

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TÂNIA MÁRA SOUZA GUIMARÃES

ARTE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS EM
ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA,
UBERABA, MG (2011-2013)

Uberaba, MG
2015

TÂNIA MÁRA SOUZA GUIMARÃES

ARTE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA
EM LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO BÁSICA, UBERABA, MG (2011-2013)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sueli Teresinha de Abreu-Bernardes.

Linha de pesquisa: Processos educacionais e seus fundamentos

Área de concentração: Educação

Uberaba, MG
2015

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

G947a Guimarães, Tânia Mára Souza.
Arte africana e afro-brasileira em livros didáticos adotados em escolas públicas de educação básica, Uberaba, MG (2011-2013) / Tânia Mára Souza Guimarães. – Uberaba, 2015.
177 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2014.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes.

1. Arte. 2. África. 3. Brasil. 4. Livros didáticos. 5. Ensino Fundamental. 6. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Título.

CDD 709.1

Tânia Mára Souza Guimarães

ARTE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA
EM LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
BÁSICA, UBERABA, MG (2011-2013)

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

Aprovada em 27/03/2015

BANCA EXAMINADORA



Prof^a Dr^a Sueli Teresinha de Abreu
Bernardes (Orientadora)
UNIUBE-Universidade de Uberaba



Prof^a Dr^a Andrea Maria Narciso Rocha de
Paula
UNIMONTES-Universidade Estadual de
Montes Claros



Prof^a Dr^a Fernanda Telles Márques
UNIUBE-Universidade de Uberaba

Dedico esta minha conquista aos meus pais Almir Moreira de Souza e Marlene de Oliveira Sousa que foram para a presença de Deus em janeiro de 2015. Além de me ensinarem o caminho, e a verdade e a vida, deram-me o exemplo da dedicação que me faz correr atrás de meus sonhos sem nunca desistir. Saudades!

Figura 1- Flor do deserto - Joadoor



Fonte: http://www.allposters.com.br/-sp/Desert-Flower-posters_i2833930_.htm

AGRADECIMENTOS

A Deus pela saúde, força, consolo, graça e sabedoria.

Aos meus Pais Almir Moreira de Souza e Marlene de Oliveira Sousa por terem sido ‘mestres’ mais do que especiais em meu viver.

À Professora Doutora Sueli Teresinha de Abreu-Bernardes pela orientação eficiente e dedicação.

Ao Samuel Jabez, esposo amado, pelo carinho, pela abnegação e pela força.

Aos filhos Samuel Almeida, Gabriela, Lucas e ao neto Calebe pela alegria e amor com que preencheram meus momentos de descanso.

À Gabriela, em especial, pelas constantes revisões textuais.

Aos demais familiares por me incentivarem.

Aos irmãos em Cristo por me sustentarem em oração, sobretudo nos momentos finais desta etapa em minha vida.

Aos colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, especialmente aos da Pró-Reitoria de Ensino, pelo apoio incondicional.

Aos professores do Mestrado em Educação da UNIUBE pelos conhecimentos transmitidos.

À Professora Doutora Vânia Maria de Oliveira Vieira, coordenadora do Curso de Mestrado em Educação da UNIUBE, pelo estímulo.

À Professora Marvile Palis Costa, professora de Artes do IFTM, na realização de meu Estágio de Docência de Pós-Graduação, pelo apoio e saber compartilhado.

À Professora Ms. Leila Janice Maxwell pelo apoio com a língua estrangeira.

Aos colegas do grupo de pesquisa vinculado ao Observatório da Educação Interdisciplinaridade na educação básica: estudos por meio da arte e da cultura popular e das turmas X e XI do Mestrado em Educação, pela partilha e apoio durante a caminhada.

À Prefeitura Municipal de Frutal, MG, à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e à Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, MG que disponibilizaram acervo para a pesquisa.

Ao Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES pelo apoio financeiro para a realização dos estudos neste Mestrado.

RESUMO

Como subprojeto do Observatório da Educação Interdisciplinaridade na Educação Básica: estudos por meio da arte e da cultura popular, este trabalho insere-se na linha de pesquisa Processos Educacionais e seus fundamentos. Partindo de pressupostos legais que incluem no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e considerando a Arte como área de conhecimento, a pesquisa refere-se ao estudo da forma de abordagem da arte africana e afro-brasileira nos livros didáticos de História e de Língua Portuguesa adotados do 6º ao 9º ano das redes públicas municipal e estadual de Uberaba, MG, no período 2011-2013. Nesse sentido é que se buscam respostas ou fundamentos à questão: o que é mencionado sobre a arte africana e a arte afro-brasileira nos livros didáticos de História e de Língua Portuguesa adotados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede pública de Uberaba, MG? Dessa pergunta, e de outras formuladas durante o processo investigativo, decorre o objetivo proposto: analisar como se desvelam a arte africana e a arte afro-brasileira nos livros didáticos selecionados como *corpus* da pesquisa. O referencial teórico que constitui aporte para os estudos realizados abrange um estudo sobre interdisciplinaridade em Hilton Japiassu (1976) e Ivani Catarina Arantes Fazenda (2001, 2002 e 2008). A compreensão da Arte como conhecimento e o seu papel na educação tem aporte em Ana Mae Barbosa (1975, 1989, 2011 e 2012). A análise das imagens das criações artísticas africana e afro-brasileira e de textos de literatura fundamenta-se em princípios da pesquisa fenomenológica segundo Maria Aparecida Viggiani Bicudo (2000, 2011 e 2012), a qual norteia todo o processo investigativo. A arte africana e afro-brasileira nos livros didáticos é vista a partir dos estudos realizados sobre a interdisciplinaridade, a arte, a educação e algumas políticas públicas que permeiam esses assuntos. Foram analisados 91 livros didáticos e neles observam-se menções à arte pré-histórica africana, com predominância das máscaras. A arte afro-brasileira é referida em alusões ao samba, à capoeira, ao lundu, ao congado e ao maracatu, embora quantitativamente inexpressivas. O mesmo ocorre em relação à literatura, sendo Mia Couto uma das referências. Há imagens de obras de artistas retratando o negro ou cenas da escravidão no Brasil, predominando Debret e Rugendas, e imagens de artistas brasileiros com influência africana, onde se destacam, embora também de forma quantitativamente inexpressiva, as obras de Aleijadinho, dentre outros. A criação artística nos livros didáticos refere-se predominantemente à escravidão

africana, o que contraria o proposto na legislação pertinente que é a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros.

Palavras-chave: Arte africana. Arte afro-brasileira. Livros didáticos. Educação básica. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

As a subproject of the Interdisciplinary Education Observatory in Basic Education: studies by means of art and popular culture, this study fits into the research line Educational Processes and its fundamentals. Starting from the legal assumptions that include in the official curriculum of the teaching network the requirement of the subjects related to History and Afro-Brazilian Culture, and considering Art as an field of knowledge, the research refers to the study of how African and Afro-Brazilian art are approached in the History and Portuguese Language school books which were adopted from the 6th to the 9th year of public municipal and state schools in Uberaba, State of Minas Gerais, during the period of 2011-2013. In this sense, we search for answers or fundamentals for the issue: what is mentioned about African and Afro-Brazilian art in the History and Portuguese Language school books adopted from the 6th to the 9th year of basic Education in public network schools n Uberaba, MG? From this question and others, formulated during the investigative process, arises the proposed purpose: analyze how African art and Afro-Brazilian culture is revealed in the school books which were selected as the research *corpus*. The theoretical basis which constitutes contribution to the studies carried out, encompasses a study concerning interdisciplinarity in Hilton Japiassu (1976) and Ivani Catarina Arantes Fazenda (2001, 2002 e 2008). Understanding about Art as knowledge and its role in education finds its contribution in Ana Mae Barbosa (1975, 1989, 2011 e 2012). Analysis of the pictures of the African and Afro-Brazilian artistic creations and the literature texts, is based on principles of the phenomenological research according to Maria Aparecida Viggiani Bicudo (2000, 2011 e 2012), which directs all the investigative process. African and Afro-Brazilian art in the school books, is understood as from studies carried out relating to interdisciplinarity, art, education and some public policies that permeate these issues. 91 school books were analyzed and in them were observed entries of pre-historic African art, with predominance to the masks. Afro-Brazilian art is referred to in allusions to samba, capoeira, *lundu*, *congado* and *maracatu*, although quantitatively inexpressive. The same occurs in relation to literature, and Mia Couto is one of the references. There are pictures of artists' works showing the black people or scenes of slavery in Brazil, predominantly Debret and Rugendas, as well as pictures from Brazilian artists of African influence, where we highlight, although also in a quantitatively inexpressive manner, the works of Aleijadinho, among others. Artistic creation in the school books refers

predominantly to African slavery, which goes against what has been proposed by the applicable law, which is the appreciation of the Afro-Brazilian identity, history and culture.

Key Words: African art. Afro-Brazilian art. School books. Basic Education. Interdisciplinarity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Flor do deserto – Joadoor | 5 |
| Figura 2 – Cozinha na roça, Pedro Alexandrino Borges | 39 |
| Figura 3 – Vaso – pintura decorativa egípcia | 47 |
| Figura 4 – Mesquita de al-Azhar, Cairo | 49 |
| Figura 5 – Máscara africana | 51 |
| Figura 6 – Fotografia de casal, sem título, Seydou Keïta | 53 |
| Figura 7 – Fotografia de mulher, Seydou Keïta | 54 |
| Figura 8 – Genocídio em Ruanda, Abdoulaye Konaté | 55 |
| Figura 9 – O mercador de Veneza, Kiluanji Kia Henda | 56 |
| Figura 10 – Capoeira, Johann Moritz Rugendas | 59 |
| Figura 11 – Os Profetas segundo Aleijadinho | 61 |
| Figura 12 – Alas de Mariposa, Anthony Ross | 62 |
| Figura 13 – Lavadeiras, Heitor dos Prazeres | 63 |
| Figura 14 – Julgamento diante de Osíris, arte egípcia | 87 |
| Figura 15 – Mesquita em Porto Novo, Benin | 89 |
| Figura 16 – Samba, Di Cavalcanti | 91 |
| Figura 17 – Jantar no Brasil, Jean-Baptist Debret | 93 |
| Figura 18 – Detalhe da estátua de Cristo do Passo do Caminho para o Calvário, Aleijadinho | 95 |
| Figura 19 – O Chafariz da pirâmide de Mestre Valentim | 96 |
| Figura 20 – Pintura de Mestre Ataíde da Igreja de São Francisco de Assis, Ouro Preto, MG | 97 |
| Figura 21 – Dança, Heitor dos Prazeres | 98 |
| Figura 22 – Três Orixás, Djanira Motta e Silva | 100 |

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNEC – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno

ECT – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IFTM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OBEDUC – Observatório da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIUBE – Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| 1 INTERDISCIPLINARIDADE, ARTE E EDUCAÇÃO | 22 |
| 1.1 <i>A Interdisciplinaridade</i> | 22 |
| 1.2 <i>A interdisciplinaridade no contexto da educação básica</i> | 27 |
| 1.3 <i>A Arte como eixo interdisciplinar</i> | 33 |
| 2 A ÁFRICA E AS AFRICANIDADES..... | 43 |
| 2.1 <i>Influência africana na identidade do povo brasileiro.....</i> | 43 |
| 2.2 <i>A Arte Africana.....</i> | 45 |
| 2.3 <i>A Arte Afro-Brasileira</i> | 57 |
| 3 POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS AO ESTUDO DA ÁFRICA..... | 65 |
| 3.1 <i>Fundamentos legais para o estudo da África na Educação Básica</i> | 65 |
| 3.2 <i>Os Parâmetros Curriculares Nacionais.....</i> | 70 |
| 3.3 <i>O Programa Nacional do Livro Didático.....</i> | 75 |
| 4 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS..... | 82 |
| 4.1 <i>A constituição do acervo de análise.....</i> | 82 |
| 4.2 <i>A arte africana e afro-brasileira nos livros didáticos de História e de Língua Portuguesa</i> | 84 |
| 4.3 <i>Os sentidos das expressões artísticas sobre a África</i> | 100 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 103 |
| REFERÊNCIAS | 107 |
| APÊNDICES..... | 118 |
| APÊNDICE A..... | 118 |
| APÊNDICE B..... | 120 |
| APÊNDICE C..... | 122 |
| APÊNDICE D..... | 126 |
| APÊNDICE E..... | 132 |
| APÊNDICE F..... | 159 |
| APÊNDICE G..... | 166 |
| APÊNDICE H..... | 172 |
| APÊNDICE I..... | 175 |
| APÊNDICE J..... | 177 |

INTRODUÇÃO

O propósito de estudar as criações artísticas africana e afro-brasileira em livros didáticos adotados em escolas públicas de educação básica em Uberaba, MG, no período 2011-2013 surgiu a partir de situações distintas. Trabalhando como pedagoga na Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), em Uberaba-MG, ao realizar, com colegas do setor, a análise de projetos pedagógicos de cursos técnicos de nível médio e, também, dos cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas, tínhamos a responsabilidade de verificar, entre outros aspectos, o cumprimento da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências (BRASIL, 2003).

O assunto despertou-me grande interesse, considerando, inclusive, os dez anos de promulgação da Lei e a dúvida sobre a existência de recursos para obedecer às orientações descritas nos documentos legais que dela advieram. Entre esses documentos encontram-se o Parecer nº 3 do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, aprovado em 10 de março de 2004, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como a Resolução 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as referidas diretrizes.

Leituras foram iniciadas na instituição de trabalho, no sentido de propormos, nós da equipe, o cumprimento da referida Lei. Nesse mesmo período fui aprovada em um processo de seleção de bolsistas CAPES-OBEDUC para participar do Observatório da Educação Interdisciplinaridade na Educação Básica: estudos por meio da arte e da cultura popular, no Curso de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE. Assim fui integrada à linha de pesquisa Processos Educativos e seus Fundamentos.

Meu¹ interesse pela Arte de modo geral é de muitos anos. Desde criança sempre me aproximei de diferentes expressões artísticas como canto, desenho, poesia, teatro e outras.

¹ O uso da primeira pessoa do singular na Introdução faz-se necessário, considerando o volume de aspectos pessoais nos relatos apresentados. O restante da dissertação está escrito na primeira pessoa do plural.

Interessei-me logo por aprender alguns instrumentos musicais como piano, flauta e violão, tendo encontrado facilidade inclusive para a composição musical, incluindo letras e melodias. Embora não sendo formada em quaisquer dos instrumentos que estudei e tenho a felicidade de tocar, tive a oportunidade de concluir, no Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi o curso de Magistério em Educação Artística. Assim, por causa destes estudos, me tornei professora de artes e de música, tendo atuado tanto em escolas da rede particular como da rede municipal em Uberlândia e Uberaba, MG. Além disso, por mais de dez anos trabalhei como maestrina de um coral infanto-juvenil e por três anos com outro grupo, ambos constituídos a partir da Lei de Incentivo à Cultura (1991), em projetos com crianças e adolescentes carentes do município de Uberaba. O referido trabalho concedeu-me oportunidades de apresentações com os grupos nos estados de Minas Gerais, Goiás e São Paulo, tendo inclusive apresentado em 2003, em Belo Horizonte, no 6º Encontro da Canção Latino Americana e Caribenha, o espetáculo intitulado “Meu segredo”, organizado com canções de minha autoria.

Em 2001 terminei o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia. Em 2007 o curso de pós-graduação em Alfabetização pela Universidade Castelo Branco. Em 2011 o curso de Linguagem Brasileira de Sinais – Libras e o curso de aperfeiçoamento em Políticas e Práticas Pedagógicas na Educação a Distância. Todos esses cursos, além de visar o crescimento pessoal, foram realizados como forma de ampliação no atendimento às necessidades de formação de recursos humanos da instituição onde trabalho, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, desde 2008.

Essas experiências vividas, de alguma forma embasaram a escolha do objeto da pesquisa, qual seja: a arte africana e afro-brasileira nos livros didáticos, interagindo arte e educação.

Além disso, essas mesmas experiências podem significar que quem investiga tem um conhecimento primeiro sobre o fenômeno, o qual ainda se mostra como um pré-conhecer porque ainda não foi tematizado, embora em seus desdobramentos possa constituir a interpretação e a comunicação do fenômeno investigado. Desse modo, coisas que eu já sabia, não foram usadas como pré-julgamento, para fornecer explicações teóricas sobre o fenômeno. O fenômeno percebido, ou seja, a expressão artística, a discussão de diretrizes educacionais, estudos diversos e a teoria apreendida fizeram e ainda fazem parte de minha vivência.

E é desta mesma forma que entendo as menções à arte africana e à arte afro-brasileira, as quais norteiam meus estudos no momento. Ao ser definido, ele constitui um fenômeno que

se mostra, que se desvela, quando é situado em uma experiência vivida. Assim, com aporte em Bicudo (2000) é que expresse a compreensão do fenômeno pesquisado.

Posteriormente, já participando como aluna regular das disciplinas do curso de mestrado em educação da UNIUBE, bem como de momentos junto à orientadora, as ideias foram se tornando mais claras e o foco da pesquisa foi se delineando de forma mais objetiva.

A partir daí o cumprimento da Lei, sancionada pelo governo brasileiro em 2003, tornou-se uma das faces do objeto, perdendo sua hegemonia, considerando a dinâmica das ideias que me foram apresentadas nos encontros com o grupo de pesquisa, nas leituras realizadas, nas aulas assistidas e nas conversas com os demais professores e com os colegas do curso.

Em um dos primeiros trabalhos, o estudo do estado da arte sobre as questões étnico-raciais, realizado em agosto de 2013, no banco de teses da CAPES, constatei que nos últimos anos houve um grande despertar no sentido de conhecer o que tem sido feito a fim de promover um reeducar das relações étnico-raciais no Brasil, visando o cumprimento das orientações legais.

No referido estudo, tendo encontrado 145 trabalhos entre dissertações e teses defendidos de 2005 a 2012, com assuntos diversos sobre o tema étnico-racial, e a partir deles, tendo conhecido diversos estudos nesse sentido, entendi ser interessante, considerando minha participação no Observatório, partir para a busca pelo conhecimento da arte e da cultura africanas como parte da formação do povo brasileiro numa proposta de estudos por meio, justamente da Arte.

Ao iniciar o levantamento bibliográfico que servisse de base para a pesquisa, em alguns momentos me vi impactada com asseverações sobre a não existência de uma história da África (HEGEL, 1995), quando considerada a precariedade de dados devidamente registrados e palpáveis sobre algumas regiões e sobre épocas específicas daquele continente. Contudo ao considerar as diversas possibilidades de conhecer a história daquele continente a partir de sua arte, destacada por Regina Claro em seu trabalho: Olhar a África – fontes visuais para sala de aula (2012, 192 p.), confirmei a escolha da investigação a ser realizada para a construção desta dissertação.

Este estudo justifica-se, não só pela exigência da lei, mas, também, porque os debates em torno das questões étnico-raciais poderão conduzir-me à compreensão dos próprios brasileiros, do significado do exercício de sua cidadania, que não seria a mesma sem a presença de povos que para aqui vieram, destacando-se, especialmente aqui, os negros.

Tomando, a Arte como conhecimento e sua influência e papel na educação, conforme considerações de Barbosa (1975, 1989, 2011 e 2012) e Martins (2010), entendendo as possibilidades de descobertas que são propostas a partir de um olhar atento sobre as manifestações artísticas africanas e afrodescendentes, restou-me considerar o *corpus* da pesquisa sobre essas expressões artísticas, qual seja, o livro didático.

Destaco a perspectiva interdisciplinar de meu trabalho, considerando o necessário diálogo entre as disciplinas dos livros em análise, bem como as questões de arte, objeto de minha atenção e buscas em relação aos livros didáticos a serem pesquisados. Assim é que trabalho a interação Arte e educação.

A opção de análises específicas dos livros didáticos de História e de Língua Portuguesa e Literatura está direcionada a partir do que orienta a Resolução 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em seu Artigo 3º, § 3º, conforme lemos:

O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil (BRASIL, 2004).

No recorte escolhido para a realização da pesquisa não eram adotados livros didáticos específicos de Educação Artística e Literatura, sendo esses conteúdos, na grande maioria das escolas públicas do município pesquisado, normalmente trabalhado por professores de Língua Portuguesa, embora com carga horária previamente estabelecida. Este é o motivo pelo qual os livros de Língua Portuguesa foram incluídos junto aos livros de História.

A abordagem desta pesquisa supõe olhar cada vez mais o fenômeno, sobressaindo-o em meu campo de percepção, em busca de outras dimensões ainda não reveladas. Para alcançá-las, volto várias vezes aos livros didáticos com a intenção de compreendê-los mais e mais em suas modalidades de ser. É assim porque, segundo a opção fenomenológica, conforme Bicudo, Baumann e Mocrosky (2011, p. 2), “mostrar-se e esconder-se sob diferentes ângulos de visão é uma característica do fenômeno, por isso dizemos que ele é visto em perspectivas e o que dele é visto acaba por nos dar uma visão multifacetada.”

Nesse estado de atenção é que foram delineando-se os itinerários investigativos tendo por horizonte a interrogação formulada. Assim, a pergunta que direcionou a pesquisa que originou esta dissertação foi: como a arte africana e a arte afro-brasileira são mencionadas nos

livros didáticos de História e de Língua Portuguesa adotados do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de escolas da rede pública de Uberaba, MG?

Ainda conforme leio em Bicudo (2012), penso que pesquisar é seguir uma interrogação sob diferentes perspectivas, de modo que eu possa voltar a ela inúmeras vezes. A interrogação se constitui no Norte que dá direção aos procedimentos da pesquisa.

A partir da pergunta formulada, dialogo com Bicudo, Baumann e Mocrosky (2011, p. 2), quando elas refletem que

[...] A cada passo dado, o fenômeno vai ganhando contornos mais definidos e indicando caminhos que solicitam ser percorridos a fim de que se mostre, cada vez mais, o que é isto que se está interrogando.

Disso resulta a necessidade de olhar cada vez mais o fenômeno, em busca de dimensões que ainda não se revelaram. É necessário interrogá-lo sucessivamente para compreendê-lo mais e mais. Assim, como a cada etapa o fenômeno vai recebendo balizas mais acentuadas e indicando caminhos que devem ser percorridos para que se mostre, outras interrogações foram elaboradas no processo de investigação: com que frequência as menções procuradas ocorrem? Quais os livros utilizados? Os livros se repetem? Qual o sentido que se desvela nas criações artísticas utilizadas?

Na busca de respostas às questões propostas tomo como objetivo geral de minha pesquisa analisar como as criações artísticas africana e afro-brasileira se desvelam em livros didáticos de História e Língua Portuguesa adotados no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, da rede pública de Uberaba, MG, no período 2011-2013.

Com a finalidade de alcançar o objetivo proposto, destaco como objetivos específicos: discutir as menções à arte africana e arte afrodescendente desveladas nos livros didáticos de História e de Língua Portuguesa adotados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Uberaba, MG, no período 2011-2013, e integrantes do Programa Nacional do Livro Didático e o material didático elaborado pelo Colégio Cnequista Dr. José Ferreira; analisar as políticas públicas relacionadas ao estudo das africanidades; descrever o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); apontar quantitativamente essas menções; e finalmente fazer a análise de unidades de significado construídas.

Na pesquisa fenomenológica, o rigor do pesquisador está em atender ao chamado do que se mostra, bem como observar o seu entorno, já que ele é situado. Torna-se necessária uma observação quanto ao fenômeno situado, no que diz respeito aos livros adotados na rede municipal de ensino no período pesquisado. Especialmente neste período, a rede municipal

atendia uma política educacional específica. A fonte do material didático, pelo menos nos anos que fazem parte do recorte de nossa pesquisa, deixou de ser as obras indicadas pelo PNLD. O Colégio Cnecista Dr. José Ferreira foi então contratado pela Secretaria Municipal de Educação, para confeccionar apostilas com os diferentes conteúdos didáticos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Essa escola de educação básica é uma instituição tradicional, bem conceituada nos programas governamentais de avaliação da educação básica, além de ter um alto índice de aprovação de seus alunos em exames de vestibular e contribuir para a formação da elite política uberabense. Foi, então, considerada pelo governo municipal à época como competente para elaborar o material didático para os alunos da rede de ensino, apesar das críticas feitas, à época, por professores e alunos das escolas destinatárias desse material².

Esse é o motivo porque os livros analisados não são apenas os recomendados e ofertados pelo PNLD, mas abrangem, também, as apostilas do colégio uberabense citado.

Para a realização da pesquisa que originou esta dissertação, a abordagem utilizada é a qualitativa, como a entende Bicudo (2012, p. 19). Nela, ao pesquisar o fenômeno,

não se tem, a priori, um quadro de categorias de como se deve interpretar o relatado, mas há que se ficar atento ao rigor para não se cair prisioneiro do “achismo”, pontificando-se sobre o que ali está dito a partir de visões particulares, quer sejam do próprio investigador, quer sejam de autores estudados.

Porém, deve-se aprofundar no estudo das possibilidades do que é desvelado, e investigar outras particularidades que despontarem como proeminentes ao pesquisador na perspectiva da questão formulada.

Nessa abordagem, há um modo de proceder que me possibilita ressaltar o fenômeno investigado sempre de modo situado, contextualizado social e culturalmente, e não olhado de modo não relacionado.

Se inicio o trabalho com descrições do que observava nos livros, ciente de que a descrição constitui um dos passos da pesquisa fenomenológica e não resume o universo dessa modalidade, procuro sempre ir em busca do que essa descrição diz. Nesse sentido, na investigação realizada lanço mão do descrito, do desvelado, e procuro interpretá-los à luz da experiência vivida e do diálogo que realizei com os dados e com a literatura estudada.

A investigação abarcou 91 títulos de livros adotados em 57 escolas da Rede Pública do município de Uberaba (MG), entre escolas estaduais e municipais e desenvolveu-se da seguinte forma: 1) Estudo do estado da arte; 2) levantamento bibliográfico; 3) leituras e

²A partir de fevereiro de 2014, ano em que terminamos a pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, MG voltou a adotar e distribuir os livros integrantes do PNLD.

estudos sobre assuntos pertinentes à realização da pesquisa; 4) levantamento dos livros didáticos de História e de Língua Portuguesa adotados na educação básica da rede pública; levantamento das apostilas elaboradas pelo Colégio Cnecista Dr. José Ferreira; 5) leitura dos livros didáticos; 5) análise das políticas e documentos legais sobre o estudo da África; 6) levantamento de imagens e ou textos literários sobre a arte africana nos livros didáticos; 7) análise das imagens e dos textos que se desvelaram.

As leituras possibilitaram-me eleger algumas unidades de análise, com a postura de ler sem me sentir aprisionada a uma análise objetiva, nem a verdades demarcadas aprioristicamente. Tomei as imagens das criações artísticas e textos literários como apresentados nos livros didáticos, os quais foram registrados. Além disso, apoiada também pela metodologia de interpretação fenomenológica, acrescentei as minhas observações como leitora e analisei o objeto de pesquisa, considerando a dimensão subjetiva na interpretação dos textos.

Ressalto que, durante a tomada de decisões e escolhas do objeto específico da pesquisa, e até mesmo no decorrer do trabalho, fui impactada pela proximidade dos temas legais e minha atuação profissional, bem como por outros detalhes que, por motivos diversos, causaram-me encantamentos. Dessa forma, por muitas vezes o trabalho da orientadora foi o de, pacientemente, retornar-me ao foco de minha pesquisa, uma vez que, sobretudo os estudos de documentos legais pareciam sobrepujar as buscas nos caminhos da arte e da cultura. Assim, embora me cumpra uma explanação geral de aspectos legais que perpassam as investigações, o que realizo em meu terceiro capítulo, penso ter vencido o espírito legalista de inspetora educacional que fui por anos, no município de Uberaba, e ter alcançado o espírito livre do artista dionisíaco expressado por Nietzsche (1992).

O presente trabalho, fruto da pesquisa empreendida, está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, considerando o caráter interdisciplinar da pesquisa, trago considerações sobre a interdisciplinaridade. Conceituações do termo a partir de leituras e estudos realizados levaram-me à compreensão de como a interdisciplinaridade no contexto da Educação Básica e como a Arte como eixo interdisciplinar podem apontar caminhos para o trabalho das questões étnico-raciais na escola.

O segundo capítulo está dedicado à África e às africanidades. Um panorama geral sobre o continente africano levou-me à compreensão da relevância do trabalho a ser feito a partir das propostas legais. As muitas influências africanas em solo brasileiro, a identidade afro-brasileira que faz parte da cultura brasileira, e a importância do olhar atento à arte africana e afro-brasileira são discutidos nesta parte.

