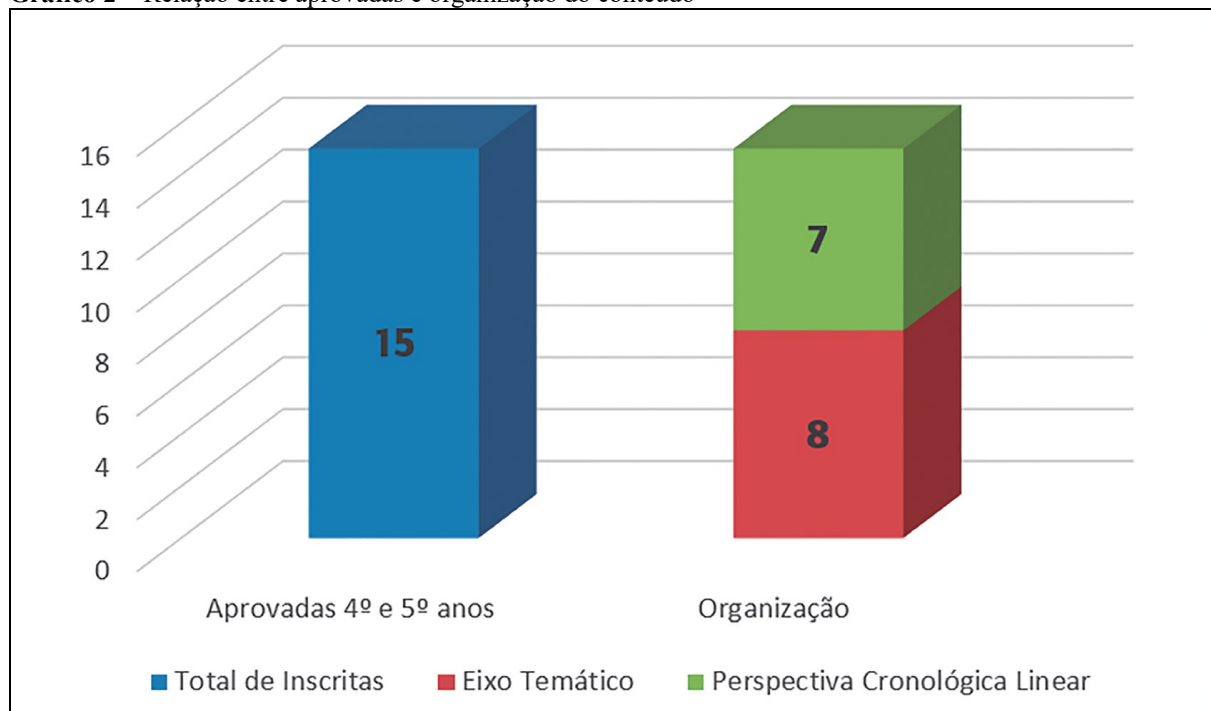


Fonte: Brasil (2015a, p. 17).

É possível verificar que houve a inscrição de 43 obras, para os anos iniciais e que destas 32 foram aprovadas, sendo 17 para os 2º e 3º anos e 15 para os dois últimos anos finais do ciclo inicial.

Já entre as 15 obras aprovadas para os 4º e 5º anos, temos o seguinte resultado no Gráfico 2 em relação à organização do conteúdo:

Gráfico 2 – Relação entre aprovadas e organização do conteúdo



Fonte: Brasil (2015a, p. 19).

Nesta perspectiva, o Guia apresenta os temas que foram mais selecionados para o 4º ano, dentre os quais são destaques nesse estudo: diversidade cultural, os povos indígenas e afrodescendentes, portugueses, o continente africano, cultura, brinquedos, festas e família; regras, primeiros habitantes, o comércio de gentes, migrações, terra para viver, história da rua, história do bairro, diversidade da sociedade brasileira, imigrantes, navegações, povos que vieram da África, colonização.

Dentre os temas eleitos para o 5º ano, os de destaque para a autora foram: o mundo do trabalho e relações de poder, trabalho e sociedade, identidades coletivas, democracia, lutas sociais no Período Regencial, fim da escravidão, movimentos sociais na Primeira República, cidadania, etnias formadoras do povo brasileiro, imigrantes, direitos, II Império, República.

Ambos os grupos foram escolhidos com vistas a perceber qual a relação das imagens do negro com esses temas que serão apresentados nos livros didáticos investigados. Diante

dessa intenção, acrescenta-se o que está proposto no Guia, em sua página 21, em que se apresentam importantes considerações sobre a temática da História e Cultura Afro-brasileira:

Nesse sentido, o ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, que têm sido objeto de substanciais pesquisas e reflexões ao longo dos últimos dez anos, permanece entre os temas que apresentam alguns avanços, mas que ainda necessita de abordagens que correspondam aos resultados desses estudos historiográficos. Nas obras avaliadas, percebeu-se que o tratamento das contribuições culturais dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas tem extrapolado as abordagens pitorescas e folclóricas, passando a explorar diferentes aspectos socioculturais de forma contextualizada, tais como infância, brincadeiras, família, escola, alimentação, moradia, ritos, mitos em diferentes espaços, no passado e no presente. Contudo, persistem abordagens que reforçam a relação dos povos africanos e afrodescendentes com o passado escravista e que conferem pouca ênfase à presença desses sujeitos em variados momentos da história brasileira, em especial no tratamento de suas experiências na contemporaneidade. No geral, o protagonismo é, predominantemente, evidenciado por meio da abordagem das práticas de resistência à escravidão, como os quilombos do período colonial e os movimentos contemporâneos dos grupos remanescentes. As referências ao Dia da Consciência Negra são recorrentes. As obras, contudo, pouco discutem a complexidade, os significados e os processos de disputa em torno de comunidades de remanescentes quilombolas e da nova efeméride relacionada à experiência dos negros. As ilustrações promovem positivamente a população afrodescendente em variados contextos, representando pessoas negras de diferentes idades, gênero e condições sociais. Por outro lado, é muito recorrente o recurso do uso de imagens produzidas por artistas europeus do início do século XIX, desacompanhadas de questionamentos sobre os seus respectivos contextos de produção. No entanto, tais estudos têm sido timidamente inseridos nas obras didáticas de História, já que persistem abordagens que reforçam a relação dos povos africanos e afrodescendentes com o passado escravista e que conferem pouca ênfase à presença desses sujeitos em variados momentos da história brasileira, em especial no tratamento de suas experiências na contemporaneidade. (BRASIL, 2015a, p.21).

Tais pontos analisados pelo Edital apontam quais são os principais desafios e possibilidades diante dos métodos de análise, sendo necessário reforçar que merece atenção o que foi dito em relação à importância positiva da utilização de imagem como recurso, porém desde que ela venha acompanhada de interpretações e questionamentos de contextos e aspectos socioculturais em que foram produzidas no passado, mas que tragam também a contemporaneidade. Portanto, diante dessas considerações e dando continuidade à estrutura do Guia do Livro Didático de 2016, ressalta-se essa estrutura de Como são as Resenhas, na qual são apresentadas as informações para os professores, das 32 obras aprovadas, através de uma estrutura, na qual pode ser conhecida a seguir no Quadro 1:

Quadro 1 – Estrutura das Resenhas

Estrutura das Resenhas	
Estrutura da Resenha	Aspectos Contemplados
Visão geral	Principais características da coleção. Descrição da coleção. Sumário Sintético.
Análise	Organização do Manual do Professor. Proposta curricular da História. Proposta pedagógica. Formação cidadã. História da África, da Cultura Afro-brasileira e da História e culturas indígenas. Projeto gráfico-editorial.
Em sala de aula	Sugestões de uso da obra em situação didática diante de eventuais fragilidades da coleção.

Fonte: Brasil (2015a, p. 23).

Nessa estrutura apresentada encontram-se 3 tópicos bases da Resenha, subdivididos em Visão Geral da Obra, com possibilidade de conhecer as características, o detalhamento e o sumário da coleção; em seguida Análise da Obra, com indicações dos aspectos de seu interior assim como a composição pedagógica, a organização e proposta pedagógicas tanto da disciplina, quanto dos conteúdos específicos da História Negra e Indígena e por fim, Em Sala de Aula, onde apresenta sugestões de uso da obra de forma didática.

Assim, nesta linha de finalização, o Guia traz a apresentação das Resenhas de História, em dois subconjuntos de obras, sendo as do 2º e 3º anos e depois as do 4º e 5º anos, contendo o registro da Resenha, conforme já comentando anteriormente e que serão detalhadas a seguir, conforme interesse deste estudo.

Portanto, em relação às resenhas e em especial para os 4º e 5º anos, elas estão estruturadas da seguinte maneira: *Visão Geral da Obra*, que apresenta os conhecimentos e a organização dos conteúdos do ensino de História nas obras, subdividida em Coleção, Manual do Professor, Componente Curricular de História, Proposta Pedagógica e Formação Cidadã; *Descrição da Coleção* informa como está dividida e organizada a obra, sendo composta pelas partes da Coleção, Manual do Professor; além de apresentar também neste tópico o Sumário Sintético, que além de ser subdividido em Livro do Aluno e Manual do Professor, ainda contempla os títulos das principais divisões; *Análise da Obra*, que detalha as particularidades observadas na avaliação, com tópicos para o Manual do Professor, o Componente Curricular de História, a Proposta Pedagógica, a Formação Cidadã, a História e Cultura dos Povos Indígenas, a História e Cultura da África e dos Afrodescendentes, que é o tema de interesse da

pesquisadora; o *Projeto Gráfico*, que também chama a atenção da pesquisadora, visto que a investigação trata da imagem do negro no livro didático. Por fim, o tópico *Em Sala de Aula* é o locus que visa dialogar diretamente com o professor, com orientações importantes para o uso da obra, inclusive com chamada de atenção para a abordagem sobre a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira (Guia de Livros Didáticos – História PNLD/2016) (BRASIL, 2015a, p.129-134).

Para melhor entendimento deste processo em relação às resenhas de algumas obras aprovadas, faz-se necessário, neste ponto do estudo, o destaque para a compreensão ao que está posto e descrito na parte sobre as Fichas de Avaliação das obras, que se encontram registradas no final do guia do PNLD 2016 (BRASIL 2015a), para o livro de História e que merecem a atenção e interpretação da pesquisadora e neste estudo, enquanto item de análise e colaboração nos resultados desta investigação.

Sendo assim, no cerne dessa afirmação da pesquisadora, na Ficha de Avaliação do Guia (BRASIL 2015a), constam os critérios observados na análise das obras pelos avaliadores. Esta compõe-se de uma parte comum para as obras com doze tópicos, divididos em subtópicos e uma parte diversificada. Na primeira parte, tem-se o quadro com os conceitos avaliativos que compõem as demais fichas. Nesse ponto pode-se dizer que se encontra uma importante bússola norteadora para que aconteçam as interpretações e análises minuciosas que permitem aos avaliadores obterem sucesso em seu trabalho e assim aprovarem as coleções que realmente são de qualidade e atendam aos critérios estabelecidos.

Logo, em continuidade sob esse prisma, os tópicos comuns às obras e aos livros regionais estão assim dispostos:

Manual do Professor que se subdivide em Apresentação e Fundamentação da proposta da coleção, orientações sobre o adequado uso do Livro do Aluno, orientações complementares para a implementação do ensino de História da África, da Cultura Afro-Brasileira e da História e Cultura Indígena e para aprofundar as proposições constantes no Livro do Aluno e em respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação do conteúdo. Contribuição para a formação continuada docente.

Componente Curricular História subdivido em abordagem teórico-metodológica da História, correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos, construção e ou apresentação significativa de noções e conceitos históricos.

Proposta Pedagógica composta por coerência e adequação da proposta didático-pedagógica, estratégias teórico-metodológicas e recursos didáticos.

Formação Cidadã, subdividida em observância aos preceitos legais e jurídicos (contendo no item 33, toda a legislação educacional brasileira, com destaque pela autora, entre tantos para a Lei 10.639/03, o parecer CNE/CP nº 003 de 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004; já o item 34 é todo composto pelo cumprimento da Lei 10.639/03 e demais orientações legais de sua implementação), respeito aos princípios éticos (o item 36 chama a atenção para a isenção na obra de qualquer tipo de discriminação, preconceito ou mesmo estereótipo), ações positivas à cidadania e ao convívio social (no item 39, uma das questões é sobre o trato adequado sobre o tema da História e Cultura Afro-brasileira e no item 40, sobre a possibilidade positiva da imagem do afrodescendente).

Projeto Gráfico-Editorial subdividido em estrutura editorial, projeto gráfico e ilustrações (no item 44, faz menção à retratação adequada à diversidade étnica da população brasileira).

Diante do exposto até o momento em relação a todo o processo referente ao Guia, à escolha e às orientações da análise do livro didático de História e com vistas à continuidade da investigação pela pesquisadora, a seguir prossegue a lista das 15 obras do 4º e 5º anos indicadas no guia do PNLD de 2016 de História e que foram resenhadas naquele documento. Considerando o código que as identificou no processo de avaliação e a ordem de inscrição, elas encontram-se assim nomeadas: A escola é nossa: História (Editora Scipione); Ápis História (Editora Ática); Aprender e Criar: História (Escala Educacional); Aprender Juntos: História (Edições SM); Aprender, Muito Prazer! (Base Editorial); Fazer e Aprender História (Editora Dimensão); Aprender e Saber (Cereja Editora); Brasileira: História (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – IBEP); Eu Gosto M@is - História (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – IBEP); Juntos nessa História (Leya); Ligados com História (Editora Saraiva); Manacá História (Editora Positivo); Pequenos Exploradores de História (Editora Positivo); Projeto Buriti: História (Editora Moderna); Projeto Coopera História (Editora Saraiva).

3.2 O negro no livro didático de história

A intenção da pesquisadora, é fazer uma pré-análise dos livros didáticos de História, escolhidos para essa investigação, com intuito de trazer reflexões acerca do uso da imagem do negro nesse tipo de material.

Nesse sentido durante a seleção, busca e análise das imagens de negros encontradas nos livros didáticos, percebemos uma frequência de obras de três artistas, sendo que em maior

número, dois deles se destacam. Discorreremos em seguida sobre suas vidas. As obras são dos artistas Debret, Rugendas e Carlos Julião. Acreditamos que seja pertinente para compreendermos, nesse estudo, o contexto em que essas imagens foram criadas por eles. E em nossa análise, cremos ser necessário conhecermos fragmentos de suas biografias, contendo apontamentos ligados a diversos contextos e aspectos históricos e socioculturais dos artistas que as produziram de acordo com suas vivências, experiências, intenções, contextos e concepções da época referentes ao negro.

Optamos pela apresentação das biografias desses três artistas, visto que nesse estudo, as ilustrações de Jean Baptiste Debret estão presentes em duas imagens, no livro do 4º ano e em 9 imagens no livro do 5º ano, e o artista Rugendas em quatro, do 5º ano e em três, do 4º ano e por fim, o artista Julião está em duas obras, com uma imagem em cada, justificando, portanto, a necessidade de conhecermos um pouco da trajetória desses artistas.

Entendemos que se conhecermos as biografias de Jean Baptiste Debret, Johann Moritz Rugendas e Carlos Julião conseguiremos maior compreensão de suas obras, pois, a partir da análise de suas práticas, aliadas às circunstâncias históricas em que foram elaboradas, podemos identificar as influências e as intenções de cada um ao produzi-las e, para tanto, recorreremos ao *site* enciclopédia Itaú Cultural.

Jean Baptiste Debret (JEAN-BAPTISTE, 2018) (Paris, 1768 - Paris, 1848). Pintor, desenhista, gravador, professor, decorador, cenógrafo. Frequenta a Academia de Belas Artes, em Paris, entre 1785 e 1789, aluno de Jacques-Louis David (1748 - 1825), seu primo e líder do neoclassicismo francês. Estuda fortificações na École de Ponts et Chaussée (Escola de Pontes e Rodovias, futura Escola Politécnica), onde se torna professor de desenho. Por volta de 1806, trabalha como pintor na corte de Napoleão (1769 - 1821). Chega ao Brasil em 1816 com outros pintores e instala-se no Rio de Janeiro. De 1826 a 1831, é professor de pintura histórica na Academia Imperial de Belas Artes (AIBA), atividade que alterna com viagens para várias cidades do País, quando retrata tipos humanos, costumes e paisagens locais.