No terceiro capítulo faço uma análise das políticas públicas relacionadas ao estudo da temática. Em primeiro plano, um olhar sobre os documentos legais que instituem a obrigatoriedade do estudo das questões étnico-raciais. A LDB 9.394/96, a Lei 10.639/2003 e outros textos legais que orientam o cumprimento dessas leis são estudados. Em seguida, realizo algumas considerações sobre o tema, mencionados nos volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução, Língua Portuguesa, História, Arte e Temas Transversais, publicados em 1998, referentes ao ensino fundamental 2, anteriormente designado II Ciclo. Encerro o capítulo com um comentário sobre o Programa Nacional do Livro Didático, especialmente em relação ao triênio 2011-2013, escolhido como recorte para a realização da pesquisa.

No quarto capítulo, apresento as análises das menções às criações artísticas africanas e afro-brasileiras desveladas em livros didáticos de História e de Língua Portuguesa. Início com um breve relato das buscas pelos títulos, além de comentários sobre algumas ilustrações, uma vez que o número das expressões artísticas encontradas é extenso para comentários individuais, além de se caracterizarem, muitas delas, por observações semelhantes. Realizo tais comentários a partir do estudo das expressões de arte africana e afro-brasileira presentes nos livros didáticos de História e de Língua Portuguesa, inclusive em termos quantitativos, conforme registro nos apêndices desta dissertação. Encerro com considerações sobre o sentido dessas expressões, assim como sobre a contribuição que um texto que interage com a arte pode oferecer na busca pela compreensão de um país com muitas etnias.

Após as considerações finais, apresento as referências bibliográficas estudadas e os apêndices com quadros referentes às escolas pesquisadas, ao material didático recolhido e analisado, às expressões de arte africana e afro-brasileira encontrados no material de análise, além de quadros onde se encontram relacionadas as 610 expressões presentes nos livros investigados, organizadas a partir de unidades de significado que deram embasamento às análises.

1 INTERDISCIPLINARIDADE, ARTE E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos nossos estudos teóricos sobre a questão da interdisciplinaridade, a arte e a educação, conceitos fundamentais em nosso trabalho.

1.1 A Interdisciplinaridade

Antes de estudar sobre a interdisciplinaridade, é importante conhecer historicamente as origens desse conceito, ou seja, o caminho percorrido na história do pensamento ocidental até chegar-se à disciplinarização na idade moderna. Conforme leituras realizadas, a sistematização dos conhecimentos em disciplinas, a disciplinarização ou modelo cartesiano, como também é conhecida, remonta à Grécia Clássica (VI a IV a.C), quando, para estudar a natureza e seus fenômenos, os pensadores da época organizaram campos específicos que foram sendo determinados a partir do todo do universo a ser entendido. Além da influência recebida da sociedade grega clássica, também faz parte da contextualização da disciplinarização, como a vemos hoje, a influência de um filósofo francês, conforme nos informam dois pesquisadores:

René Descartes (1596-1650) propôs um método para conhecer os fenômenos da natureza. De forma breve, sua proposta era dividir os fenômenos em diversas partes. Essa divisão era realizada para que se pudesse simplificar a complexidade do real (PÁTARO e BOVO, 2012, p. 49).

Nesse sentido, quando observamos a denominação “pensamento ou modelo cartesiano” para esta divisão em partes, os autores citados anteriormente trazem como nota, ao finalizarem o seu artigo, que o termo cartesiano refere-se ao nome latino de René Descartes, *Renatus Cartesius*.

Para um estudioso do tema,

[...] ‘disciplinariade’ significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos métodos e das matérias; [...] (JAPIASSU, 1976, p. 72).

Não há como negar a necessidade desta divisão e até mesmo de subdivisões no intuito de pesquisas bem elaboradas e da busca do conhecimento aprofundado sobre determinados

aspectos da vida cotidiana, da natureza, do ser humano. Muito do que se desfruta em termos de progresso científico hoje, tem sido possível a partir de estudos minuciosos e especializados das mais diversas disciplinas, nos mais diversos e mínimos aspectos.

Entretanto, ao realizarmos nossas leituras em busca da compreensão da interdisciplinaridade encontramos observações como a de Georges Gusdorf que, ao prefaciar o livro de Hilton Japiassu, *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, afirma que: “Quanto mais se desenvolvem as disciplinas do conhecimento, diversificando-se, mais elas perdem o contato com a realidade humana” (GUSDORF in JAPIASSU, 1976, p. 14).

Desta forma, ao buscar entender a interdisciplinaridade, aspectos desta fragmentação são tidos como uma questão problemática, sobretudo quando se considera que nenhum conhecimento é único e suficiente em si mesmo e que todos eles devem sempre estar abertos a novas construções e descobertas.

Consideramos ainda, neste sentido as observações feitas por Fonseca (2008), em relação à contraposição do filósofo Gaston Bachelard ao cartesianismo, quando afirma que o pensamento complexo é um “pensamento ávido de totalidade” (BACHELARD, 2000, *apud* FONSECA, 2008, p. 363). Nessa perspectiva, não se estuda um conceito solitário, desconectado de suas razões de ser, sendo necessárias múltiplas relações nas quais o espírito científico busca sentidos, interações, complexidades. Segundo a autora,

É nesse sentido que se pode tomar a pedagogia bachelardiana como uma pedagogia criativa que permite instituir novos saberes a partir de rupturas com o senso comum, com a epistemologia cartesiana e permite pensar numa pedagogia dialética no sentido mais amplo. Uma pedagogia capaz de orientar os passos de educadores para se livrarem das visões estreitas e de todo o pragmatismo ingênuo (FONSECA, 2008, p. 364).

Esta mesma ruptura com o senso comum pode ser vista, conforme entendemos, na tentativa de Japiassu (1976, p. 29) em nos fazer compreender a necessidade de “uma interpretação global da existência humana.” É preciso entender o homem como um ser completo e nunca como um ser destituído de sua plenitude concreta.

Japiassu (1976, p. 20), ao comentar Gusdorf sobre a dissociação e desintegração do objeto da ciência, chega a afirmar que: “No ponto em que elas se encontram hoje, as ciências humanas parecem muito mais propor os produtos de decomposição de um cadáver.” Afirmação complexa, mas, nos estudos que se propõe sobre a interdisciplinaridade, totalmente compreensível.

Chegou o momento de uma nova epistemologia, que não seria mais somente uma reflexão sobre cada ciência em particular, separada do resto, e comprazendo-se com uma deleitação morosa sobre seu próprio discurso. Invertendo a marcha do pensamento, os sábios de nossa época devem renunciar a se confinarem em sua especialidade, para procurarem, em comum, a restauração das significações humanas do conhecimento. (JAPIASSU, 1976, p. 15).

Aqui, ao nos depararmos com a “restauração” mencionada por Gusdorf, é preciso que voltemos o nosso pensamento a uma época em que, conforme Japiassu (1976, p. 46), “o conhecimento do particular só tinha sentido na medida em que remetia ao todo.”

Reportamo-nos, nesse momento, às aulas de literatura do ensino médio, cursado na década de 80, quando nosso professor comentava a respeito do ir e vir das tendências literárias que estudávamos. Ao relatar acontecimentos sociais e políticos historicamente situados nos determinados períodos em que cada tendência tomava conta das produções literárias, o mestre sempre fazia menção a um retorno à penúltima tendência vivenciada, em pelo menos um ou dois aspectos mínimos em suas características. Tais aspectos, conforme destacava tendiam a repetir-se periodicamente.

O que buscamos hoje, ao emprendermos estudos sobre a pertinência da prática interdisciplinar, remete-nos como as tendências literárias em seus retornos quase sistemáticos, a uma época em que a complexidade e a totalidade do ser humano não pareciam esquecidas: “antes do advento das ciências no sentido moderno do termo, a sociedade tradicional, [...] encontrava no conjunto dos mitos próprios à comunidade os elementos de uma inteligibilidade universal”, como afirma Japiassu (1976, p. 16). Portanto, seria justamente a esta inteligibilidade universal que nos remeteria novamente o fazer interdisciplinar.

Parece-nos que o pouco conhecimento do mundo nos tempos de outrora mantinha-o pequeno, mas inteiro. Por sua vez, o volume de conhecimentos adquiridos na contemporaneidade conscientiza-nos da grandeza do mundo, embora nos submeta a conhecê-lo, de fato, apenas por partes.

Nesse sentido, seria necessário refletir novamente sobre o que Japiassu chama de “a mesma visão unitária do real”, reportando-nos aos moldes de uma educação que se pautava em:

[...] um saber de totalidade, quer dizer, um conhecimento do que há de universal e de total no ser. [...] As disciplinas não eram herméticas e indiferentes umas às outras. Pelo contrário, articulavam-se entre si, complementavam-se, formando um todo harmônico e unitário. [...] Em suma, o estado do saber era unitário, abrangendo a totalidade da cultura. (JAPIASSU, 1976, p. 47)

Isso porque, após considerarmos as características que outrora fizeram parte da busca pelo conhecimento ao longo de gerações, deparamo-nos com a patologia que foi instaurando-se no campo do saber à medida que se imaginava que só seria possível dominar profundamente qualquer conhecimento quando se restringia a superfície do campo a ser estudado (JAPIASSU, 1976, p. 49).

Tal restrição, conseqüentemente, veio fragmentando o horizonte das possibilidades do saber e a patologia foi se tornando tanto mais agravada quanto mais ele era esfacelado: “o saber chegou a um tal ponto de esmigalhamento, que a exigência interdisciplinar mais parece, em nossos dias, a manifestação de um lamentável estado de carência” (JAPIASSU, 1976, p. 30).

Dessa forma, visando sanar exatamente as dificuldades que se apresentam na atualidade, por considerar o estado de carência mencionado por Japiassu, é que a proposta de uma ação interdisciplinar é vista como um caminho a ser seguido, sobretudo, quando nos são apresentados alguns pontos que nos permitem a compreensão de aspectos que caracterizam uma atuação interdisciplinar.

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas às vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados, donde podemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1976, p. 75).

Tal integração e convergência enriquecem individualmente as disciplinas o que confere à interdisciplinaridade um caráter de eficácia em termos de compreensão ampliada do todo, justamente por meio dessa ponte de religação de fronteiras que ela pode construir. E a necessária relação das disciplinas umas às outras no afã de nos levar à compreensão das complexidades da vida parece ser um caminho apontado pela interdisciplinaridade sendo esta, sem dúvida, uma necessidade primordial para que possamos nos situar no campo do conhecimento.

Contudo, nem tudo é tão simples quanto poderia parecer. Ao comentar sobre as dificuldades de implantação de um projeto interdisciplinar Japiassu (1976, p. 50) aponta-nos de um lado, a falta de resultados concretos sobre o julgamento e a apreciação das perspectivas

que a interdisciplinaridade nos oferece, e, de outro, o fato de não se poder traçar uma perspectiva futura de seus resultados. Uma vez que a interdisciplinaridade anuncia mudanças necessárias ao se opor ao ensino tradicional, ela conclama uma articulação entre o que se ensina e o que se vive, ela propõe uma nova organização das ciências. Mudanças essas que apresentam certa dificuldade em serem implantadas ou implementadas

Nesse sentido lembramo-nos de três pontos, dentre outros destacados por uma pesquisadora que, ao comentar sobre os avanços obtidos por um grupo de estudos sobre a interdisciplinaridade, nos diz:

[...] a interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação; a interdisciplinaridade nos conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar. [...] a interdisciplinaridade se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas (FAZENDA, 2001, p. 28-29).

A ação que necessita ser praticada, a dúvida que inquieta e que precisa ser expressada e enfim, a busca de respostas que deve ser empreendida, tudo isso devendo promover o desenvolvimento das disciplinas individualmente, são pontos que, embora pareçam óbvios, demandam muita determinação. Todos esses avanços só podem ser alcançados a partir de uma postura que pague o preço da superação de obstáculos que se opõem ao fazer interdisciplinar. E, na busca dessa superação podemos nos firmar em reflexões como:

É preciso, pois, não somente reorientar todo o sistema educacional para uma superação das barreiras que impedem os futuros pesquisadores a livre passagem de um domínio do saber a outro, mas também descompartmentalizar sempre mais o próprio espírito do ensino e quebrar os “feudos epistemológicos” que restringem o horizonte mental e atrofiaram as pesquisas inovadoras (JAPIASSU, 1976, p. 214).

Tais orientações são muito bem vindas, bem como todas as outras que encontramos ora nos escritos de Japiassu, ora em estudos realizados por Ivani Fazenda, dois nomes, entre outros, que tomamos como base de nossa busca quanto à interdisciplinaridade.

Contudo, em todas as leituras realizadas no referencial teórico selecionado, a interdisciplinaridade não é apontada como resposta única e totalmente eficaz para tais problemas, mas as considerações de uma busca pela minimização de efeitos da fragmentação do ensino, certamente sugerem um caminho interdisciplinar para a formação de seres tão complexos como os seres humanos. Seres dotados de saberes, emoções, afetividades, vontades, sonhos, visões, talentos. Seres de contextos historicamente construídos, seres integrais.

Sendo assim, para um ser tão amplo em suas possibilidades, como o homem, é necessário cada vez mais tornar possível a ampliação de conceitos a partir de uma complementaridade de conhecimentos, a fim de que, observando as relações de uma disciplina com as demais, o universo de conhecimentos que se adquire, alcance o máximo de suas potencialidades, sem negligenciar, é claro, o terreno de suas especificidades,

Não se trata de refutar as disciplinas em si, mas de encontrar um meio de uni-las de forma sábia e diferente na solução de problemas que se enfrentam ao longo dos caminhos da educação e, por fim, de nossa existência em sociedade. Assim sendo, o diálogo e o convívio desencadeado entre as disciplinas e, conseqüentemente, entre os sujeitos que as ensinam e, por fim, entre os alunos que as estudam, permitirá o crescimento, não só individual dos seres, como também do próprio grupo que interage.

Essa postura de uma atuação interdisciplinar poderá auxiliar na formação integral do aluno no sentido de formá-lo para articular os conhecimentos, a fim de que venha, ele mesmo, a analisar integralmente os problemas globais com os quais se depara no cotidiano, fora da escola.

E nesse sentido é que se constroem as bases para um trabalho como o que se propõe neste estudo, ou seja, ver a interdisciplinaridade como um caminho de construção de sentidos. Mais especificamente, reportamo-nos à questão que tem sido amplamente discutida e comentada na última década, sobretudo com a sanção de leis específicas sobre o assunto na educação do país, qual seja, as relações étnico-raciais que nos conduzem à necessidade de um olhar a presença da África na formação do povo brasileiro.

1.2 A interdisciplinaridade no contexto da educação básica

Conhecimentos socialmente relevantes concedem maior significado à vida e permitem ampliar as experiências no mundo a partir do que se vivencia no entorno onde se está inserido. Nesse contexto, acontece a formação de um cidadão mais autônomo e criativo na busca de soluções em sua vida, tanto no sentido individual, quanto em sua atuação em prol de uma sociedade mais feliz.

Fazenda (2001, p. 22), discorre sobre a importância de um olhar atento sobre as questões da interdisciplinaridade, onde as barreiras entre as disciplinas aos poucos são minimizadas e onde, coletivamente, as possibilidades de inovação no ensino são conquistadas, comentando a “necessidade de atermo-nos às múltiplas exigências e a uma plurivalência de informações e conhecimentos que a vida profissional exige.”

Assim, embora nossa linha de trabalho não trate especificamente da formação de formadores e de uma pesquisa junto ao fazer pedagógico interdisciplinar, destacamos, nos estudos realizados, um olhar quase sempre voltado ao fazer pedagógico disciplinar que pode e deve ser enriquecido por uma atuação interdisciplinar.

Podem ser confirmadas nossas observações sobre a atuação interdisciplinar quando lemos que:

[...] a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercita-se na arte de pesquisar – não objetivando apenas uma valorização técnico-produtiva ou material, mas sobretudo, possibilitando uma ascese humana, na qual se desenvolva a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e liberador do próprio sentido de ser-no-mundo (FAZENDA, 2001, p. 69).

Ao relatar experiências de alguns grupos de professores e alunos, uma autora apresenta-nos reflexões quanto aos processos que ao longo dessa busca nos são impostos:

Foram inúmeras as situações em que o grupo assumiu as consequências de suas opções, pagou caro ou barato por elas e garantiu assim sua alegria. Alegria que muitas vezes era conquistada à custa de uma insatisfação. E tudo isso foi experimentado nas situações de aproximação entre a cultura transmitida pela escola – o saber científico e a cultura-experiência vivida de cada um – o saber sobre o senso comum, traduzido em inúmeras outras aproximações entre “arte e ciência”, “trabalho e lazer”, “pensamento e emoção”, “obrigação e satisfação” (BOCHNIAK, 1992, p. 94).

Como percebemos, os autores a partir dos quais escolhemos buscar uma compreensão do fazer interdisciplinar destacam a importância desses estudos realizados com grupos de pesquisadores sobre o assunto e sobre as possibilidades dessas experiências em conjunto. Esses autores ressaltam que as pesquisas interdisciplinares nunca são realizadas de forma solitária, elas exigem uma interação. Japiassu chama a atenção, nesse sentido, para a postura de integração de cientistas que empreendem uma pesquisa interdisciplinar, ao mencionar que: “o cientista se torna, assim, o homem do diálogo, incessantemente em comunicação consigo mesmo e com os outros” (1976, p. 139). Fazenda, por sua vez, ao prefaciar um livro de Regina Bochniak, comenta a “dança de encontros e desencontros” presente no cotidiano daqueles que se empenham nos caminhos em busca da interdisciplinaridade (BOCHNIAK, 1995, p. 10).

Dessa forma, os aspectos da interdisciplinaridade, percebidos nas leituras realizadas, destacam-se na possibilidade de um trabalho mais abrangente que envolva o reconhecimento: da precariedade dos conhecimentos que se estabelecem em determinados estudos; de fatos

que histórica e socialmente se estabeleceram e que precisam ser considerados no desenvolvimento das disciplinas, devendo, em muitas situações, serem levados para dentro delas; do tempo dos estudos e dos diálogos que demandarão necessários reparos em relação a alguns conhecimentos que são trabalhados precariamente; e por fim, da necessidade de abertura a novas possibilidades em relação a diversas descobertas dentro de cada disciplina, justamente a partir do diálogo que elas estabelecerem entre si.

Considerando esses aspectos, torna-se imprescindível, nesse momento, nos reportarmos a alguns detalhes relevantes.

Conforme Fazenda (2001, p. 11) “cinco princípios subsidiam uma prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego.”³ A partir daí, conforme prosseguimos em nossas leituras, entendemos esses princípios quando somos chamados a:

[...] refletir sobre as atitudes que se constituem como interdisciplinares: atitude de humildade diante dos limites do saber próprio e do próprio saber, sem deixar que ela se torne um limite; a atitude de espera diante do já estabelecido para que a dúvida apareça e o novo germine; a atitude de deslumbramento ante a possibilidade de superar outros desafios; a atitude de respeito ao olhar o velho como novo, ao olhar o outro e reconhecê-lo, reconhecendo-se; a atitude de cooperação que conduz às parcerias, às trocas, aos encontros, mais das pessoas que das disciplinas, que propiciam as transformações, razão de ser da interdisciplinaridade. Mais que um fazer, é paixão por aprender, compartilhar e ir além (TRINDADE *apud* FAZENDA, 2008, p. 73).

Nesse sentido, ainda que haja limitações numa atuação interdisciplinar, entendemos que as situações a serem estudadas e as posturas a serem adotadas na busca de respostas aos problemas da contemporaneidade não serão satisfatoriamente respondidas por uma visão puramente disciplinar. Faz-se necessário extrapolar a fragmentação dos conhecimentos. Faz-se necessária uma atuação interdisciplinar que perceba, não só a interação das disciplinas entre si, mas também a interação dessas com a realidade que está proposta no entorno da escola, no cotidiano do mundo, no viver social. Com a necessária humildade, com coerência e respeito, sem estar apegado a um posicionamento que se entende imutável, o que se espera de uma pesquisa interdisciplinar é que ela seja envolvente e provoque, conforme já destacamos, “uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida” (JAPIASSU, 1976, p. 75).

³ No entanto, pensamos como proporíamos um tempo de espera e de diálogo em uma sociedade marcada pela lógica do capital? São considerações que julgamos necessárias à discussão sobre a atitude interdisciplinar, as quais não foram, contudo, abordadas pelos autores consultados neste trabalho.

Da mesma forma, estudiosos citam a importância de se pensar a interdisciplinaridade como prática que valoriza não só uma ou outra área do currículo, mas que valoriza o todo de uma vida que é global, o ser social, o ser integral.

Assim, ao considerarmos a importância e a necessidade de uma atuação interdisciplinar no contexto da educação básica, destacamos o texto de uma professora e escritora que retrata, de maneira divertida, a complexidade de um trabalho fragmentado:

O CORPO HUMANO

Bernardo, corpo pequeno com quatro anos só, chega em casa e fala, uma fala que quase só a mãe entende: a professora mandou fazer uma pesquisa sobre o corpo humano.

A mãe pergunta se ele sabe o que é isso.

- Seeei, mãe. É um braço, o outro braço, uma perna, a outra perna, um pé, o outro pé...

- Uma cabeça, a outra cabeça - o pai brinca.

- Nãããã, pai, uma cabeça só.

Assentado no chão, tesoura de ponta redonda na mão, revistas coloridas por perto, ele recorta um pé, outro pé, um braço, outro braço, e cola tudo no papel, e no outro dia leva tudo pra escola e, quando volta, vai tomar banho.

A mãe diz:

- Olha, Bê, você já toma banho sozinho, não toma?

- Eu tomo.

- Pois é. Então vai tomar. E vai me falando quando lavar a mão, as costas, a barriga, tá legal? Vou ficar aqui por perto, ouvindo e fazendo minhas coisas, tá?

- Tá.

Ele entra na banheira e começa.

- Ó mãe, 'tou' lavando um braço, outro braço, uma perna, a outra perna, um pé, o outro pé...MÃE!

A mãe corre, o grito foi alto demais. Mas fala menos que o olhar dele, descobrindo e interrogando:

- Mãe, eu sou corpo humano? (VIANA, 1984, p. 39).

De uma forma natural, brincando com as palavras, a autora nos leva a entender a angústia de um ensino que se processa de forma fragmentada e desconectada da realidade. Quando a criança do texto diz compreender o que é o corpo humano e, mesmo assim, mostra não ter sido despertada para a realidade de ser ela mesma o corpo humano que estudava, vemos a precariedade de um ensino descontextualizado.

Não seria assim, por exemplo, com os estudos de História do Brasil que, por tantos anos, destacavam os povos que constituem a raça brasileira sem, contudo, mencionar de forma justa as riquezas de todos os povos que para aqui vieram em épocas historicamente situadas?

Não seria assim também que aprendemos a decorar o teorema de Pitágoras, sem que jamais os professores se lembrem de mencionar que é a partir de cálculos desse teorema que

se constroem escadas, telhados, boa maioria dos brinquedos de um parque de diversões e tantas outras coisas que nos são tão úteis na vida cotidiana?

Quando Japiassu e Fazenda nos falam dos questionamentos, das curiosidades, das pesquisas, falam-nos de uma postura que, fazendo parte do cotidiano de vida dos professores como pesquisadores de sua teoria na prática, nos levam a compreender a importância do diálogo desses pesquisadores uns com os outros, a importância da efetivação de um diálogo de uma disciplina com a outra, a grande importância do diálogo dos saberes que se acumulam historicamente com a vida que se vive no dia-a-dia.

Conforme Bochniak (1995, p. 11),

O desenvolvimento científico e tecnológico, que conduz o homem moderno a uma extremada especialização e consequente visão fragmentada do mundo, talvez seja o principal responsável por esta sua, cada vez maior, sensação de “anonimato” enquanto sujeito da história.

Faz-se necessário, portanto, ir além.

Embora o exemplo seja bastante simples para uma perspectiva de trabalho tão ampla como a que propõe uma atuação interdisciplinar, ao não levar o aluno a se perceber um ser humano, a professora devia estar apenas preocupada com o conteúdo de um capítulo e não com o ser integral com o qual estava trabalhando. Ao não trazer o teorema de Pitágoras para o cotidiano da existência humana o professor não estaria provocando a atenção e a curiosidade dos alunos para perceberem que a matemática faz parte da vida e que a vida é praticamente feita de matemática.

Ambas as situações requerem um estudo detalhado em termos de postura, de possibilidades e até de necessidades de ligação do que se ensina com o cotidiano que se vive. Assim, ao ouvirmos mencionar algo sobre o teorema de Pitágoras, não nos viria à mente apenas um cálculo matemático que fomos obrigados a decorar em determinado período de nossos estudos na educação básica, mas uma construção possível através desse mesmo cálculo, que nos servirá em situações específicas em nosso viver. Seria como se os mais variados termos que decoramos, simplesmente sássemos do anonimato e nos fossem revelados na prática.

Para além dessa preocupação com a forma como os conteúdos são ministrados, nos estudos realizados sobre a interdisciplinaridade tomamos consciência de que a falta de compreensão do que de fato significa uma atuação interdisciplinar, faz com que os mestres, sobretudo da educação básica, experienciem aqui e ali, algumas vivências multidisciplinares, quando um número deles trabalha suas disciplinas simultaneamente sem se permitirem

relacioná-las de fato. Outras vezes, esses mesmos professores trabalham de forma pluridisciplinar, quando apenas destacam algumas relações entre as disciplinas, embora as mesmas permaneçam, cada uma no seu lugar, sem se permitirem enriquecer uma à outra.

Japiassu (1976, p. 73) explica-nos essa atuação:

Tanto o multi quanto o pluridisciplinar realizam apenas um agrupamento, intencional ou não, certos “módulos disciplinares”, sem relação entre as disciplinas (o primeiro) ou com algumas relações (o segundo): uma visa à construção de um sistema disciplinar de apenas um nível e com diversos objetivos; o outro visa a construção de um sistema de um só nível e com objetivos distintos, mas dando margem a certa cooperação, embora excluindo toda coordenação.

A interdisciplinaridade requer um ir além. Conforme diz o próprio Japiassu (1976, p. 74), ela precisa ser mais intensa em termos de trocas entre os especialistas e suas disciplinas de forma que haja um trabalho real de integração a partir de um projeto de pesquisa único que se tenha proposto.

E, pensando na educação básica entendemos, a partir de outras leituras que o importante também é que a vida seja contemplada. Entendemos assim ao nos deparar com a afirmação de Bochniak (1992, p. 23), “Porque o que se propõe é desafio grande que, e principalmente, não pode ser resolvido e superado senão no cotidiano.”

Há, portanto, que se empreender mudanças no cotidiano da educação.

Nesse sentido, um cotidiano que se enriquece a partir de práticas interdisciplinares permite e induz o aprofundamento também de práticas de reflexão que se propõe normalmente inovadoras. Conforme Japiassu (1976, P. 41) “Somente o trabalho em equipe multi ou interdisciplinar é capaz de permitir uma divisão racional do trabalho, aumentando, assim, sua eficácia e sua profundidade.”

E, para o desafio desse trabalho interdisciplinar, Fazenda (2001, p. 122) nos chama a atenção para uma necessária escuta sensível. Escuta que, nos estudos empreendidos ao longo do tempo estabelecido para a escrita da dissertação que ora apresentamos, vem sendo treinada.

Além disso, não só a escuta sensível vem sendo treinada, mas também a sensibilidade em diversos outros aspectos. E é de fato isso que a interdisciplinaridade parece despertar em nós, pois “[...] acreditamos que através dessas pesquisas conseguimos revelar também o lado artista, o lado poético, o lado sensível dos educadores, que nesse exercício tornaram-se pesquisadores” (FAZENDA, 2001, p. 22).

Passemos, portanto, à reflexão sobre a Arte.

1.3 A Arte como eixo interdisciplinar

Após sermos estimulados pelos diversos autores em estudo sobre as questões de, a partir de uma atitude interdisciplinar, encontrarmos nosso “[...] próprio sentido de ser-no-mundo” (FAZENDA, 2001, p. 69), somos levados, também, à compreensão de que não há como perceber a educação sem que se fixem os nossos olhares na história do povo brasileiro, considerando aspectos políticos, sociais, de lutas de classe, de conquistas e de conquistados, de outros povos, de outras histórias. Não se escreve a história da educação de um país sem que as várias dimensões estejam entrelaçadas com o que o povo é hoje e com o que ele foi outrora.