Deixa o Brasil em 1831 e retorna a Paris. Entre 1834 e 1839, edita o livro “Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil”, em três volumes, ilustrado com litogravuras que têm como base as aquarelas realizadas com seus estudos e observações. Nessa obra, ele trata das florestas e dos selvagens, das atividades agrárias, do trabalho escravo e dos acontecimentos políticos e culturais.

Destaca-se a preocupação documental do artista, que representa cenas típicas de atividades e costumes do Rio de Janeiro, procurando traçar um painel social da cidade. Apresenta muitos aspectos relacionados ao trabalho escravo, ora acentuando o lado mais

expansivo das relações sociais, ora expondo serviços extenuantes, como os de carregadores e trabalhadores das moendas. Mostra o trabalho dos negros de ganho que percorrem as ruas da cidade, prestando vários tipos de serviços.

Portanto, nessa obra é mostrado o empenho de Debret para lidar com o problema criado pelo conflito entre sua formação neoclássica e a realidade brasileira diante dos contextos da monarquia instaurada e da questão da escravidão vivenciados naquele período. (JEAN-BAPTISTE, 2018).

Johann Moritz Rugendas (JOHANN, 2018) (Augsburg, Alemanha, 1802 - Weilheim, Alemanha, 1858). Pintor, desenhista, gravador. Participa de expedições com o objetivo de documentar sobre o continente americano e tem um importante trabalho iconográfico de paisagens e costumes brasileiros do século XIX. Inicia na atividade artística por influência de seu pai, Johann Lorenz Rugendas II. Em 1817, ingressa na Academia de Belas Artes de Munique. Vem para o Brasil, como desenhista documentarista da Expedição Langsdorff.

Em 1822, chega ao Rio de Janeiro durante o processo de independência do País. No ano de 1824, parte em direção a Minas Gerais, passando por São Paulo, porém logo abandona a Expedição, mas continua sozinho com seu registro dos costumes, das paisagens, da fauna e da flora do Brasil. Nessa travessia desconhecida por todos, segue seu trajeto solitário, no entanto devido às características de seu desenho, sabe-se que passa pelo Mato Grosso, Espírito Santo, Bahia e Pernambuco.

De 1825 a 1828 vive entre Paris, Augsburg e Munique. Nesse período, dedica-se à publicação de sua obra *Voyage Pittoresque dans le Brésil* (Viagem Pitoresca através do Brasil). Essa obra é considerada um dos mais importantes documentos iconográficos sobre o Brasil do século XIX, subdividida em: paisagens, tipos e costumes, usos e costumes dos indígenas, a vida dos europeus, europeus na Bahia e em Pernambuco, usos e costumes dos negros.

A partir de 1834, excursiona, para Chile, Argentina, Peru e Bolívia. Entre 1845-1846, tem sua segunda passagem pelo Rio de Janeiro com importante acolhida pela Coroa brasileira, que lhe encomenda diversos retratos, sendo inclusive convidado para participar das Exposições Gerais de Belas Artes (1845 e 1846). Em 1847 retorna de vez para a Europa. (JOHANN, 2018).

Carlos Julião/Carlo Juliani (CARLOS, 2018) (Turim, Itália, 1740 - Rio de Janeiro? 1811). Em 1808, provavelmente Julião tenha embarcado para o Brasil com a corte portuguesa, por ocasião da invasão napoleônica, sendo conhecidos naquele período a sua alta patente e os

serviços prestados à Coroa, e em 18 de novembro de 1811 foi a data de sua morte, no Rio de Janeiro. Ele era pintor, desenhista, engenheiro e militar.

Em 1763, torna-se alferes das Forças Armadas Portuguesas. Pouco se sabe sobre sua formação anterior a essa data. O Exército mantinha aulas de desenho para incrementar as habilidades de seus oficiais em trabalhos cartográficos, como o registro das possessões ultramarinas. É possível que Julião as tenha frequentado.

Em documentação de 1800 do Arquivo Militar Português, há o relato de suas viagens, entre 1763 e 1781, à China, Índia e ao Brasil. Do documento brasileiro, restam desenhos que compõem o álbum *Ditos de Figurinhos de Brancos e Negros dos Usos do Rio de Janeiro e Serro do Frio*, que pertence à Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. A obra apresenta 43 aquarelas com registro dos grupos sociais e das cenas de costumes no Brasil, sendo considerada um dos maiores registros visuais sobre o País naquele período. Julião utiliza nessa obra elementos encontrados nas populações branca e negra da Bahia, tais as joias conhecidas como balangandãs e os torsos que enfeitam a cabeça das baianas.

Conforme a enciclopédia Itaú Cultural, Julião não tinha o hábito de assinar seus desenhos e documentos, mas o álbum e o panorama não assinados que se encontram na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro podem ser atribuídos ao italiano de Turim devido às características comuns entre as figuras, além dos documentos que indicam sua passagem pelos lugares representados. Neles são registradas a diversidade étnica brasileira e as movimentações sociais geradas, encontradas nas vestimentas e características de cada grupo. Portanto, as imagens detalham costumes, festas populares e padrões de vestuário que talvez influenciem artesões viajantes no século XIX. Julião morreu em 1811, aposentado no posto de brigadeiro, no Rio de Janeiro, porém a publicação legal desse acontecimento ocorreu somente em 1813. (CARLOS, 2018).

Sabemos que os três pintores, eram europeus e vieram para o Brasil, no início do século XIX e retrataram, em suas obras, muito do cotidiano e da vida dos brasileiros, colaborando assim, para que pudéssemos ter uma melhor compreensão da maneira de vestir e dos costumes das pessoas que aqui viviam naquela época, antes da chegada da família real. Além do mais, essas obras contribuem para o entendimento e construção da identidade brasileira com base nos usos e costumes percebidos nos registros da moda e da indumentária usada no cotidiano pelas pessoas que aqui viviam.

Sendo assim, entendemos que, para essa análise, conhecermos a biografia desses artistas aproxima-nos da história de um povo, de uma sociedade, permitindo-nos voltar ao passado, a fim de entender o cotidiano, hábitos e cultura de uma época.

Nesta perspectiva, com a intenção de compreendermos o ambiente em que as ilustrações foram criadas, por meio da biografia de alguns artistas, damos seguimento a nossa investigação com a apresentação da análise em dois livros didáticos de História que estão entre as listas dos escolhidos e adquiridos no PNLD de 2016, registrado no Guia do PNLD de História de 2016, para as turmas de 4º e 5º anos. Optamos pelos dois últimos anos do Ensino Fundamental I, sendo uma obra de cada ano.

Acreditamos que seja relevante esclarecermos que optamos pelo livro didático de História, por consideramos ser uma área de grande importância para o estudo das sociedades e suas culturas no decorrer do tempo; além do mais, a História possibilita que investiguemos diversas características físicas e qualificativas em diferentes aspectos tanto da maneira de pensar, quanto de crenças ideias, modos de viver, usos e costumes desenvolvidos pelos grupos sociais etc. Sendo assim, através desse estudo, teremos a possibilidade de compreendermos quais as intenções, os interesses, os valores morais, os princípios e os significados de saberes e de discursos que se fazem presentes no seio das sociedades e do povo brasileiro, em sua história e em sua constituição enquanto nação.

3.2.1 Obra Ápis – História, do 5º ano

Essa obra da coleção Ápis – História, do 5º ano, da Editora Ática, foi produzida em 2014 pelas autoras Maria Elena Simielli (doutora em Geografia) e Anna Maria Charlier (graduada em História e Geografia).

Nesse volume do 5º ano, temos o Livro do Aluno, contendo 168 páginas e o Manual do Professor, com 71 páginas. A temática norteadora da obra é Sociedade e Trabalho, dividida em unidades, conforme encontramos como: Unidade 1. O mundo fica maior, com os capítulos 1 e 2: Viajar é preciso e A chegada a outras terras; Unidade 2: O trabalho constrói o Brasil, com os capítulos 1 e 2 sendo: As primeiras formas de trabalho e O trabalho assalariado; Unidade 3: Brasil - de colônia a república, subdivididos nos capítulos 1e 2, De Salvador ao Rio de Janeiro e do Rio de Janeiro a Brasília; Unidade 4: O cotidiano na História, apresentando também os capítulos 1 e 2, Uma viagem no tempo e Vivemos o presente. (SIMIELLI; CHARLIER, 2014).

Além do mais, a obra apresenta diferentes estratégias de aprendizagem, sendo Abertura da unidade, Seções fixas e não fixas, Hora da roda, Atividades escritas e orais, Documentos históricos, Linha do tempo, Desafio, Saiba mais, Leia mais, Divirta-se, Pesquise, Trançando saberes, De olho na imagem (utiliza-se de textos e imagens para ampliar a

habilidade de leitura), O que estudamos?, e Vamos ver de novo?, projetos, interdisciplinaridade, sistematização do aprendizado, glossário e recursos gráficos.

A Resenha do livro didático da Ápis de História do 5º ano traz o conteúdo de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no Guia do livro didático de História do PNLD/2016, a seguinte avaliação:

A temática **História e cultura dos povos africanos e afrodescendentes** é tratada, ao longo dos volumes, com estratégias que promovem positivamente a cultura desses sujeitos históricos. Os conteúdos trabalham a partir dos marcos da história econômica e social, ao se dedicarem a discutir a escravização dos povos africanos e o processo da abolição dessa condição jurídica. A História da África e dos africanos é contemplada quando explora as razões do intenso deslocamento dos africanos para o Brasil no período colonial, sinalizando os países que faziam parte da rota do tráfico negreiro e as cidades brasileiras que funcionavam como pontos comerciais (Rio de Janeiro, Salvador e Recife). O enfoque privilegia, portanto, a história da escravidão e sua resistência, mas também há abordagens que destacam as lutas e a inserção de tais grupos no tempo presente. **(Grifo nosso)**. (BRASIL, 2015a, p. 139).

Contudo, no Manual do Professor, encontramos a Apresentação das autoras; um texto intitulado “As leis no. 10.639/03 e no. 11.645/08 nos currículos escolares”, no qual trazem a legislação educacional vigente com o subtema, “Na prática, como podemos introduzir a história da África e a Cultura Afro-brasileira na sala de aula.”, no qual achamos os principais apontamentos: - a importância de se considerar as principais contribuições africanas nas tecnologias, nos conhecimentos e nos diferentes saberes; - a necessidade de se conhecer a África, como um lugar em que viviam também reis e pessoas com importantes formações políticas e poderosas, - que em vários momentos venciam os europeus em suas batalhas; - a respeito de a escola ser um espaço ideal para a formação sobre a questão, além de ser um espaço importante de combate à discriminação e ao racismo; - da necessidade de se evidenciar as principais contribuições do negro no Brasil, bem como - apresentar aqueles que ocuparam e que ocupam lugar de destaque, nas diferentes contribuições e áreas; - da necessidade de não se ficar preso a datas comemorativas, entre outras questões. O destaque dado para essas questões se baseia na necessidade de observações a serem feitas ao serem analisados os dois livros didáticos propostos neste trabalho.

No Manual do Professor, há o tópico “Como trabalhar com diferentes representações”, que disponibiliza elementos teórico-metodológicos, conforme podem ser conhecidos alguns a seguir:

As imagens apresentadas em um livro didático de História não devem servir de simples ilustração, nem de meio de priorizar e apreender a informação apresentada. O uso do material gráfico tem o objetivo de introduzir o aluno na atividade de observação, reflexão e análise crítica do processo histórico.

A leitura e interpretação de imagens é uma estratégia muito rica que deve ser utilizada pelo professor em sala e aula, pois com esse recurso desenvolve-se no aluno a capacidade de interpretar acontecimentos passados através dos documentos e de desenvolver o seu senso crítico. [...] As imagens, desde as mais antigas às mais modernas, refletem o olhar do seu autor e não representam o verdadeiro significado do fato acontecido. Essa premissa deve nortear o professor de história ao trabalhar as imagens com seus alunos. Uma imagem deve sempre ser interpretada de acordo com as configurações sociais do tempo e do espaço em que foi realizada e produzida. Imagens antigas ou atuais (fotos, reprodução de pinturas, jornais, mapas, desenhos, documentos, quadrinhos, charges e outras) devem ser comparadas e exploradas em todas as suas potencialidades através das atividades propostas. Uma imagem não pode ser usada como verdadeira fonte histórica documental caso tenha sido feita muito tempo – às vezes séculos – depois do fato histórico ocorrido. Mesmo que seja contemporânea ao fato, ela pode expressar uma visão parcial e individual do acontecido. **O artista pode produzir uma obra de forma muito romântica e suave, a fim de amenizar o fato ocorrido, ou, ao contrário, pode criar uma cena mais forte, com tintas muito mais escuras. Como exemplo, temos as clássicas cenas de Rugendas sobre a chegada de pessoas na condição de escravos ao Rio de Janeiro e sua comercialização. A forma apresentada pelo artista ameniza, de modo geral, a dura realidade desses escravizados na época.** (BRASIL, 2015a, p. 42-43, grifo nosso).

Trouxemos esses fragmentos porque percebemos que eles são bússolas que utilizamos para a análise das imagens no livro, onde inclusive fizemos questão de grifarmos esse último, que endossa as informações que já tecemos a respeito de Rugendas e por termos também algumas imagens que foram produzidas por ele e que serão exploradas mais à frente com as nossas considerações a respeito da relação da imagem com a representação do negro no livro didático.

Nesse sentido, compreendemos essas questões em conformidade com as reflexões de Ana Célia da Silva (2011), em seu livro “A representação social do negro no livro didático: O que mudou? Por que mudou?”, menciona a ideologia do embranquecimento, característica do Estado e de suas instituições, que expande através dos materiais pedagógicos uma imagem estereotipada negativa do negro e uma imagem estereotipada positiva do branco, tendendo a fazer com que o negro se rejeite, não se estime e procure aproximar-se em tudo do branco e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos, estabelecendo, dessa forma, um processo de fuga de si próprio, dos seus valores e dos seus assemelhados étnicos, confirmando então as diferentes representações estabelecidas pelo Manual do Professor, conforme pudemos perceber, sendo também essa situação bem presente ainda em nosso cotidiano.

Evidenciamos que, com base na citação acima, aliada ao pensamento de Silva (2011), seguimos para a apresentação do que retiramos no último tópico da análise da obra que consta na Resenha do Guia do PNLD 2016 de História, na qual ressaltamos que sobre a temática da História da África, da Cultura Afro-brasileira, encontramos enquanto avaliação da obra, o trecho que consideramos relevante, conforme descrito no Parecer que

[...]aborda, em diferentes dimensões, as experiências de africanos e indígenas na trajetória histórica do Brasil, com destaque para as lutas em prol da liberdade e da igualdade racial. A história dos afrodescendentes é discutida em diferentes espacialidades e temporalidades, como a África, o Brasil colonial, imperial e republicano. As conquistas do tempo presente são apresentadas como resultante de um longo processo histórico de resistência e luta. Desse modo, possibilita ao aluno a compreensão da população afrodescendente como protagonista na trajetória histórica do país. (BRASIL, 2015a, p. 151).

Observamos que, de acordo com o Parecer proferido pela equipe de avaliadores, essa obra está condizente com os requisitos do Guia e por isso trata de maneira satisfatória a inserção da temática da história do negro em suas diversas dimensões e aspectos metodológicos. Entretanto, mais à frente, quando procedemos a prática de análise das imagens, constatamos que ocorrem ainda algumas limitações das autoras para trazerem uma abordagem educativa positiva do protagonismo e das contribuições do negro, bem como detectamos a permanência de alguns equívocos, quando elas trazem a maioria das imagens dos negros atrelada ao período escravista e em condições de submissão e inferioridade, visto que em vários pontos não há coerência entre o que foi ajuizado pelos pareceristas e o que foi encontrado na obra no que diz respeito às imagens e representação do negro.

Diante dessa constatação em relação ao que foi ajuizado pelos pareceristas, prosseguimos com nosso trabalho de apresentação mediante as considerações registradas pela pesquisadora até o momento atrelada às que virão adiante. No entanto consideramos pertinente ressaltarmos que, ao analisarmos as imagens do negro nos livros didáticos, consideramos que elas não são positivas, conforme propositiva e orientação das diretrizes do PNLD.

Por isso, nesse trabalho de análise do presente livro didático de História do 5º ano da Coleção Ápis, prosseguimos com nossas percepções e considerações em relação à obra. Nesse momento, notamos que, em sua maior parte, apresenta ainda avanços restritos e limitados em relação à inclusão e discussão da História e Cultura Afro-brasileira em profundidade, significado e acontecimentos memoráveis referentes às experiências dos negros.

Nesse caminhar, escolhemos analisar as imagens do negro, em apenas duas unidades do eixo temático, sendo as contidas na temática da Unidade 2: O trabalho constrói o Brasil e a da Unidade 4: O cotidiano da História, pois consideramos que ambas têm grandes condições de trazer a interação dos conhecimentos propostos de acordo com a determinação da Lei, das diretrizes, do que foi proposto pelas autoras e do que foi julgado pelas avaliadoras. Além do mais, foram nessas unidades que encontramos e retiramos para análise, as imagens de Debret e Rugendas.

Nesse sentido, encontramos na Unidade 2, ilustrações e considerações em relação ao trabalho escravo que influenciou a construção do território brasileiro em diferentes épocas.

A seguir temos a Figura 1, de Rugendas, identificada como a preparação da farinha de mandioca.

Figura 1 – Negros na preparação da farinha de mandioca

No século XIX o café passou a ser cada vez mais consumido na Europa. Com isso, a produção de café no Brasil cresceu muito, principalmente nas **provincias** de São Paulo e do Rio de Janeiro. A produção de ouro entrou em declínio e o café passou a ser o principal produto de exportação brasileiro.

Nesse tempo o Brasil já era independente de Portugal, mas ainda não havia libertado seus negros escravizados.

Nas fazendas de café, enquanto grande parte dos negros escravizados trabalhava nas plantações, outros trabalhavam na casa do fazendeiro e nas dependências em torno dela.

As instalações das fazendas cafeeiras se pareciam com as das antigas fazendas açucareiras: havia a casa-grande, a senzala, a capela, a horta, o pomar, o galinheiro, o chiqueiro, o paiol, as plantações, as construções para fabricar vários produtos de que necessitavam (farinha, vela, sabão, tecido, azeite e outros) e várias oficinas, como a ferraria, a selaria e a carpintaria.



Preparação da farinha de mandioca, de Johann Moritz Rugendas, século XIX. Assim como os engenhos de açúcar, as fazendas de café produziam praticamente tudo aquilo de que seus moradores necessitavam.

1 Em quais instalações da fazenda os negros escravizados trabalhavam? Que trabalho realizavam? _____

2 Em grupos de três alunos, comparem o trabalho realizado pelos negros escravizados nos períodos do açúcar, da mineração e do café.

Fonte: Simielli e Charlier (2014, p. 56).

Vemos que, nessa preparação, estão em maior número as mulheres pretas, vestidas de saias, grande parte com blusas decotadas que mostram suas costas de fora e todas com adornos na cabeça. Já os homens estão com vestimenta parecida com short, sem camisa e com

chapéu. Ambos, mulheres e homens, estão descalços. Precisamos destacar que tem apenas um homem em pé, vestido de calça, camisa longa, jaleco, adorno no pescoço e chapéu diferenciado, que tinha o papel de feitor, ou seja, fiscalizava e acompanhava o trabalho dos escravizados.

No texto, encontramos informações que dizem que os negros ainda não haviam sido libertos, apesar de o Brasil já ser independente; que os negros trabalhavam em diversos lugares e áreas como nas plantações, nas construções de fábricas de produtos diversos como farinha, sabão, tecido entre outras e nas constituições de diversas oficinas como a selaria, ferraria etc. Mas acreditamos que precisaríamos de trazer de maneira mais evidente e positiva o trabalho do escravizado, aliado a essa imagem do negro no livro didático.

Em seguida vemos na Figura 2, no desenho de Debret, a ação das mulheres trabalhando como vendedoras e na fotografia de Vilela, uma ama de leite com o menino Augusto Gomes Leal.

Percebemos que as vendedoras estão bem-vestidas, no entanto todas descalças e a maioria com a parte superior do corpo mais exposta em decotes. Deparamos com o texto que menciona como era o trabalho dos escravizados na cidade, apontando para as diferentes atividades que eles desenvolviam, inclusive trazem a diferenciação em que eles eram identificados como negros escravizados, negros de aluguel ou de ganho e entre a ama-seca e a ama de leite. Naquela época, ambas amas tinham respectivamente a incumbência de cuidar e de amamentar os filhos das mulheres brancas das classes proprietárias, as quais eram retratadas como uma personagem comum que convivia com as famílias, inclusive considerava-se que ela (ama) tinha um tratamento diferenciado, no qual as fotografias e estudos daquele período transmitiam a aparência dessa relação como intensos laços de afetividade e dedicação à criança sob sua responsabilidade, sendo portanto considerada como alguém da família.

Entretanto, na fotografia da ama apresentada na Figura 2, os estudos apontam para a necessidade de descortinar o que restava por detrás do que estava exposto, pois estas amas vivenciaram um longo período de tensões nas relações de convívio num ambiente desafiador de violência física e psicológica e de humilhação, características da escravidão. Infelizmente não encontramos nenhuma menção no livro a respeito do quanto essa atividade laboral realizada por elas foi significativa e rentável para a economia brasileira durante o Império.

Figura 2 – Vendedora de arruda e ama de leite

Nas cidades, além dos trabalhos domésticos, os negros escravizados realizavam outras atividades. Eram artesãos, vendedores de rua, músicos, carregadores de pessoas brancas, de mercadorias e de água, que era buscada nas fontes e chafarizes.

Observe as imagens, leia as legendas e responda:



Vendedor de arruda, aquarela de Jean-Baptiste Debret, 1835. Depois de realizar as tarefas domésticas, alguns negros escravizados podiam sair às ruas para vender produtos, trabalhar como carregadores ou realizar pequenos consertos. Eles guardavam parte do dinheiro que ganhavam para, mais tarde, comprar sua liberdade. A outra parte davam para os seus donos e, por isso, eram chamados de escravos de ganho.



Augusto G. Leal com a ama de leite, fotografia feita por J. F. Vilela em 1860. Algumas mulheres escravizadas trabalhavam como amas-secas, isto é, cuidavam das crianças de seus patrões; como amas de leite, ou seja, amamentavam com o próprio leite os bebês de seus donos; ou como mucamas, cuidando e acompanhando as mulheres da família do senhor.

- 1 Que atividades realizadas pelos negros escravizados estão representadas nas imagens acima? _____
- 2 Que tipo de trabalho era feito pelas negras escravizadas? E pelos negros escravizados que trabalhavam nas ruas? _____

- 3 O que as pessoas na condição de escravos nas cidades podiam fazer com parte do dinheiro que ganhavam com seu trabalho? _____

- 4 Observe novamente a aquarela de Debret. Então, troque ideias com seus colegas e seu professor sobre as pessoas que aparecem como compradoras.

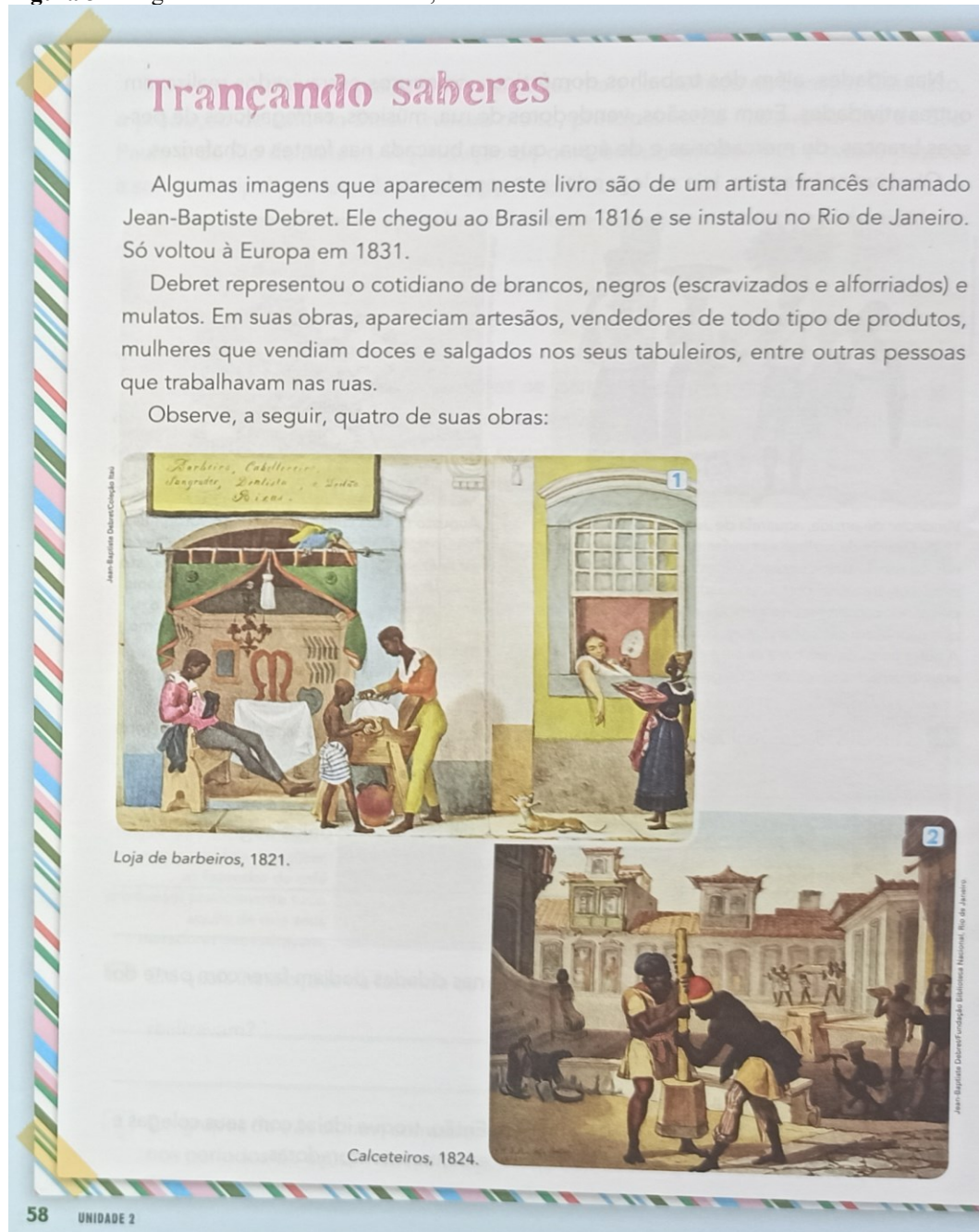
Fonte: Simielli e Charlier (2014, p. 57).

Entendemos que a utilização das figuras 1 e 2 traz em seu interior, o início de uma proposta de inserção, meio tímida ainda, da contribuição do trabalho dos negros no processo de constituição histórica do nosso Brasil, tanto no que diz respeito aos africanos principalmente, que foram escravizados, quanto aos afro-brasileiros que aqui estavam e estiveram. Acreditamos que as autoras seriam coerentes se evidenciassem nesse contexto as contribuições dos conhecimentos e trabalhos tecnológicos que os negros escravizados (africanos) trouxeram da África e colocaram em prática na tecelagem, na mineração, na

agricultura, na construção de engenhos, na produção de ferro, entre outras que foram um diferencial na produção econômica brasileira.

Seguindo com a análise das imagens, as próximas figuras trazem as obras de Debret. Na Figura 3 deparamos com imagens de negros em diferentes atividades.

Figura 3 – Negros no trabalho de barbeiro, vendedora e calceteiro



Fonte: Simielli e Charlier (2014, p. 58).

Aqui temos apenas uma mulher negra vendedora de quitutes para uma mulher branca que está na janela, sendo que a negra está trajada com vestido, adorno na cabeça, parece estar usando um brinco e um colar brancos e está descalça; no restante das imagens têm-se homens trabalhando na loja de barbeiros e de calceteiros; parte deles estão de calça comprida e parte

deles de bermuda; a maioria, de camisas - compridas ou curtas - e poucos sem camisa entre os que estão agachados, fazendo o calçamento. Todos estão descalços. No texto, as autoras informam quem foi Debret e o que ele representou em suas ilustrações sobre o trabalho cotidiano dos negros. Entretanto elas poderiam ter enfatizado o protagonismo dos negros em relação ao trabalho, na engenharia, na construção civil, na tecnologia, e a grande relevância na economia, acrescentando inclusive, imagens contemporâneas que comprovem e colaborem com essa realidade.

Nesse sentido, detectamos na Figura 4 o trabalho dos negros como carregadores.

Figura 4 - Negros no trabalho de carregadores e de tiges de esgoto



Negros de carro (carregadores), 1835.



Tigre de esgoto - o colar de ferro, 1866.

- 1 Observe novamente as imagens desta página e da página anterior. Descreva a cena representada em cada imagem.
- 2 As profissões das imagens ainda existem hoje em dia? Quais permaneceram?

- 3 Em que setor da economia essas profissões poderiam ser enquadradas hoje: primário, secundário ou terciário? _____
- 4 A imagem 4 representa a solução precária e degradante dada aos dejetos na capital do Brasil no século XIX. Com seu professor e seus colegas, discuta como é o saneamento básico em sua cidade.
- 5 Que doenças a falta de saneamento básico adequado pode provocar?

- 6 Debret produziu principalmente aquarelas. Depois, ele usou outra técnica para que suas obras pudessem ser reproduzidas em livro. Responda no caderno:
 - a) Qual era a técnica mais adequada para reproduzir uma imagem em série? Lembre-se: no início do século XIX ainda não havia a fotografia nem os computadores.
 - b) Preste atenção aos traços e cores utilizados por esse artista e escolha a obra de que você mais gostou. Então, faça no caderno um desenho representando como seria, nos dias de hoje, a situação que aparece nessa obra.

Compreendemos que, quando as autoras se propõem à análise e à descrição das imagens que estão nas figuras 3 e 4 (anteriores), elas tinham a intenção de colocarem em prática o contexto do trabalho do negro naquela época em equivalência aos dias atuais, porém percebemos que ambas as figuras, da maneira como elas apresentaram-nas, não trazem uma abordagem educativa, significativa, crítica e de aprendizagem comparativa para que a criança possa realmente compreender todo o percurso e contribuição histórica do negro.

Na Figura 4, temos a presença de muitos homens negros puxando e alguns empurrando o carro de madeira daquela época. Do outro lado, temos os tigres de esgoto e uma mulher vestida de blusa e saia, adorno na cabeça, o colar de ferro no pescoço e um cesto na cabeça, enquanto os homens são retratados uns de calça e outros de bermuda; além do mais eles apresentam o colar de ferro no pescoço. Há um que carrega um tonel na cabeça, outro carrega um tipo de caixote e outro um tipo de cesto. Todos estão descalços. Nesse ponto, temos uma preocupação em relação ao que está exposto no texto orientador para o professor, onde se pede para evidenciar o trabalho de transporte de dejetos feitos pelos negros e, depois, ainda acrescenta que esse trabalho hoje em dia foi praticamente extinto... mas, como assim? Então, percebemos que aqui temos a imagem do negro em que se destaca algo pejorativo, que não contribui com a inserção positiva.

No entanto, alguns pontos, acreditamos que estejam na contramão da proposta, visto que, quando elas escolhem as imagens de negros puxando carro e de negros transportando dejetos, essa representação é exposta de maneira depreciativa. Tal atitude encontramos reforçada nas duas primeiras questões de análise e descrição e a segunda, na comparação com os dias atuais. Entendemos que seria interessante se elas tivessem acrescentado imagens positivas, em que o trabalho dos negros não fosse associado a animais puxando o carro ou mesmo ao transporte de dejetos... Poderiam ter utilizado outras imagens, sejam daquela época ou de tempos atuais que colaborassem com o estudo em questão.

Chegamos à Figura 5, em que encontramos uma imagem do artista Singer, na qual tínhamos a esperança de encontrarmos algo bem positivo, diante do título do tema - Nem todos os que trabalhavam eram escravos.