Voltamos, então, os nossos olhares a um aspecto da vida cotidiana que, ainda que se queira, não pode ser ignorado ou deixado de lado, posto que esteja em toda parte: a arte.

Conforme lemos:

[...] em toda obra de arte, seja ela visual, cênica, literária ou musical, há o pensamento do ser humano e sua condição de ser e estar imerso em contextos culturais. Dessa forma, entendemos a arte como um produto do ser humano que lida com uma rede complexa de pensamentos, com relações e modos simbólicos de fazer e expressar leituras de mundo (FERRARI 2012. p. 21 e 22).

Nesse sentido, em uma época em que a conscientização sobre o importante papel da arte na vida já levava os estudiosos do assunto a reflexões acerca das mais diversas produções artísticas, Barbosa (1975 p. 29) nos informa que “em qualquer campo, especialmente no da Arte, o mais valioso é ver e pensar com clareza.”

Se estamos sendo conclamados a partir da aquisição de uma postura interdisciplinar a reconhecer que nenhum conhecimento é único e suficiente em si e que também todos eles devem sempre estar abertos a novas construções e descobertas, entendemos que o valor do ver e do pensar com clareza destacados por autores lidos, com especialidade no que se refere à arte, pode e deve ser aproveitado no caminhar daquele que pretende alcançar o todo, uma vez que, conforme já mencionamos:

Com o enfraquecimento da visão cartesiana e disciplinar de mundo, podemos por intermédio de parcerias, gerar um movimento em busca da compreensão da totalidade da realidade, onde a construção de conhecimentos ocorre num contínuo ir e vir, interconectando o indivíduo, que aprende consigo mesmo, com os seus pares e com o meio à sua volta. Aprender passa a ser o produto de parcerias e trocas, em um processo ininterrupto que dura toda a vida (FAZENDA, 2002, p. 160).

Assim, quando lemos sobre essa interconexão necessária entre os indivíduos e os produtos de parcerias e de trocas, mencionados pela autora, somos mais uma vez levados a considerar a arte como um eixo de interdisciplinaridade visto que, conforme lemos: “Em arte, o que conta não é a expressão e a representação da cor, mas o indivíduo e sua identidade e humanidade” (FAZENDA, 2002 p. 53). Uma identidade individual que é construída a partir do todo de um ser que vive em sociedade, tanto quando consideramos suas interações com o outro como quando consideramos suas interações com o meio em que vive.

A identidade e a humanidade aqui mencionadas nos vêm de forma mais evidente, justamente a partir da arte quando consideramos as diversas funções que ela detém na sociedade e na cultura⁴, quais sejam:

[...] interpretar o mundo; provocar emoção e reflexão; expressar o pensamento e a visão de mundo do artista; explicar e refletir a história humana; questionar a realidade; representar crenças e homenagear deuses, idéias, pessoas, entre muitas outras (OLIVEIRA & GARCEZ, 2002, p. 19).

Entendemos, portanto, que “nesse sentido [...] pode-se olhar com mais atenção para o ensino da arte. Ela, sem sombra de dúvida, proporciona o despertar do prazer, da alegria, do sentimento, da emoção” (FAZENDA, 2008, p. 94). Enfim, um despertar para um viver integral.

Dessa forma, ao propormos o entrelaçamento educação e criação artística, o fazemos por entender que muito há que se observar da prática interdisciplinar.

Isso posto, voltemo-nos por um momento à história e mais especificamente à história da educação brasileira. Alguns de seus aspectos nos levam a perceber, em diversas situações,

⁴ Em uma direção mais pragmática e material, a cultura realiza e representa o processo e os produtos do trabalho dos seres humanos no complexo acontecer da transformação de uma natureza dada (como aos outros animais do planeta Terra) em um mundo intencionalmente criado. A casa construída em qualquer lugar é um produto do que-fazer humano no criar cultura através de ações que envolvem práticas fundadas em diversos saberes. Em uma dimensão algo mais imaterial, o acontecer da cultura não está tanto em seus produtos materializados – como a casa e as ferramentas com que indígenas da Amazônia ou operários do Rio de Janeiro constroem uma choupana de palha ou um edifício de concreto –, mas na tessitura de sensações, saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades com que pessoas e grupos de pessoas atribuem socialmente palavras e ideias, visões e versões partilhadas ao que vivem, criam e fazem ao compartilharem universos simbólicos que elas criam e de que vivem. [...] Somos, como os outros animais, seres naturais. Mas, à diferença deles, somos naturalmente humanos. Isto é, seres que culturalmente constroem os mundos em que vivem, ao invés de naturalmente habitarem os ambientes em que existem. Em uma outra direção, podemos pensar que um trabalho fundador da cultura é aquele que os seres humanos realizam entre eles, para eles e sobre eles mesmos. Ou seja: nós. Somos a única espécie que transcendeu o domínio das leis biológicas impressas geneticamente em cada um dos participantes de um grupo de seres vivos para criar um mundo de relacionamentos fundado também em regras sociais (BRANDÃO, 2009, p. 717).

que as decisões tomadas em nível macro na sociedade, as mudanças sociais, políticas, econômicas influenciam diretamente o contexto educacional, afetam o ensinar, o aprender, o viver no interior das instituições de ensino, pois as escolas fazem parte da sociedade e a refletem. Destacamos, nesse sentido, algumas informações que nos são apresentadas por Barbosa e Coutinho:

Em torno de 1870, um surto de desenvolvimento econômico propiciou alguma abertura na organização social e expansão de algumas ideias contestadoras. A criação do Partido Republicano naquele ano abriu uma fase de severas e sistemáticas críticas contra muitos aspectos da organização do Império, incluindo a situação educacional (BARBOSA e COUTINHO, 2011. p. 11).

Nessa obra, preparada para cursos de especialização para o quadro do magistério da cidade de São Paulo, as autoras, por diversas vezes, apresentam-nos situações de grandes mudanças políticas que influenciaram diretamente os caminhos da educação no País. O contexto do texto aqui destacado, por exemplo, fala de uma época em que alguns políticos liberais que, nos anos de 1870 a 1880, defendendo uma educação popular para o trabalho, lutaram por tornar o desenho uma obrigatoriedade no ensino primário e secundário. Nessa década, as autoras chamam a atenção para o ensino do desenho como importante ferramenta para o mundo do trabalho e destacam o empenho dos abolicionistas em que o povo brasileiro, entre eles os escravos (já preocupados com sua vida quando fossem libertos) tivessem oportunidades de estudar. Conforme lemos: “A necessidade de um ensino do desenho apropriado era referida como um importante aspecto da preparação para o trabalho industrial” (BARBOSA e COUTINHO, 2011. p. 11). Já naqueles momentos, portanto, considerando a importância da formação para o trabalho, notamos que a trama dos fios da arte junto aos fios da educação já tecia a vida em sociedade.

Prosseguindo em suas explanações sobre aspectos históricos e metodológicos do ensino da Arte no Brasil, as autoras destacam ainda, sobre as lutas pela Reforma Republicana na Escola Nacional de Belas-Artes, a crise político-social da oligarquia, e, entre outros, as tentativas de instauração de uma democracia, nos idos de 1890 a 1927. Tais exposições confirmam nossas considerações sobre como os aspectos sociais, políticos e culturais de uma sociedade, refletem-se nos aspectos educacionais do país. E isso, de maneira expressiva, quando dizem respeito à educação artística.

Conforme Barbosa (1975, p. 93), “um dos papéis da Arte é preparar o povo para os novos modos de percepção, largamente introduzidos pela revolução tecnológica e da comunicação de massas.” Tal afirmação vem confirmar o aspecto interdisciplinar possível a

partir do fazer artístico, do ensino da arte e de estudos que se propõem nas mais diversas disciplinas, trazendo a arte como um fio condutor, como eixo interdisciplinar

Exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte, (1997), que nos trazem, entre outras, a ideia de ofertar à criança brasileira um pleno acesso a recursos culturais como elementos relevantes ao exercício da cidadania; ideia que caracteriza, de alguma forma, um pensamento interdisciplinar. Quando lemos os objetivos gerais do ensino fundamental, descritos no referido documento percebemos, dentre eles o de:

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 (BRASIL, 1997, p. 5).

Ao expressar a preocupação com um trabalho que envolva diferentes linguagens, sobretudo quando comenta as possibilidades de se usufruir de produções culturais que podem ser encontradas tanto em contextos públicos como em contextos privados, percebemos a dimensão do trabalho que se exerce na educação a partir da arte.

Neste sentido, quanto mais vivências experimentadas e quanto mais contextos compreendidos, melhores serão os resultados obtidos nos caminhos do aprendizado. E isto é assim tanto quando consideramos o que se aprende dentro da escola quanto quando consideramos o que se aprende fora dela, no cotidiano da vida.

Destaca-se aqui o aspecto da totalidade do ser, já mencionado no início deste capítulo.

Quanto mais somos capazes de desvelar a razão de ser de por que somos como estamos sendo, tanto mais nos é possível alcançar também a razão de ser da realidade em que estamos, superando assim a compreensão ingênua que dela possamos ter (FREIRE, 2011, p. 103).

Conforme entendemos, tal superação quanto à compreensão limitada que possuímos de nós mesmos, pode nos levar à descoberta da totalidade de nosso ser ao praticarmos o exercício da produção, da apreciação e da análise de obras de arte em suas mais diversas expressões. Isso deverá levar-nos possivelmente ao todo e, por conseguinte a um conhecimento mais completo e mais proveitoso, pois, conforme lemos, aquilo que conhecemos por partes só fará sentido de verdade quando essas partes nos levarem à compreensão do todo (JAPIASSU, 1976, p. 46)

Desse modo, assim como as demais experiências de aprendizado possíveis na existência humana, a criação artística e a apreciação da arte que se produz, pode ser e na realidade é, um modo de significação ou de assimilação do real, uma maneira de ver, de ser,

de estar, de situar-se e de pensar o mundo com profundidade. Daí a ideia de buscar na trajetória da arte, dentro dos caminhos da história da educação no Brasil, em seus textos, contextos e pretextos, baseando-se no que é vivenciado, no mundo primeiro, afetando a escola e depois na escola, afetando o mundo, uma atuação interdisciplinar (PCN-ARTE, 1997).

Já no texto introdutório desse documento, o conhecimento da arte de diferentes culturas é destacado como um interessante meio de valorização da diversidade humana. Fato que, sem dúvida, corrobora com as perspectivas da pesquisa que empreendemos no mestrado.

Uma função igualmente importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos (BRASIL, 1997, p. 14).

Além disso, a percepção da realidade de uma forma mais viva e um aguçar do senso de observação, também fazem parte do trabalho que a arte, no âmbito do ensino, pode e deve desenvolver no educando.

A arte presente nas profissões, conforme lemos nos textos de Ana Mae Barbosa (1975, 1989, 2011, 2012), e considerando acontecimentos que nos são historicamente revelados nessas leituras, destaca-se, também, em documentos legais, como os PCN, como um importante aspecto a ser estudado na educação básica. Nesse sentido, ela é tida como um elemento necessário nas mais diversas profissões, o que mais uma vez lhe confere o caráter de integração e de inteireza quando consideramos suas possibilidades na formação e na vida do ser humano.

Ainda numa dimensão poética de transformação e de flexibilidade a arte é tida, em suas possibilidades de conhecimento e de criação, como um elemento importante nas questões de aprendizado. Todas essas possibilidades, além de outras que aqui não mencionaremos, mas que podem ser conhecidas no documento em questão, confirmam o importante papel da arte na educação, sobretudo como eixo interdisciplinar indispensável à escola e à vida.

No mesmo documento, ainda que de uma forma simples em meio às tantas possibilidades que a interdisciplinaridade oferece, podem ser encontradas algumas orientações quanto às perspectivas de um trabalho que ocorra desta forma, conforme lemos:

Uma das modalidades de orientação didática em Arte é o trabalho por projetos. Cada equipe de trabalho pode eleger projetos a serem desenvolvidos em caráter interdisciplinar, ou mesmo referentes a apenas

uma das formas artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro) (BRASIL, 1997, p. 71).

Entendemos que, embora sempre haja críticas lançadas a documentos desta natureza, os PCN-Arte trazem considerações e apontamentos sobre as diversas áreas da arte e trabalham cada uma delas com detalhes bastante expressivos. Possibilidades a partir de ideias lançadas e de posturas adotadas, citadas no documento, podem certamente levar a uma atuação menos ingênua diante dos caminhos da educação, e conseqüentemente a uma melhor atuação nos caminhos da vida.

Portanto, consideramos que o referencial teórico estudado parte de textos nos quais se contemplam o estudo da arte e de sua história ao longo da história do País, sendo completado de forma significativa na leitura de textos que propõem estudar a vida através da história e a história através da arte. Desta forma nos colocamos diante de um estudo da arte, não pelo estudo do artista em si, mas das possibilidades que ele, o ser humano que faz arte, pode vivenciar a partir dela e por ela e também das possibilidades de vivências, a partir da apreciação de uma obra de arte, por parte de qualquer espectador.

Nesse sentido destacamos comentários a partir da observação sobre uma pintura de Pedro Alexandrino Borges, Cozinha na roça (1894), que nos é apresentado por Ferrari (2012, p. 40):

Uma cesta de palha cheia de laranjas que parecem ter sido colhidas há pouco. Ao lado, em um tacho de cobre, outras tantas descascadas repousam pacientemente à espera da transformação em doce. Uma cena simples, daquelas vistas pelo interior do Brasil. O fogão a lenha pode nos remeter a lugares aconchegantes e tempos menos apressados. O fogo ainda por acender e o tacho à espera de açúcar indicam que ali um doce caseiro, daqueles feitos por Hildas, Marias, Josefas, Matildes, Glórias, mães, avós, tias e amigas, ira espalhar aromas e sabores pelo ambiente. Passar por essa cozinha pode motivar experiências. Passar diante dessa pintura pode despertar a percepção corpórea, uma experiência estética. Essa é apenas uma possibilidade de interpretação. Você pode ser convidado a sentir outras sensações de acordo com seu repertório e sua memória.

Parece-nos que cada quadro, cada pintura, cada escultura, cada obra de arte, enfim, carrega em si um poema, uma história, uma vida. Cada obra tem uma história a contar. Ao lermos a descrição de Ferrari sobre a pintura apreciada, é como se estivéssemos ali, naquela cozinha. É como se também pudéssemos sentir os cheiros que ela exalava. A seguir, contemplando a imagem que fora apreendida pelo artista, confirmamos o sentido de apreciar a vida através da arte e confirmamos os sentidos que ela pode também despertar em nós.

Vejamos, portanto, na figura 2, a obra de Pedro Alexandrino, descrita de forma sensível por Ferrari (2012).

Figura 2- Cozinha na roça, Pedro Alexandrino Borges



Fonte: Ferrari, Encontros com arte e cultura, 2012.

E, além dessas possibilidades de leituras, vários outros aspectos na produção da arte podem ser destacados. Conforme acontecimentos historicamente pontuados em Barbosa e Coutinho (2011) e até mesmo em textos do PCN-Arte, houve e ainda há momentos em que a arte está associada a rituais, crenças, religiões. Mas os textos nos revelam também que a arte não trata apenas desses aspectos. A arte permeia a vida.

Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender, de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos (BRASIL, 1997, p. 15).

Assim, observamos que a arte faz parte também do histórico desenvolvimento dos povos nos mais diversos aspectos, quais sejam da arquitetura e da escultura, do desenho e da pintura. Os muitos trabalhos em torno do corpo humano, como esculturas e pinturas executadas há séculos e que ainda hoje são apreciadas, também se configuram no contexto histórico sobre a arte e seu legado às civilizações. Enfim, são diversas e amplas as possibilidades de estudo e de diálogo entre estas muitas linguagens do fazer artístico. A cada época um movimento específico, com características próprias e ricas em si mesmas pode ser percebido.

Detalhes sobre essas questões podem ser vistos ainda em diferentes possibilidades de estudos em que se analisam os textos produzidos sobre a história da educação e da educação em arte no Brasil, desde a época colonial. Destacamos, contudo, que ao considerarmos, por exemplo, a catequese dos índios brasileiros, a utilização do teatro e da música como instrumentos de transmissão de ideias e de ideais que, de uma forma geral, os jesuítas quiseram transmitir aos índios que aqui viviam à época da chegada dos colonizadores ao Brasil, provocou intensas modificações na cultura indígena, pelo desrespeito jesuíta à cultura encontrada em nosso país. Nessa linha de pensamento, na pesquisa “Educação e arte na redução missionária de San Ignacio Mini”, a autora comenta:

o processo de interculturalidade pautado pelas relações políticas e pedagógicas exercidas pelos padres em sua missão evangelizadora, provocou profundas transformações culturais, educacionais e artísticas. A pedagogia da Companhia de Jesus tem sofrido duras críticas, apesar de ter sido reformulada através dos tempos, por tentar suprimir a originalidade de pensamento e comandar a invasão cultural colonialista europeia no mundo (ORMEZZANO, 2012, p. 103).

Aqui poderíamos, portanto, destacar devidamente situados, cada um dos movimentos e cada um dos acontecimentos artísticos que fizeram parte da construção desses mais de 500 anos de história do Brasil. No entanto, considerando tais aspectos históricos um pano de fundo onde buscamos apenas situar a arte como uma expressão capaz de “contar-nos” uma história, voltamo-nos a um determinado momento do século XX. Nesse século, no limiar da década de 70, mais precisamente em 1971, o trabalho com a Educação Artística com crianças

e adolescentes matriculados em escolas brasileiras tornou-se parte do currículo escolar, com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 5.692/71.

Conforme lemos nessa lei, a Educação Artística passou a configurar-se como obrigatória no ensino formal:

Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. [...]

Art. 7º - Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei nº 369 de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1971).

Desta forma, e a partir de então, o que se configurava em experiências variadas como as que foram denominadas Oficinas de Artes e Ofícios e Escolinhas de Arte, dentre outros movimentos e cursos que ocorreram no território brasileiro desde os primórdios de sua descoberta e existência, a arte passou a fazer parte do contexto histórico educacional obrigatoriamente, tendo sido trabalhada até então de outras formas, mesmo antes de ter sido legalmente reconhecida como obrigatória.

Assim, quando lemos páginas de livros que discorrem sobre arte, especialmente em seus aspectos históricos, e quando buscamos os livros didáticos e os paradidáticos de arte, somos enriquecidos com informações sobre a arte no mundo e sobre o mundo através da arte. Notamos características de movimentos da criação artística na estrutura de nossas cidades hoje. Percebemos suas influências nos mais diversos objetos que utilizamos em nosso cotidiano. Enfim, percebemos que a arte realmente faz parte da vida.

Entendemos, portanto, que a arte, conhecimento indispensável e que se configura entre aqueles que se entrelaçam a outras descobertas nos mais variados aspectos da educação do ser humano, tendo chegado às escolas brasileiras, inclusive como conteúdo obrigatório em 1971, desde antes, configura-se como conteúdo essencial de trabalho dadas as suas muitas perspectivas e possibilidades. Sua história no período anterior à data em que se tornou obrigatória nas escolas, já influenciava a vida de maneira significativa conforme o que percebemos ao longo de nossos estudos. E a história que ela escreve ainda hoje é igualmente significativa.

A arte fez e ainda faz parte de movimentos, de associações, de sociedades e ela está presente nesses diferentes contextos em suas mais variadas formas. Ela faz parte de nosso dia-a-dia e faz parte também de nossa história nos caminhos da interdisciplinaridade, inclusive legalmente previstos:

É necessário que a escola planeje para cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais e que a área de Arte esteja presente em todos os níveis de ensino. Para tanto, sugere-se que, por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente em duas das séries de um ciclo, as demais formas de arte poderão ser abordadas por meio de projetos interdisciplinares, com visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de produções em vídeos, pôsteres etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas demais séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares (BRASIL, 1998, p. 47).

Da década de 1970, quando se buscava uma definição para a interdisciplinaridade, à década de 1980, quando se buscava organizar um método para ela, passando posteriormente pela década de 1990, quando se buscava a construção de uma teoria sobre a interdisciplinaridade, conforme nos afirma Fazenda (2001, p. 18) e, enfim, até os dias de hoje, em que estudos têm sido realizados, dissertações e teses têm sido escritas e livros têm sido publicados sobre o assunto, certamente muito há ainda que se descobrir e se experienciar.

A ideia de um aprofundamento nas questões interdisciplinares tendo a arte como fio condutor é mesmo uma atitude que se explica nos dizeres de Fazenda (2001, p. 9) quando, falando sobre a interdisciplinaridade, afirma que esta “consolida-se na busca, de uma busca que é sempre pergunta, ou melhor, pesquisa.” Cabem-nos, portanto, a busca, as perguntas, a pesquisa. Cabe-nos o trabalho de realizar diálogos entre a arte e entre algumas outras disciplinas, numa proposta interdisciplinar, na busca do encontro de todas elas em meio às muitas culturas que compõem a nossa sociedade.

2 A ÁFRICA E AS AFRICANIDADES

As muitas influências africanas em solo brasileiro, a identidade afro-brasileira que faz parte de nosso dia-a-dia, sobretudo em termos culturais e a importância do olhar atento à arte africana e afro-brasileira são discutidos neste capítulo.

2.1 Influência africana na identidade do povo brasileiro

Entendemos, ao estudar os textos legais sobre as questões étnico-raciais, sobretudo o Parecer 3/2004, que a história que tem sido estudada no Brasil, nos livros didáticos de nossas escolas, em relação ao continente africano, tem sido relatada aquém daquilo que a África representou e representa para o mundo como um todo. E, nesse aspecto, vemos na arte africana e afro-brasileira, uma possibilidade de um olhar mais significativo e justo à África e à sua importância na formação da identidade⁵ do povo brasileiro.

Dessa maneira, uma nova forma de olhar a história nos chama a atenção para a importância de conhecermos a África sob aspectos diferentes do que apenas estudá-la a partir de situações de escravidão porque entendemos que:

O conhecimento da História da África é condição para o entendimento da formação da sociedade brasileira. As tecnologias, costumes, culturas, estruturas políticas, econômicas e sociais trazidas pelos africanos não são devidamente reconhecidos e integrados à História do Brasil. Nossa formação, via de regra, apresenta-se reduzida a uma extensão da história europeia com pinceladas exóticas das culturas indígenas e africanas (CLARO, 2012, p. 9).

⁵ A formação da identidade do povo brasileiro é aqui entendida segundo a acepção de Darcy Ribeiro (1995, p. 7): “surgimos da confluência, do entrelaçamento e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos. Nessa confluência, que se dá sob a regência dos portugueses, matrizes raciais díspares, tradições culturais distintas, formações sociais defasadas se enfrentam e se fundem para dar lugar a um povo novo [...], num novo modelo de estruturação societária. Novo porque surge como uma etnia nacional, diferenciada culturalmente de suas matrizes formadoras, fortemente mestiçada, dinamizada por uma cultura sincrética e singularizada pela redefinição de traços culturais delas oriundos. Também novo porque se vê a si mesmo e é visto como uma gente nova, um novo gênero humano diferente de quantos existam. Povo novo, ainda, porque é um novo modelo de estruturação societária, que inaugura uma forma singular de organização socioeconômica, fundada num tipo renovado de escravismo e numa servidão continuada ao mercado mundial. Novo, inclusive, pela inverossímil alegria e espantosa vontade de felicidade, num povo tão sacrificado, que alenta e comove a todos os brasileiros. Velho, porém, porque se viabiliza como um proletariado externo. Quer dizer, como um implante ultramarino da expansão europeia que não existe para si mesmo, mas para gerar lucros exportáveis pelo exercício da função de provedor colonial de bens para o mercado mundial, através do desgaste da população que recruta no país ou importa. A sociedade e a cultura brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e dos negros africanos.”

No sentido de ampliar as possibilidades de trabalho de professores em todo o Brasil, no que diz respeito a uma nova forma de olhar para a história da África, e, a partir dela, contextualizar melhor aspectos mais justos e menos carregados de estereótipos quanto às suas contribuições na constituição da identidade do povo brasileiro, muitas pesquisas têm sido realizadas no País e muitos trabalhos e livros têm sido publicados.

Sabemos que o continente africano é bastante extenso. O terceiro maior do mundo, possuindo os desertos do Saara e do Kalahari como parte de sua geografia, banhado pelos oceanos Atlântico e Índico e separado do continente europeu pelo Mar Mediterrâneo e da Ásia pelo Mar Vermelho e Canal do Suez. Nesse sentido entendemos que sua diversidade geográfica bem como a diversidade do povo que o constitui, caracterizam uma complexidade que dificulta uma exposição clara sobre o continente.

Nessa complexidade há duas Áfricas comumente conhecidas, quais sejam a África Branca e a África Negra. A África Branca encontra-se ao norte e a África Negra, também conhecida como Subsaariana, Meridional, ou Sul, ao sul do Continente. A África negra, cuja extensão territorial encontra-se abaixo do deserto do Saara, toma conta da maior parte do continente africano.

A diversidade étnica dentro desse continente, o que caracteriza sua heterogeneidade cultural e linguística, nos faz refletir sobre o que lemos no prefácio “O destino, aqui, é a própria viagem”, do livro “África na sala de aula: visita à História Contemporânea” de Hernandez, (2005. p. 11), porque não se trata de um lugar simplesmente a ser visitado e conhecido, mas um lugar a ser profundamente estudado.

É importante considerarmos que a diversidade que se constata naquele continente nem sempre foi reconhecida, conforme lemos em um comentário sobre a busca de identidade empreendida quanto ao continente africano:

[...] apenas a partir de 1960, sob a influência dos nacionalismos independentistas e no âmbito da busca pela identidade do continente e de cada um dos Estados-nação recém-formados, que foi reconhecida a necessidade de se conceber um novo método de abordagem adequado para negar a homogeneidade das “tribos africanas”. Dito de outra forma, houve nova valorização ao se identificar as especificidades históricas de um continente que é um verdadeiro mosaico de heterogeneidades, uma totalidade caracterizada pela complexa diversidade cultural de seus povos (HERNANDEZ, 2005. p. 25)

E é dentro desta heterogeneidade que entendemos serem grandes, certamente, as contribuições deste povo na formação da identidade do povo brasileiro.

Segundo Darcy Ribeiro em “O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil” (1995, p. 45-46),

os negros do Brasil foram trazidos principalmente da costa ocidental africana. Arthur Ramos (1940, 1942, 1946) [...] distingue, quanto aos tipos culturais, três grandes grupos. O primeiro, das culturas sudanesas, é representado, principalmente, pelos grupos Yoruba - chamados nagô -, pelos Dahomey – designados geralmente como gegê - e pelos Fanti-Ashanti – conhecidos como mircas -, além de muitos representantes de grupos menores da Gâmbia, Serra Leoa, Costa da Malagueta e Costa do Marfim. O segundo grupo trouxe ao Brasil culturas africanas islamizadas, principalmente os Peuhl, os Mandinga e os Haussa, do norte da Nigéria, identificados na Bahia como negros malé e no Rio de Janeiro como negros alufá. O terceiro grupo cultural africano era integrado por tribos Bantu, do grupo congoangolês, provenientes da área hoje compreendida pela Angola e a "Contra Costa", que corresponde ao atual território de Moçambique. A contribuição cultural do negro foi pouco relevante na formação daquela protocélula original da cultura brasileira. Aliciado para incrementar a produção açucareira, comporia o contingente fundamental da mão-de-obra. Apesar do seu papel como agente cultural ter sido mais passivo que ativo, o negro teve uma importância crucial, tanto por sua presença como a massa trabalhadora que produziu quase tudo que aqui se fez, como por sua introdução sorrateira mas tenaz e continuada, que remarcou o amálgama racial e cultural brasileiro com suas cores mais forte.

É assim que, por causa da heterogeneidade do povo africano, tivemos tanta multiplicidade de influência negra na formação de nossa cultura. E é também assim que, olhando para a arte do povo africano, em suas mais diversas expressões, e olhando para a criação artística que surgiu aqui no entrelaçar de culturas, é que propomos um olhar à África, fazendo conexões e estabelecendo diálogos, tudo isso para além do texto legal.

2.2 A Arte Africana

Tomamos as observações das expressões de arte no livro didático como caminho a ser trilhado na busca da compreensão das contribuições da cultura africana na formação do povo brasileiro visto entendermos que:

Na busca de significados e da compreensão do funcionamento das sociedades, as mais diversas linguagens tornaram-se objetos privilegiados para a análise, vistas, cada vez mais como metáforas da realidade. Os variados discursos (escritos, orais, arquitetônicos, urbanísticos, iconográficos, musicais, gestuais, rituais) passaram a ser decodificados com maior frequência, procurando-se também apreender neles os elementos que remetem a tensões sociais e a sentidos históricos, além de identificar sua produção, circulação e apropriação num dado meio social (CLARO, 2012, p. 22).