No entanto, consideramos a própria imagem apresentada desnecessária, pois ela mostra o negro na plantação de açúcar, onde estão os homens de short e um de calça, sem camisa e descalços, tendo também o homem conhecido como feitor em seu cavalo, vestido de calça, paletó, chapéu e chicote na mão. No texto, as autoras mencionam que os negros escravizados exerciam diversos serviços, acrescentando que nem todos que trabalhavam naquela época eram somente negros escravizados, mas também os brancos pobres, negros

libertos, indígenas e mestiços e adicionam as informações dos diferentes tipos e denominações de trabalhadores naquela época.

Porém, acreditamos que o que está apresentado no texto, não condiz com a imagem escolhida, visto que ela está em preto e branco e, pelas características, está associando somente a imagem do negro ao trabalho escravizado. Em nenhum momento conseguimos perceber as diferenças dessas atividades com a representação do negro nas diversas contribuições e criações positivas citadas.

Figura 5 – Negros na plantação de açúcar com o feitor

Nem todos os que trabalhavam eram escravos

Durante mais de três séculos os negros escravizados fizeram todo tipo de serviço: trabalharam nos engenhos, nos campos de cultivo, nas casas de seus senhores, nas ruas das cidades, na mineração, nas plantações de café, no comércio e no transporte. Eles contribuíram muito para a construção do Brasil.

Mas nem todos os que trabalhavam eram negros escravizados. Eram, também, brancos pobres, negros libertos, indígenas e mestiços.

Havia ainda pequenos agricultores, roceiros, trabalhadores do campo, vendedores de rua, artesãos e pequenos comerciantes. Outros tinham melhores condições financeiras, como os ricos traficantes de africanos escravizados, os funcionários do governo e os profissionais liberais.

Os trabalhadores livres tinham funções importantes nos engenhos. Os mais bem pagos eram os feitores e os especialistas na produção do açúcar (mestres de açúcar, purgadores e caldeireiros). Veja o que faziam os trabalhadores livres dos engenhos:

FEITOR-MOR

Administrava o engenho.

MESTRE DE AÇÚCAR

Controlava o trabalho de beneficiamento do açúcar.

BANQUEIRO

Substituía o mestre de açúcar no período noturno.

PURGADOR

Trabalhava na purificação do açúcar.

CALDEIREIRO

Trabalhava nas caldeiras.

FEITOR

Vigiava e castigava os negros escravizados.

1 Quais eram os trabalhadores livres do engenho ligados diretamente à produção do açúcar? Pinte de roxo os boxes com os nomes.

2 No período colonial existiam ainda profissões como: ourives, ferreiro, alfaiate, sapaiteiro, pedreiro, oleiro e carpinteiro. Consulte um dicionário e escreva no caderno quais são as atividades exercidas por esses profissionais.

60 UNIDADE 2

Fonte: Simielli e Charlier (2014, p. 60).

Nesse primeiro bloco contendo as 5 figuras escolhidas referentes ao eixo temático do Trabalho que Constrói o Brasil, consideramos que foi enfatizado o trabalho escravizado do negro no Brasil com apresentação de imagens que apresentam os negros em condição de submissão, inferioridade e de atividades de terceira categoria, trazendo, portanto, de maneira tímida e limitada as contribuições dos negros na constituição social, intelectual e financeira do nosso País. Percebemos que nem mesmo os textos, em boa parte, fazem referências no sentido de evidenciarem tais contribuições.

Não conseguimos encontrar de maneira clara, direta, dinâmica e evidente as imagens em que pudéssemos perceber a relação entre elas e as contribuições dos negros na economia, na tecnologia e na composição do processo histórico e social referente à formação da sociedade brasileira e afro-brasileira, considerando os africanos, visto que esse negro trabalhador foi trazido para o Brasil, deixando para trás sua terra, sua etnia, seus ensinamentos, seus conhecimentos e seus saberes para desenvolver a economia em terras brasileiras.

Nessa direção do raciocínio, ocorre-nos que essas contribuições, também merecem ser acrescidas pela atuação do negro na política, que culminaram em motivações de lutas pela sua independência nos movimentos dos quilombos, considerados como movimentos políticos independentes dos escravos; pelas suas técnicas mais elaboradas com o trabalho de metais e a criação de gado; pelas suas raízes culturais que influenciaram a língua portuguesa, na contribuição do vocabulário. Há ainda vários outros segmentos como culinária, danças, costumes, artesanatos, comércio que receberam a enorme colaboração deixada como legado para o povo brasileiro.

Assim, aliada a esses argumentos, prosseguimos conforme já exposto, para a análise da Unidade 4, com a temática O Cotidiano da História, na qual as autoras propõem, através do estudo, o reconhecimento e a valorização das marcas do passado enquanto fatores determinantes da cultura de um povo; o estudo da família e das relações sociais no âmbito da ciência, no entendimento num contexto do passado e do presente; e a corroboração da percepção de conhecimento das mudanças e permanências desenvolvidas ao longo desse processo histórico. Sendo assim, escolhemos apenas algumas imagens para análise em obras de Rugendas, de Debret e de Carlos Julião, pois acreditamos que elas têm elementos suficientes para que possamos fazer a investigação proposta nesse estudo, conforme refletimos em seguida.

No dia a dia na Colônia, apresentamos nas figuras 6 e 7, duas gravuras de Rugendas que trazem respectivamente imagens de negros em sua habitação e deles na paisagem da igreja de São Bento. A última figura, fizemos opção de separá-la, apesar de as autoras não

fazerem menção ao negro nela, mas acreditamos que se fez necessário para a análise proposta, visto que estamos tratando do dia a dia na Colônia.

Figura 6 – Habitação de negros

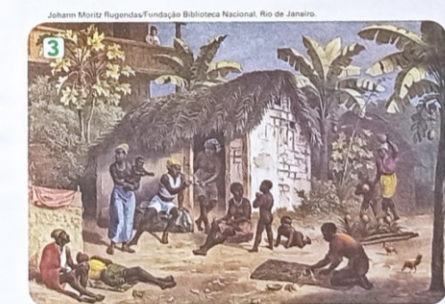
As moradias também eram diferentes das que existem hoje. Nas vilas e nas cidades, até o século XVIII, as casas eram todas térreas. Mesmo que fossem pequenas, tinham quintais, jardins, hortas e pomares, que forneciam alimentos para a família e para os negros escravizados.

No período colonial, a maioria da população brasileira vivia na zona rural. Nos engenhos de açúcar o senhor e seus familiares viviam na casa-grande, enquanto os negros escravizados se acomodavam na senzala ou em outras habitações precárias.

1 Observe estas imagens e depois responda:



Prospecto de Villa Boa (hoje cidade de Goiás), 1751. As casas eram térreas e voltadas para a rua. Os quintais ficavam no fundo do terreno.



Habitação de negros, de Rugendas, gravura de 1838. Em muitos lugares do Brasil ainda existem habitações construídas com a mesma técnica que esta.



Casario na cidade de Goiás, no estado de Goiás, em 2013.

a) As cidades atuais se parecem com Villa Boa (imagem 1)? _____

b) A cidade de Goiás (imagem 2) preservou muito ou pouco do aspecto que tinha quando se chamava Villa Boa? _____

c) Ainda hoje existem casas como a da gravura 3? _____

2 Quantos em sua classe moram em casa térrea ou em sobrado? E em apartamento?

Fonte: Simielli e Charlier (2014, p. 133).

Notamos que na Figura 6, as autoras trazem a questão da moradia, através de 3 imagens. A única em que temos a ilustração de pessoas é na obra de Rugendas, na habitação de negros, o que consideramos uma imagem desnecessária, fazendo com que se reforce negativamente a imagem do negro, visto que nenhuma das demais apresentam-nos. Nesse sentido, temos uma imagem de habitação de negros, em que alguns estão deitados ao chão, a maioria das crianças sem roupas, os adultos com vestimentas simples e a moradia bem

simples. As autoras apresentam no texto que as casas para os negros no século XVIII, mesmo que fossem pequenas forneciam alimentos para a família e os negros escravizados.

Na sequência, Simielli e Charlier prosseguem informando que, no período colonial, os negros escravizados acomodavam-se na senzala ou em habitações precárias, acrescentando ainda que a maioria da população brasileira vivia na zona rural, nos engenhos de açúcar com seus familiares na casa-grande. Notamos aqui portanto um descompasso entre o que está sendo apresentado nessa imagem da habitação de negros e entre o que foi proposto enquanto imagem positiva do negro no livro didático.

Figura 7 – Vista da Igreja

As crianças eram tratadas como pequenos adultos e se vestiam também como adultos. Só os filhos dos senhores ricos estudavam: tinham aulas em casa com um padre ou um parente. Às vezes, os meninos continuavam seus estudos em um seminário e depois em uma universidade fora do Brasil. As meninas geralmente não iam à escola. Antigamente, as crianças não podiam ter opinião e deviam obediência total ao pai. Somente por volta dos anos 1800 começaram a surgir brinquedos, guloseimas, passeios e roupas feitos exclusivamente para elas. Os termos “adolescente” e “menino” começaram a aparecer nos dicionários a partir de 1830. Antes disso, as crianças eram chamadas de “pequeno”, “inocente” ou “miúdo”. Observe a imagem:



Vista tomada da Igreja de São Bento, imagem produzida por Rugendas em 1835, no Rio de Janeiro.

- 1 O que na imagem comprova o que diz o texto? _____

- 2 Como você se sentiria se tivesse de usar roupas parecidas com as da criança da imagem? Justifique sua resposta. _____

- 3 Como são as conversas entre você e os adultos que moram na sua casa? Você pode expressar sua opinião? Costuma ouvir a opinião deles?

Acrescentamos que nesse contexto de moradia dos negros, as autoras poderiam ter utilizado outra imagem que fizesse essa representação de sua moradia, ou que incluísse pessoas de outras etnias, e não somente de negros em condições de submissão, inferioridade e pobreza.

Sabemos que os desafios ainda são muitos, tanto que reparamos que na Figura 7 de Rugendas, as autoras não fizeram nenhuma menção ao negro, tanto em relação à imagem, quanto em seus textos que tratavam sobre o cotidiano das mulheres e crianças daquele tempo, até dos dias atuais, sendo, portanto, essa atitude considerada estranha por nós.

Na Figura 7, a ilustração de Rugendas, vista tomada da igreja de São Bento, observamos que há alguns negros bem-vestidos, mesmo que tenha um que está descalço, no entanto reparamos que as autoras deveriam incluir a presença deles de maneira positiva em seu texto, pois afinal de contas eles estavam presentes ali no cotidiano em suas atividades e fizeram e fazem parte desse processo e da construção histórica.

Compreendemos, na análise, que ambas as figuras 6 e 7 ainda carregam conteúdos de uma visão eurocêntrica e etnocêntrica muito forte; conteúdos esses decifrados diante do que encontramos em comparação ao que foi posto na exposição das imagens do negro e nesse contexto de sua habitação, moradia e de seu cotidiano histórico. Acreditamos que essa seria uma ótima oportunidade para se colocar em evidência e reparação histórica, a participação dos negros na construção da sociedade brasileira e afro-brasileira, deixando, portanto, de lado a perspectiva etnocêntrica que valoriza a linhagem europeia em detrimento da africana e/ou indígena.

Seguindo com as análises, chegamos à Figura 8 - Dama de Liteira - de Carlos Julião e à Figura 9, composta por duas imagens de Debret, que são o Jantar e a Sesta.

Temos na Figura 8, a dama em liteira, dois negros descalços, uniformizados carregando a dama branca e sendo comandados por um branco.

Com certeza concordaríamos com essa imagem se houvesse outras que demonstrassem, conforme já dito, ou outras etnias que representassem o que as autoras estão abordando, ou que fosse acrescentado no texto mais informações ou mais imagens positivas de negros em evidência em relação a temática do seu cotidiano, pois já tivemos uma unidade inteira que abordou o trabalho do negro escravizado.

Figura 8 – Negros em liteira

Na época da mineração muitos enriqueceram com a extração de ouro e diamante. Isso trouxe desenvolvimento econômico às vilas e mudou o comportamento de seus moradores.

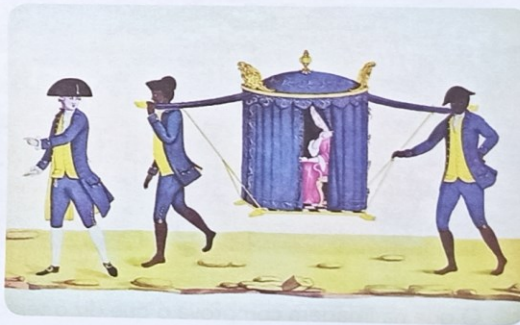
As ruas foram calçadas com pedras e casas imponentes foram construídas para servir de moradia às pessoas mais ricas.

Como na época do açúcar, a atividade religiosa comandava a vida social nas vilas mineiras. Para se encontrar, conversar e rezar, as pessoas se associavam a irmandades religiosas, cada uma dedicada a um santo católico.

Os mais ricos vestiam-se luxuosamente, seguindo a moda francesa, para demonstrar poder. O transporte em liteiras mostrava importância e superioridade. Negros escravizados eram proibidos de ser carregados em liteiras e de calçar sapatos, mesmo que tivessem enriquecido com o ouro. Observe a imagem:



Praça Tiradentes, em Ouro Preto, no estado de Minas Gerais. As casas da praça foram construídas pelas famílias ricas. Foto de 2013.



Dama em liteira, de Carlos Julião, cerca de 1776.

1 Em sua cidade existem festas ligadas a santos da Igreja católica? Quais?

2 A aparência de uma pessoa é o fator mais importante quando queremos realmente conhecê-la? Sob a orientação do seu professor, discuta essa questão com seus colegas.

Fonte: Simielli e Charlier (2014, p. 136).

Aqui, as autoras abordam no texto, o desenvolvimento econômico e social da população, trazendo, portanto, como viviam e se comportavam, quais as atividades religiosas que frequentavam e como se vestiam e se transportavam, sendo assim, temos novamente a mesma situação de análise já apresentada, onde se coloca em evidência o trabalho escravizado, sendo que consideramos a possibilidade de outras maneiras de representação da temática.

Na Figura 9, as duas imagens de Debret, o Jantar e a Sesta.

Figura 9 – Negros no jantar

Nos engenhos de açúcar, era comum ver alimentos importados da Europa na mesa dos ricos, além de carne fresca de boi, porco e galinha, derivados de leite, farinha de trigo (à época, importada) e doces.

Bem mais pobre era a comida dos negros escravizados, que recebiam diariamente uma porção de farinha de mandioca com carne-seca e rapadura.

Na época colonial, muitos senhores e suas famílias tinham o hábito de comer com as mãos. As famílias usavam louça de barro fabricada no próprio engenho. Talheres, pratos de porcelana e copos se tornaram mais comuns com a vinda da família real para o Brasil.

1 Observe as imagens e discuta com seus colegas:



O jantar, de Jean-Baptiste Debret, 1834-1839.



A sesta, de Jean-Baptiste Debret, 1834-1839.

- As pessoas que jantam na imagem 1 eram ricas ou pobres? Por quê?
- Quais as diferenças entre o jantar da imagem 1 e um jantar de hoje?
- A sesta, representada na imagem 2, é o hábito de repousar depois do almoço. Esse hábito já existia no período colonial. Será que as pessoas que vivem nas grandes cidades hoje podem fazer a sesta?

2 Pesquise os hábitos alimentares de um parente seu: quantas refeições ele faz por dia, em que horário e o que geralmente come em cada refeição. Anote as informações em uma folha à parte. No dia marcado pelo professor apresente para a classe o resultado da sua pesquisa.

Fonte: Simielli e Charlier (2014, p. 137).

Na figura acima, deparamos com a primeira imagem que nos apresenta os brancos em refeição, enquanto as crianças negras sem vestimentas, no chão, recebem migalhas, ou restos, ou doação de comida da mulher branca. Temos o casal de negros que está trabalhando; o homem, em pé, vigiando e assistindo o momento da refeição e a mulher abanando para que seus donos tenham um momento de refeição tranquilo; ambos estão descalços; vemos uma pessoa negra à porta, observando também esse momento da refeição.

Nas percepções nossas dessa imagem, buscamos verificar a intenção das autoras de acordo com o texto apresentado ao abordarem o que era comum encontrar nos engenhos em relação aos alimentos e hábitos, onde elas informam que era comum encontrarem-se alimentos importados da Europa para os ricos, enquanto para os negros escravizados a comida de pobre. Toda essa situação continua a ser reforçada, quando as autoras, em sua primeira questão, pedem para que o aluno observe a imagem e identifique se as pessoas eram ricas ou pobres... Além do mais, ao lado temos a figura da sesta, em que aparecem somente as pessoas brancas beneficiadas com esse momento de descanso, após a refeição.

Avaliamos, portanto, que ambas as figuras também poderiam ter sido utilizadas de outra maneira, seja enquanto estratégia, seja enquanto contextualização, seja enquanto inserção de outras imagens que propiciassem e evidenciassem realmente a participação e o protagonismo do negro nesse processo e construção histórica desde o nosso passado até os dias atuais, na expectativa de construção de nosso futuro.

Chegamos às figuras 10 e 11, sendo que, na primeira, temos duas imagens, uma de autor desconhecido e outra de Debret - Os Refrescos do Largo do Palácio -, e na segunda temos mais duas imagens, sendo uma de autor desconhecido e outra de Rugendas - Dança Lundu.

Vê-se que na Figura 10 temos duas imagens que escolhemos para análise para identificarmos a vida social após a Independência: a de uma dama com sua acompanhante negra que lhe segue atrás, descalça, carregando à cabeça a sombrinha fechada da sua ama; do outro lado, temos a ilustração Os Refrescos do Largo, onde vemos as mulheres negras, com seus vestidos, descalças, com seus tabuleiros e potes trabalhando oferecendo água fresca nos potes, suas encomendas ou atuando como vendedoras para seus senhores.

Encontramos no texto que as autoras trazem sobre as mudanças estruturais da família patriarcal, as mudanças de comportamento social das mulheres no século XIX, em que as mulheres brancas podiam sair acompanhadas por um familiar ou um negro escravizado, enquanto a mulher negra escravizada já podia circular livremente pela cidade, mas acrescentamos que esse “circular livremente” deve ser entendido como o circular que estivesse atrelado a alguma atividade de trabalho naquela época. Foi o que entendemos mediante ao que foi exposto no texto. Sendo assim, nesse contexto entre o texto e as duas imagens, consideramos novamente que não conseguimos captar qual foi o protagonismo positivo apresentado entre as duas imagens e a representação do negro na vida social após a independência, visto que ambas as imagens trazem as mulheres negras em trabalho.

Figura 10 – Cotidiano

A estrutura da família patriarcal modificou-se muito pouco na época do Império. O pai ainda era a maior autoridade, porém com menos poder do que o grande senhor de engenho.

No século XIX as mulheres das famílias mais abastadas das cidades maiores começaram a poder sair de casa. Porém, sempre precisavam estar acompanhadas por um familiar ou um negro escravizado.

No Rio de Janeiro, por exemplo, elas podiam passear e até tomar banhos de mar antes do nascer do sol, podiam ir à igreja, a festas e fazer visitas. Mesmo assim, ainda passavam a maior parte do tempo em casa.

As negras escravizadas circulavam livremente pela cidade. Buscavam água nos chafarizes ou encomendas para seus senhores, ou vendiam produtos como escravizadas de ganho. Observe as imagens:



Dama no Rio de Janeiro e sua acompanhante, de autor não identificado, cerca de 1844.



Os refrescos do largo do Palácio, de Jean-Baptiste Debret, 1834-1839.

1 Qual é a diferença entre as duas imagens? _____

2 Na época do Brasil colônia as mulheres pouco saíam de casa. No Império podiam sair, desde que acompanhadas. E hoje? _____

Fonte: Simielli e Charlier (2014, p. 139).

Achamos interessante na Figura 11, de Rugendas a dança Lundu.

Figura 11 – Dança Lundu

Trançando saberes

As mudanças no Rio de Janeiro durante o século XIX também aconteceram nas expressões culturais e nas formas de se divertir da população.

A capital começou a ter muitos concertos de piano, recitais de canto, jogos e danças, além de espetáculos teatrais e óperas. Enquanto os brancos mais ricos dançavam nos salões ao som de gêneros musicais europeus, negros escravizados, mestiços e brancos pobres dançavam nas ruas o **lundu** e outras músicas de origem africana.

Observe as imagens:



Cena de bailado na Quinta da Boa Vista, Rio de Janeiro, de autor desconhecido, 1817. O príncipe dom Pedro e sua esposa, dona Leopoldina, abrem o baile. Ao piano, outra princesa: Maria Teresa.

Dança lundu, de Johann Moritz Rugendas, [s.d.]. Esta dança teve origem nos batuques dos negros escravizados. Foi a primeira forma de música negra aceita pela sociedade colonial brasileira.



Fonte: Simielli e Charlier (2014, p. 140).

Aqui, na Figura 11, temos a ilustração de pessoas brancas dançando, enquanto duas negras - uma sentada no chão com uma criança atrás e outra sentada em uma tora de madeira à guisa de banco -, parecem estar acompanhando suas damas e/ou senhores.

Observamos que as autoras abordam nessa seção a maneira como aconteciam as expressões culturais e de diversão da população. Para isso, elas nos informam que os brancos mais ricos dançavam nos salões (imagem na parte superior da página), enquanto negros escravizados, mestiços e brancos pobres dançavam o Lundu nas ruas. Além do mais, temos

uma explicação ao lado da imagem que a dança Lundu, teve origem nos batuques dos negros escravizados e que esta foi o primeiro estilo de música negra aceita pela sociedade colonial brasileira. Não temos dúvida que ficamos felizes com essas considerações e apresentação em relação ao Lundu, pois aqui temos uma inserção positiva do negro, apesar de que, quando fazemos a relação com a imagem, percebemos que os brancos estão dançando e as negras estão assentadas, portanto acreditamos que ficaria melhor ainda se houvesse o acréscimo de mais uma imagem, onde a dança Lundu estivesse sendo dançada por pessoas negras. Mesmo assim, consideramos que nesse tópico houve um avanço e ele foi apresentado de maneira positiva.

Detectamos que, mediante as análises dessas duas figuras, ainda temos alguns desafios a serem vencidos, mas confiamos muito em breve conseguir superá-los a partir de práticas como as que estamos desenvolvendo de encontrar alguns caminhos para essa realidade, portanto que continuemos a travessia nessa construção.

Por fim chegamos ao último bloco com as figuras 12 e 13 para serem analisadas e cujo tema é Vivemos o Presente. Apreendemos nesse último tópico trazido pelas autoras como um povo em festa vive. Aqui analisaremos alguns aspectos das festas e comemorações populares de nossa história. Nesse tópico encontramos bastante informações e imagens apresentadas pelas autoras, por isso optamos em escolhermos apenas duas páginas para que pudéssemos analisar. Fica clara, mediante ao que foi apresentado, a composição diversificada de festas e comemorações populares que compõe as manifestações culturais, em nosso País. Nesse sentido tivemos ao nosso dispor um leque de possibilidades para conhecermos o que temos desde as comemorações cívicas, as de diversão como o carnaval, até as manifestações religiosas, incluindo as de matrizes africanas e de seus orixás. Em seguida, são apresentadas duas imagens que objetivaram representar algumas dessas manifestações da cultura afro-brasileira. Para esse estudo, dispusemos da Figura 12 contendo 4 imagens, sendo uma delas o entrudo de Debret, no qual se apresenta o carnaval; a do Carnaval na Lapa de Di Cavalcanti e na Figura 13 temos a foto de uma congada na festa de Nossa Senhora do Rosário.

Figura 12 – Festas populares

- O Carnaval é a mais popular de todas as festas brasileiras.
 - Teve origem na Europa e, no Brasil, recebeu influência africana. No Brasil a data é um feriado.
- Observe as imagens e leia as legendas.



Carnaval na Lapa, de Di Cavalcanti, pintura de um bloco fantasiado nesse bairro do Rio de Janeiro, 1964. Vários pintores retrataram cenas de Carnaval.



Bloco de Carnaval no Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro. Foto de 2013.



Desfile de bonecos gigantes no Carnaval de rua em Olinda, no estado de Pernambuco. Foto de 2012.



Entrudo, aquarela de Jean-Baptiste Debret, 1835. As brincadeiras carnavalescas no século XIX eram conhecidas como entrudo. Uma das brincadeiras era sair às ruas jogando água ou farinha uns nos outros.

- 1 O Carnaval antigo se parece com o de hoje? Por quê? _____
- 2 Como o Carnaval é comemorado na região em que você vive? _____

Fonte: Simielli e Charlier (2014, p. 157).

Sob essa ótica, na Figura 12, em Festas Populares temos o carnaval em destaque nas quatro imagens, sendo que, na ilustração de Debret, conseguimos notar a participação de pessoas negras no Entrudo, que era conhecido como uma brincadeira no início do séc. XIX; no Carnaval na Lapa de Di Cavalcanti, conseguimos identificar em sua pintura a participação de negros; e depois temos duas fotos dos bonecos gigantes do carnaval de Olinda, 2012 e do bloco de carnaval do Rio de Janeiro de 2013. Destacamos que as autoras trazem em seu texto que o carnaval é uma das festas mais populares brasileiras e que teve sua origem na Europa, sendo que no Brasil, recebeu influência africana.

Portanto, evidenciamos que, da maneira como foi exposta a imagem do negro nessa festa popular do carnaval, avaliamos que foi de maneira satisfatória, quando são evidenciadas várias possibilidades de participação e contribuição dos negros nessa festa. Sabemos que poderiam ser incluídos outros protagonistas, mas acreditamos que, da maneira como foi colocada, já é um bom início.

No decorrer dessa travessia de análise, passamos por diferentes manifestações culturais e religiosas apresentadas pelas autoras, que citaram e trouxeram imagens da Festa em homenagem ao Senhor do Bonfim, em Salvador, a Festa do Divino em Goiás e da Festa do Boi Mamão em Florianópolis. Em continuidade, apreciamos na Figura 13, as diversas manifestações religiosas que temos, sendo que na primeira encontramos o enfeite do chão das ruas com lindos desenhos para a festa de Corpus Christi; em seguida a festa do Círio de Nazaré e por último a Congada, na Festa de Nossa Senhora do Rosário, sendo esta última o foco de nossa análise. Julgamos de maneira positiva a forma como foi conduzida a apresentação da festa de Congada, pois, apesar de ter sido a última imagem exposta, não deixa de demonstrar a importância dessa manifestação religiosa, junto às demais. Percebemos que na fotografia retirada do fundo para frente estão expostas um pouco dessa manifestação religiosa do negro.

Acreditamos então, ter havido a inclusão de diversas manifestações culturais e religiosas que nos permitiram conhecermos um pouco de como o nosso País foi e está composto em sua formação étnico-cultural. No entanto consideramos ponderar que a inclusão da cultura africana, afro-brasileira e negra vai para além das manifestações culturais citadas e de acordo com as análises anteriores, sugerimos aqui também que, nesse tópico, seria uma oportunidade de ampliar o conhecimento das contribuições e as informações sobre a cultura, a manifestação cultural e religiosa trazida ou ainda permanecida pelos afro-brasileiros e negros que tanto contribuíram ou contribuem ainda com o povo brasileiro.

Precisamos, portanto, enfatizar as demais colaborações dos negros no que diz respeito às suas contribuições nos gêneros musicais brasileiros como no samba, pagode, afoxé, baião, forró, entre outros; na implementação de religiões como umbanda, candomblé, quimbanda entre outras coautorias que influenciaram positivamente na construção de conhecimentos desses diversos segmentos e manifestações. Inclusive destacando os impactos financeiros, tecnológicos e sociais que estão ligados a esse setor, categoria e classe.

Figura 13 – Manifestações religiosas

Também em junho acontece a festa de *Corpus Christi*.



Em algumas cidades, como Santana de Parnaíba, no estado de São Paulo, a festa de *Corpus Christi* é a mais rica e concorrida das procissões católicas. Todos os anos enfeita-se o chão das ruas com desenhos belíssimos. Foto de 2014.

Em outubro, na cidade de Belém, capital do Pará, realiza-se a Festa do Círio de Nazaré. Milhares de pessoas carregam pelas ruas da cidade a pequena imagem da Virgem de Nazaré.



Em Belém, no estado do Pará, as janelas das casas amanhecem enfeitadas para o Círio de Nazaré. O mais importante é o andor que leva o Círio. Foto de 2013.

Entre o fim de dezembro e o início de janeiro ocorrem muitas festas, como a Congada, o Natal e a Folia de Reis.



Congada na Festa de Nossa Senhora do Rosário, em Serro, no estado de Minas Gerais. Foto de 2013.

- 1 Troque ideias com seu professor e seus colegas: quais dessas festas acontecem em sua cidade?
- 2 Desenhe, em uma folha avulsa, a festa de que você mais gosta em sua cidade.

CAPÍTULO 2 159

Fonte: Simielli e Charlier (2014, p. 159).

Diante dessa realidade, acreditamos que seja o caminho para a desmitificação a respeito da contribuição do negro como se fosse somente folclórica. Há um complexo e vasto material de pesquisa que fundamenta essa investigação, e que revela a possibilidade de subsídio colaborativo do negro em todas as dimensões brasileiras, sejam elas culturais ou não, considerando em sua amplitude e protagonismo.

Destacamos, enquanto colaboração para nosso estudo, alguns negros que podemos considerar como indivíduos importantes para enriquecermos nosso diálogo, como por

exemplo, Teodoro Fernandes Sampaio, nascido em 1855 que contribuiu de forma efetiva na Engenharia, na criação de Escolas e Institutos.

Nesse sentido ratificamos a ideia acima, conforme Silva (2011) analisa os processos de luta de libertação dos povos africanos e sua independência, na década de 60 e identifica os grandes vultos brasileiros e estrangeiros que lideraram movimentos de libertação, como Zumbi dos Palmares, João de Deus, Manoel Faustino, Luís Gonzaga (Revolta dos Búzios), João Cândido (Revolta da Chibata), entre outros, no Brasil. Compreendemos que são essenciais e importantes protagonistas que precisam estar em evidência no nosso meio de produção de conhecimentos; além do mais, temos também Marcus Garvey, Malcom X e Martin Luther King, nos Estados Unidos, e Steve Biko e Nelson Mandela, na África do Sul, que são referência no estudo em questão e que sempre merecem e precisam ser destacados no nosso cotidiano, enquanto trabalhadores negros em atividades de liderança, de construção do conhecimento, de protagonismo no processo histórico que colaboram com a reparação e reconhecimento de suas contribuições na História de nossa população.

Sendo assim, precisamos comparar o exposto pelas autoras ao que retiramos do Manual do Professor, recomendando a abordagem do tema, ratificando as contribuições do povo negro, onde orienta para que a proposta teria que ser cumprida de forma integral, por meio de imagens e textos que evidenciassem essa contribuição de maneira específica.

Corroboramos diante de todas as análises demonstradas nessa tese que o povo negro foi - de acordo com as suas diversas contribuições em todas as dimensões -, um dos alicerces do Brasil. Por isso acrescentamos a essa ideia, as considerações de Fonseca que observa:

O legado africano para o Brasil é imenso. Foram os negros que povoaram o Brasil, mesmo compulsoriamente, ao contrário dos europeus que fizeram daqui uma colônia de exploração. Com sua capacidade de trabalho, não somente braçal, mas também em outras áreas, desde as artes, religião, ciência até a econômica, o negro muito contribuiu para esta nação. Ainda que na condição de escravizado, o negro é um civilizador. Foi ele que sustentou a nobreza e a prosperidade do Brasil, além da contribuição na defesa do território nacional, na agricultura e na mineração. Foi o produto do seu trabalho que permitiu que os ricos senhores pudessem manter os filhos nas universidades europeias e depois nas faculdades de ensino do país. (FONSECA, 2009, p. 102).

Juntamo-nos a essa ideia; pensamos também conforme Silva (2011, p. 94) ao informar que o processo de construção ou reconstrução da identidade negra, evidencia também “a contribuição do Movimento Negro, porque para identificar, tornar explícita e aceitar a sua origem negra, o indivíduo desconstruiu na sua consciência todos os estereótipos negativos, preconceitos, imagens e juízos presentes na representação do negro” de um processo de comparação entre o real e a representação, possibilitados, em grande parte pela práxis do Movimento Negro, nos diversos lócus onde expande a sua ação.

3.2.2 Obra Brasileira – História, do 4º ano

Dando continuidade à nossa análise, volvemos nosso olhar para o livro didático da Coleção Brasileira – História, do 4º ano, pela Editora IBEP, de 2014, PNLD 2016, das autoras Flávia Maria Panetta Ricca Humberg (graduada em História) e Ana Maria Bergamin Neves (graduada em História).