Dessa forma, ao dirigirmos nosso olhar às mais diversas expressões artísticas do continente africano, como é o caso das tumbas egípcias com suas mais variadas pinturas, ou as máscaras africanas, somos levados a ler uma história e a tentar aprender o sentido daquilo que foi vivenciado em épocas específicas, a partir dessas expressões.

Conforme lemos:

[...] alguns discutem se as linguagens artísticas nascem da necessidade humana de representar para se comunicar e agir no mundo, estabelecendo-se assim diferentes maneiras de dialogar sobre as coisas; outros argumentam que elas foram criadas pelo ser humano no decorrer do tempo, inscrevendo-se no mundo da cultura. Seja como for, entre experiências e expressões, o ser humano criou e continua criando signos artísticos (FERRARI, 2012. p. 57).

Percebemos, ao realizar nossa pesquisa, que a arte egípcia é um dos pontos mais relevantes daquilo que é destacado sobre o continente africano quando é estudado no ensino fundamental, 6º ao 9º ano, pelo menos nos livros por nós analisados.

Conforme veremos no capítulo que é dedicado à análise das expressões artísticas africanas e afro-brasileiras presentes nos livros didáticos pesquisados, a princípio, a arte egípcia tem lugar especial pela quantidade de expressões, tanto textualmente quanto em ilustrações. Paralelamente às expressões artísticas encontradas no Egito, as máscaras africanas também aparecem um número considerável de vezes.

Assim, como o propósito deste trabalho não é o de esgotar o assunto, neste momento vamos nos ater apenas à explanação de alguns detalhes desses dois aspectos da arte deste povo, quais sejam: a arte egípcia e as máscaras. Entendemos que, um breve olhar sobre as duas nos servirão de contextualização para posteriores análises.

2.2.1 A arte Egípcia

Em se tratando de um período remoto, a civilização egípcia, assim como todo o continente africano, era dividida em grupos culturais distintos. Desses grupos a coleção História Geral da África (KI-ZERBO, 2010, p. 729-737) destaca diversas expressões e fazeres artísticos.

Figura 3 - Vaso - pintura decorativa egípcia



Fonte: Blog - El antigo egipto: um recorrido por su historia.

Assim, temos: cerâmicas lisas ou polidas sendo vermelhas, marrons ou pretas; cerâmicas monocromáticas – lisas ou polidas – também vermelhas, marrons ou pretas; além de cerâmicas ovóides circulares; vasos caliciformes com decorações incisadas ou pontilhadas, vasos de diversas cores – vermelhos, marrons, cinzas – vermelhos com bordas negras, vasos de marfim, vasos de pedra tubulares, vasos com pequenas alças perfuradas conforme podemos perceber na figura 3, vasos bojudos com alças onduladas, vasos com pés e bordas guarnecidas com saliências arredondadas, vasos com decorações de pontos escavados nas bordas, com

linhas verticais, com motivos em relevo ou ainda com desenhos em forma de folha de palmeira, vasos com anéis circulares na base; gamelas estreitas e algumas com boca larga; tigelas e copos de basalto; paletas de pintura feitas de modo grosseiro, paletas de pintura em xisto; anéis; braceletes de marfim e de conchas marinhas; estatuetas de marfim ou osso, estatuetas de mulheres e de hipopótamos; contas de quartzo encaixadas em cobre fundido; cordões feitos com fragmentos de conchas do mar, com cascas de ovos e com amazonita.

Alguns detalhes interessantes da arte de grupos egípcios, destacados também nessas páginas, são os enfeites e desenhos nesses objetos, ou seja, a decoração dos mesmos girava em torno de plantas e de vegetações específicas, desenhos de animais e de figuras humanas diversas (às vezes com os braços erguidos) e de símbolos estilizados tais como espirais, barcos e outras figuras.

Também, ao descrever objetos de decoração e outros, os comentários sobre as celebrações fúnebres dão conta do cuidado e da atenção dispensados ao homem após a morte bem como a relevância dada a que, nos túmulos, junto ao morto, estivessem alguns desses objetos mencionados, na maioria das vezes de adorno e de uso pessoal, a maioria deles elaborados com inteiro cuidado de forma a retratar, em miniatura, algo sobre a vida daquele que se foi.

No destaque feito à amazonita na confecção de cordões, reportamo-nos aos minerais que tiveram grande relevância na história da arte desse povo:

A importância dos minerais no desenvolvimento da tecnologia humana durante a pré-história vai além da simples fabricação de ferramentas, armas e recipientes: abrange também a construção de moradias, onde o barro substituíra o gesso. Edifícios públicos importantes, monumentos como as pirâmides do Egito exigiram grandes quantidades de rochas graníticas duras ou de quartzito. Os minerais forneceram os pigmentos para as pinturas rupestres, algumas das quais, no Saara e na África austral, conservaram-se admiravelmente até nossos dias. Os pigmentos eram obtidos através da trituração de diferentes tipos de rochas, como a hematita, o manganês e o caulim, misturando-se o resultante com elementos gordurosos ou resinosos (KI-ZERBO, 2010, p. 370).

Finalmente em relação à arte egípcia, conforme citado acima, destacamos ainda o aspecto curioso de sua construção em relação à magnitude que algumas obras representaram e ainda representam e encantando o mundo. Conforme lemos: “As pirâmides não foram somente obras-mestras do gênio egípcio mas, igualmente representaram o triunfo do labor egípcio” (MARZRUI e WONDJI, 2010, p. 784).

Assim, a arte desenvolvida pela cultura egípcia refletiu suas crenças fundamentais. Segundo essas crenças, a vida humana podia sofrer interferência dos Deuses. Além disso, a vida após a morte era considerada mais importante do que a existência terrena. Assim, desde seu início a arte egípcia concretizou-se nos túmulos e nos objetos, como estatuetas e vasos deixados juntos aos mortos, Também a arquitetura egípcia realizou-se sobretudo nas tumbas e nas construções mortuárias bem como nas pirâmides.

Além das próprias influências regionais que permearam as construções egípcias, algumas mudanças na arte africana originam-se em outras civilizações. Por exemplo, as formas da arquitetura islâmica podem ser observadas em algumas cidades, como na mesquita al-Azhar, no Cairo, conforme destacamos na figura 4.

Figura 4 - Mesquita de al-Azhar, Cairo



Fonte: Foto de Daniel Mayer, 2008.

A mesquita de al-Azhar, uma das mais importantes do Cairo, foi edificada em 972 d.C., a mando do califado dos Fatímidas. Ela abriga a universidade do mesmo nome, uma das mais tradicionais do Oriente Médio, sendo a segunda mais antiga do mundo.

2.2.2 As máscaras africanas

As máscaras africanas, ao lado das mais diversas expressões da arte egípcia, tomam conta de um bom número de aparições da arte africana nos livros didáticos analisados, motivo pelo qual destacamos agora algo sobre as mesmas.

Não é necessário um conhecimento específico da arte negro-africana para dar-se conta da difusão em quase todas as culturas desse continente de um elemento tradicional: a máscara. É tão evidente a presença dessa expressão plástica, que não se pode deixar de indagar quais as causas do fenômeno (MONTI, 1992. p. 7)

Embora, conforme nos afirma o autor, a arte das máscaras seja um elemento presente na cultura africana que, quando se observam gravuras e pinturas ao longo da história das civilizações é evidente, o uso das mesmas não é uma expressão estritamente do povo africano, muito embora entre eles esta utilização se destaque.

Ao estudarmos sobre o assunto, tanto em leituras realizadas quanto em documentários assistidos, pudemos perceber o caráter mágico e sobrenatural com que são mencionadas as máscaras entre o povo africano.

A necessidade de sentir-se partícipe das forças que animam o mundo, de colaborar com elas e de explorá-las para a sublimação de suas faculdades instintivas é a base do uso e, por conseguinte, do culto da máscara: o homem se une à energia extra-humana que enche o universo, põe-se em contato com as forças misteriosas que o regem e extrai daí a capacidade de modificar a realidade humana, de fazê-la evoluir em seu próprio benefício (MONTI, 1992, p. 11)

O relato, até mesmo da fabricação das máscaras já se nos apresenta com um caráter místico. Na realidade, conforme percebemos e lemos, todas as realizações artísticas do continente africano, pelo menos no que se refere a tempos remotos, eram consideradas, e por vezes ainda hoje o são, por eles mesmos, uma arte inigualável e irrecrível, tal era a ligação dessas criações com suas crenças e com as mais diversas cerimônias que realizavam, numa mediação entre o natural e o sobrenatural.

Não obstante a grande variedade de estilos, a arte negra refere-se a um princípio básico de estética, que se diferencia muito de nossos esquemas tradicionais: ela é sobretudo escultura de expressão, parte de dentro do indivíduo, e dirige-se para fora, é portanto “invenção” e não servil imitação da natureza (MONTI, 1992. p. 15).

É tal assim como não ser possível separar esta relação com o mundo sobrenatural e as diversas expressões artísticas que se realizavam nas civilizações africanas em seus primórdios.

Para a fabricação das máscaras, a observância restrita a alguns detalhes era primordial. A própria criação delas já era parte de um ritual legado apenas àqueles a quem era permitido por parte de um chefe religioso local; o artista, de posse de permissão especial, era informado inclusive dos perigos a que se submeteria, caso não observasse os ritos de purificação de si mesmo e também de escolha do material adequado à execução da obra.

Figura 5 - Máscara africana



Fonte: Artista desconhecido, máscara com sete chifres , século XIX.

Dois detalhes em relação à fabricação das máscaras, comentados por Monti (1992, p. 21) dizem respeito aos aspirantes a escultores, que, conforme o autor, se não fossem autodidatas, deveriam buscar o aprendizado desta arte com alguém idôneo e, além disso, deviam guardar a consciência de seu estreito contato com forças sobrenaturais, apenas pelo fato de suas realizações artísticas em sua confecção.

Dentre os materiais utilizados na confecção das máscaras a madeira destaca-se como objeto mais empregado (Fig. 5) embora tenham sido utilizados também outros materiais de preferência duráveis e até mesmo preciosos como o metal, a pedra e o marfim.

O material de pesquisa sobre as máscaras africanas que tomamos como base na construção deste texto, ao expressar detalhes específicos sobre a riqueza da elaboração das mesmas, chama a atenção para a individualidade de uma criação que, ainda que busque fidelidade nas representações, parece estar carregada de uma abstração natural e estilizada, diferente daquela que entendemos fazer parte de nossas representações artísticas.

Se uma das características inegáveis da escultura africana, tanto máscaras como estatuária, é a grande liberdade plástica com que é concebida, também é evidente que o material, com a sua forma naturalmente cilíndrica, em certo sentido condiciona o artista, sugerindo-lhe soluções tridimensionais (MONTI, 1992. p. 14).

Talvez tenham sido estes os aspectos que tenham encantado artistas do início do século XX como Matisse, Derain, Braque, Picasso, Modigliani, Brancusi e Le Corbusier, conforme nos relata Claro (2012, p. 139). Segundo a autora, a magia da cultura africana, trazendo uma leitura totalmente diferente do belo, numa forma especial de interpretação do mundo, cujas obras haviam chegado a Paris a partir de 1870, interessou de forma especial o artista Henri Matisse que, tendo apresentado as esculturas com as quais teve contato a seu amigo Pablo Picasso, levou-o a tornar-se um grande colecionador dessa arte.

Influenciados pela arte africana, grandes nomes das artes plásticas do início do século XX mudariam os rumos da arte ocidental. Picasso diria mais tarde que, através da arte africana, havia compreendido que seu propósito como pintor: não era apenas o de entreter com imagens decorativas, mas ser mediador entre a realidade percebida e a criatividade da mente humana; "exorcizar" o medo do desconhecido através da criação (CLARO, 2012. p. 139).

Nesse aspecto, certamente com base no que acabamos de mencionar, alguns dos livros didáticos em análise trouxeram imagens de máscaras africanas justamente ao lado da tela *Les demoiselles d'Avignon*, pintada por Picasso em 1907, após centenas de esboços.

2.2.3 Arte africana contemporânea

Na arte africana contemporânea, encontramos criações que despertam admiração em todos os povos e são reconhecidas nos ambientes culturais e entre os que buscam na obra de arte valores para sua formação. Assim temos exemplos de fotos do artista Seydou Keïta (1921-2001), considerado pai da fotografia africana e um dos maiores fotógrafos do século XX. (fig. 6). Tendo começado a retratar sua família, terminou como fotógrafo oficial do governo de Mali e das famílias mais abastadas do país, o que pode ser percebido nos detalhes da foto que destacamos a seguir.

Figura 6 - Fotografia de casal, sem título, Seydou Keïta



Fonte: Mi Casa es mi Mundo, 2011.

Nesta foto a

atitude dos protagonistas não é casual. O homem ao fundo, parece abraçar a mulher, servir-lhe de apoio, protege-la. Tanto seu gesto como a atitude de cômodo abandono, com seu meio sorriso, sugere-nos uma relação afetiva entre ambos, assim como sua roupa nos apresenta informação sobre seu *status* social e econômico (PORTAL COSAC NAIFY, 2014).

As mulheres que Seydou Keïta retrata lembram Matisse. Nelas há algo de suas odaliscas: sua suntuosidade, uma sensualidade indissimulada, a voluptuosidade de suas roupas e a exuberância de cores sugeridas como podemos perceber na figura 7.

Figura 7 - Fotografia de mulher, Seydou Keïta



Fonte: *Mi Casa es mi Mundo*, 2011.

Ainda sobre Seydou lemos que

[...] foi uma das maiores testemunhas fotográficas da história do Mali, onde por muito tempo considerou-se a fotografia como um “roubo do espírito ativo” do fotografado. [...] Keïta retratou figuras da sociedade de Bamako que buscavam afirmar sua personalidade: de pessoas vestindo os tradicionais trajes africanos a jovens com suas vespas, imitando artistas de cinema. Como fotógrafo desse momento de transição, acompanhou de perto o início da ocidentalização do país, a partir dos anos 1950 (PORTAL COSAC NAIFY, 2014).

Outro nome de destaque na arte africana contemporânea é o de Abdoulaye Konaté, nascido em 1953 em Dire, um dos grandes mestres das artes plásticas em Mali, conforme tomamos conhecimento a partir do *Institut Français du Sénégal*, em matéria publicada sobre exposição de suas obras ocorrida entre os dias 11 de maio a 12 de julho de 2014. O artista participou de várias exposições e bienais internacionais, tendo inclusive livros publicados com outros artistas. Seu trabalho com tecidos é amplamente conhecido, inclusive pela criatividade e diversidade de obras já expostas onde a espiritualidade do povo africano, bem como assuntos sociais do continente e do mundo são temas presentes.

A figura 8 é exemplo disso, onde podemos perceber o trabalho do artista tendo como foco questões como o racismo, a corrupção política e os conflitos étnico-religiosos presentes na África e no mundo.

Figura 8 - Genocídio em Ruanda, Abdoulaye Konaté



Fonte: COTTON: Global Threads blog, foto Liza Lemsatef Cunningham, 2012.

Especialmente neste trabalho do artista, percebe-se a utilização de materiais não sofisticados em uma técnica simples e precisa, que gera imagens intrigantes sobre o genocídio em Ruanda. A instalação representa ferida e sutura sobre um corpo que se mingua por fome e mutilação em guerra sob o olhar mediado pelos meios de comunicação.

Suas obras são estéticas, influenciadas pela natureza e pelas tradições de seu país. Uma descrição um tanto investigativa de algumas situações de sofrimento vividas por seu povo parece ser uma constante em seus trabalhos.

Em terceiro lugar destacamos o angolano Kiluanji Kia Henda (1979), autodidata, pertencente à nova geração de artistas africanos que já possuem representativa carreira internacional. Além de projetos em artes visuais, também trabalha em outras áreas como o teatro, a música e a fotografia (fig. 9).

Figura 9 - O mercador de Veneza, Kiluanji Kia Henda



Fonte: Galeria Filomena Soares

Entusiasta da fotografia, o jovem artista nela descobriu o poder das imagens para revelar histórias não contadas. Conforme relatos sobre sua vida, suas obras e suas exposições, que podemos ler no site da Galeria Filomena Soares, seu olhar atento tem sido observado a partir de trabalhos que começou a expor desde 2007.

Sem dúvida podemos tomar conhecimento de muitos outros artistas africanos, sobretudo os contemporâneos, dignos de serem mencionados nas mais diversas áreas de expressão da arte sobre os quais podemos buscar informações, dentre outros meios, em um site da Fundação Sindika Dokolo que reúne obras em uma coleção contemporânea africana, cujo endereço mencionamos nos referenciais de nossa dissertação, uma vez que o mesmo tenha sido constantemente visitado no decorrer de nossas pesquisas.

2.3 A Arte Afro-Brasileira

Ao constatarmos a significativa representação da África no contexto educacional brasileiro, a partir de aspectos da escravidão sofrida pelos negros ao longo de séculos, podemos imaginar que o trabalho braçal foi o único legado que este povo, qual seja, o africano escravizado, deixou à constituição da Nação brasileira, contudo, conforme lemos:

[...] os africanos não contribuíram apenas no âmbito do trabalho, mas marcaram a sociedade brasileira em outros aspectos: na forma como se organizavam em “nações”, na constituição de famílias (muitas vezes simbólicas), nas manifestações da religiosidade (catolicismo, islamismo e candomblé) e de cultura (língua, lundu, batuque e capoeira) (MATTOS, 2013. p. 13).

A autora chama a atenção para aspectos importantes quanto à convivência dos africanos nos diversos grupos sociais brasileiros bem como aos aspectos de convivência com diversos outros grupos também africanos que eram trazidos para o Brasil de diversas partes da África, conforme já mencionamos, a África Subsaariana ou África negra.

Nesse sentido, Mattos (2013, p. 155) afirma que “os africanos influenciaram profundamente a sociedade brasileira e deixaram contribuições importantes para o que chamamos hoje de cultura afro-brasileira.”

Foram influências nos aspectos religiosos e nos aspectos das relações familiares, de amizade e de compadrio, que caracterizavam a atitude e a convivência dos grupos africanos entre si, ainda que tivessem sido arrancados de sua comunidade religiosa e de suas famílias e ainda que tivessem sido obrigados a conviver com tribos africanas que lhes fossem estranhas.

Na tentativa de evitar que os escravos, a partir de um descontentamento com sua situação de roubados de suas vidas viessem a se rebelar contra os seus senhores, estes, promoviam alguns encontros entre africanos escravos e livres, de forma que pudessem se “alegrar” de alguma forma, em dias de folga de seus trabalhos cotidianos, em dias de festas ou dias santos.

Nesses dias, aconteciam os chamados “batuques” como ficaram conhecidas as manifestações culturais dos africanos que eram marcadas por música, movimento e dança.

No Brasil, o batuque foi incorporado à prática da religião católica ao ser realizado nos rituais e festas em homenagens aos santos das irmandades, nos desfiles de reis e rainhas e nos cortejos fúnebres. Para os africanos, a música e a dança possuíam uma relação direta com o universo religioso, sendo utilizadas como meios de comunicação com o mundo espiritual (MATTOS, 2013. p. 179)

Conforme nos relata a autora, segundo cronistas, viajantes e religiosos que conheceram tanto algumas regiões da África Centro-Occidental como o Congo e a Angola, e também conheceram o Brasil, ao visualizarem os batuques em solo brasileiro, o identificaram com uma dança chamada batuco, que era praticada por povos daquelas localidades.

Em seguida, há um destaque à influência africana na língua falada no Brasil. Entre outras palavras de origem africana destacam-se: “mucama, denço, caçula, xingar, cochilar, dendê, bunda, cachaça, carimbo, marimbondo, samba, candomblé, umbanda, tanga, cachimbo, fubá, banguela, capanga, mocotó, cuíca, agogô, muamba, sunga, jiló, gogó, forró, berimbau, entre outras” (MATTOS, 2013. p. 182).

Finalmente, a autora destaca a capoeira, uma luta que era praticada por negros de ganho e escravos libertos que vendiam alimentos pelas ruas. O nome ‘capoeira’ vem dos cestos de palha que eram assim chamados, onde os negros de ganho, ou seja, escravos que vendiam mercadorias nas ruas e que podiam reter parte do que recebiam, guardavam as mercadorias que estavam vendendo, para as protegerem de roubos. Enquanto não estavam vendendo, movimentavam o corpo de forma que pareciam executar uma coreografia. Por causa disso a capoeira ficou conhecida como uma brincadeira, uma dança. Contudo, conforme Mattos (2013. p. 184): “Além de ter esse caráter lúdico, de se caracterizar como uma ocasião para se brincar e festejar, a capoeira também era considerada uma forma de resistência contra roubos cotidianos, disputas de poder entre escravos e libertos, bem como de oposição ao sistema escravista.”

Justamente por esse caráter de resistência, no início do século XIX a capoeira, segundo a autora era alvo de intenso controle por parte das autoridades públicas. Conforme o

texto de um dos livros didáticos, objeto de nossa pesquisa, os dizeres de Mattos (2013) sobre a capoeira, são confirmados quando lemos:

Os escravizados, por sua vez, desenvolveram várias formas de resistência. A capoeira, por exemplo, foi uma delas. Dança e luta ao mesmo tempo, a capoeira foi uma forma de diversão e defesa desenvolvida no Brasil pelos africanos escravizados e seus descendentes. Hoje essa importante expressão cultural afro-brasileira é reconhecida tanto no Brasil quanto no exterior (BOULOS JÚNIOR, 2009. p. 19).

O artista alemão Johann Moritz Rugendas, em viagens que fez ao Brasil, retratou diversas situações sobre a vida dos negros no País, tendo escrito inclusive relatos sobre estas viagens. Suas produções são utilizadas nos livros didáticos analisados em nossa pesquisa nas mais diversas situações vividas pelos negros em seus tempos de escravidão.

Figura 10 - Capoeira, Johann Moritz Rugendas



Fonte: Nemi e Barbosa, Para viver juntos, História, 2009.

Destacamos de Rugendas, na figura 10 a tela Capoeira, onde retrata justamente esta que é conhecida e comentada como uma arte afrodescendente nascida em solo brasileiro e já conhecida em outros lugares do mundo.

Não poderíamos deixar de mencionar aqui o samba, um ritmo musical carregado de influências africanas. Foi o samba, inclusive, que revelou grandes nomes da música brasileira tais como Donga, Sinhô, Pixinguinha, João da Baiana, dentre outros.

[...] o samba recebeu influência de danças originárias da África Centro-Ocidental, mais especificamente da região Congo-Angola. A palavra samba (*semba*) entre os *quiocos* de Angola, por exemplo, diferentemente de seu significado em quimbundo, quer dizer brincar, divertir-se. Já para os *bacongos* e *congueses* representa uma dança em que um participante bate contra o peito do outro. Na língua quimbundo *di-semba* quer dizer umbigada, que no Brasil é encontrada no batuque, lundu, jongo, baiano, coco, calango, samba rural etc (MATTOS, 2013, p. 195, grifos do autor).

Assim é que, seja na capoeira ou no samba, ou ainda no maxixe, nas congadas, nos maracatus, nos afoxés ou nos blocos afros, enfim nas mais variadas manifestações afro presentes no dia-a-dia do povo brasileiro, muitas são as influências que vieram caracterizar a presença do negro escravizado em nossas cidades, em nossas ruas, em nossas vidas, cada uma com suas mais variadas cores e movimentos.

E além delas, achamos importante destacar também a contribuição de dois grandes artistas afrodescendentes, um mineiro e um carioca, reconhecidos e admirados que fazem parte da história dessa influência em nosso viver diário, sobre os quais veremos também no último capítulo da dissertação. São eles, Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho (1738-1834), e Valentim da Fonseca e Silva, o Mestre Valentim (1745-1813). Segundo Oliveira (apud PEREIRA, 2014, p. 43),

Há algo com raízes mais profundas na psicologia do povo brasileiro que arriscaríamos chamar de uma espécie de identidade nacional com esses dois artistas, ambos mulatos e, portanto, representantes autênticos da originalidade de uma cultura criada na periferia do mundo e que apresenta tal força e originalidade.

Aleijadinho, segundo Pereira (2014), foi o gênio que criou em Minas Gerais algumas das igrejas rococó mais belas do mundo. É natural, por conseguinte, que muitos críticos ponderem que é com o estilo barroco que se principia, de fato, a história das artes no Brasil.

Foi como escultor que Aleijadinho cunhou as suas melhores obras dentre as quais destacamos a figura 11: os 12 profetas esculpidos em pedra sabão. Outro destaque é dado também às 66 figuras em madeira pintada que reproduzem os Passos da Paixão de Cristo. Elas se encontram no exterior do Seminário de Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas do Campo (MG).

Construído no século XVIII, esse Santuário é testemunho vivo de um Brasil que foi colonial e se fez um estilo de arte. No decorrer desses duzentos anos, o conjunto escultórico

de imagens, pertencente aos Passos e aos Profetas, conseguiu preservar a memória de tão importante período histórico.

Figura 11 - Os Profetas segundo Aleijadinho



Fonte: Projeto Revista Caleidoscópio Barroco, 2013

Sobre Mestre Valentim tomamos conhecimento de que dentre as diversas obras que deixou, algumas esculturas encontram-se expostas em um memorial que leva o título de Memorial Mestre Valentim, inaugurado em 1997 no Jardim Botânico do Rio de Janeiro.

Todas as expressões de arte aqui mencionadas, sejam africanas ou afro-brasileiras, enriquecem, por suas características específicas e variadas, as formas de expressão da arte em solo brasileiro.

A humanidade perdeu sua dignidade, mas a arte a salvou e conservou em pedras insígnies; a verdade subsiste na ilusão, da cópia será refeita a imagem original. Do mesmo modo que sobreviveu à natureza nobre, a arte nobre também marcha à frente desta no entusiasmo, cultivando e estimulando. Mesmo antes de a verdade lançar sua luz vitoriosa nas profundezas dos corações, a força poética já apreende seus raios, e os cumes da humanidade

brilharão, enquanto a noite úmida ainda pairar sobre os vales (SCHILLER, 1995. p. 54).

Nesse mesmo sentido também tomamos conhecimento a partir de Ferrari (2012, p. 173) que quando nos debruçamos em estudos sobre os saberes estéticos e culturais de um povo, de um artista, do que ele sabe e naquilo que expressa, dialogamos com conhecimentos e com repertórios culturais. Segundo essa autora, nesses diálogos nós somos levados a "[...] conhecer o passado para fazer conexões com o presente."

A partir de tais considerações, destacamos o quadro do pintor africano Anthony Ross (figura 12), na leveza dos movimentos, nas cores e na expressividade expostas em tela, como um vislumbre daquilo que podemos constatar sobre as influências africanas em nosso País, tendo a cor e o movimento como palavras de ordem.

Figura 12 - Alas de Mariposa, Anthony Ross



Fonte: <http://jugarte.gacq.com/nod/20>

Nessa linha de pensamento, fazemos uma referência final sobre a arte afro-brasileira. No início do século XIX o artista negro se refugia, na sua maioria, na arte de inspiração

religiosa afro-brasileira ou numa produção de tipo *naif*⁶. No século XX, o artista carioca Heitor dos Prazeres (1898-1966), considerado um grande pintor *naif*, foi um dos fundadores da escola de samba Mangueira; e também da “Vai Como Pode”, hoje Portela. Exponente do cavaquinho, compositor, instrumentista e letrista compôs, entre outras, a música carnavalesca “Pierrô Apaixonado”, em parceria com Noel Rosa. “A sua carreira de pintor só foi iniciada em 1936, tendo como inspiração o samba e o cotidiano dos morros cariocas, onde a sua gente aparecia nos seus quadros com o rosto em perfil, o corpo de frente e 'os dentinhos de fora’” (PEREIRA, 2014, p. 1).

Figura 13 - Lavadeiras, Heitor dos Prazeres



Fonte: <http://www.leilaoarte.com/2007/marco/artista.php?id=74>.

⁶Por convenção, chama-se arte primitiva ou *naif* a que é produzida a partir de temas populares geralmente inspirados no meio rural. Já quando o tema é urbano, costuma-se utilizar o termo *naïve* ("ingênuo", em francês), que se pronuncia "*naif*", e ganha especial relevância para designar os pintores que rejeitam as regras convencionais da pintura ou não tiveram acesso a elas. Para o crítico de arte Américo Pellegrini Filho, essa arte caracteriza-se pelo autodidatismo, por técnicas rudimentares adquiridas de modo empírico, pela espontaneidade e liberdade de expressão, e informalismo (ausência de aspectos formais acadêmicos, como composição, perspectiva e respeito às cores reais) (D'AMBRÓSIO, s.d.).

Para entendermos a arte *naif* desse artista que ora apresentamos, recorremos a alguns comentários de Vianna (2005). Segundo esse autor, a piora nas condições de vida na capital baiana, na segunda metade do século XIX, contribuiu para a migração dos negros para o Rio de Janeiro. Esse êxodo teve seu papel no crescimento acelerado do Rio: de 2.120 em 1870, seriam 1.157.973 em 1920. Muitos já eram alforriados ou livres. Traziam com eles o aprendizado de alguns ofícios e grande vivência em terreiros de candomblé, o que constituiria um elo entre eles e uma referência para a vida cultural do Rio em 1920. Em decorrência da concentração da população negra da zona portuária até a Cidade Nova, formou-se a “pequena África”, expressão atribuída por Heitor dos Prazeres àquele local. No capítulo destinado às análises Heitor dos Prazeres volta a ser comentado, uma vez que o temos considerado entre artistas brasileiros com influência africana.

Àquela época, além do trabalho na estiva, os homens sobreviviam como marceneiros, pedreiros, sapateiros, ambulantes e outros. Cabia às mulheres a função de lavadeiras, doceiras, costureiras e bordadeiras, e outros serviços braçais domésticos (VIANNA, 2005). Como já mencionamos que a arte africana se ocupava em retratar cenas do cotidiano, aqui também, exatamente o contexto do dia-a-dia de pessoas comuns foi o contexto que inspirou Heitor dos Prazeres para a criação de “Lavadeiras” (1966), exposta na figura 13.

Quando buscávamos material de estudos para iniciarmos nossa pesquisa, ainda no estudo do estado da arte, constatamos que diversos têm sido os trabalhos que buscam aprofundamento nas questões da cultura afro em solo brasileiro e especificamente sobre a sua influência em nosso país. Quanto mais estudamos, vemos que somos, todos nós, um povo afro-brasileiro.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS AO ESTUDO DA ÁFRICA

Neste capítulo analisamos os documentos legais que instituem a obrigatoriedade do estudo das questões étnico-raciais como a LDB 9.394/1996 e a Lei 10.639/2003. Em seguida são tecidas algumas considerações sobre o tema nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Fechamos este texto com comentários sobre o Programa Nacional do Livro Didático, especialmente em relação ao triênio 2011-2013.

3.1 Fundamentos legais para o estudo da África na Educação Básica

Conforme já mencionamos, em um determinado momento de análise de Projetos Pedagógicos de cursos de uma instituição de ensino onde atuamos como pedagoga, com a finalidade de observar cumprimentos de detalhes específicos para fins legais de reconhecimento de curso, constatamos que, no currículo oficial do referido Projeto o cumprimento da Lei 10.639/2003 não havia sido considerado. A Lei, sancionada em 09 de janeiro daquele ano, traz como ementa:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências (BRASIL, 2003).

Em algumas situações nas quais se indaga aos responsáveis por determinados cursos em instituições de ensino sobre a ausência de providências na obediência do que está determinado pela referida Lei, somos informados de que, tal obrigação está contemplada no Projeto do Curso a partir da menção à comemoração do dia 20 de novembro, o dia da Consciência Negra.

É verdade que o texto da Constituição Brasileira considera a importância deste aspecto, conforme lemos:

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.

§ 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 (BRASIL, 1988).

Contudo, mesmo quando consideramos o que determina a Constituição Brasileira e mesmo que, a partir daí a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996, acrescida, após a sanção da Lei 10.639/2003, de um artigo sobre esse dia específico, conforme lemos: “Art. 79B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 1996), embora em alguns municípios brasileiros o 20 de novembro tenha sido decretado inclusive como feriado municipal, como é o caso de Uberaba (Lei nº 10.678 de 03 de dezembro de 2008), município no qual a pesquisa se desenvolveu, o simples fato de mencionarmos, no calendário escolar de toda e qualquer instituição de ensino a lembrança desse dia, tal menção não configura, quando estudamos detalhadamente os textos legais que determinam o trabalho étnico-racial na escola, uma ação que indique a efetividade no cumprimento do que está estabelecido nesse aspecto.

Assim, mesmo que o dia 20 de novembro seja mencionado como parte do cotidiano escolar e social, está longe de resgatar historicamente a profunda riqueza da herança que nos está legada pela presença do povo africano no País, desde seus primórdios.

Outro aspecto muitas vezes considerado um trabalho étnico-racial em muitas de nossas escolas diz respeito às comemorações folclóricas do mês de agosto, como se o universo daquilo que podemos considerar dos valores que nos foram legados pelos negros que para cá foram trazidos, mesmo sem a sua vontade, estivessem restritos apenas a manifestações desse gênero.

Ao contrário disso, conforme o que nos orienta a Resolução 1, de 17 de junho de 2004, busca-se uma educação que permita uma atuação consciente do indivíduo em meio a uma sociedade onde estão presentes muitas culturas e muitas etnias.

O Art. 1º da Lei 10.639/2003 orienta-nos com critérios bastante amplos os temas necessários a um trabalho mais efetivo sobre a importância da África na formação da sociedade brasileira. Conforme lemos:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

Como vemos, a proposta legal quanto às questões étnico-raciais é, na realidade, um trabalho que vai muito além de quaisquer pequenas manifestações que possam ser comemoradas dentro ou fora dos muros de nossas escolas.

Também nesse aspecto, em 1999, quatro anos antes da sanção da Lei 10.639/2003, ao prefaciar um livro escrito por onze professores e especialistas em educação, cujo tema e título é “Superando o racismo na escola” (2005), o professor Kabengele Munanga comenta a necessidade de maior efetividade e abrangência no trabalho com as questões étnico-raciais e sobretudo a necessidade de uma correção de rotas neste sentido, ao afirmar que:

[...] não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. [...] sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental (MUNANGA, 2005. p. 15).

O livro prefaciado por Munanga chama a atenção para a importância de um trabalho mais criterioso e que ocupe um lugar que vá além de simplesmente permear conteúdos diversos, não devendo ser considerado pura e simplesmente um tema transversal, conforme veremos mais à frente quando estivermos conversando sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O que na realidade está em questão quando se promulga a Lei das africanidades, conforme é também conhecida a Lei 10.639/2003, é que a identidade brasileira seja reconhecida democraticamente no que diz respeito às diversas raízes que constituem a Nação, quais sejam: as africanas, as indígenas, as europeias e as asiáticas. Conforme já mencionamos, essa lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, a Lei maior que rege a educação brasileira, quando lhe acresce de artigos referentes às questões étnico-raciais.

Vale ressaltar que em 2008, uma nova alteração da LDB 9.394/1996 é sancionada, desta vez pela publicação da Lei 11.645 de 10 de março daquele ano. O Art. 26-A passa a vigorar com nova redação, acrescido de detalhes a respeito da obrigatoriedade também de um trabalho efetivo na educação, incluindo considerações em relação à história e à cultura indígena. A referida Lei, em seu Art. 1º define:

§ 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. (BRASIL, 2008)

Contudo, embora a Lei 11.645 seja posterior à 10.639, os estudos em torno das questões das africanidades são mais caracterizados por menções à Lei publicada em 2003, a qual tomamos como referência básica em nossa pesquisa.

A partir da aprovação da Lei 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer CNE/CP 003/2004, aprovado em 10 de março daquele ano. O documento, composto de 21 páginas, traz-nos inclusive comentários sobre a luta de movimentos negros do País em prol de uma posição dos órgãos competentes, de forma especial aos envolvidos com a educação, sobre a importância de um trabalho mais efetivo em relação às questões étnico-raciais. Percebemos que a sanção da Lei em estudos, só se deu após esforços e lutas empreendidas por representantes negros dos mais diversos segmentos da sociedade brasileira.

Nesse sentido, nas questões introdutórias do documento lemos:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004. p. 2)

Após a publicação do Parecer 003, em 17 de junho de 2004, a Resolução 1, instituindo as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana menciona a necessária observação aos termos que são explicitados no Parecer.

Alguns detalhes neste sentido podem chamar a atenção. Não se trata apenas da afirmação legal e da obrigatoriedade de um ou outro trabalho que seja específico na questão das relações étnico-raciais. O primeiro ponto a ser destacado é a questão da formação de professores para o trabalho com as temáticas que estão ligadas aos afrodescendentes e que a maioria de nossos professores não domina. Há que se participar de grupos de estudos que têm sido organizados sobre o assunto no afã de se preparar para um trabalho efetivo sobre o tema de que tratam os documentos. Sabemos que alguns cursos de pós-graduação no País têm sido organizados e muitos professores têm se debruçado nesses estudos a partir da publicação da Lei.

Percebemos, que a formação de professores e posteriormente o trabalho docente nas turmas da Educação Básica são assuntos discutidos na Resolução a partir de alguns detalhes que se encontram mencionados também no Parecer, dada a sua importância.

Outro destaque, conforme entendemos, diz respeito à busca de apoio junto às comunidades e Movimentos Negros que estão organizados no País.

O Art. 4º da Resolução 1/2004 orienta que:

Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino (BRASIL, 2004, p. 2)

Além do apoio da comunidade, encontramos ainda em seu Art. 3º algo sobre a relevância do apoio, nessas questões, “dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas” (BRASIL, 2004, p. 1).

Percebemos, portanto, que este não é um trabalho a ser realizado por sujeitos isolados. Cabe inclusive ressaltar as possibilidades de trabalhos interdisciplinares que chegam a ser implicitamente sugeridas no texto da Resolução, quando a abrangência de diversos componentes curriculares é mencionada na execução de estudos, projetos e programas. Desta forma o trabalho das relações étnico-raciais na educação não cabe, certamente a um ou outro professor de forma específica. Ao contrário, é um trabalho para ser realizado mesmo de forma interdisciplinar.

Nesse sentido resta-nos a consciência afinal, que:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005. p.16).

Interessa, portanto a cada um de nós, resgatarmos a memória histórica da constituição de nossa Nação através da tomada de consciência desses assuntos étnico-raciais.

Finalmente, um terceiro e último aspecto que destacamos na resolução e no parecer em estudos, diz respeito aos materiais didáticos e de apoio necessários a um efetivo trabalho com as questões étnico-raciais. Conforme o Art. 7º da Resolução 1, “Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004” (BRASIL, 2004).

Podemos perceber a preocupação com dois dos aspectos aqui destacados em relação a um trabalho étnico-racial nos dizeres da professora Ana Célia Silva, em “A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático”, citada por Munanga (2005, p. 22):

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

O Parecer 003/2004 é concluído, entre outros detalhes, com considerações a respeito das possibilidades individuais de trabalho e da autonomia dos entes federativos e seus respectivos sistemas de ensino na divulgação e no efetivo cumprimento da Lei no âmbito de suas regiões de atuação.

Podemos afirmar que, partindo do texto da Lei, aos poucos fomos sendo atraídos pelas possibilidades de um trabalho de pesquisa que se pautasse na importância das diversas manifestações culturais que foram trazidas com os africanos escravizados e que se constituíram em terras brasileiras, em suas múltiplas expressões, com o passar dos tempos.

Assim, por falar em arte e em cultura, e ao considerarmos as diversas possibilidades de manifestações dos mais diversos povos que constituem o país por meio delas, é que prosseguimos nossas reflexões com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998).

3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN, conforme o próprio nome indica, constituem-se em modelos ou paradigmas organizados de forma a servirem como orientação nos caminhos da educação. São diretrizes e não possuem força de lei.

A proposta dos Parâmetros é apontar sugestões para um efetivo trabalho junto aos alunos da Educação Básica e diríamos que sua palavra de ordem é a cidadania.

No documento de apresentação lemos:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania (BRASIL, 1997. p. 9).

Destacamos, considerando nosso interesse nos anos finais do Ensino Fundamental em nove anos, alvo de nossa pesquisa, 10 volumes que abrangem especificamente: Introdução aos PCN; Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e Temas Transversais (sendo estes últimos subdivididos em cinco volumes, trabalhando, cada um deles questões como – Apresentação dos Temas Transversais; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; Saúde e Orientação Sexual).

Com comentários sobre a importância da Educação na formação do indivíduo e com considerações sobre o trabalho realizado na elaboração dos Parâmetros, o volume introdutório destaca pontos que fundamentam a sociedade brasileira, sob os mais diferentes aspectos e como tais pontos serão discutidos nos demais volumes, especificamente dentro de suas áreas.

Ao citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o documento introdutório menciona alguns objetivos da formação básica do cidadão, dos quais destacamos “[...] a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; [...]” (BRASIL, 1998. p. 41).

A sanção da Lei sobre as questões étnico raciais e a elaboração das Diretrizes sobre estas questões, vêm confirmar a necessidade dessa compreensão social, política, tecnológica e cultural em todos os sentidos. Desta forma, ao recorrer aos Parâmetros, nos caminhos que escolhemos trilhar em nossa pesquisa, encontramos diversos pontos que se convergem àqueles que destacamos em relação à Lei ao mesmo tempo em que se constituem possibilidades de um trabalho menos cerceado por determinações legais.

Quando chegamos ao sexto volume dos Parâmetros, este destinado à História, um destaque específico a um trabalho a ser realizado também a partir de atividades relacionadas à arte chama-nos a atenção, inclusive por mencionar a questão da importância dada à preservação da memória de um povo. A cultura negra é mencionada, bem como os esforços que têm sido realizados no sentido de sua preservação.

As visitas aos museus e às exposições devem possibilitar debates sobre a preservação da memória de qualquer grupo social. Durante muito tempo, a

História valorizou a memória de lideranças políticas e de heróis nacionais. Hoje em dia, existe a preocupação de igualmente preservar a memória de movimentos populares, das histórias das minorias étnicas, culturais e religiosas, das práticas e vivências populares, as lembranças de pessoas comuns etc. Há esforços de preservar a cultura negra, as áreas dos quilombos, a área e as lembranças do Arraial de Canudos, os terreiros de candomblé, os campos de futebol de várzea, as lembranças de mulheres, operários, artesãos, as fotografias das famílias, os objetos de uso cotidiano, como vestimentas, instrumentos, utensílios domésticos. Em muitos museus, as exposições destacam essas reminiscências sobre o modo de viver no dia-a-dia ou sobre a vida de grupos sociais reprimidos historicamente (BRASIL, 1998. p. 90).

A valorização de expressões naturais como as do corpo, da maneira de se vestir, das manifestações artísticas que fazem parte da cultura dos povos é destacada como valor histórico de grandes possibilidades de trabalho (BRASIL, 1998. p. 59), possibilidades estas que destacaremos ao longo da dissertação quando estivermos realizando as análises das expressões artísticas encontradas nos livros didáticos de História.

Juntem-se aos destaques mencionados acima, encontrados nos Parâmetros Curriculares Nacionais/História, as menções feitas no documento sobre acontecimentos específicos da história da África e que não podem nem devem ser esquecidos, bem como as referências feitas ao estudo das culturas que se baseavam nas tradições dos povos antigos que habitaram o continente africano (BRASIL, 1998. p. 71 e 98).

O sétimo volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte, embora não traga considerações específicas sobre a África e sobre a história de suas expressões artísticas ao longo dos anos, faz menção a atuações interdisciplinares no trabalho semanal com as turmas da Educação Básica, o que destacamos na dissertação no capítulo introdutório, ao estudarmos sobre a arte como eixo interdisciplinar.

Ainda neste volume um destaque à pluralidade cultural ou ao multiculturalismo, característica de um país como o Brasil onde a diversidade cultural é vasta, encontramos considerações sobre “como os diversos grupos culturais encontram um lugar para arte em suas vidas, entendendo que tais grupos podem ter necessidades e conceitos de arte distintos” (BRASIL, 1998, p. 42).

O respeito pelas diferentes manifestações artísticas dentro de um contexto pluricultural como é o caso do Brasil, conduz a discussões sobre funções da arte e dos artistas, conforme destacam o volume sete dos Parâmetros, o que vem ao encontro de nossas buscas em relação às possibilidades de um olhar à história da África e do Brasil afrodescendente, justamente a partir das muitas expressões artísticas encontradas nos livros didáticos analisados.

Conforme lemos:

O pluriculturalismo no ensino de arte tem como objetivos: promover o entendimento de cruzamentos culturais pela identificação de similaridades, particularmente nos papéis e funções da arte, dentro e entre grupos culturais; reconhecer e celebrar a diversidade étnica e cultural em arte e em nossa sociedade, enquanto também se potencializa o orgulho pela herança cultural em cada indivíduo, seja ela resultante de processos de erudição ou de vivências do âmbito popular, folclórico ou étnico; possibilitar problematizações acerca do etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação e racismo [...]; enfatizar o estudo de grupos particulares [...] como mulheres, índios e negros; possibilitar a confrontação de problemas, como racismo, sexismo, excepcionalidade física ou mental, participação democrática, paridade de poder; examinar a dinâmica de diferentes culturas e os processos de transmissão de valores; desenvolver a consciência acerca dos mecanismos de manutenção da cultura dentro de grupos sociais; questionar a cultura dominante, [...]. (BRASIL, 1998, p. 42).

Ao abordar, na educação, a questão da variedade de culturas presentes no País, os PCN/Arte nos conclamam a despertar e manter uma atitude investigadora diante das muitas possibilidades de aprendizado que esta perspectiva nos proporciona (BRASIL, 1998, p. 43). Justamente esta atitude investigadora aguça em nós o desejo pela pesquisa e por novas descobertas sobre a presença africana na formação do povo brasileiro.

Finalmente, em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, naqueles volumes destinados a estudos dos Temas Transversais, o volume 10.2, destinado à apresentação de questões sobre a pluralidade cultural que deve, conforme orientações, nortear outras áreas de estudo, traz-nos considerações interessantes sobre a importância de atentarmos para a história individual de cada um dos grupos que compõem a sociedade brasileira.

O despertar de uma curiosidade sobre a formação da Nação brasileira deve provocar a ampliação de horizontes em uma perspectiva na qual os alunos venham a tomar consciência de que, conforme já citado, nos dizeres de Munanga (2005, p.16), as memórias de histórias da presença africana no Brasil “não pertencem somente aos negros”.

Nesse sentido, conforme os PCN/Temas Transversais/Pluralidade Cultural, “Será também a oportunidade de oferecer informações que contribuam para a superação do preconceito e da estigmatização, trabalhando a valorização da história de povos que, tendo construído o Brasil, foram injustiçados, como os índios e negros” (BRASIL, 1998, p. 154).

Questões apresentadas no volume 10.2 (BRASIL, 1998, p. 155), no sentido de provocar um olhar atento às várias situações que vivenciaram e vivenciam os diferentes grupos sociais no País levam-nos a considerar as possibilidades de questionamentos que um

olhar atento às diferentes expressões artísticas africanas e afro-brasileiras presentes nos livros didáticos de História e de Língua Portuguesa podem desencadear.

Para conhecer a situação das diferentes populações que aqui vivem entender a dinâmica de sua inserção na História do Brasil e valorizá-las, é necessário trabalhar, em relação a cada grupo, aspectos ligados à forma de sua organização social desde suas origens continentais [...] a vida culturalmente complexa presente na África, com formas igualmente complexas de organização socioeconômica interligadas a essa vida cultural (BRASIL, 1998. p. 153).

Ainda tratando da pluralidade cultural⁷, o documento, no mesmo sentido em que o PCN/Língua Portuguesa considera a importância das diferentes linguagens que podem nos contar sobre a sociedade em geral, destaca a linguagem do corpo através da fala, dos gestos, de expressões diversas, as linguagens da arte através da música, da dança, da pintura, da pintura corporal de diferentes etnias; enfim, da comunicação visual diversificada conforme os diferentes povos as adotam para si.

E, além dessas leituras de entrelinhas, propostas pelas mais diversas linguagens adotadas ao longo da história de todos os povos, resta-nos compreender que, conforme lemos:

A linguagem oral, por sua vez, pressupõe a investigação das histórias orais em diferentes épocas e contextos, como transmissoras de uma determinada cultura, tendo em vista preservar e reinventar valores, normas e costumes no interior daquele grupo social. Daí a sua relevância para a configuração de nossa memória e identidade (BRASIL, 1998. p. 134).

Enfim, cada um dos volumes dos Parâmetros ora analisados, com suas particularidades e ideias interessantes, apresentadas no afã de facilitar o trabalho dos professores da Educação Básica, conduziram-nos a visualizações do trabalho de pesquisa que se propõe na presente dissertação.

Encontramos orientações e diretrizes nos textos legais, encontramos sugestões nos documentos organizados como parâmetros para as diversas questões da educação que nos propomos pesquisar e, finalmente chegamos ao momento de apresentar, de forma específica, algo sobre as bases de organização, análise e escolha de nosso objeto de pesquisa quanto às

⁷ Pluralidade cultural conforme se define no décimo volume dos PCN para o ensino fundamental, p. 19: “A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de 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.”

expressões artísticas africanas e afro-brasileiras, e sobre as questões étnico-raciais, qual seja, o livro didático.

3.3 O Programa Nacional do Livro Didático

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), é um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério da Educação (MEC), que, no intuito de subsidiar o trabalho pedagógico dos professores das escolas públicas do País, distribui coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.

De acordo com Bittencourt (2003), [...] os investimentos realizados pelas políticas públicas nos últimos anos transformaram o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) no maior programa de livro didático do mundo.

Em um olhar atento sobre o Programa, em termos de seu funcionamento geral atual, percebemos que, antes da distribuição dos livros, realizam-se várias etapas para garantir a qualidade do material a ser entregue nas escolas. A princípio, um edital de convocação de editores é publicado no site do FNDE quando as editoras são convidadas a se inscreverem. O edital traz orientações específicas sobre os detalhes da obra, prazos, critérios de seleção, da pré-inscrição, das fases de triagem, da pré-análise, da avaliação pedagógica, das possibilidades de correções de falhas pontuais em relação à avaliação pedagógica, do controle de qualidade, da estrutura editorial do material do aluno e do material do professor, da distribuição dos livros, enfim, todas as informações possíveis a fim de que não haja quaisquer dúvidas ou posteriores problemas no processo de seleção.

As editoras interessadas, então, realizam suas inscrições e participam do processo de seleção dos livros procurando adequá-los em tudo quanto aos critérios estabelecidos. De posse dos resultados, a relação dos livros aprovados é publicada pelo Ministério da Educação no chamado Guia de Livros Didáticos, onde são apresentadas resenhas das coleções aprovadas. O guia é encaminhado às escolas a fim de que os professores tomem conhecimento do material disponível e realizem suas escolhas de acordo com o projeto político pedagógico de sua instituição.

Escolhidos os livros a escola formaliza o pedido por meio de uma senha previamente enviada pelo FNDE. A aquisição dos livros é realizada pelo próprio FNDE, que, de posse da lista dos livros escolhidos e do número de livros necessários conclui a negociação com as editoras em relação a prazos de produção e locais de entrega, tudo supervisionado por técnicos do FNDE.

A Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT) participa do processo levando os livros diretamente das editoras às escolas, entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo, com o acompanhamento de técnicos do FNDE bem como de representantes das secretarias estaduais de educação.

A indicação da escolha, que em 2010 foi realizada única e exclusivamente pela internet, deve constar de dois títulos por ano e por disciplina, com o propósito de, para o caso de impossibilidade de encaminhamento da primeira opção, os livros da segunda opção cadastrada cheguem às escolas.

Todo esse processo se dá em ciclos trienais alternados. Ou seja, a cada triênio os anos iniciais do ensino fundamental, os anos finais do ensino fundamental ou o ensino médio recebem novos livros que serão utilizados pelos alunos nos próximos três anos. Há um calendário organizado com esta finalidade, de forma que as editoras estejam atentas à publicação dos editais e as escolas estejam atentas às questões da escolha dos livros. Pretende-se com esta organização prévia de ações que todo o processo ocorra sem maiores problemas e os professores e seus alunos não sejam prejudicados por não terem em mãos a sua “ferramenta de trabalho” logo no início de cada triênio e de cada ano.

No nosso caso, ao escolhermos realizar a análise de livros do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, tendo iniciado nossos estudos no mestrado no ano de 2013, optamos por analisar os livros distribuídos para serem utilizados no recorte 2011 a 2013, uma vez que os livros do próximo triênio para esses anos do ensino fundamental se encontravam ainda em processo de fechamento entre escolha e entrega.

Para a escolha dos livros didáticos utilizados no triênio escolhido como objeto de nossa pesquisa o MEC enviou às Escolas a Carta-Circular nº 17/2010 – FNDE/MEC, em 17 de maio de 2010, com algumas orientações específicas sobre a escolha dos livros naquele ano. Chama a atenção nesse documento os detalhes de transparência solicitados em relação à participação dos professores em todo o processo. Conforme lemos:

A escolha dos livros deverá ser realizada pela escola, de forma democrática, com base nas orientações constantes no Guia do Livro Didático. Para registrar a participação dos professores na escolha e melhorar a transparência do processo, a reunião para escolha das coleções poderá ser documentada por meio do Registro da Reunião de Escolha dos Livros Didáticos, constante no Guia. É recomendável que esse documento e também o Comprovante de Escolha impresso pelo sistema sejam divulgados para a comunidade escolar e arquivados para eventuais consultas pelo FNDE ou pelos órgãos de controle (BRASIL, 2010).

É necessário estar atento às publicações legais que regem o processo, uma vez que, a cada triênio, para cada ciclo de anos do ensino fundamental e para o ensino médio, detalhes podem ser alterados de forma a atender inclusive outras publicações legais que, mesmo não tendo ligação direta com as tramitações do PNLD, tenham tudo a ver com a educação propriamente dita. Por exemplo, para o caso de reformas ortográficas, leis que alterem pontos considerados relevantes para a apresentação do currículo escolar, ou quaisquer outros detalhes, é necessário que os envolvidos nas questões da educação estejam bastante atentos. Nesse sentido, a publicação da Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008, bem como tantas outras que venham tornar obrigatória a apresentação de assuntos específicos às turmas para as quais os livros estão sendo organizados, influenciarão todo o processo de participação nos editais por parte das editoras, o processo de avaliação por parte do FNDE e consequentemente as escolhas por parte das escolas.

Destacando a questão do cumprimento de leis específicas, sobretudo o que acontece com as duas leis mencionadas, que tratam das relações étnico-raciais, Ribeiro (2011, p. 67) apresenta a responsabilidade do próprio Estado nesse sentido, ao mesmo tempo em que ressalta as dificuldades de que as mesmas sejam observadas na prática dos professores:

O Estado, como principal cliente das empresas editoriais, deve exercer seu direito de consumidor estabelecendo exigências para adquirir o produto que esteja à altura da educação que pretende implementar. Ressalta-se, portanto, que ao decretar a Lei 10.639, que estabelece a incorporação nos currículos da “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”, o governo deve exigir que esses conteúdos sejam incorporados aos livros didáticos, sendo o Edital de Convocação do PNLD o local privilegiado para essa exigência. Contudo, o currículo real se materializa dentro de sala de aula, logo, mesmo que os conteúdos estejam disponíveis nos livros didáticos, a efetivação de um ensino sobre História da África e dos afrodescendentes só acontecerá por opção dos envolvidos de forma concreta em aula, professores e alunos.

Obrigatoriamente descritas em forma de lei, as orientações necessitam de uma observação bastante criteriosa, mesmo que, conforme constatamos no texto da dissertação anteriormente mencionada, a utilização do material não se dê nos moldes que se espera.

Além da observância aos textos legais, é imprescindível que as instituições de ensino estejam devidamente cadastradas no PNLD, o que se dá por meio de um Termo de Adesão cujos procedimentos são devidamente orientados no site do FNDE. Esse Termo de Adesão é firmado uma única vez, conforme orientações contidas no próprio site. As escolas federais e as redes de ensino municipais, estaduais e do Distrito Federal precisam atentar para esta

necessidade a fim de não correrem o risco de se verem iniciando um ano letivo sem o material didático necessário aos processos de ensino e aprendizagem.

Em relação ao referido Termo de Adesão, toda e qualquer escola ou sistema de ensino que, uma vez tendo assinado o termo e optar, em algum momento, por não mais participar do PNLD, deverá informar o fato, com a máxima antecedência, solicitando o seu desligamento do processo.