Analisamos o Livro do Aluno, do 4º ano, com 128 páginas e o Manual do Professor que tem 64 páginas. Identificamos que essa obra tem como tema gerador, O Encontro de Povos e Culturas, que está dividido nas: Unidade 1 - De onde vêm nossas famílias? composta de quatro capítulos: Gente de todo lugar; Família: cada uma tem sua história; Brasileiros e brasileiras e A formação dos brasileiros. Na Unidade 2 - Os primeiros habitantes – encontram-se mais quatro capítulos: De onde vieram os primeiros habitantes da América; Uma novidade importante; Brancos nas terras indígenas; A chegada dos europeus. Unidade 3 - Africanos no Brasil – formada de três capítulos: Muitas influências; Lá na África e Nos tempos da escravidão. A Unidade 4 - Imigrantes no Brasil - tem dois capítulos: Brasileiros do mundo inteiro e Tão diferentes.

Identificamos que o Livro do Aluno foi subdividido nas seguintes seções: Começo de conversa. Vamos pesquisar? Trocando ideias. Soltando a imaginação. Para saber mais. Quem é... Entrevista. Vocabulário.

Constatamos que a Resenha do Livro Didático da Coleção Brasileira de História do 4º ano está constituída com o conteúdo de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no Guia do Livro Didático de História do PNLD/2016, mediante a descrição da seguinte Visão Geral:

A **formação cidadã** proposta na obra incorpora e valoriza discussões sobre os direitos humanos com enfoque na construção de temas como o direito das crianças e das mulheres na sociedade contemporânea. Os estudos da História da África e dos afrodescendentes e indígenas são contemplados de modo a destacar a importância e a influência desses povos na formação da sociedade brasileira. O **projeto gráfico-editorial** apresenta-se de forma clara, com textos intercalados às imagens de pinturas, fotografias, mapas e atividades que versam sobre a diversidade étnica e a pluralidade social e cultural do país. (BRASIL, 2015a, p. 172).

Assim, socializamos o que retiramos do Manual do Professor referente à estrutura da coleção, em que estão contidos os conteúdos de todos os anos, ou seja, do segundo ao quinto ano. Neste caso destacaremos nesta obra as informações das autoras referentes à História da África e à Cultura Afro-brasileira, visto que este tema consideramos como de interesse para o nosso trabalho.

Sendo assim encontramos a orientação dele na Terceira Unidade, que localizamos intitulada como África no Brasil, na qual as autoras da obra esclarecem que se trata de temas

ligados à presença negra no País. Mostra, por um lado, a contribuição dos africanos trazidos à força para o Brasil, que se reflete nos mais variados aspectos da nossa cultura. Por outro lado, discute a vida desses africanos na sua terra natal, apresentando-os não como um grupo único, e sim com múltiplas origens e culturas. Ao mesmo tempo, aborda e problematiza a temática da escravidão e das formas de resistência a ela, finalizando com a Abolição e seus desdobramentos. Porém percebemos, durante o processo de análise, a dificuldade encontrada em colocar em prática a relação entre as imagens e a abordagem educativa crítica e de aprendizagem significativa.

Por isso, consideramos fundamental trazer essa dificuldade para esse momento, percebida no livro didático da coleção Brasileira de História, para o 4º ano, elencando uma parte do que consta na Resenha do Guia do PNL 2016, de História; o registro de partes referentes à Análise da Obra que acreditamos serem importantes para o nosso estudo em relação à História da África, da Cultura Afro-brasileira, mediante os fragmentos a seguir:

O estudo da História da África e dos afrodescendentes aparece na coleção de forma a destacar a importância e a influência desses grupos que foram trazidos para trabalhar como escravizados no país, contemplando, também, temas como a infância no interior das culturas africanas no Brasil, a literatura, as formas de resistências e as revoltas contra a escravidão. **O projeto gráfico-editorial** [...] A diversidade étnica da população brasileira e a pluralidade social e cultural do país são representadas nas ilustrações. As imagens são de qualidade, e os recursos visuais são claros e de fácil compreensão, correspondendo aos objetivos a que se propõe o conteúdo. (BRASIL, 2015a, p. 173).

Consideramos que a diversidade étnica apresentada na Unidade 3 - Africanos no Brasil, expõe em seu interior, de maneira parcialmente considerável, imagens e informações das principais contribuições, hábitos, costumes e conhecimentos transmitidos e ainda vivenciados pelos negros no Brasil e sobre as influências africanas. Mesmo assim, acreditamos na necessidade de ampliação do conteúdo com informações das contribuições científicas, tecnológicas do negro, bem como os diversos e diferentes pensadores, estudiosos, autores e artistas negros enriquecedores da cultura brasileira.

Revela-se, no livro em análise, a respeito da diversidade étnica, que a cultura afro-brasileira é parte literalmente integrada à história do Brasil e fazem parte dessa história e conhecimentos, os costumes, as tradições, os festejos que são componentes da nossa cultura.

Ainda hoje são vivenciadas diversas manifestações dessa cultura por meio da capoeira, samba de roda, maracatu, congada, afoxé, bumba meu boi, cacuriá, carimbó, jongo, maculelê e outras tantas expressões da cultura afro, que inclusive têm contribuído de maneira significativa enquanto ciência.

A obra segue em defesa da importância dessa cultura, não somente nos aspectos históricos e sociais, mas também nos aspectos científicos e econômicos. Nos tempos atuais, em nosso imenso País, diante das lutas pela liberdade, a cultura afro-brasileira marcou a História com seus feitos, suas glórias e sua ascensão na sociedade.

Corroborando o raciocínio acima, Ana Célia da Silva aduz:

A transformação da representação social, que os autores e ilustradores constroem a partir da reconstrução da sua própria identidade étnico-racial, nos remete aos determinantes dessa reconstrução que, em grande parte, não pode ser atribuída à educação formal. Essa aceitação pode ter sido produzida em virtude de vários fatores que forneceram atributos positivos a essa identidade, possibilitando a ressignificação do estigma. Tais fatores podem ter sido a religião afro-brasileira, a cultura africana reelaborada, as instituições político-culturais, entre outras. Enquanto núcleos formadores paralelos à educação formal, a educação para o reconhecimento e aceitação das diferenças desenvolvida pelas instituições negras e professores pesquisadores militantes, junto aos professores e alunos dos diversos níveis de ensino, tem contribuído, em grande parte, para a construção da identidade étnico-racial dos afrodescendentes. (SILVA, 2011, p. 95).

Sabemos que o negro da sociedade atual mundial e em especial do Brasil, ainda enfrenta muitos preconceitos, enfrenta um mercado de trabalho que descarta e afasta as oportunidades, assim como enfrenta de maneira obscura as chances de inclusão e permanência nas instituições educacionais e, apesar de terem conquistado uma melhora na condição de vida, os “negros ainda continuam a sofrer com essas exclusões históricas, inclusive em sala de aula”, conforme afirma Silva (2011, p. 15). Essa pesquisadora declara ter percebido em sua pesquisa que originou seu livro, a dificuldade de interação entre os alunos de biótipo diferente e o isolamento das crianças de pele mais escura, como uma forma de livrar-se das agressões, dos apelidos, das brincadeiras humilhantes.

Por isso, diante dessa realidade, ratificamos a importância da cultura afro-brasileira em conformidade com o pensamento:

A concepção sociológica analisa a influência das transformações estruturais sobre a identidade de forma menos catastrófica, uma vez que concebe as identidades com um núcleo interior formado nas relações e interações do sujeito com os outros. Não nega a essência interior das identidades, porém prevê sua constante transformação a partir da troca com outras culturas e suas identidades. (HALL, 2003, p. 58).

Mediante o exposto, comungamos com Hall, nessa necessidade de transformação referente à identidade da História e Cultura Afro-brasileira para que ela aconteça com base nas experiências e fortalecimento de suas culturas e identidades, eliminando, portanto, a naturalização das relações de hierarquia de dominação intelectual e cultural de seres considerados privilegiados sob os considerados inferiores naquele período colonial e imperial. Período esse em que havia, ou ainda permanece tais relações, nascidas de

uma concepção estereotipada e preconceituosa em torno da cultura e do povo negro, em que, amiúde, não se respeita a sua singularidade e transformações e nem se considera os seus hábitos, costumes, crenças, herança de seus ancestrais e sua história.

Figura 14 – Novos olhares sobre festividades

A festa de Nossa Senhora do Rosário também ficou conhecida pelo nome de Congado, pois os africanos no Brasil representavam, durante a festa, um cortejo com os reis do Congo e sua corte. Ainda nos tempos da escravidão, dois artistas registraram suas observações dessas festas: O holandês Johann Moritz Rugendas e o brasileiro Carlos Julião.



Festa de Nossa Senhora do Rosário (1835), litografia de Rugendas.



Coroação de uma rainha negra nos festejos de Reis (1767) aquarela de Carlos Julião.



Trocando ideias

Professor, ver Anexo 1 no Manual do Professor.

Com os colegas de turma, compare os desenhos que vocês fizeram com as obras dos dois artistas acima e responda: *Respostas pessoais.*

1. Em que aspectos seus desenhos são semelhantes às pinturas?
2. Que diferenças há entre eles?

Nesse sentido, trazemos a Figura 14 para nossa análise, quando deparamos com a intenção das autoras de trazerem novos olhares sobre festividades, a partir de duas imagens, sendo uma litografia de Rugendas, da festa de Nossa Senhora do Rosário e a outra sendo a aquarela de Carlos Julião, demonstrando uma coroação de uma rainha negra nos festejos de Reis.

Na 1ª imagem, referente ao congado, ao observarmos de maneira atenta o povo negro, percebemos o casal rei congo bem vestidos com trajes finos, cada um com sua coroa, adereços e calçados, percebemos também que há negros que estão vestidos com seus trajes de festividades, em que os homens usam calça, camisa e as mulheres com seus vestidos, ambos em sua maioria usam chapéus, uns poucos tocam instrumentos, outros carregam bandeiras, espadas e alguns objetos, no entanto, praticamente todos estão descalços, com exceção de dois homens que se encontram posicionados um em cada canto que estão calçados e estão vestindo uma farda branca e chapéu (não sei se eles fazem parte do festejo ou se fazem parte da guarda). Percebemos ainda, uma criança de calça branca e blusa verde; entre essa criança e o cortejo, encontra-se um homem em destaque com sua vestimenta (short), trespassado de maneira transversal com tecido torcido do ombro até a cintura, com sua indumentária (na cabeça), todos na cor vermelha e segurando seu mastro com uma bandeira vermelha na ponta, e por fim percebemos bem no canto na ponta inicial, dois feitores montados em seus cavalos acompanhando, ou melhor, acredito eu, vigiando os festejos.

Nessa mesma imagem, notamos alguns negros que reverenciam, ajoelham, fazem adoração, mediante a expressão de elevação de seus chapéus, ou espadas ou mesmo outro objeto, demonstrando a sua fé, compaixão e adoração durante esse momento de manifestação cultural, religiosa, histórica e científica.

Continuamos, na mesma figura, a análise, agora, da litografia da festa de Reis de Julião, quando deparamos com uma imagem em que todas são mulheres negras, na qual temos a coroação de uma Rainha que está muito bem vestida com um belo vestido, que tem uma bela capa carregada por uma negra. A Rainha usa coroa, adereços, carrega um bastão e um objeto em cada mão, usa calçado; logo atrás duas negras acompanham-na, sendo que uma carrega sua capa e a outra a sua sombrinha; ambas estão vestidas com uma bela saia rodada de estampa predominante branca, com um tecido amarelo retorcido e colocado de maneira transversal, pois elas não utilizam blusa, usam adereços amarelo na cabeça ; logo após as duas, o acompanhamento continua prosseguido por cinco mulheres que utilizam lindos vestidos, com estampas parecidas, adereços azul na cintura e amarelo na cabeça, sendo que apenas uma delas usa o adereço azul na cabeça; além do mais, três delas tocam instrumentos,

possibilitando assim constatarmos que a pintura de Julião trouxe de maneira suave e compreensível esse momento, sem colocar essas negras de maneira pejorativa ou inferior, visto que o cenário apresentado não possibilita a comparação com algo inferior, ou mesmo preconceituoso, ou degradante, permitindo uma abordagem positiva. Porém acreditamos que esse entendimento e essas considerações seriam possíveis, caso não estivesse na mesma página da imagem anterior, de Rugendas, mas que estivesse sim de maneira isolada, ou acrescida de outras imagens, outras intervenções e outras abordagens educativas e positivas.

Por isso, percebemos que a realização de desenho pelas crianças proposta enquanto atividade na página a partir da observação de ambas as imagens, não contribuirá de nenhuma maneira com a aprendizagem delas, no que diz respeito à diversidade étnica da população brasileira e sobre as diversas e diferentes manifestações afro-brasileiras.

Precisamos evidenciar que muitas foram e são as influências das experiências e vivências em nossas cidades, em nossas ruas, em nossas vidas, em nosso cotidiano, deixadas enquanto relíquia pelos negros escravizados, em todo esse caminho de construção e transformação histórico-cultural, seja cada manifestação, cada uma com suas diferentes crenças, cores, saberes, costumes, conhecimentos e histórias, sendo importante o movimento de trazer à possibilidade de novos olhares sobre as festividades, numa perspectiva de transformação e de compartilhamento de saberes positivos em relação ao negro e suas manifestações.

Que esses saberes e conhecimentos sejam trazidos à tona e evidenciem todas as contribuições do protagonismo do negro em suas diversas manifestações, em diferentes dimensões históricas, artísticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais. Pois, sabemos que muitos dos instrumentos utilizados nesses enfoques foram confeccionados pelos próprios negros, as roupas, acessórios e adereços usados pelas negras e negros foram produzidos por eles/elas mesmos. Sendo assim, daquela época temos vários protagonistas negros que poderiam ser contemplados diante de valorosas contribuições, nas dimensões citadas.

A seguir, prosseguimos para a apreciação da Figura 15 que, de início, aguça a nossa curiosidade quando traz em sua abertura a seguinte indagação: Ser livre e ser escravo: qual a diferença? Logo ela vem acrescida da aquarela de Debret, conhecida como Visita a uma Chácara no Rio de Janeiro.

Figura 15 – Liberdade x Escravidão

Ser livre e ser escravo: qual é a diferença?

Professor, veja orientação no Manual do Professor.

Você já ouviu histórias sobre o tempo em que o Brasil tinha escravos?

Observe esta imagem. Você pode identificar, nesta cena, as pessoas que são livres e as pessoas que são escravizadas?



Visita a uma chácara nos arredores do Rio de Janeiro (1828), aquarela de Jean-Baptiste Debret.

1. Como você pode identificar as pessoas escravas? Exemplos de resposta: pelas vestimentas, pelas atitudes etc. É importante que os alunos percebam que a cor da pele não é elemento significativo para essa distinção, pois há, na cena, muitos negros que não são escravos.
2. Como você pode identificar cada personagem? Professor, é importante ressaltar que os alunos identificarão os personagens mais por suas atitudes do que por suas características físicas.
3. Descreva a cena retratada por Debret em um texto curto. Resposta pessoal.
4. Procure no dicionário o significado da palavra "escravo". Depois, usando suas palavras, responda: o que é ser escravo? Segundo o Dicionário Escolar Domingos Paschoal Cegalla, escravo é aquela pessoa que, privada da liberdade, está submetida à vontade absoluta de um senhor, a quem pertence como propriedade.
5. Agora consulte no dicionário o significado da palavra "liberdade". Depois, usando suas palavras, responda: o que é ser livre? Segundo o Dicionário Escolar Domingos Paschoal Cegalla, liberdade é a condição daquele que não se acha submetido a qualquer força constrangedora física ou moral; é a condição daquele que não é cativo ou que não é propriedade de outrem. É importante promover uma troca coletiva dos registros, enfatizando, na correção, que o escravo não é livre para decidir sobre sua própria vida e que pertence a um senhor como propriedade – outros exemplos de propriedades podem ajudar a compreender a ideia de que o escravo era comprado e vendido e, por isso, entendia-se que pertencia a alguém. Escravidão nos dias atuais: o Brasil ainda tem trabalhadores escravos, embora isso seja contra a lei em nosso país.
6. Leia as respostas para a classe.

80

Fonte: Humberg e Neves (2014, p.80).

Observando a imagem acima, podemos afirmar que todos estão em um ambiente social, que a nosso ver denominaríamos como sala de visitas ou de reunião social, de uma das propriedades dos senhores daquela época.

Conforme solicitado na atividade, podemos perceber que nessa reunião dessa família, a maioria das participantes são mulheres, grande parte delas são negras, em torno de doze,

sendo que identificamos duas delas, atrás da dona da casa que está sentada em uma poltrona, pois ela aparenta ser uma das senhoras brancas, mais velha e logo em frente dela, em pé, temos uma senhora rechonchuda que provavelmente seja a visita, visto que atrás dela tem uma negra colaborando com a retirada de sua capa. E logo na porta de entrada da casa, conseguimos ver dois homens brancos conversando, sendo que um parece ser o dono da casa e o outro segura um objeto na mão.

Quando prosseguimos na observação, acreditamos que a maioria das negras estão trabalhando, seja cuidando de crianças, seja carregando um acessório, seja auxiliando nas atividades, seja como aquelas que estão em pé, com máscaras, abanando os convivas com o galho de árvore, para refrescar o ambiente e espantar os insetos, ou então algumas delas estão aguardando para receberem os comandos para o desempenho de atividades (do trabalho), como é o caso da negra que está de braços cruzados no fundo da cena e da outra que está de vestido amarelo, perto da senhora dona da casa.

Esta última escrava vestida de amarelo, que está próxima à dona da casa, destaca-se entre as demais, pois suas vestes se diferenciam das outras, pela cor, pela pomposidade, entre outros aspectos. Além do mais, as outras negras que estão sentadas de costas ou mesmo as que estão em pé, têm suas vestes bem parecidas uma das outras, em tom claro. Boa parte de seus vestidos são com as costas de fora, com exceção de uma delas que está usando uma máscara de ferro e está sem blusa, abanando a senhora. Vemos que praticamente a maioria das mulheres usam pelo menos um ou mais adereços, como brincos, colar, acessórios, indumentária e/ou adornos de cabelo. Salientamos que praticamente todas elas têm um penteado diferenciado, portanto retratamos pontos considerados relevantes dessa reunião.

Embora tenhamos apresentado as nossas interpretações referentes à imagem, preocupamos certamente com a maneira como ela foi inserida para o desenvolvimento da atividade em que é solicitada a observação da mesma e, posteriormente, a resolução de questões como: como você pode identificar as pessoas escravas? Como você pode identificar cada personagem? Além do mais, as autoras solicitaram ainda para que as crianças procurassem no dicionário a definição das palavras “escravo” e “liberdade” e depois para que a criança registrasse o que ela considerava ser escravo e o que é ser livre e por fim para que socializassem as respostas com os colegas. Consideramos que o desenvolvimento dessa atividade pelas crianças, não favoreceu de maneira positiva, a compreensão do assunto.

Entendemos que ao utilizar como base essa imagem da Visita à Chácara atrelada às questões elencadas acaba por não contribuir com a aprendizagem das crianças sobre o assunto e reforça o preconceito, a discriminação, o racismo e muito mais a hierarquização de uma

classe sobre a outra, pois o fato de as negras estarem em maior número reforça a questão da escravidão sofrida, visto que, na própria atividade, solicitam que analisem e percebam quais seriam os escravos.


Figura 16 – Negro e trabalhos diversos

3


Nos tempos da escravidão

A exploração das imagens deve levantar uma conversa inicial sobre o tempo da escravidão no Brasil: quando aconteceu a escravidão? Por que os africanos foram trazidos ao Brasil na condição de escravos? De onde vieram esses trabalhadores? Como chegaram ao Brasil? Quando? Por que? O que os alunos já ouviram falar sobre esses tempos? Há alunos cujos antepassados foram escravizados no Brasil? Há famílias que contam histórias do tempo da escravidão?


Durante cerca de três séculos, milhões de africanos de diferentes povos foram trazidos para o Brasil na condição de escravos. Por mais de 300 anos, esses africanos escravizados fizeram todo tipo de trabalho na agricultura, na **mineração** de ouro e diamantes e nas cidades, desde os serviços domésticos até as construções das obras públicas, religiosas etc.




Negro cesteiro, 1875, Rio de Janeiro.



Escravos na colheita do café, 1882, Vale do Paraíba, SP.



Vendedora no mercado, 1875, Rio de Janeiro.



Lavagem de ouro, 1880, Minas Gerais.

1. Que situações de trabalho as gravuras desta página e da página anterior mostram?

2. Quem são e de onde vieram os trabalhadores representados nessas imagens?

81

Fonte: Humberg e Neves (2014, p.81).

Consideramos a imagem de Debret – Visita a uma Fazenda - uma obra de arte; com o que não concordamos refere-se à maneira como ela foi utilizada como base para as questões de abordagem educativa com os alunos, pois não possibilitam que as crianças compreendam essa trajetória de acordo com a atualidade, diante das questões escolhidas e também pela utilização de apenas uma imagem, não tendo outra como referência de comparação, pois sabemos que ainda existem, com uma certa frequência, muitos questionamentos sobre o preconceito contra os negros no Brasil.


Na Figura 16, Negro e Trabalhos Diversos, registrada como abertura do capítulo três, Nos Tempos da Escravidão, têm-se várias fotografias em preto e branco, que trazem a representação dos negros na época da escravidão. Nelas é possível perceber os diversos trabalhos desenvolvidos pelos escravos, no qual podemos dizer que as ideias referentes à vida do trabalho do negro mudaram e foi exposta em quatro fotos distintas de escravos, em diferentes trabalhos, que estão organizadas duas a duas de cada lado, em uma página, na qual consideramos que sejam imagens que documentaram aquele período da História.

Temos na primeira fotografia, Negro cesteiro, de 1875, Rio de Janeiro, a foto de um negro sentado em um grande cesto em que parece estar em finalização da produção; ao lado temos a outra foto, Escravos na colheita do café, 1882, Vale do Paraíba, SP, na qual conseguimos ver dois escravos, um de cada lado de um pé de café, colhendo os grãos, sendo que usam um tipo peneira presa na cintura e balaios dependurados nas costas; estão vestidos de calça, camisa e usam chapéu; por mais que estas imagens estejam atreladas ao tempo da escravidão, pensamos que elas poderiam ser abordadas de maneira educativa e significativa a partir do destaque a uma obra de arte referente aos cestos, às peneiras e aos demais produtos produzidos e utilizados pelos escravos, acrescido de diversas outras contribuições do negro durante a escravidão.

Logo abaixo da primeira fotografia, vê-se a imagem da Vendedora no mercado, 1875, Rio de Janeiro, em que temos uma negra sentada, com vestido, torço na cabeça, colares, rodeada por vários tabuleiros preenchidos por diferentes alimentos e mercadorias, distribuídos em diversos espaços de sua banca. Ao lado dessa imagem, temos a outra foto, Lavagem de ouro, 1880, Minas Gerais, na qual observamos dois homens no trabalho da mineração de ouro, sendo que um está curvado com sua peneira, de calças dobradas até o joelho e sem camisa, enquanto o outro carrega um tipo de caixote na cabeça, usa camisa e calça dobrada até os joelhos, ambos trabalhando em um rio. Ainda que estas duas fotografias registrem aquele tempo da escravidão, consideramos oportuno o espaço para ampliação da relação entre as imagens e as contribuições dos negros durante o período da escravidão, visto que nesses

trabalhos apresentados, sabemos que há muitas contribuições que não são expostas e disseminadas no meio científico, em suas diversas áreas que estão relacionadas com as imagens como na agricultura, economia, educação, entre outras tantas.

Figura 17 – Negros no fundo do porão de navio

 1. Em quais lugares a mão de obra escrava foi usada na produção de açúcar? *Brasil e Caribe.*

2. Onde o trabalho escravo foi usado para a exploração de minas de prata, ouro e diamantes? *Peru e Brasil.*

3. Em que lugares os africanos escravizados trabalharam na produção de tabaco e algodão? *Bahia e América do Norte.*

4. Analise novamente o mapa da página 82 e releia o texto “Escravos para toda a América”. Com base nas informações que você coletou, construa uma tabela com duas colunas:

- na coluna da esquerda, coloque o nome das quatro regiões de onde os escravos africanos eram embarcados para o Brasil;
- na coluna da direita, o século em que as regiões foram exploradas.

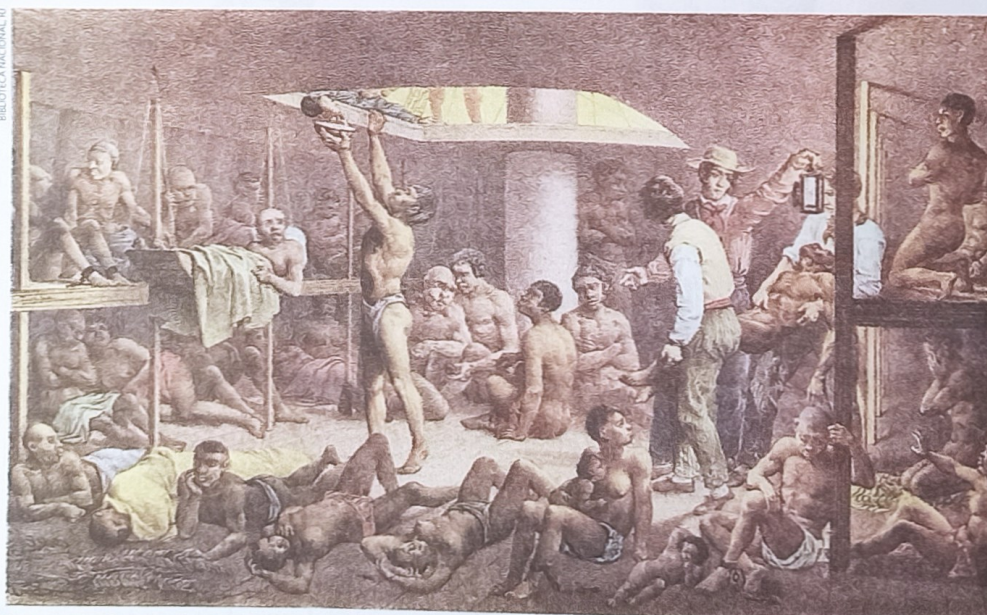
Professor, leia o texto “As rotas para o Brasil”, de Kelly Cristina Araujo.

Professor, explore oralmente a observação de cada uma das imagens. Os alunos devem identificar a atividade realizada pelos escravos em cada uma delas e as condições da escravidão que são retratadas (trabalho compulsório, castigos físicos, a condição de compra e venda de pessoas como mercadorias, as relações de submissão aos senhores).

A vida dos escravos africanos no Brasil

Observe as imagens que mostram outros aspectos da vida dos escravos e responda às questões.

 1. Que características da escravidão podem ser observadas em cada uma das gravuras?



Negros no fundo do porão de navio (1835), litografia de Johann Moritz Rugendas.

Por isso, seguimos a nossa análise acreditando no quanto o uso dessas imagens pode evidenciar não somente o trabalho do negro no tempo da escravidão, mas poderia trazer as colaborações e construções nos mais diferentes aspectos, desde na ciência, na tecnologia... Outra utilização produtiva seria o destaque de protagonistas negros antes, durante e após o período da escravidão, ou seja até os dias atuais, como o Quilombo de Palmares, que foi como uma instituição, cheia de saberes e significados; André Rebouças, enquanto engenheiro; Xica da Silva, “Aleijadinho” como escultor, arquiteto e engenheiro e outras personalidades de relevância na trajetória histórica dos negros.

Negros no Fundo do Porão de Navio, obra de Rugendas, registrada no livro das autoras em análise, como Figura 17, retrata os escravizados aglomerados no interior de um navio negreiro a caminho do Brasil.

Percebemos que no interior do navio estão crianças, mulheres e homens retirados do continente africano. Conseguimos observar que, nessa imagem, não são consideradas as diferentes nações a que estes escravos pertenciam, visto que são imperceptíveis os diferentes traços estéticos e físicos dos negros vindos desse continente, pois vemos que todos estão aparentemente traçados de maneira bem parecida.

Além do mais, nessa imagem do navio tem três homens brancos que carregam o corpo de um escravo que parece estar morto e que irão jogá-lo ao mar, reafirmando a tese de que naquele tempo, aquele corpo era algo descartável, sem valor, sem serventia, algo bem característico da época.

Conseguimos perceber que nesse navio os negros eram transportados em condições subumanas e eles estavam com poucas vestimentas ou quase nada, ou às vezes até nus como a maioria das crianças, sendo que grande parte das mulheres estão retratadas com seus seios expostos. Os escravos, com certeza, apresentam um semblante triste, não esboçam nenhuma reação e, portanto, não aparentam nenhuma expressão de revolta, provavelmente condições estas alcançadas diante dos desafios vividos durante a trajetória de sofrimento e retirada brusca de seu continente.

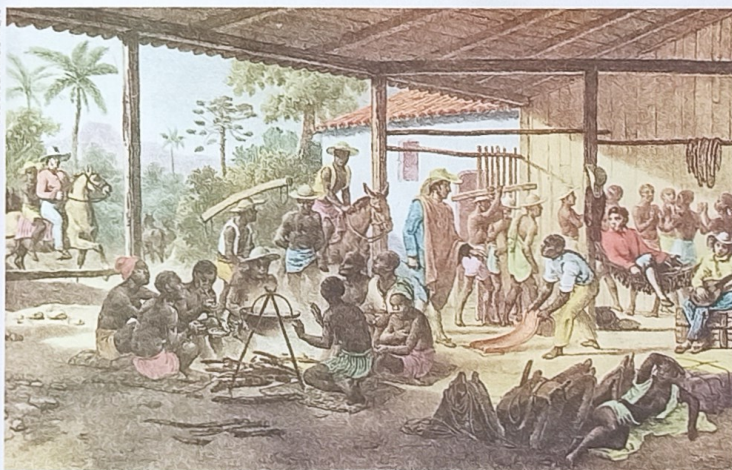
Essa imagem do navio negreiro não deixa de ser uma imagem considerável para o estudo, porém acreditamos na necessidade de não utilizá-la de maneira isolada, ou seja somente ela. Consideramos que será mais adequado se ela vier acompanhada de outras imagens positivas e contemporâneas e que sejam relacionadas com abordagens educativas para a mediação do entendimento de todo o percurso historiográfico com as evidências e contribuições científicas construídas em consonância com o imaginário social e das percepções históricas ao longo do tempo, mediadas por um olhar atento para elas com vistas à transformação para uma educação humana, significativa, colaborativa e equânime.

Apresentamos na Figura 18, duas imagens, sendo a obra *Sapataria*, de Debret e a *Mercado de Escravos* de Johan Moritz Rugendas.

Figura 18 – Outros trabalhos



Sapataria (1830),
aquarela de Debret.



O mercado de escravos
(1835), litografia de
Rugendas.

Em porões de navios, onde muitos africanos escravizados eram "amontoados". Muitos vinham amarrados, no escuro e sem condições de higiene.



2. Como os africanos escravizados eram trazidos para o Brasil?

3. Como os senhores obtinham seus escravos no Brasil?

No mercado de escravos, onde os homens e as mulheres trazidos da África ficavam expostos aos clientes sentados no chão.

4. Como eram as relações entre senhores e escravos?

Professor, observe as imagens de castigos e violências.

Soltando a imaginação

Imagine que você é um repórter que vivia no tempo da escravidão. O jornal para o qual você trabalha o enviou numa dessas viagens de travessia de africanos escravizados para o Brasil. Escreva, no caderno, uma reportagem ou notícia sobre a viagem.

Na primeira imagem, Sapataria, encontramos a cena retratada do interior de uma loja de um sapateiro, cujo dono é um indivíduo branco que está sentado com uma palmatória na mão em posição para castigar um de seus escravos, o que está no centro dessa imagem, algo que era comum naquela época, mas que nos traz muito descontentamento, precisando, portanto, de um certo cuidado ao ser proposto durante as atividades pedagógicas no cotidiano escolar.