Há um tempo previamente estabelecido para que as escolas e os sistemas de ensino estejam se posicionando em relação à adesão, uma vez que há prejuízo para a escola e para os alunos o fato de não serem considerados na distribuição dos livros por falta de adesão e, da mesma forma, há prejuízos para o programa o fato de contar com a adesão de uma escola que já se encontrar cadastrada e ser dispensado da entrega dos livros que poderão permanecer embalados durante todo o triênio, sem serem utilizados por quaisquer alunos. Entendemos que esse seja um ponto importante para pesquisas futuras, uma vez que, em nossas leituras de artigos e outras publicações em relação ao livro didático, nos deparamos com alguns comentários nesse sentido.

Dados específicos em relação ao número de alunos de cada instituição são também devidamente solicitados por meio de orientações publicadas nas resoluções que determinam os procedimentos necessários à aquisição do livro didático.

O número de livros encaminhado às escolas em cada triênio está relacionado a dados devidamente preenchidos pelos responsáveis pelo cadastro das escolhas, e toma como referência as projeções de matrículas das escolas participantes, conforme lemos na Resolução/CD/FNDE 44/2013:

Art. 3º As aquisições de material para atendimento às escolas registradas no censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e participantes do PNLD serão realizadas da seguinte forma:

I - regular, para distribuição do quantitativo básico de exemplares dos livros didáticos para alunos e professores e dos acervos para salas de aula definido a partir das projeções de matrículas das escolas participantes.

II - acervos referenciais, para envio às secretarias de educação de um exemplar das obras literárias, obras complementares e dicionários distribuídos a sua respectiva rede de ensino, para conhecimento dos conteúdos e aproveitamento na orientação e formação de docentes e dirigentes;

III - reserva técnica, para atendimento dos novos beneficiários não computados no censo escolar e para ajustamento da oferta à demanda (BRASIL, 2013).

Para eventuais casos de recebimentos de novos alunos o PNLD conta com uma reserva técnica que pode ser solicitada ao próprio FNDE que o encaminha à escola ou à Secretaria de Estado da Educação. Há casos em que o FNDE, de acordo com o Estado ou Região, e até mesmo de acordo com o município da escola que necessita ampliação de seu acervo de atendimento por ter recebido um contingente de alunos maior do que o previsto, orienta o contato entre as próprias escolas do município ou da região para eventuais repasses. Tudo isso em prol de atender devidamente o número de alunos em cada ano e conseqüentemente em cada triênio.

De qualquer forma, há material didático que apoia o trabalho dos professores, embora não possamos afirmar que atendam completamente as expectativas tanto dos próprios professores quanto dos alunos que dele se utilizam. Para assim afirmar, pensamos ser necessária uma pesquisa específica sobre essa utilização no ambiente escolar.

Sobre esse aspecto, por exemplo, uma pesquisadora do Paraná, ao investigar o uso do livro didático no ensino fundamental, relata que os professores afirmam fazer uso desse material na sua prática em sala de aula, mas que realizam adaptações e complementos com a propriedade de regente do conhecimento escolar, estabelecendo uma sub-autoria.

Na continuidade de seus relatos Santos (2007, p. 133), traz outros aspectos levantados pelos docentes em relação aos livros do PNLD:

dentre eles a forma como ocorre o processo de escolha, as determinações do MEC, o não envio dos livros para análise que segundo eles dificultam a sua ação como produtores de conhecimento e demonstram se ressentir da falta de envolvimento organizado da instituição escolar e do MEC, possibilitando que ocorra um processo de escolha democrático no PNLD. Assim, em relação à política pública do livro, os docentes admitem participar do processo de seleção dos manuais didáticos e valorizam esse programa. No entanto, mesmo considerando importante receber os livros na escola pública, discordam da forma como ocorre o processo de avaliação e de escolha desses materiais.

Conforme lemos, ao se organizarem os professores para as análises dos livros aprovados para cada triênio a partir da lista que é fornecida pelo PNLD, no contexto das condições concretas da escola, algumas vezes distanciados do que o MEC pretende no que diz respeito a um trabalho que deve ser realizado de forma coletiva e dialogada, detectam sérias dificuldades. Observações sobre a questão dos três anos como um tempo longo de uso, considerando que os livros se deterioram, e que nem sempre a avaliação dos especialistas corresponde ao olhar dos professores, são alguns dos problemas comentados em dissertações com as quais nos deparamos em meio às nossas buscas.

A questão da escolha está mencionada, dentre outras, especificamente nos trabalhos: ‘O Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Pessoas Jovens Adultas e Idosas: os professores e suas escolhas’ (OLIVEIRA, 2011), ‘Só quero saber do que pode dar certo, não tenho tempo a perder: escolhas e usos dos livros didáticos de História em escolas municipais’ (QUEIROZ, 2012), e ‘A escolha e o uso de livros e demais materiais didáticos por professores alfabetizadores no município de Praia Grande – SP’ (ALMEIDA, 2012).

Uma postura autônoma e criativa por parte dos professores para além do trabalho específico com o livro didático é assunto também destacado, muito embora as conquistas em termos de assimilação de conteúdos a partir do que neles é apresentado também sejam comentadas.

Especificamente sobre as escolhas, os três trabalhos mencionados expõem aspectos que vão desde a falta de compromisso de alguns professores em todo o processo de análise e escolha à falta de manejo das tecnologias disponibilizadas para as mesmas.

Destacamos, ainda, dois aspectos igualmente importantes. São eles a conservação e o descarte. A Resolução CD/FNDE nº 42 de 28 de agosto de 2012, que dispõe sobre o PNLD para a educação básica, em relação aos cuidados e à conservação dos livros distribuídos orienta em seu Art. 9º:

§ 3º As secretarias de educação e as escolas participantes deverão instruir os alunos, pais ou responsáveis, e os professores sobre a responsabilidade destes pela correta utilização das obras, bem como pela conservação e devolução do material reutilizável ao final do período letivo, inclusive por meio de regulamentos específicos e campanhas promocionais.

§ 4º Decorrido o prazo trienal de atendimento, o bem doado remanescente passará a integrar, definitivamente, o patrimônio da entidade donatária, ficando inclusive facultado o seu descarte, observada a legislação vigente. (BRASIL, 2012).

Os livros didáticos chegam às escolas e mais especificamente aos alunos de forma totalmente gratuita. Contudo, embora o aluno possa chamá-lo de ‘seu’ livro e inclusive incluir no verso da capa o seu nome e outros dados pessoais, sabe que, ao final daquele ano deverá devolvê-lo na biblioteca da escola. Sendo assim, durante aquele ano de estudos, sabe que deverá cuidar de ‘seu livro’ como se ele pertencesse a outrem. Nesse sentido, a conscientização de que o material deve ser usado com cuidado e que, ao final de cada ano deve retornar à biblioteca da escola a fim de ser reutilizado por outro aluno no próximo ano letivo é muito importante. Esse é um trabalho que precisa ser realizado em cada escola, a fim de garantir que os livros continuem em bom estado para esta reutilização nos dois anos seguintes, quando o triênio será fechado e um novo livro chegará à escola.

Finalizando este capítulo, lembramos que, conforme já mencionado na introdução da dissertação, o sistema municipal de ensino de Uberaba, município mineiro no qual nossa pesquisa foi realizada, especialmente no triênio 2011-2013, não participou do PNLD, tendo trabalhado com apostilas adquiridas do Sistema de Ensino CNEC, editadas pela Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira. Já para o triênio 2014-2016 as 26 escolas municipais que possuem alunos do 6º ao 9º ano encontram-se novamente devidamente abastecidas com os livros didáticos do programa, uma vez que, em tempo hábil, retomaram sua adesão. São, portanto, analisados fora do âmbito do PNLD e constituem uma descoberta da autora ao iniciar a coleta dos dados sobre os livros didáticos no ensino fundamental.

4 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Este capítulo apresenta a análise das menções às criações artísticas africanas e afro-brasileiras desveladas em livros didáticos de História e de Língua Portuguesa.

4.1 A constituição do acervo de análise

Das 57 escolas da rede pública do município de Uberaba, que fizeram parte da pesquisa ora realizada, 31 tiveram a opção de escolha entre 16 coleções de História e 16 coleções de Língua Portuguesa aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD em 2010 para o triênio 2011-2013 a serem utilizados nos quatro anos finais do Ensino Fundamental em nove anos.

Conforme já mencionamos as 26 escolas municipais, nesse período utilizavam-se de apostilas do Sistema de Ensino CNEC, editadas pela Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, Uberaba (MG), sobre as quais comentaremos adiante.

De posse das listas das 16 coleções de História e das 16 coleções de Língua Portuguesa aprovadas, bem como da lista das escolas estaduais que trabalharam com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no triênio da pesquisa, percorremos uma a uma as bibliotecas das escolas, em busca da organização de um quadro onde listássemos as coleções escolhidas dentre as que foram aprovadas no PNLD para uso nos dois conteúdos que fazem parte de nossa pesquisa.

Além da organização da referida lista, era importante que obtivéssemos um exemplar de cada um dos livros utilizados; nesse caso, se para cada coleção aprovada quatro livros seriam adquiridos, sendo um para cada ano do Ensino fundamental II, o número das coleções aprovadas seria multiplicado por quatro e seria com esse resultado que precisaríamos constituir nosso acervo.

Como resultado das escolhas obtivemos uma lista de sete coleções aprovadas para a disciplina de História e 12 coleções aprovadas para a disciplina de Língua Portuguesa. Chegamos então a um número de 76 livros correspondentes a 19 coleções escolhidas entre as de História e Língua Portuguesa nas 31 escolas estaduais do município de Uberaba.

Como o triênio já havia encerrado no momento das visitas às escolas, realizadas em 2014, muitas delas não mais possuíam as coleções que haviam sido utilizadas até 2013. Nesse caso, alguns dos livros que recolhemos possuem exatamente o mesmo conteúdo e nas mesmas

configurações do livro do aluno, porém possuem mais páginas por contarem com o manual do professor ao final de suas páginas normais.

Nesse momento, uma vez que, embora tivéssemos percorrido todos os locais e escolas possíveis ainda não havíamos conseguido todos os livros, contamos com o arquivo da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Frutal onde conseguimos as últimas cinco coleções que não havíamos encontrado no município de Uberaba.

De posse dos livros do PNLD utilizados no triênio 2011-2013 por escolas estaduais do município, chegou o momento de buscarmos na Secretaria Municipal, informações sobre as apostilas que haviam sido utilizadas no triênio da pesquisa, sobre as quais havíamos tido notícias de que já tivessem sido recolhidas. Verificamos que as apostilas haviam sido organizadas em dois cadernos, sendo o primeiro deles de nosso interesse, por ser dividido entre os conteúdos de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História e Geografia.

Quanto à questão do triênio, encontramos apostilas datadas de 2011, 2012 e 2013, contudo, em uma observação mais apurada percebemos que para as apostilas do 7º, 8º e 9º ano, todos os conteúdos, ilustrações e detalhes eram exatamente os mesmos. O único detalhe que as diferenciava era o ano impresso na capa. Para as apostilas do 6º ano, no entanto, além do ano, igualmente impresso na capa, percebemos que, embora não tenha havido qualquer diferença entre os anos de 2011 e 2012, as apostilas de 2013 encontravam-se marcadas por um detalhe no alto da capa: as mesmas haviam sido designadas como “edição renovada”.

Assim, como para cada um dos anos letivos as apostilas haviam sido divididas em três volumes, constatamos que deveriam ser analisadas três apostilas para o 7º, três para o 8º e três para o 9º, num total de nove apostilas.

Já para o 6º ano, uma vez que as apostilas de 2011 e 2012 eram exatamente iguais, seriam três volumes para as análises referentes a esses dois anos, e ainda outros três volumes, referentes ao ano de 2013 – edição renovada. Tínhamos ao final o montante de seis apostilas do 6º ano para analisar, perfazendo um total de 15, quando somadas às demais.

Com as 15 apostilas e os 76 livros nosso acervo de análise saltou para 91 livros a serem folheados, um a um, em busca de expressões das artes africana e afro-brasileira, conforme nossa proposta de pesquisa.

Os quadros com a relação nominal das Escolas, bem como os quadros das coleções com as listas das escolas que por elas optaram encontram-se respectivamente nos Apêndices de A a D, ao final da dissertação. Também estão relacionadas, nos Apêndices E a H, as menções feitas às artes africana e afro-brasileira que a seguir passamos a analisar e ainda, nos

Apêndices I e J encontram-se quantitativamente organizadas as unidades de significado que escolhemos mencionar com o intuito de melhor direcionarmos as análises.

4.2 A arte africana e afro-brasileira nos livros didáticos de História e de Língua Portuguesa

Nos 28 livros de História, nos 48 livros de Língua Portuguesa e nas 15 apostilas de História e Língua Portuguesa analisados, obtivemos um montante de 610 expressões artísticas que puderam ser consideradas dentro do tema de nossa pesquisa, sendo 546 nos livros e apostilas de História e apenas 64 nos livros e apostilas de Língua Portuguesa (Apêndices E, F, G e H).

Tomamos como base de organização das mesmas, na busca da compreensão de como nos são mencionadas, as unidades de significado: expressões da arte africana, expressões da arte afro-brasileira, expressões de artistas brasileiros que criaram obras em torno de temas africanos, expressões sobre o negro no Brasil e expressões de artistas brasileiros com influência africana.

Criamos estas unidades a partir dos temas que se nos desvelaram. A busca de resposta às questões “o que é o fenômeno?” e “como ele se desvela?” dirigiram nossa atenção e reflexão.

Conforme Bicudo (2000, p. 74):

A investigação fenomenológica trabalha sempre com o qualitativo, com o que faz sentido para o sujeito, com o fenômeno posto em suspensão, como percebido e manifesto pela linguagem: e trabalha também com o que se apresenta como significativo ou relevante no contexto no qual a percepção e a manifestação ocorrem.

Dessa forma, tendo optado por “ir-à-coisa-mesma”, em uma atitude fenomenológica, partimos das cinco unidades de significado já mencionadas, na busca da percepção de como essas expressões se nos apresentaram (Apêndices I e J). Os dados quantitativos dos apêndices I e J estão sintetizados na Tabela 1.

A partir das tabulações realizadas voltamos ao material da pesquisa e olhamos com maior atenção, interrogando cada uma das 610 expressões segundo as unidades de significado nas quais foram organizadas, a fim de que pudéssemos compreendê-las a partir dos objetivos aos quais nos propusemos no início de nossa pesquisa.

Vejamos, portanto, a tabela mencionada:

Tabela 1 – A arte desvelada nos livros didáticos de História e de Língua Portuguesa utilizados no ensino fundamental da rede pública, Uberaba, MG (2011-2013).

| Unidades de significado | Frequência nos livros de História | Frequência nos livros de Língua Portuguesa |
|--|--|---|
| expressões da arte africana | 232 | 20 |
| expressões da arte afro-brasileira | 27 | 4 |
| expressões de artistas brasileiros sobre temas africanos | 12 | 15 |
| expressões sobre o negro no Brasil (entre telas, gravuras, desenhos, fotos, esculturas e outros) | 250 | 17 |
| expressões de artistas brasileiros com influência africana. | 25 | 8 |
| Total por conteúdo | 546 | 64 |
| Total Geral | 610 | |

Fonte: Arquivo da autora, 2013-2014

Desta forma, com estes olhares destacamos a seguir aquilo que nos pareceu significativo em todas elas:

4.2.1 Expressões da arte africana

Conforme percebemos a partir dos dados informados na Tabela 1, nas expressões da arte africana, encontramos, nos 28 livros e nas 15 apostilas de História, 232 imagens, entre desenhos, xilogravuras, esculturas, máscaras, pinturas, artesanatos em geral, dentre outras. Esta mesma unidade de significado apresenta 20 obras nos 48 livros e nas 15 apostilas de Língua Portuguesa aqui consideradas, onde, além das expressões de arte contidas no material de História, aparecem três textos literários de dois escritores africanos, sendo dois de Antônio Leite Couto, conhecido como Mia Couto (Moçambicano) e um de Carlos Maurício Pestana dos Santos, conhecido pelo pseudônimo de Pepetela (Angolano).

Embora o número de menções a essa unidade seja bastante expressivo no total geral de livros pesquisados, quando consideramos as 15 apostilas analisadas, apenas uma delas em suas páginas de História e duas delas em suas páginas de Língua Portuguesa apresentam algumas dessas imagens. Nas páginas de História da apostila de 2013 do 7º ano do Ensino Fundamental, 31 imagens nos permitem conhecer um pouco da história do Egito em 18

páginas que trazem como título Civilização egípcia: a riqueza do Nilo. Na mesma apostila, na página 99, que se refere ao conteúdo de Língua Portuguesa aparece apenas uma pirâmide do Egito. Chamam a atenção as quatro outras imagens nas páginas de Língua Portuguesa desta vez a apostila do 9º ano, também de 2013, onde fotografias de uma época bastante atual retratam africanos em instantes singulares. Os autores da apostila destacam o texto poético presente no gênero fotografia.

Percebe-se a preponderância nas menções feitas à arte sobretudo egípcia e cuxita, povos encontrados na região norte do continente africano que, conforme mencionamos no capítulo 2 do presente estudo, compõem a África Branca, cujas influências na formação da identidade do povo brasileiro não são consideradas relevantes, uma vez que os africanos que para cá foram trazidos pertenciam a outras regiões daquele continente. Contudo, dado o elevado número de menções a estas expressões nos livros didáticos analisados, e por fazerem parte, os egípcios e os cuxitas, bem como outros povos que também são mencionados, da história do continente africano, entendemos ser importante destacá-las.

Expressões da arte africana aparecem, considerando os livros do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, para cada uma das sete coleções de História analisados, ou seja, quatro livros em cada coleção, 23 vezes na primeira coleção, 53 vezes na segunda, apenas quatro vezes na terceira, 44 vezes na quarta coleção, 29 vezes na quinta, 33 vezes na sexta e apenas nove vezes na sétima coleção, aqui consideradas as coleções exatamente na ordem em que aparecem no Apêndice E da dissertação.

Em relação às 12 coleções de Língua Portuguesa cada uma com seus quatro livros, encontramos expressões da arte africana em apenas sete coleções, sendo três vezes na primeira, duas na terceira, uma na sexta, duas na sétima, duas na oitava, quatro na nona, e uma na décima segunda. Também aqui, as 12 coleções estão apresentadas exatamente na ordem em que aparecem, desta vez no Apêndice F da dissertação.

As expressões artísticas referem-se a textos literários, pinturas rupestres variadas, utensílios de ornamento pessoal como joias de faraós, reis e rainhas, e que eram utilizadas como insígnia de altos oficiais dos povos africanos, utensílios ornamentados e de ornamento que faziam parte de seu dia a dia, aparatos utilizados em cerimônias de cunho religioso, máscaras diversas utilizadas em eventos especiais sobretudo em rituais místicos, esfinges que representavam divindades, construções monumentais; e, em um volume considerável aparecem detalhes diversos de pinturas, papiros, estatuetas, artesanatos e construções que se destinavam a guardar os mortos, a preservar objetos que lhes pertenciam e até mesmo

registrar, de alguma forma, a história de vida daqueles a quem quiseram homenagear após a morte.

Destacam-se nestes registros a representação de acontecimentos do cotidiano vivido por pessoas importantes bem como de atividades que ocorriam no entorno de seu dia a dia enquanto em vida, conforme podemos observar na figura 14, presente em um dos livros de História do 6º ano.

Figura 14 - Julgamento diante de Osíris, arte egípcia



Fonte: Motooka, Para viver juntos, História, 2009.

Entalhes e pinturas em paredes e em outros materiais, trabalhos em papiros, edificações em madeiras e também em rochas, trabalhos em bronze, ouro, pedras preciosas, cristais e outros minerais, enfim, nestas 252 expressões da arte africana encontradas nos livros de História e de Língua Portuguesa e nas duas apostilas já mencionadas, recebemos diversas informações sobre o continente para o qual dirigimos nosso olhar no presente trabalho.

4.2.2 Expressões da arte afro-brasileira

Ao voltarmos nossa atenção para as expressões da arte afro-brasileira, somos levados a perceber a partir das imagens que se nos desvelaram, as manifestações artísticas que, em solo brasileiro, carregam, em sua essência, características próprias dos negros que para cá foram trazidos à época da escravidão.

Desde poesias, textos e contos africanos que permeiam a literatura brasileira, até as diversas expressões corporais que se revelam nas mais variadas danças, passando por movimentos e estilos musicais que, exercitados nas diversas regiões do continente africano, foram trazidos pelos africanos escravizados e começaram a fazer parte de nossa cultura, muito do que vemos hoje em nosso País sofreu e sofre direta influência daquele continente. É assim também quando atentamos para aspectos ligados à religiosidade, onde se misturam crenças e rituais os mais diversos.

Estas expressões da arte afro-brasileira que acabamos de mencionar apareceram 24 vezes nos 28 livros e apenas três vezes nas 15 apostilas do material de História analisado. Ao observarmos atentamente os 48 livros de Língua Portuguesa e as mesmas 15 apostilas, em suas páginas destinadas a esse conteúdo, encontramos apenas quatro imagens referentes a essa expressão.

As únicas quatro expressões encontradas em quatro dos livros de Língua Portuguesa foram aqui incluídas por fazerem menção, através de folders e de outros meios de divulgação, a eventos ligados à arte afro-brasileira. Duas delas referem-se ao Congado, uma típica manifestação cultural e religiosa afro-brasileira celebrada ainda hoje no País, sobretudo em algumas regiões do estado de Minas Gerais.

Ainda no aspecto religioso nos deparamos, dentre outras expressões, com a construção de templos por irmandades negras desde o tempo da escravidão. Neste item consideramos a menção feita especificamente à iniciativa dos próprios negros em construir seus locais de adoração, o que foi realizado, mesmo que com um jeito brasileiro de construir, à época, com certeza com um toque de africanidade.

Sobre esses aspectos lemos:

Como pretos e pardos eram proibidos de participar das irmandades de brancos, pois estas exigiam a comprovação da pureza de sangue, isto é, o associado não poderia ter ascendência moura, judia, africana ou indígena, foram criadas as associações específicas para essas camadas sociais, a fim de que elas aderissem à doutrina católica, mas de forma que não precisassem dividir o mesmo espaço com os brancos (MATTOS, 2013. p. 164).

De qualquer forma algumas das construções encontradas no material de análise, tombadas pelo patrimônio cultural da UNESCO, parecem-nos relevantes por considerarem a perspectiva de vida desses negros, que, à época da escravidão no Brasil, embora tendo ‘presos’ os seus corpos, continuaram livres em suas aspirações espirituais.

Nesse sentido, pensamos ser importante destacar os comentários encontrados em um dos livros didáticos pesquisados. Cardoso (2011, p. 172), autor de um dos livros de História do 8º ano comenta que a “Mesquita em Porto Novo, Benin, cuja arquitetura foi inspirada em igreja de Salvador, BA” foi construída por africanos escravizados (figura 15).

Figura 15- Mesquita em Porto Novo, Benin



Fonte: Cardoso, Tudo é História. História do Brasil (séculos XIX-XX), 2011.

As construções dessas igrejas revelam-nos aspectos interessantes dessa organização em grupos. Essas “irmandades compostas por negros, escravos e libertos eram de grande importância social para a manutenção de relações de solidariedade entre seus membros e para a tentativa de amenizar as agruras do sistema escravista” (MATTOS, 2013. p. 164).

Além destas construções e de outras expressões da arte afro-brasileira encontradas nos livros de História, as congadas e os maracatus, danças que fazem parte de diversas festividades ainda hoje em solo brasileiro, estão presentes em seis das 27 imagens.

Estilos de danças como o samba e o afro reggae, lutas como a capoeira, enfim, são diversas as manifestações comentadas nos livros, embora em um número pouco expressivo, sobretudo quando comparado, por exemplo, às expressões sobre o negro no Brasil, uma das próximas unidades de significado a serem comentadas.

4.2.3 Expressões de artistas brasileiros sobre temas africanos

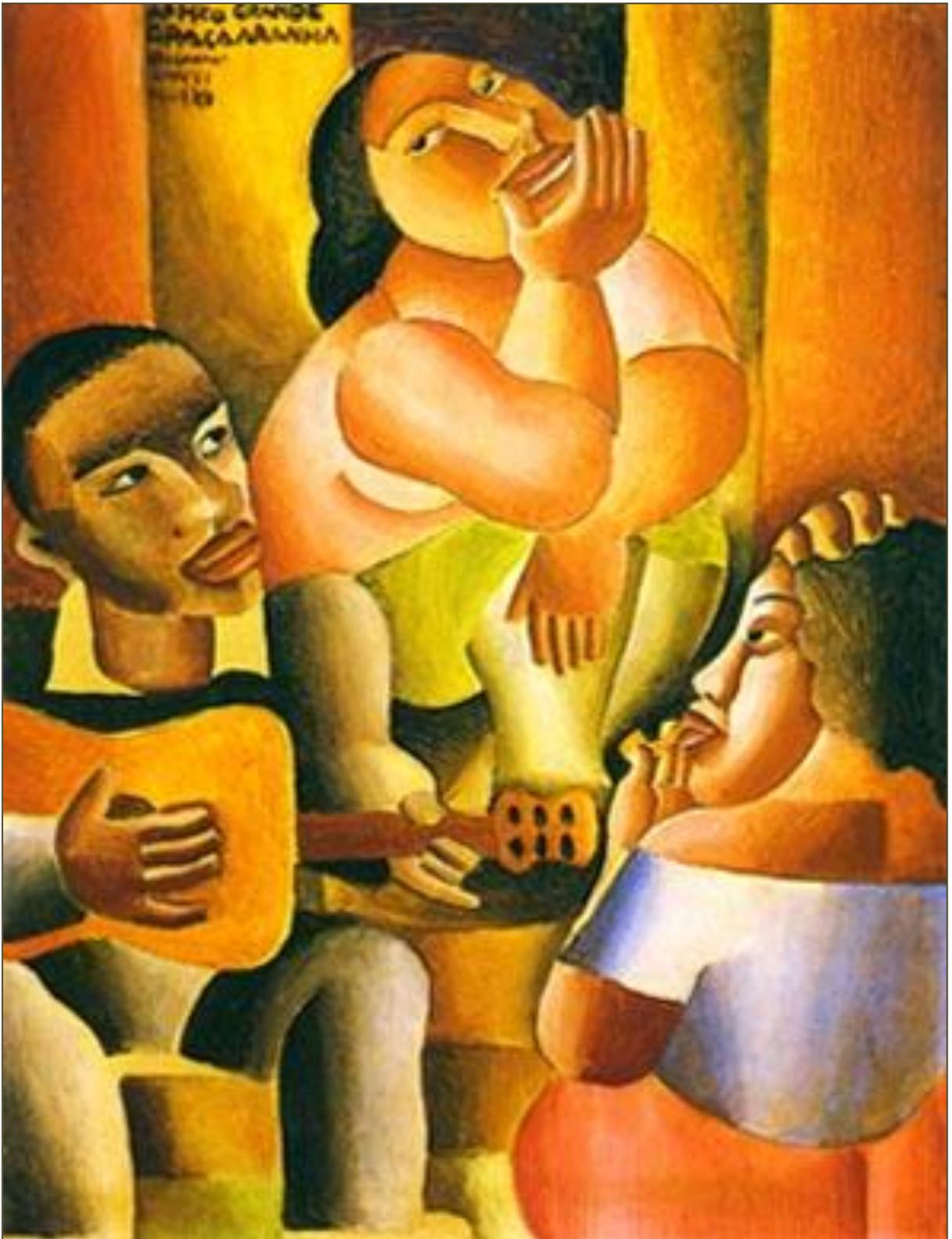
Nas expressões de artistas brasileiros sobre temas africanos, encontramos, apenas 12 no total para os livros de História e 15 para os livros de Língua Portuguesa, totalizando 27 menções.

Nas 12 expressões dos livros de História encontramos nove obras de Cândido Portinari, duas de Di Cavalcanti e uma de Tarsila do Amaral. Três grandes nomes da pintura no Brasil que retrataram de forma significativa a presença negra no País.

As obras Lavrador de Café, Garimpo, Os despejados, O Mestiço e Café, de Cândido Portinari, sendo que as últimas duas aparecem duas e quatro vezes respectivamente, Samba e Mulata de Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque Melo – Di Cavalcanti e Morro da Favela de Tarsila do Amaral, são expressões encontradas em duas das 15 apostilas e em quatro dos 28 livros de História analisados.