A retratação desse negro nessa situação de castigo, em que ele está agachado, de costas e com as mãos estendidas para receber sua punição, consideramos a que rouba toda a cena e direção de nossos olhares e atenção, pois é vista como algo repugnante, apesar de ser a cena retratada da época. Acreditamos seja provável que a mulher em pé, no canto do lado direito da figura, amamentando o filho, seja esposa do dono da sapataria e parece estar apreciando o castigo dado ao negro pelo marido. Essa situação também merece a mesma atenção e cuidado, diante da exposição já apresentada.

Temos também no interior dessa mesma loja, no canto, ao lado esquerdo, a imagem de dois negros, sendo que um deles demonstra-se alheio à situação do castigo, talvez por medo de ser castigado também, enquanto que o outro movimenta seus olhos, observando o castigo, porém mantendo-se imóvel. Tanto naquela época, quanto na atualidade, temos muito presente a situação retratada.

Por isso devemos continuar atentos às situações e às abordagens educativas que trazem esse ambiente retratado em que nos são mostradas a hierarquia racial e as condições dos indivíduos em cenas que tanto nos atingem.

A segunda imagem dessa mesma Figura 18, o Mercado de Negros particulariza o espaço em que os negros eram negociados e vendidos aos senhores de engenho assim que desciam aqui no Brasil. Nela encontramos muitos traços culturais dos escravizados. Conseguimos ver um grupo de mulheres frente a uma fogueira utilizada tanto para se aquecerem, quanto para aquecerem suas panelas. Além do mais, esse mesmo grupo de mulheres e uma criança utilizam esteiras para descanso.

Nessa imagem, as mulheres são todas retratadas com seus seios expostos. Vemos que tem um grupo de escravos mais novos, sendo observado por um homem branco trajado com vestes vermelhas.

Sabemos o quanto esse mercado tem relevância nesse processo de revelação, de construção e colaboração dos conhecimentos e notações históricas e culturais dessa trajetória do negro no contexto brasileiro. Por isso ressaltamos o quanto se faz necessário reafirmamos que a utilização das imagens atreladas a abordagens educativas deve ser mediada por

diferentes bases e materiais didáticos, devendo, portanto, tomarmos todos os cuidados cabíveis para que realmente aconteça a aprendizagem de fato, por todos os interlocutores e atores envolvidos nesse processo de fortalecimento, reconhecimento e de disseminação do protagonismo e do conhecimento dos negros tanto no nosso Brasil, quanto no mundo.

Evidenciamos assim, que as abordagens dessa pesquisa mostram a desumanidade referente ao tratamento do negro e seus efeitos até os dias atuais; ainda sendo mostrado até hoje nos livros didáticos como um ser inferior, valorizado somente pela força física, como se vê no caso da imagem analisada.

Verificamos então, que no livro analisado – História - Coleção Brasileira - o conteúdo é abordado pelas autoras, a partir de textos e atividades escritas em que aparecem imagens clássicas da escravidão no referido período, além da inclusão da temática da diversidade étnico-cultural brasileira e do conteúdo sobre a História e Cultura Afro-brasileira, porém é preciso salientar que é necessário não somente ampliar, mas também aprofundar os estudos sobre o tema em questão.

Confirmamos o contexto do parágrafo acima, aliando ao que se entende por opressão pela força conforme mostra a Figura 18, acrescentando e somando ao que Rousseau explica:

O mais forte nunca é suficientemente forte para ser sempre o senhor, senão transformando sua força em direito e a obediência em dever. Daí o direito do mais forte – direito aparentemente tomado com ironia e na realidade estabelecido como princípio... A força é um poder físico; não imagino que moralidade possa resultar de seus efeitos. Ceder à força constitui ato de necessidade, não de vontade; quando muito, ato de prudência. (ROUSSEAU, 1983, p. 25).

Nesse sentido, prosseguimos a travessia com muita força e resistência com a intenção de conseguirmos inserir nos livros didáticos com sucesso as contribuições e reparações necessárias na ciência e no processo histórico a respeito da marcante contribuição do conhecimento e saberes do negro para a humanidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentamos a análise de investigação da imagem e representação do negro em dois livros didáticos de História, considerando a implementação da Lei 10.639/03, que traz a obrigatoriedade da temática escolar História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Tais livros foram escolhidos entre os livros didáticos de História indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2016, cujas obras foram destinadas à escolha dos professores para uso no triênio 2016, 2017 e 2018.

Para isso, obtivemos um resultado positivo no primeiro capítulo, intitulado O livro didático, no qual buscamos apresentar os diferentes entendimentos, a trajetória da legalização, do acesso e da universalização do livro didático, no âmbito educacional nacional. Nesse sentido, na investigação, trouxemos os principais marcos legais que fizeram parte da implementação do uso do livro didático e, em seguida, a trajetória e o funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático, no Brasil, que consideramos como um dos pontos importantes que foram estudados, para que assim pudéssemos obter uma melhor compreensão do que encontramos no resultado desse trabalho.

Em seguida, no segundo capítulo, abordamos a cultura afro-brasileira presente em nossa legislação, no qual apresentamos toda a base legal presente na legislação educacional e que garante o estudo e a inserção da diversidade cultural no currículo escolar, numa perspectiva de investigarmos principalmente a implementação da Lei 10.639/03, bem como das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, enquanto documento regulador e que trouxe conhecimentos importantes para a realização da pesquisa.

Assim temos, no último capítulo - O negro no livro didático de História de acordo com o Guia do PNLD de 2016 -, o resultado dessa pesquisa, no qual apresentamos as diretrizes do Edital do PNLD e do Guia do PNLD de História de 2016, principalmente nas questões voltadas para a temática da História e Cultura Afro-brasileira, em que posteriormente são apresentados os resultados das obras investigadas.

Abordamos esse conteúdo nos livros didáticos escolhidos, a partir de textos e atividades escritas nas quais aparecem imagens clássicas da escravidão no referido período. Nosso olhar parte da compreensão de que focar o conteúdo sobre a escravidão negra com imagens, sem contextualizá-las ou entendê-las não destaca o caráter desumanizador do escravismo, sendo necessário abordá-la criticamente, para assim, contribuir com o combate à discriminação e ao racismo.

Pois sabemos que, no Brasil, constata-se ainda persistir uma desigualdade racial entre brancos e negros e as incoerências continuarem evidentes, juntamente ao preconceito ainda existente, desigualdade que está amplamente divulgada pelas mídias sociais, televisão e relatos de pessoas negras divulgados nesses meios de comunicação.

Confirmando esse entendimento:

Os PCNs reafirmam a identificação, pelo Estado, do racismo existente no Brasil e nas suas instituições, ao declarar que [...] essa diversidade étnico-cultural frequentemente é alvo de preconceito e discriminação, atingindo a escola, reproduzindo-se em seu interior [...]. [Recomenda-se ainda que] a escola coopere na formação e consolidação de uma cultura de paz, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos universais e da cidadania compartilhada por todos os brasileiros [...]. [Afirmam que] é trabalho cotidiano da escola procurar superar todo e qualquer tipo de discriminação e exclusão social, valorizando cada indivíduo e todos os grupos que compõem a sociedade brasileira [...] (BRASIL, 1998, p. 69).

Percebemos que, nas imagens analisadas nos livros didáticos, ao negro, com raras exceções dessas representações, é conferido o suplício ou o trabalho forçado; isso não quer dizer que tais imagens não devam aparecer, mas que elas venham acompanhadas também de destaques aos seus trabalhos e contribuições nas áreas tecnológicas, científicas, sociais, e culturais não somente daquela época, mas também dos dias atuais.

Assim diante do resultado que apresentamos, acreditamos que o melhor caminho que podemos seguir, será aquele que puder contribuir para a superação do racismo, do preconceito e da discriminação racial, mediante a prática cotidiana de conhecimento da temática em questão, bem como da historicidade da História e Cultura Afro-brasileira, visto que essa é uma possibilidade que não pode ser ignorada no cotidiano das práticas escolares em que o livro didático, geralmente, se faz presente, conforme foi possível detectar.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Rosemeire dos Santos; SANTANA, Irani Parolin; SANT'ANA, Claudinei de Camargo. Entre as conferências internacionais de instrução pública, a COLTED e o ensino de matemática (1934-1970): Sobre o que trata O livro didático - sua utilização em classe? **XIV Seminário Temático**. Natal – RN, 21 a 23 de março de 2016. Disponível em: https://xivseminariotematico.paginas.ufsc.br/files/2016/05/AMARAL_SANTANA_SANTANA_T2_VF.pdf. Acesso em abr. 2017.

BAEZ, Narciso Leandro Xavier. A morfologia dos direitos fundamentais e os problemas metodológicos da concepção de dignidade humana em Robert Alexy. *In*: ALEXY, Robert; BAEZ, Narciso L. Xavier; Rogério SILVA, Luiz N. da (org.). **Dignidade humana e direitos sociais e não positivismo**. Florianópolis: Qualis, 2015.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar: 1810-1970**. Autêntica: Belo Horizonte, MG, 2004.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/dec/lei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-norma-pe.html>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 58.653 de 16 de junho de 1966a**. Institui no Ministério da Educação e Cultura, o Conselho do Livro Técnico e Didático. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/.../decreto-58653-16-junho-1966-378849-norma-pe.html. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 59.355 de 04 de outubro de 1966b**. Institui no Ministério da Educação e Cultura, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.327 de 2 de outubro de 1967**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Nacional de Material Escolar. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5327-2-outubro-1967-359134-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967a**. Brasília, 24 de janeiro de 1967a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: jan. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 62.411 de 15 de março de 1968**. Aprova o estatuto da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62411-15-marco-1968-403549-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático. **O livro didático: sua utilização em classe**. Rio de Janeiro, 1969.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 68.728 de 09 de junho de 1971**. Provê sobre a política do livro técnico e do livro didático e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-68728-9-junho-1971-410492-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação no Brasil. (Subsídio para a Conferência Internacional de Educação)**. Brasília, set.1971a. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me00220_2.pdf. Acesso em: nov.2017

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 77.107 de 04 de fevereiro de 1976**. Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983**. Altera a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar, a que se refere a Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, amplia suas finalidades e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7091-18-abril-1983-356755-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 91.542 de 09 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.666 de 21 de junho de 1993**. Institui normas para licitações e contratos da administração pública e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8666cons.htm. Acesso em: out.2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/ SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: maio 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20/12/1996, 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 providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em: 31 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Municipal de Educação - CNE. **Resolução nº 38 de 15 de outubro de 2003a**. Dispõe sobre a execução do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio - PNLEM, no seu Projeto-Piloto (2005-2007). Disponível em:

<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=99933>. Acesso em: 03 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP no. 3 de 10 de março de 2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. 10 de outubro de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação – CNE/CP. **Resolução nº 01 de 17 junho de 2004a**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília. 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Municipal de Educação - CNE. **Resolução nº 18 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos - PNLA 2008. Disponível em:

http://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-18-2007_106663.html. Acesso em: 03 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Municipal de Educação - CNE. **Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Brasília: 16 set. 2009. Disponível em:

ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2009/res051_16092009.pdf. Acesso em: 03 abr.2017.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Municipal de Educação - CNE. **Resolução nº 60 de 20 de novembro de 2009a**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3369-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-60-de-20-de-novembro-de-2009>. Acesso em: 03 abr. 2017.

Acesso em: 03 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.084 de 09 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em: abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia PNLD 2010 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 01 jan. 2013a. Disponível em:

<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/guia-pnld-2010>. Acesso em: out. 2017

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas constitucionais n.º 1/1992 a 90/2015, pelo Decreto legislativo n.º 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão n.ºs 1 a 6/1994. – 48.ed. – Brasília: Edições Câmara, 2015. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/15261>. Acesso em: maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNLD 2016. Guia Digital**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/pnld-2016/>. Acesso em: abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Histórico do PNLD**. Atualizado em ago. 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico?> Acesso em: ago. 2017.

BRASIL. Senado Federal. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Edição atualizada até março de 2017. Brasília: Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas, 2017a. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Histórico**. Atualizado em jan. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: jan. 2018.

CARLOS Julião. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Verbete da Enciclopédia. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa22465/carlos-juliao>. Acesso em: 09 jun. 2018.

CASTRO, César Augusto. Produção e circulação de livros no Brasil: Dos jesuítas (1550) aos militares (1970). **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 92–103, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2005v10n20p92>. Acesso em: maio 2017.

CATEN, Artêmio Ten. **A prática da educação étnico-racial: um estudo da implantação da Lei Federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público**. 2010. 258 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/912>. Acesso em: abr. 2017.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. v.30, n.3, p.549-566. São Paulo, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: abr. 2017.

COMENIUS, J. A. **Didática magna**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1954.

CONSELHO do Livro Didático. **Correio da Manhã**. Ano LXVI. 19 de junho de 1966, Edição nº 22455, 2º caderno. Biblioteca Nacional Digital Brasil: Rio de Janeiro, 1966. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_07&pagfis=83875&pesq=&url=. Acesso em: 02 jun. 2017.

CRONBACH. L. J. Construct validity in psychological test. **Psychological Bulletin**, v. 52, p. 281-302, 1955.

DEZIDÉRIO, Diego. **A lei 10.639 e o Programa Nacional do Livro Didático: Tensões de um processo e seus sujeitos**. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3696230. Acesso em: maio 2017.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A produção de materiais didáticos pelo MEC: Da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar. **Revista Brasileira de História**, vol. 33, n. 65. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/NKst9MKrWyTfnPQdyMMVPrJ/?lang=pt>. Acesso em: maio 2017.

FONSECA, D. J. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **O livro didático de história no Brasil: a versão fabricada**. São Paulo: Global Ed., 1982. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1535>. Acesso em: ago. 2017.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria R.; COSTA, Wanderley. F. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. REDUC - Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação. Brasília, 1987. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001994.pdf>. Acesso em: out. 2017.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: Livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Edusc, 2004. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0,5&cluster=1580435594251250022. Acesso em: abr. 2017.

HALL, Stuart. A questão multicultural. SOVIK, Liv. (org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HUMBERG, Flávia M. P. Ricca; NEVES, Ana. M. Bergamin. **História**. 4º e 5º anos. Ensino Fundamental. 3. ed. Editora IBEP, 2014. Coleção Brasileira.

JEAN-BAPTISTE Debret. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Verbete da Enciclopédia. Disponível em:

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18749/jean-baptiste-debret>. Acesso em: 09 jun. 2018.

JOHANN Moritz Rugendas. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Verbete da Enciclopédia. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa707/johann-moritz-rugendas>. Acesso em: 09 jun. 2018.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MUNAKATA, Kazumi. A política de livro didático no regime militar: Da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme)/Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME) à Comissão do Livro Técnico e Didático (Colted) e à Fundação Nacional de Material Escolar (Fename). **Relatório Técnico** – CNPq, 1997.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude. Usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986

MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo, EDUSP, 1996.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: MUNANGA, Kabengele, (org.). **Superando o racismo na escola**. 1.ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: maio 2017.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2.ed.revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: maio 2017.

NAZÁRIO, Lorraine Janis Vieira dos Santos. **A lei e os livros: transformações na produção didática de história após a lei 10.639/03**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ: Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174845>. Acesso em: jun.2017.

OLIVEIRA *et al.* **A política do livro didático**. Campinas (SP): Ed. Unicamp, 1980.

OLIVEIRA, Marli Solange. **A representação dos negros em livros didáticos de história: Mudanças e permanências após a promulgação da lei 10.639/03**. 2009. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2009. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_OliveiraMS_1.pdf. Acesso em: abr. 2017.

RICHAUDEAU, François. **Conception et production des manuels scolaires: Guide pratique**. Paris: Unesco, 1979. Disponível em: <https://www.sudoc.fr/003190978>. Acesso em: maio 2017.

RODRIGUES, Delweks. **O livro didático de história do 5º ano: um elemento socializador da violência**. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2532/2897.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: maio 2017.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores).

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: O que mudou? Por que mudou?** Salvador: Edufba, 2011.

SIMIELLI, Maria Elena; CHARLIER, Anna Maria. **História**. 5º ano. Ensino Fundamental, Anos Iniciais. 1ª. ed. São Paulo: Editora Ática, 2014. Coleção Ápis.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, v 2, n. 12, p. 53-62, Belo Horizonte: nov./dez. 1996.

SOUZA, Andreza Gomes de. **A ética e a pluralidade cultural contribuindo na formação de cidadãos**. 2009. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CC01.pdf>. Acesso em: out. 2017.