Destas imagens que, embora em sua totalidade retratem negros, mulatos e mestiços, em apenas duas são feitas referências escritas específicas às questões de raça. A tela Samba de Di Cavalcanti (fig. 16) aparece em um dos livros do sétimo ano ilustrando o tema ‘A presença afro-brasileira’, trazendo o seguinte comentário: "A música e as mulheres afrodescendentes eram a temática preferida do pintor Di Cavalcanti." (NEMI e BARBOSA, 2009, p. 132); a tela “Os despejados” aparece em um dos livros do oitavo ano, ilustrando o texto ‘DNA da diferença’ onde são apresentadas questões sobre o desenvolvimento econômico do País e as dificuldades de algumas camadas sociais devido às desigualdades presentes na sociedade brasileira entre os anos 1872 e 2006.

Figura 16 - Samba, Di Cavalcanti



Fonte: Nemi e Barbosa, Para viver juntos, História, 2009.

Em relação ao material de Língua Portuguesa, conforme já mencionamos 15 expressões de artistas brasileiros sobre temas africanos foram encontradas, sendo em sete dos 48 livros e em seis das 15 apostilas pesquisadas. Os 15 trabalhos estão entre telas de Cândido Portinari, Ângela Rosa e Heitor dos Prazeres, uma obra de Olumello, fotografias de Sebastião Salgado Filho, canção de Antônio Nóbrega e Wilson Freire, mitos, lendas e contos africanos, uns com adaptação de Júlio Emílio Braz e outros com tradução de Ana Maria Machado, contos e lendas afro-brasileiros de Reginaldo Prandi além de textos de Heloisa Pietro e Adão Ventura.

No caso do material encontrado nos livros de Língua Portuguesa há, com raras exceções, um maior aprofundamento em relação a comentários que se fazem aos negros e à sua vida no País. No texto de Heloisa Pietro, por exemplo, detalhes de sua própria existência trazem-nos informações sobre o que é ser negro no Brasil, bem como sobre as influências africanas em sua própria vida e na vida de outros brasileiros.

A artista plástica Ângela Rosa em seus trabalhos também retrata suas origens, pintando em suas telas o congado, a favela, a cavallhada, o circo e o candomblé. Em uma exposição realizada pela artista em 2010, em Belo Horizonte, sua intenção foi mostrar, através de trabalhos, cujo tema girava em torno de diversas manifestações folclóricas, a importância da presença do negro para a cultura brasileira até no cotidiano de gente simples.

Outro destaque também é dado aqui ao texto que acompanha a pequena poesia “Um”, de Adão Ventura (2009), em um dos livros do 9º ano, parte de nosso acervo. A partir desses textos os alunos são levados a considerar a importância da participação dos povos africanos na formação do povo brasileiro, o que acontece também com alguns outros textos que acompanham a maioria dessas 15 expressões aqui mencionadas.

4.2.4 Expressões sobre o negro no Brasil

Nas expressões sobre o negro no Brasil (entre telas, gravuras, desenhos, fotos, esculturas e outros), a maior incidência encontrada no material de História foram 250 menções, e apenas 17 expressões no material de Língua Portuguesa. São 247 artistas que executaram pinturas, litografias, fotografias, filmes, desenhos, aquarelas, textos e poemas, além de 13 expressões entre charges, fotografias, telas, esculturas, desenhos e outras obras cujos autores não são mencionados.

Ao observarmos atentamente as expressões que se nos desvelaram nesta unidade, chamam-nos a atenção dois artistas em especial, quais sejam Jean-Baptiste Debret e Johann

Moritz Rugendas, sobre os quais já apresentamos algum comentário no decorrer da dissertação. De Debret encontramos 71 expressões e de Rugendas foram 62 imagens em todos os livros analisados de História e Língua Portuguesa. Essas 133 imagens retratam situações do cotidiano de negros escravos no País em suas mais diversas atividades. Embora o trabalho que ambos realizaram no Brasil não se restringisse apenas ao cotidiano escravo, as menções feitas nos livros analisados parecem ter sido voltadas especialmente a este detalhe.

Debret era parisiense e esteve no Brasil por alguns anos, tendo participado da Missão Artística Francesa que fundou no Rio de Janeiro a Academia de Artes e Ofícios, mais tarde denominada Academia Imperial de Belas Artes. O cotidiano brasileiro foi tema de suas obras de uma maneira geral. Na figura 17 podemos perceber o seu olhar em relação à presença negra no cotidiano de um lar brasileiro. Das 71 imagens de sua autoria que encontramos no material pesquisado, por seis vezes aparece a tela Jantar no Brasil, aqui destacada a menção que se faz dela em um dos livros de História do 7º ano.

Figura 17 - Jantar no Brasil, Jean-Baptiste Debret



Fonte: Piletti, Piletti e Tremonte, História e vida integrada, 2011.

Rugendas, por sua vez, era alemão e também esteve no Brasil por um breve tempo em sua vida. Tanto ele como Debret aproveitaram sua estada no País retratando cenas do cotidiano dos brasileiros, conforme já mencionamos, nos seus mais diversos aspectos. Das obras de ambos, pelo menos nos 91 livros analisados, a predominância ao aspecto da escravidão é bastante considerável.

Sobre essas e outras obras desses dois autores podemos encontrar no acervo da Biblioteca da Universidade de Uberaba - UNIUBE, os livros *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, cujo autor é Jean-Baptiste Debret, e *Viagem pitoresca através do Brasil* de Johann Moritz Rugendas.

O trabalho desses e dos outros tantos artistas cujas obras fazem parte do acervo de imagens presentes nos 91 livros analisados explica-se com o fato de, no início do século XIX não existirem câmeras fotográficas e as demais facilidades de hoje de se retratar o dia-a-dia das sociedades. Portanto, através das litografias, desenhos e pinturas realizadas pelas mãos desses artistas, de olhares tão detalhistas, é que nos foi permitido conhecer um pouco da história a partir das imagens por eles registradas.

Podemos perceber, conforme já mencionamos, que as expressões sobre o negro no Brasil estão basicamente voltadas para o cotidiano dos escravos negros que para cá foram trazidos, não só tomando como base as obras de Debret e Rugendas, mas também dos demais artistas mencionados nos Apêndices I e J, sobre as unidades de significado e nos Apêndices E, F, G e H sobre a sua presença específica nos livros didáticos.

Os demais artistas listados são, conforme pudemos constatar, das mais diversas nacionalidades, inclusive brasileira que, embora não tenham retratado as riquezas culturais da África propriamente dita, em algumas das imagens nos apresentam detalhes de uma influência que certamente modificou nossa cultura.

4.2.5 Expressões de artistas brasileiros com influência africana

Chegamos finalmente às expressões de artistas brasileiros com influência africana que retratam especificamente 24 obras de Aleijadinho, duas de Mestre Valentim, três de Mestre Ataíde, duas de Heitor dos Prazeres, uma de Mestre Didi e ainda uma de Djanira da Motta e Silva, 33 ao todo.

Essas expressões artísticas encontram-se em dois dos 48 livros de Língua Portuguesa e duas das 15 apostilas nas páginas que estão reservadas a esse conteúdo. No material reservado ao conteúdo de História elas aparecem em cinco dos 28 livros e em apenas uma das 15

apostilas. As 33 expressões destes seis artistas constituem um grupo que se destaca por suas obras plásticas, pinturas, esculturas, entalhes e arquiteturas.

Sobre os mesmos, o trabalho publicado de forma digital, organizado por Raul Mendes Silva, que tem como título “Sociedade e natureza na história da pintura no Brasil” (200-), traz, considerando um glossário de verbetes sobre os quais explicita significados históricos e técnicos referentes às artes visuais, no verbete “arte afro-brasileira” escrito por José Maria Nunes Pereira, algumas informações. O texto tece comentários sobre algumas características da arte africana, tais como: que é criada para ser objeto de contemplação, para deleite espiritual e estético; que instiga a produção de valores emocionais e que, embora reproduza literalmente a realidade, não tem compromisso com o simples retrato dessa realidade no que diz respeito à simetria e às proporções.

O autor, prosseguindo seus relatos sobre épocas diferentes da arte brasileira e das influências que essa recebeu com a presença dos negros no País, tece comentários sobre 13 artistas brasileiros que, mesmo não sendo todos negros ou mulatos, apresentaram e apresentam nítida influência africana em seus trabalhos.

Figura 18 - Detalhe da estátua de Cristo do Passo do Caminho para o Calvário, Aleijadinho.



Fonte: Beltrão e Gordilho, Diálogo, edição renovada, Língua Portuguesa, 2009.

Sobre o estilo dos seis artistas cujas obras fazem parte do número de menções que encontramos nos livros pesquisados, discorreremos a seguir, destacando também algumas das considerações feitas sobre os mesmos pelo estudioso no assunto José Maria Nunes Pereira, no trabalho de Raul Mendes Silva (200-).

Sobre Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho o autor, comentando sua autenticidade fala da “Originalidade capaz de manifestar uma força expressionista, de talha geométrica, angulosa, tão próxima da África [...]” (PEREIRA *apud* SILVA, s/d). A figura 18, presente em um dos livros do 7º ano, de Língua Portuguesa, nos leva à percepção exatamente dessa força expressionista e desses talhes geométricos descritos pelo autor e, segundo ele, remete-nos, de alguma forma, às expressões e talhes da arte africana.

Em Mestre Valentim, o autor destaca “[...] os traços negróides de suas esculturas e pinturas” (PEREIRA *in* SILVA, s.d.). Em um dos livros de História do 7º ano temos a imagem de um painel em madeira da pilastra do altar de São Gonçalo do Amarante e também, na apostila de 2011 do 6º ano, nas páginas destinadas ao conteúdo de História, temos o Chafariz da pirâmide, de 1777, construído no Largo do Carmo, na beira do Cais no Rio de Janeiro, cuja imagem destacamos na figura 19.

Figura 19 - O Chafariz da pirâmide de Mestre Valentim



Fonte: CNEC, Ensino Fundamental, 6º ano - Volume 3- Caderno 1, 2011

Mestre Valentim destacou-se pelas obras de urbanismo realizadas, sobretudo por meio da arquitetura e da escultura. Enquanto o trabalho do mulato Aleijadinho teve e ainda tem seu destaque em Minas Gerais, as obras de Mestre Valentim foram e ainda são bastante conhecidas no Rio de Janeiro. Com certeza, dois grandes nomes de artistas brasileiros com influência africana, Aleijadinho e Valentim, escultores, entalhadores, um arquiteto e outro urbanista; um destacando-se por suas obras em Minas e outro por seus trabalhos no Rio de Janeiro.

Figura 20 - Pintura de Mestre Ataíde na Igreja de São Francisco de Assis, Ouro Preto, MG



Fonte: Cardoso, Tudo é História, 2011.

Um terceiro artista cujas obras aparecem nos livros didáticos pesquisados é Manuel da Costa Ataíde, mais conhecido como Mestre Ataíde. Segundo Pereira in Silva (200-) “O seu

estilo barroco, embora influenciado pelas escolas italiana e francesa, deixava transparecer a sua origem africana, não só nas feições das figuras como na escolha das cores em suas obras”. O trabalho de mestre Ataíde destaca-se no estado de Minas Gerais e as cores e feições que utiliza para retratar as diversas figuras humanas que pintou em naves de templos mineiros revelam influência africana, sobretudo nos traços mestiços que destaca. Sobre uma de suas obras, em um dos livros de História do 7º ano, onde podemos visualizar detalhe de uma pintura feita na nave da Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto (fig. 20), somos informados que “Nesta pintura, Manuel da Costa Ataíde usou sua companheira como modelo para a imagem da Virgem.” (CARDOSO, 2011. p. 179). Mestre Ataíde é um nome que marcou pelas obras que realizou e que se destaca entre artistas, nascidos em solo brasileiro que tiveram influência africana.

Heitor dos Prazeres é outro artista cujas obras aparecem nos livros didáticos pesquisados e que está aqui também considerado entre artistas brasileiros com influência africana, conforme alguns comentários que tecemos ao final do capítulo sobre a África, no presente trabalho. Esse artista é também um dos 13 mencionados no texto de José Maria Nunes Pereira sobre a influência da arte africana em artistas brasileiros. Embora tenha se destacado na área da música, seu trabalho como pintor é mencionado por duas vezes em uma das 15 apostilas do material pesquisado, nas páginas que se referem à Língua Portuguesa.

Figura 21 - Dança, Heitor dos Prazeres



Fonte: Campos, Cardoso e Andrade, Viva Português, 2010.

Uma das duas obras de Heitor dos Prazeres que se encontra na referida apostila pode ser conhecida na figura 21.

Sobre Heitor dos Prazeres e ainda sobre Desoscóredes Maximiliano dos Santos, o Mestre Didi, também um dos seis mencionados, em relação à influência recebida da África, lemos: “O artista negro se refugia, na sua maioria, na arte de inspiração religiosa afro-brasileira ou numa produção de tipo *naif*. Mencionaremos aqui, já no século XX, os casos de Heitor dos Prazeres e de Mestre Didi [...] (PEREIRA in SILVA, s/d).

Com a informação de que Mestre Didi é um artista e também escritor baiano que se destaca como expoente da cultura Iorubá no Brasil, tomamos conhecimento de que seus trabalhos receberam total influência africana.

Ao se referir à cultura Iorubá, Boulos Júnior (2009, p.14) em um dos livros didáticos de História do 8º ano, faz também menção à cultura Jeje e à cultura Banto, ambas de povos africanos. Os Iorubás são povos de um grupo étnico africano que habita a Nigéria, um dos países daquele continente.

Desse grupo, e, portanto, da África, vem a influência na vida de Mestre Didi, tendo sido ele inclusive conhecido como um Sacerdote afro-brasileiro. Além disso seu nome é conhecido também por suas obras escritas.

Apenas um dos livros de História do 8º ano, dentre os 91 livros pesquisados apresenta dois de seus trabalhos e, no texto de apresentação, cujo título é ‘Os africanos e suas culturas’ alguma coisa sobre esta influência africana é apresentada, embora de maneira bastante reduzida.

Finalizando, destacamos a artista plástica Djanira da Motta e Silva que, “Embora não tivesse sangue negro, dedicou grande atenção à cultura e às tradições africanas. (PEREIRA in SILVA, s/d). Conforme o autor, Djanira é descendente de índios guaranis e de austríacos, tendo nascido no interior do estado de São Paulo, embora bastante interessada e influenciada pela cultura africana. Criou obras de pintura e desenho, foi ilustradora, cartazista, cenógrafa e também realizou trabalhos de gravação. É dela o trabalho que aparece no livro de História do 7º ano, conforme figura 22; uma única imagem em todo o material pesquisado.

Notamos que, ainda que estes seis artistas estejam assim mencionados no trabalho sobre a Arte afro-brasileira, texto de Pereira no livro de Raul Mendes Silva, anteriormente destacado, e ainda que tenham sido, algumas de suas obras, utilizadas como ilustração em apenas nove dos 91 livros em análise, os textos e comentários que acompanham tais obras, exceto em três das imagens coletadas, o trabalho da paulista Djanira Motta e Silva, e os trabalhos de Mestre Didi, nenhuma outra faz qualquer menção objetiva quanto às influências

africanas presentes em todas elas. Assim sendo, além da menção que se faz ao trabalho de Mestre Didi em relação à cultura Iorubá, apenas no texto que se refere à obra de Djanira Motta e Silva, recebemos informações que nos fazem perceber a presença da influência africana em artistas brasileiros. Segundo informação que acompanha a obra da artista: "A religiosidade afrodescendente influenciou a obra de artistas plásticos brasileiros [...]" (BARBOSA E NEMI, 2009, p. 133).

Figura 22 – Três Orixás, Djanira Motta e Silva.



Fonte: Barbosa e Nemi, Para viver juntos, História, 2009.

Nas outras expressões, ainda que os artistas tenham sido identificados com algumas obras, não nos é possível fazer qualquer inferência à influência africana em quaisquer delas.

4.3 Os sentidos das expressões artísticas sobre a África

Ao nos reportarmos às questões propostas a serem respondidas após o período decorrido do início da pesquisa até o momento, quais sejam: como a arte africana e a arte afro-brasileira são mencionadas nos livros didáticos de História e de Língua Portuguesa adotados nas escolas de educação básica da rede pública de Uberaba, MG? Com que frequência isso ocorre? Que concepções sociais podem ser identificadas nas criações artísticas citadas nos livros? Passamos então a respondê-las, finalizadas as análises.

Percebemos que as artes africana e afro-brasileira ocupam um espaço não muito considerável nas páginas dos 91 livros didáticos analisados. Com exceção a algumas expressões das artes egípcias, cuxitas e de outros povos africanos de tempos remotos, que são maioria quando observamos os apêndices relacionados às menções à arte, as demais categorias que aparecem estão dispersas em vários outros pontos.

Também ao destacarmos as expressões sobre o negro no Brasil, as questões de escravidão aparecem de forma relevante e não permitem, conforme se percebe, um olhar a África da forma como está legalmente proposto.

A Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, destaca:

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e **valorização** da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas (BRASIL, 2004, grifo nosso)

Diante do exposto, a partir das imagens observadas nos 91 livros analisados, 'o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura afro-brasileiros' encontram-se precariamente trabalhados. Sobretudo quando observamos o número elevado de expressões sobre o negro no Brasil, percebemos a predominância de imagens que destacam o cotidiano de escravidão vivido pelos africanos no País. Dessa forma nossa atenção se volta para estes aspectos e torna-se inviável um trabalho de valorização da identidade, de reconhecimento e de igualdade conforme estão legalmente estabelecidos. Afinal, das 610 expressões de arte encontradas no material da pesquisa, quase metade delas, ou seja 267 em sua grande maioria, cuida em apresentar tais aspectos de escravidão já mencionados.

Muito embora a história real da constituição da Nação brasileira perpassasse momentos em que a escravidão fez parte da realidade aqui vivida, tendo durado mais de 350 anos, poderíamos entender o elevado número de referências a imagens da escravidão de africanos nos livros didáticos como uma forma de transmissão de uma visão que não esclarece de fato o valor da presença dos africanos para o Brasil nos seus mais diversos aspectos.

Destacamos a seguir um texto que confirma nossas asseverações:

Não podemos perder de vista que muitos materiais didáticos têm desempenhado um papel muitas vezes decisivo na introjeção de conceitos errados, de forma velada ou explícita, assim como de estereótipos. Vejamos alguns exemplos: não se pode mais aceitar a difusão da escravidão como fato que se associa exclusivamente aos povos africanos, nem tampouco imagens do negro apenas como escravos ou no desempenho de atividades na sociedade sem prestígio; de não inserir devidamente o papel do negro

brasileiro nos ciclos econômicos do país; de não revelar o contingente populacional de afro-descendentes atual no Brasil e sua importância; enfatizar que os africanos e seus descendentes são, também, responsáveis pela adequação aos trópicos da tecnologia pré-capitalista brasileira, como a mineração, a medicina, a nutrição e a agricultura; que a herança cultural trazida da África constitui a matriz mais importante da cultura popular brasileira e que é frequentemente relegada pela ideologia dominante ao folclore (ANJOS *apud* MUNANGA, 2005. p. 177)

Cabem certamente estudos, análises e outros olhares atentos a estas expressões e àquilo que podem ter provocado nos alunos do 6º ao 9º ano, aos quais os livros da presente pesquisa estiveram destinados. Esses, contudo, seriam olhares a serem assim direcionados em uma outra pesquisa.

Certamente muito há que se atribuir ainda de significados às expressões que destacamos, mas fica a certeza de que em nós, nos mais diversos aspectos de nosso cotidiano, dadas as informações que nos foram prestadas através do olhar atento a estas expressões, permanecem a convicção de que, por meio da arte é possível refletir sobre a importância da cultura africana na formação de nossa identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar a África proposto no presente trabalho, a partir das expressões de arte que nos foram desveladas no decorrer da pesquisa, trouxe-nos encantamento e aprendizado.

A escolha do objeto da pesquisa, a busca pelo material a ser analisado, o passar uma a uma as páginas dos livros, o preparo para a busca através dos estudos proporcionados à X Turma do Mestrado em Educação da UNIUBE nas aulas ministradas, nos encontros do Grupo de Pesquisa e em eventos dos quais pudemos participar, enfim, todo o caminho trilhado foi realizado com uma postura fenomenológica. Tal postura pôde ser percebida no decorrer dos estudos, no modo que escolhemos interrogar a presença das artes africana e afro-brasileira nos livros didáticos, na experiência vivida de busca e desvelamento do objeto, na intenção de compreender o que se mostrava em cada uma das imagens que encontramos, e por fim no que pudemos conhecer sobre a África e sobre a importância da presença africana em solo brasileiro no decorrer de todo o processo.

Foi necessário olhá-los todos, os 91 livros, de perto, um por um. Foi necessário olhar cada uma das imagens bem mais que apenas uma vez. Olhá-las repetidamente na intenção de compreendê-las e de desvendá-las. Esta foi a postura adotada. O que fizemos por diversas vezes nestes últimos meses foi procurar “ir-à-coisa-mesma”.

Ao considerarmos que alguns dos documentos legais sobre os quais discutimos no terceiro capítulo foram construídos a partir da luta constante de vários seguimentos da sociedade, vemos os valores sociais de estudarmos com atenção esta temática e de direcionarmos nossos olhares aos aspectos étnico-raciais da constituição de nosso país da forma que tomamos como propósito neste trabalho.

Ao refletirmos sobre o papel da educação na transmissão desses valores, e ao voltarmos nossos olhares para o livro didático como um material acessível e do qual se espera também a possibilidade de trabalhar estes assuntos, esperamos contribuir para o trabalho pedagógico no ensino fundamental.

Ao concluirmos a presente dissertação, estamos conscientes de que os objetivos apresentados na introdução deste trabalho foram devidamente alcançados: selecionamos 91 livros para análise em 57 escolas da rede pública da cidade mineira onde a busca foi realizada; encontramos 610 menções à arte africana e afro-brasileira nesses livros; e, finalmente, realizamos as análises dessas 610 imagens a partir do que se nos desvelou dentro de cada uma das cinco unidades de significado descritas no último capítulo.

Desta forma, tendo sido nosso objetivo a compreensão sobre como as criações artísticas africana e afro-brasileira se desvelavam nos livros em análise, para, a partir delas compreender o sentido dessas expressões, quantitativamente concluímos que, nas páginas folheadas uma a uma, dos livros de história ao considerarmos as menções encontradas, há diversas páginas nas quais não encontramos nada a respeito dessa arte. Para os livros de Língua Portuguesa esses números são ainda mais alarmantes. Considerando que foram folheadas 14.587 páginas do material de estudos desse conteúdo e apenas foram encontradas 64 imagens, percebemos que em 99,6% das páginas as artes africana e afro-brasileira não estão presentes.

É evidente que muitos são os assuntos a serem trabalhados do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, tanto no que diz respeito à História quanto à Língua Portuguesa, mas, chamaram-nos a atenção esses dados numéricos. Além disso, em alguns casos, em apenas uma das páginas aqui consideradas, encontramos ao mesmo tempo muitas imagens, o que amplia o número de páginas onde as artes africana e afro-brasileira não estão presentes nos livros analisados.

Contudo, não é apenas o dado quantitativo que chama a atenção. Considerando o caminho traçado para a realização da pesquisa, ao nos atermos às questões da arte e da interdisciplinaridade, embora em alguns momentos possamos constatar um trabalho interdisciplinar nas páginas observadas, podemos sentir a falta de um planejamento neste sentido.

Em relação ao olhar sobre o continente africano, sobretudo quando nos atermos às artes que se produziam e que se produzem ali, e quando pensamos nas manifestações artísticas que conseqüentemente vieram fazer parte de nossa história a partir daqueles que para cá foram trazidos, vemos uma lacuna entre o que foi apresentado nos livros didáticos ora analisados e o que a África realmente apresenta na diversidade e na riqueza de sua arte. Isso é assim principalmente quando consideramos, no material de análise, a predominância de algumas expressões específicas, sobretudo de imagens que nos remetem, de alguma forma, à escravidão.

Quanto às considerações sobre as políticas públicas relacionadas ao estudo a que nos propusemos, embora seja obrigatoriamente estabelecida a questão do trabalho étnico-racial e embora tenham sido publicadas diretrizes para um trabalho que leve a efeito essa obrigatoriedade, ao chegarmos às análises, parece-nos que tais diretrizes não estão sendo plenamente estudadas e nem seguidas a contento. Além disso, embora longe do foco de nossos estudos, é fato que, no decorrer de nossas buscas tivemos contatos com trabalhos sobre

os PCN e até mesmo sobre o PNLD que destacam aspectos negativos presentes em ambos. Nossas observações nos levaram a perceber, em um olhar minucioso às expressões artísticas encontradas e até mesmo aos textos escritos que acompanham as mesmas, uma certa precariedade na observância desses aspectos legais em muitos sentidos, sobretudo quando nos atemos às questões de valorização da identidade, da história e da cultura dos afro-brasileiros, e a valorização das raízes africanas da nação brasileira, que, embora previstas legalmente, não se encontram devidamente trabalhadas pelo menos no material de análise.

É interessante destacarmos ainda que, sobre a interdisciplinaridade, assunto de nosso primeiro capítulo e importante tema de discussão, conforme entendemos, no que se refere a um efetivo trabalho das relações étnico raciais legalmente previstos, nosso interesse se deveu também, conforme já mencionamos, à nossa participação no Observatório da Educação: Interdisciplinaridade na Educação Básica: estudos por meio da arte e da cultura popular. O referido Observatório é um projeto interinstitucional que, tendo a interdisciplinaridade na educação básica como objeto, promove ações que conduzem à interação de conceitos científicos, arte e cultura popular através da pesquisa-ação. Tratam-se de ações colaborativas entre professores e alunos de duas escolas do ensino fundamental da rede pública do município de Uberaba (MG), envolvendo ainda a Universidade de Uberaba (UNIUBE) e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), com alunos de três cursos de licenciatura, além de alunos do Mestrado em Educação, do qual fizemos parte.

Nesse sentido a interdisciplinaridade, além de objeto de estudos do Observatório, tendo sido assunto trabalhado ao longo de nossa participação junto à XI Turma do Mestrado em Educação da UNIUBE, com quem tivemos o privilégio de cursar a disciplina Estudos Interdisciplinares e Educação, tornou-se um aporte às pesquisas que empreendemos sobre a presença das artes africana e afro-brasileira nos livros didáticos e sobre as possibilidades do cumprimento do que propõe a Lei em relação às questões étnico-raciais.

Certo está que não esgotamos todas as possibilidades sobre os assuntos aqui destacados. Na realidade, enquanto caminhávamos na busca de cumprir os objetivos propostos, muitos aspectos tornaram-se relevantes aos nossos olhos.

Sabemos que a presente dissertação é apenas parte daquilo que ainda pode e deve ser pensado, discutido, proposto, pesquisado. Nesse sentido, entendemos que pesquisas sobre como, na prática pedagógica, professores e alunos constroem seu conhecimento escolar sobre as africanidades a partir da arte africana e afro-brasileira, podem complementar o estudo iniciado neste trabalho.

Há, com certeza, pesquisas em andamento sobre muitos outros aspectos que, no decorrer do trabalho de buscas, de análises e de escrita da presente dissertação se nos tornaram intrigantes. Alguns desses aspectos, na realidade, podem até mesmo nunca terem sido pesquisados. Por exemplo, o descarte dos livros didáticos foi um assunto que, durante a construção de nosso acervo de análise, intrigou-nos, dado o volume de livros que encontramos nessa situação. Além disso, a análise comparativa entre os livros escolhidos pelos professores das escolas do município pesquisado para o triênio 2011-2013 e os livros cujas coleções foram novamente escolhidas para o triênio 2014-2016 também é um assunto que estimula novas investigações.

Por hora esperamos que as considerações aqui realizadas possam, de alguma forma, contribuir com o estudo étnico-racial que precisa ser realizado dentro de nossas escolas e que a sensibilização dos alunos em relação à arte africana e afro-brasileira presente nos livros didáticos possa ser aguçada a partir de um ensino consciente não só de História e de Língua Portuguesa/Literatura e Arte por parte dos professores, mas também através da própria arte e quiçá em um trabalho interdisciplinar.

Pensamos que para tanto, nossos olhares necessitam ser treinados, mais ou menos assim como o poema com o qual desejamos encerrar nossas proposições:

Olhares treinados

Treina o teu olhar
Abre os teus olhos
Olha,
Vê,
Enxerga...
Lê a vida
Lê as entrelinhas
Observa...
Olha, vê, enxerga, sente
Não tenha um olhar demente!
Teus olhos podem ir bem longe
Tudo vai depender da profundidade de teu ser!
Treina teus olhos e vê...
Vê tudo o que tu podes ver...
Vê tudo o que realmente há pra ver...
Treina o teu olhar e o teu coração,
Treina o teu ser
E...
Vive então!
(Tânia Mára, maio de2002)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, H. M. **A escolha e o uso de livros e demais materiais didáticos por professores alfabetizadores no município de Praia Grande – SP**. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)– Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Santos, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://200.130.0.199/vufind/Record/bdtd-UNISANTOS:oai:biblioteca.unisantos.br:428/Description#tabnav>> Acesso em: 20 dez. 2014.

ARQUITETURA Islâmica no Cairo. il. Color. Disponível em: <<https://keloniumanija.wordpress.com/2010/01/27/egiptas/>> Acesso em: 01 nov. 2014.

BARBOSA, A. M. T. B. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, set-dez. 1989. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>> Acesso em: 28 fev. 2014.

_____. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____; COUTINHO, R. G. **Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: UNESP, 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf> Acesso em: 28 fev. 2014.

BARBOSA, M. S. **A África por ela mesma: a perspectiva africana na História Geral da África (UNESCO)**. 208 f. Tese (Doutorado em História)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-09012013-165600/pt-br.php>> Acesso em: 09 nov. 2014.

BELTRÃO, E. L. S.; GORDILHO, T. C. S. **Diálogo: Língua Portuguesa, 6º ano**. São Paulo: FTD, 2009.

_____. **Diálogo: Língua Portuguesa, 7º ano**. São Paulo: FTD, 2009.

_____. **Diálogo: Língua Portuguesa, 8º ano**. São Paulo: FTD, 2009.

_____. **Diálogo: Língua Portuguesa, 9º ano**. São Paulo: FTD, 2009.

BICUDO, M. A. V. **Fenomenologia: confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A pesquisa em educação matemática: a prevalência da abordagem qualitativa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 15-26, maio-ago. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1185>> Acesso em 17 nov. 2013.

_____. (Org.). **A pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BICUDO, M. A. V.; BAUMANN, A. P. P.; MOCROSKY, L. F. Análise fenomenológica de projeto pedagógico. In: CONGRESSO DE FENOMENOLOGIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE, 4, 2011, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: UFG, 2011. p. 157-166. Disponível em:

<<http://anaiscongressofenomenologia.fe.ufg.br/up/306/o/ComunMariaViggianiBicudo.pdf>>

Acesso em: 14 nov. 2014.

BITTENCOURT, C. M. F. Apresentação. **Educ. Pesqui.** [online]. 2004, vol.30, n.3, pp. 471-473. ISSN 1517-9702. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a07v30n3.pdf>> Acesso em: 21 dez. 2014.

BOCHNIAK, R. **Questionar o conhecimento: Interdisciplinaridade na Escola.** São Paulo: Loyola, 1992. SP.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. **Tudo é linguagem**, 6º ano. São Paulo: Ática, 2012.

_____. **Tudo é linguagem**, 7º ano. São Paulo: Ática, 2012.

_____. **Tudo é linguagem**, 8º ano. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **Tudo é linguagem**, 9º ano São Paulo: Ática, 2011.

BOULOS JÚNIOR, A. **História, sociedade & cidadania**, 6º ano. Manual do Professor. São Paulo: FTD, 2009.

_____. **História, sociedade & cidadania**, 7º ano. São Paulo: FTD, 2009.

_____. **História, sociedade & cidadania**, 8º ano. São Paulo: FTD, 2009.

_____. **História, sociedade & cidadania**, 9º ano: Manual do Professor. São Paulo: FTD, 2009.

BRANDÃO, C. R.. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, p. 715-744, set.- dez. 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 07 ago. 2014.

_____. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm> Acesso em: 07 ago. 2014.

_____. **Lei nº 8.313** de 23 de dezembro de 1991. Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18313cons.htm Acesso em: 20. nov. 2014.

_____. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 nov. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 25 ago. 2013.

_____. **Lei n.º 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm> Acesso em: 25 ago. 2013.

_____. **Lei n.º 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> Acesso em: 25 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Carta-Circular Nº 17/2010** –FNDE/MEC – CARTA-SENHA-PNLD/2011, Brasília: 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/file/4688-escolha-pnld-2011-carta-circular-n-17-2010>> Acesso em: 01 set. 2014.

_____. **Parecer n.º 003/2004** do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno – Aprovado em 10/03/2004, tendo como assunto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://www.prograd.ufba.br/Arquivos/CPC/Parecer%20CNE%203-2004.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2013.

_____. **Resolução CP/CNE n.º 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Disponível em: <http://www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf> Acesso em: 25 ago. 2013.

_____. **Resolução n.º 42**, de 28 de agosto de 2012. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Disponível em: <> Acesso em 21 dez. 2014.

_____. **Resolução n.º 44**, de 13 de novembro de 2013. Altera os arts. 3º e 7º e a alínea i do inciso III do art. 8º e acrescenta o § 6º ao art. 1º da Resolução n.º 42, de 28 de agosto de 2012, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000044&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC> Acesso em: 21 dez. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. 146 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>> Acesso em: 28 out. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte. Ensino fundamental I. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> Acesso em: 25 ago.2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte. Ensino fundamental II. Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artef.pdf>> Acesso em: 04 nov. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** história. Brasília: MEC / SEF, 1998. 108 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf> Acesso em: 04 nov. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em: 04 nov. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 04 nov. 2014

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>> Acesso em: 04 nov. 2014.

CABRINI, C.; CATELLI JÚNIOR, R.; MONTELLATO, A. **Tempos e culturas**, 6º ano. São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção história temática).

_____. **Diversidade cultural e conflitos**, 7º ano. São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção história temática).

_____. **Terra e propriedade**, 8º ano. São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção história temática).

_____. **O mundo dos cidadãos**, 9º ano. São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção história temática).

CAMPOS, E. M.; CARDOSO, P. M.; ANDRADE, S. L. **Viva Português**, 6º ano: Manual do Professor – 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.

_____. **Viva Português**, 7º ano. Manual do Professor - 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.

_____. **Viva Português**, 8º ano. Manual do Professor - 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.

_____. **Viva Português**, 9º ano. Manual do Professor - 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.

CARDOSO, O. P. **Tudo é História**. História antiga. História medieval, 6º ano. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **Tudo é História**. História moderna. História da América Colonial, 7º ano. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **Tudo é História**. História contemporânea. História do Brasil (séculos XIX-XX), 8º ano. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **Tudo é História**. História contemporânea. História do Brasil (séculos XX-XXI), 9º ano. São Paulo: Ática, 2011.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens**, 6º ano. São Paulo: Atual, 2009.

_____. **Português linguagens**, 7º ano. São Paulo: Atual, 2009.

_____. **Português linguagens**, 8º ano. São Paulo: Atual, 2009.

_____. **Português linguagens**, 9º ano. São Paulo: Atual, 2009.

CLARO, R. **Olhar a África**: fontes visuais para sala de aula. São Paulo: Hedra Educação, 2012.

D'AMBRÓSIO, O.. O que é Arte Naïf. (s.d.) Disponível em:
<<http://www.artcanal.com.br/oscardambrosio/artenaif.htm>> Acesso em: 19 ago. 2014

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: História, teoria e pesquisa. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

_____. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. (Org.). **Dicionário em construção - Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. de; MARUXO JÚNIOR, J. H. **Linguagem e interação**, 6º ano. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **Linguagem e interação** 7º ano. São Paulo: Ática, 2011.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. de; MARUXO JÚNIOR, J. H. **Linguagem e interação**, 8º ano. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **Linguagem e interação**, 9º ano. São Paulo: Ática, 2011.

FERRARI, S. S. U. **Encontros com arte e cultura**, 1. ed. São Paulo: FTD, 2012.

FONSECA, D. M. da. A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 2, p.

361-370, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/10.pdf>>
Acesso em: 14 jan. 2014.

FREIRE, P. R. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

_____. **Educação e mudança**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

FUNDAÇÃO S. D.. Coleção africana de arte contemporânea. Disponível em:
<<http://www.fondation-sindikadokolo.com/?PT&foundation>> Acesso em: 21 dez. 2014.

HEGEL, G. W. F. **Filosofia da História**. Brasília: UnB, 1995.

HENDA, K. K. O Mercador de Veneza, 2010.

Digital print on matt paper mounted in aluminum, 170 x 100 cm. Disponível em:
<<http://www.gfilomenasoaes.com/en/artists/workpop/2595>> Acesso em 30 nov. 2014

HERNANDEZ, L. L. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JOADOOR, Flor do deserto. il. Color. Disponível em: <http://www.allposters.com.br/-sp/Desert-Flower-posters_i2833930_.htm> Acesso em: 01 nov. 2014.

KEÏTA, S. Sem título. 1 fotografia. p&b. Disponível em:
<<http://micasaesmimundo.blogspot.com.br/2011/04/seydou-keita-fotografo.html>> Acesso em: 30 nov. 2014.

KI-ZERBO. J. (Ed.). **História geral da África**: Metodologia e pré-história da África. v. 1. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

KONATÉ A.. BOSNIE, ANGOLA, RWANDA, 1996. COTTON: Global Threads blog, fotoLiza Lemsatef Cunningham, 2012. Disponível em:
<<http://cottonglobalthreads.com/exhibit/abdoulaye-konate/>> Acesso em: 30 nov. 2014.

MARTINS, C. F. D. Arte, só na aula de arte? **Revista Educação**, Porto Alegre. v. 34, n. 3, p. 311-316, set/dez. 2011. Disponível em:
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9516>> Acesso em: 30 set. 2013.

MARZRUI, A. A.; WONDJI, C.. (Ed.). **História geral da África**: África desde 1935 v. 8 – Brasília: UNESCO, 2010.

MÁSCARA africana. il. Color. Disponível em:
<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/74/Mask_seven_horns_Guro_Ivory_Coast.JPG> Acesso em: 30 nov. 2014.

MATTOS, R. A. de. **História e cultura afro-brasileira**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MAYER, D. **Mesquita al-Azhar**. 1 foto, col. 2008. Disponível em:
<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Mesquita_de_al-Azhar#mediaviewer/File:Cairo -
Islamic district - Al Azhar Mosque and University.JPG](http://pt.wikipedia.org/wiki/Mesquita_de_al-Azhar#mediaviewer/File:Cairo_-_Islamic_district_-_Al_Azhar_Mosque_and_University.JPG)> Acesso em 2 fev. 2015.

MONTI, F.. **As máscaras africanas**. Trad. Luís Eduardo de Lima Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MOTOOKA, D. Y. **Para viver juntos**, História. 6º ano. São Paulo: SM, 2009.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada / – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.: il. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf> Acesso em: 10 set. 2014.

NEMI, A. L. L.; BARBOSA, M.. **Para viver juntos**, História. 7º ano. São Paulo: SM, 2009.

NEMI, L. L.; REIS, A. R. dos. **Para viver juntos**, História, 9º ano. São Paulo: SM, 2009.

NIETZSCHE, F. W. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

OLIVEIRA, J. G. **O Programa Nacional do Livro Didático para alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas: os professores e suas escolhas**. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-9AYJQQ/disserta_o_juliane_gomes_oliveira.pdf?sequence=1> Acesso em: 20 dez. 2014.

OLIVEIRA, J.; GARCEZ, L. **Explicando a arte: uma iniciação para entender e apreciar as artes visuais**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

ORMEZZANO, G. Educação e arte na redução missioneira de San Ignacio Miní. **Revista História da Educação** – RHE, Porto Alegre, v. 16, n. 36, jan/abr. 2012. p. 97-110. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/26182/pdf> Acesso em: 23 dez. 2014.

PÁTARO, R. F.; BOVO, M. C. A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, jan./jul. 2012. p. 45 a 63. Disponível em:
<<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/191/160>> Acesso em 22 dez. 2013.

PENTEADO, A. E. de A. et al. **Para viver juntos**. Português, 6º ano. São Paulo: SM, 2009.

_____. **Para viver juntos**. Português, 7º ano. São Paulo: SM, 2009.

_____. **Para viver juntos**. Português, 8º ano. São Paulo: SM, 2009.

_____. **Para viver juntos**. Português, 9º ano. São Paulo: SM, 2009.

PEREIRA, J. M. N. **A arte afro-brasileira**, 2014. In SILVA, R. M., Sociedade e natureza na história da pintura no Brasil (200-) Disponível em:
<<http://www.raulmendesilva.pro.br/pintura/pag009.shtml>> Acesso em: 30 nov. 2014

PILETTI, N.; PILETTI, C.; TREMONTE, T. **História e vida integrada**, 6º ano. 4. ed. São Paulo: Ática, 2012.

_____. **História e vida integrada**, 7º ano. 4. ed. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **História e vida integrada**, 8º ano. 4.ed.São Paulo: Ática, 2012.

_____. **História e vida integrada**, 9º ano. 4. ed. São Paulo: Ática, 2011.

PORTAL Cosac naify, 2014. Disponível em:
<<http://editora.cosacnaify.com.br/ObraSinopse/2236/Seydou-Keita---cole%C3%A7%C3%A3o-Photo-Poche---Volume-12.aspx>> Acesso em: 30 nov. 2014.

PRAZERES, H. dos. **Lavadeiras**, 1966. Óleo sobre tela 49 x 60 cm. Disponível em:
<<http://www.leilaodearte.com/2007/marco/artista.php?id=74.>> Acesso em: 30 nov. 2014.

PROJETO Araribá. **História**, 6º ano. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável Maria Raquel Apolinário. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

_____. **História**, 7º ano. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável Maria Raquel Apolinário. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

_____. **História**, 8º ano. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável Maria Raquel Apolinário. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

_____. **História**, 9º ano. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável Maria Raquel Apolinário. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

QUEIRÓZ, C. P. “Só quero saber do que pode dar certo, não tenho tempo a perder”: **escolhas e usos dos livros didáticos de História em escolas municipais**. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21326/21326.PDF>> Acesso em 20 dez. 2014.

REIS, A. R. dos; MOTOOKA, D. Y. **Para viver juntos**, História, 8º ano. São Paulo: SM, 2009.

RIBEIRO, D.. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao_leitura/sociologia/povo_brasileiro.pdf> Acesso em 20 set. 2014.

RIBEIRO, M. C. M. G. **Escravo, africano, negro e afrodescendente**: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012). 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Ciências e Letras de Assis –

Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011. Disponível em:
<http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93371/ribeiro_mcmg_me_assis.pdf?sequence=1> Acesso em: 21 dez. 2014.

RODELLA, G.; NIGRO, F.; CAMPOS, J. **Português: A arte da palavra**, 6º ano. Livro do Professor. São Paulo: AJS, 2009.

_____. **Português: A arte da palavra**, 7º ano. Livro do professor. São Paulo: AJS, 2009.

_____. **Português: A arte da palavra**, 8º ano. Livro do professor. São Paulo: AJS, 2009.

_____. **Português: A arte da palavra**, 9º ano. Livro do professor. São Paulo: AJS, 2009.

ROSS, A.. Alas de Mariposa. il. Color. Disponível em: <<http://jugarte.gacq.com/nod/20>>
Acesso em: 30 nov. 2014.

SANTOS, C. M. C. **O livro didático do ensino fundamental: as escolhas do professor**. 2007. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2007. Disponível em:
<http://www.ppgge.ufpr.br/teses/M07_curtosantos.pdf> Acesso em: 20 dez. 2014.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem: numa série de cartas**. Tradução Roberto Schwarz e Mário Suzuki, 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SETTE, M. das G. L.; LOPES, M. A. P. T.; BARROS, M. do R. S. de. **Para ler o mundo**. Língua Portuguesa, 6º ano. Manual do Professor. São Paulo: Scipione, 2010.

_____. **Para ler o mundo**. Língua Portuguesa, 7º ano. Manual do Professor. São Paulo: Scipione, 2010.

_____. **Para ler o mundo**. Língua Portuguesa, 8º ano. Manual do Professor. São Paulo: Scipione, 2010.

_____. **Para ler o mundo**. Língua Portuguesa, 9º ano. Manual do Professor. São Paulo: Scipione, 2010.

SISTEMA DE ENSINO CNEC. **Ensino Fundamental**. 6º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2012 (V. 1, Caderno 1).

_____. **Ensino Fundamental**. 6º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2012. (V. 2, Caderno 1).

_____. **Ensino Fundamental**. 6º ano – Edição Renovada. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 2, Caderno 1).

_____. **Ensino Fundamental**. 5ª Série/6º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2011. (V. 3, Caderno 1).

_____. **Ensino Fundamental**. 6º ano – Edição Renovada. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 3, Caderno 1).

_____. **Ensino Fundamental**. 7º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 1, Caderno 1).

_____. **Ensino Fundamental**. 7º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 2, Caderno 1).

_____. **Ensino Fundamental**. 7º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 3, Caderno 1).

_____. **Ensino Fundamental**. 7ª série. 8º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 1, Caderno 1).

_____. **Ensino Fundamental**. 7ª série. 8º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 2, Caderno 1).

_____. **Ensino Fundamental**. 7ª série. 8º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 3, Caderno 1).

_____. **Ensino Fundamental**. 8ª série. 9º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 1, Caderno 1).

_____. **Ensino Fundamental**. 8ª série. 9º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 2, Caderno 1).

_____. **Ensino Fundamental**. 8ª série. 9º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 3, Caderno 1).

SOARES, M. **Português, uma proposta para o letramento**, 6º ano. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Português, uma proposta para o letramento**, 7º ano. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Português, uma proposta para o letramento**, 8º ano. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Português, uma proposta para o letramento**, 9º ano. São Paulo: Moderna, 2002.

SOUZA, C. L. G. de; CAVÉQUIA, M. P. **Linguagem, criação e interação**, 6º ano: Manual do Professor. São Paulo: Saraiva, 2009.

_____. **Linguagem, criação e interação**, 7º ano: Manual do professor. São Paulo: Saraiva, 2009.

_____. **Linguagem, criação e interação**, 8º ano. São Paulo: Saraiva, 2009.

_____. **Linguagem, criação e interação**, 9º ano. São Paulo: Saraiva, 2009.

TERRA, E.; CAVALLETE, F. T. **Português**, Língua Portuguesa. Projeto Raiz do Conhecimento – RADIX, 6º ano. São Paulo: Scipione, 2011.

_____. **Português**, Língua Portuguesa. Projeto Raiz do Conhecimento – RADIX, 7º ano. São Paulo: Scipione, 2011.

_____. **Português**, Língua Portuguesa. Projeto Raiz do Conhecimento – RADIX, 8º ano. São Paulo: Scipione, 2011.

_____. **Português**, Língua Portuguesa. Projeto Raiz do Conhecimento – RADIX, 9º ano. São Paulo: Scipione, 2011.

TRAVAGLIA, L. C.; ROCHA, M. A. de F.; ARRUDA-FERNANDES, V. M. B. **A aventura da linguagem**. Língua Portuguesa, 6º ano. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

_____. **A aventura da linguagem**. Língua Portuguesa, 7º ano. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

_____. **A aventura da linguagem**. Língua Portuguesa, 8º ano. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

_____. **A aventura da linguagem**. Língua Portuguesa, 9º ano. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

UBERABA. Câmara Municipal. **Lei 10.678/2008**, de 03 de dezembro de 2008, institui feriado municipal o dia 20 de novembro – Dia da Consciência Negra. Disponível em: <<http://camara-municipal-da-uberaba.jusbrasil.com.br/legislacao/834657/lei-10678-08?ref=home>> Acesso em: 18 ago. 2014.

VASO egípcio decorativo, il. Color. Disponível em:
BLOG - El antiguo egipto: um recorrido por su historia. Disponível em:
<<http://www.actiweb.es/egipto/>> Acesso em: 01 nov. 2014.

VIANA, V. de A. O Corpo Humano. **Folhinha**, São Paulo, 29 jan. 1984. Disponível em:
<<http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2013/09/1338045-sera-que-somos-apenas-um-corpo-humano-leia-o-conto-de-vivina-de-assis-viana.shtml>> Acesso em: 20 jan. 2014.

VIANNA, Luiz Fernando. **Geografia carioca do samba**. São Paulo: Casa da Palavra, 2005.

VICENTINO, C. **História**. 6º ano, São Paulo: Scipione, 2011.

_____. **História**, 7º ano. São Paulo: Scipione, 2011.

_____. **História**, 8º ano. São Paulo: Scipione, 2011.

_____. **História**, 9º ano. São Paulo: Scipione, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Escolas Públicas Estaduais em Uberaba (MG) – Educação Básica – Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano.

| Nº de ordem | Escola | Endereço | Fone |
|-------------|---|--|-----------|
| 1 | Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais | Pç Gov. Magalhães Pinto, 464 – B. Fabrício | 3318-3842 |
| 2 | Escola Estadual América | R. Constituição, 1.405 – B. Abadia | 3312-2991 |
| 3 | Escola Estadual Anexa à Supam | R. Frei Paulino, 140 – B. Abadia | 3332-6954 |
| 4 | Escola Estadual Aurélio Luis da Costa | R. Miguel Stefani, s/n – Jd. Induberaba | 3336-1291 |
| 5 | Escola Estadual Bernardo Vasconcelos | Pç. José Tiveron, 50 – Conj. Costa Teles I | 3313-1707 |
| 6 | Escola Estadual Boulanger Pucci | R. José Bonifácio, 620 – Pq. São Geraldo | 3336-4684 |
| 7 | Escola Estadual Carmelita Carvalho Garcia | R. Dona Marat Pontes, 780 – B.Margarida Rosa Azevedo | 3314-0104 |
| 8 | Escola Estadual Dr. José Mendonça | R. Antônio Alves Fontes, 519 – Pq. das Américas | 3336-3011 |
| 9 | Escola estadual Felício de Paiva | R. Miguel Veríssimo, 1006 – Jd. América | 3314-2824 |
| 10 | Escola Estadual Francisco Cândido Xavier | R. Geraldo Rigoberto Carminatti, 105 – B. Pacaembu | 3311-2300 |
| 11 | Escola Estadual Frei Leopoldo de Castelnuovo | R. Centenário, 570 – B.Santa Marta | 3332-0671 |
| 12 | Escola Estadual Gabriel Toti | Av. do Tutuna, 901 – B. Tutunas | 3315-4692 |
| 13 | Escola Estadual Geraldino Rodrigues da Cunha | R. Vigário Carlos, 1300 – B. Abadia | 3313-2658 |
| 14 | Escola Estadual Henrique Kruger | R. João Caetano Primo, 31 – B. Alfredo Freire | 3316-2670 |
| 15 | Escola Estadual Horizontal Lemos | R. N. Sra. de Lourdes, s/n – B. Gameleira | 3314-5031 |
| 16 | Escola Estadual Irmão Afonso | R. José Carlos Rodrigues da cunha, 160 – Jd. Elza Amuí | 3322-9197 |
| 17 | Escola Estadual Lauro Fontoura | R. João Rodrigues Vilaça, 164 – B. Fabrício | 3338-5024 |
| 18 | Escola Estadual Leandro de Vito | R. Arquelau Alves Ribeiro, 341 – Vila Arquelau | 3313-3456 |
| 19 | Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco | R. Pd. Leandro, 121 – B. Estados Unidos | 3321-7066 |
| 20 | Escola Estadual Minas Gerais | Pç Frei Eugênio, 473 – B. São Benedito | 3332-3212 |
| 21 | Escola Estadual N. Sra. da Abadia | R. Dr. Ludovice, 815 – B. Abadia | 3322-6626 |
| 22 | Escola Estadual Paulo José Derenusson | R. Itália, 1010 – B. Boa Vista | 3322-2010 |
| 23 | Escola Estadual Presidente João Pinheiro | R. Menelick de Carvalho, 383 – B. Boa Vista | 3312-9932 |

| Nº de ordem | Escola | Endereço | Fone |
|--------------------|---|--|-------------|
| 24 | Escola Estadual Professor Alceu Novaes | Av. Dr. Hélio Luiz da Costa, 865 – Conj. Guanabara | 3338-8864 |
| 25 | Escola Estadual Professor Chaves | Av. Fernando Costa, 714 – B. São Benedito | 3336-2901 |
| 26 | Escola Estadual Professora Corina de Oliveira | Av. da Saudade, 289 – B. Mercês | 3312-9449 |
| 27 | Escola Estadual Professor Hildebrando Pontes | Pça. Antônio Delfino, 53 – B. Fabrício | 3338-6820 |
| 28 | Escola Estadual Quintiliano Jardim | R. Osvaldo Cruz, 300 – B. Estados Unidos | 3321-6619 |
| 29 | Escola Estadual Rotary | R. Alameda Granada, 585 – B. Leblon | 3314-2976 |
| 30 | Escola Estadual Santa Terezinha | R. do Café, 120 – B. Amoroso Costa | 3322-2190 |
| 31 | Escola Estadual São Benedito | R. Varginha, 60 – B. São Benedito | 3314-7866 |

Fonte – Arquivo da Autora

APÊNDICE B – Escolas Públicas Municipais em Uberaba (MG) – Educação Básica – Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano.

| Nº de ordem | Escola | Endereço | Fone |
|--------------------|---|--|-------------|
| 1 | Escola Municipal Gastão Mesquita Filho | R. Santo Antônio, nº 60 – Ponte Alta | 3352-1162 |
| 2 | Escola Municipal Adolfo Bezerra de Menezes | R. Patos, 243 – Abadia | 3314-9782 |
| 3 | Escola Municipal Arthur de Mello Teixeira | R. Sebastião Firmino de Abreu, 192 – Uberaba I | 3315-7166 |
| 4 | Escola Municipal Boa Vista | Av. Elias Cruvinel, 1045 – Boa vista | 3322-2500 |
| 5 | Escola Municipal Frederico Peiró | Estrada Principal - Peirópolis | 3336-0136 |
| 6 | Escola Municipal Urbana Frei Eugênio | R. Marechal Deodoro, 95 – São Benedito | 3332-8286 |
| 7 | Escola Municipal Joubert de Carvalho | R. Adelino J. Pinheiro, s/n – Valim de Mello | 3314-5055 |
| 8 | Escola Municipal Madre Maria Georgina | R. Dona Marat Pontes, 625 – volta Grande | 3314-0093 |
| 9 | Escola Municipal Maria Lourencina Palmério | Av. Santa Hermínia, 232 – Jardim Uberaba | 3315-4715 |
| 10 | Escola Municipal Monteiro Lobato | R. Abílio Monteiro, 493 – Recreio dos Bandeirantes | 3336-5584 |
| 11 | Escola Municipal Norma Sueli Borges | R. Ana da Silva Campos, 35 – B. Planalto | 3314-0022 |
| 12 | Escola Municipal Padre Eddie Bernardes | R. Bruno Martinelli, 268 – Cartafina | 3322-4551 |
| 13 | Escola Municipal Prof. Anísio Teixeira | R. Aristides Abreu, 65 – Jardim Triângulo | 3313-3338 |
| 14 | Escola Municipal Prof. José Geraldo Guimarães | Av. Américo Pessato, 100 – Pacaembu | 3311-7574 |
| 15 | Escola Municipal Prof. José Macciotti | R. Topázio, 645 – B. de Lourdes | 3315-0133 |
| 16 | Escola Municipal Profa. Esther Limirio Brigagão | Av. Dra. Maria Teresinha Rocha, 600 – Residencial 2000 | 3325-4160 |
| 17 | Escola Municipal Profa. Geni Chaves | R. São Mateus, 486 – Abadia | 3322-7083 |
| 18 | Escola Municipal Profa. Niza Marquez Guaritá | R. Donaldto Silvestre Cicci, 628 – Manoel Mendes | 3315-0203 |
| 19 | Escola Municipal Profa. Olga de Oliveira | R. José Kathalian, 195 – Pq. das Américas | 3336-7481 |
| 20 | Escola Municipal Profa. Stella Chaves | R. Alfredo Peghine Netto, 150 – Alfredo Freire | 3316-3360 |
| 21 | Escola Municipal Reis Júnior | Pça. Vitória, 401 – Jd. Espírito Santo | 3316-2018 |
| 22 | Escola Municipal Santa Maria | R. Marcos Lombardi, 120 – Santa Maria | 3313-8655 |
| 23 | Escola Municipal Uberaba | Pça. Estevão Pucci, 288 – Fabrício | 3325-4175 |
| 24 | Escola Municipal Celina Soares de Paiva | MG 427 – Km 04 - | 3258-2420 |
| 25 | Escola Municipal José Marcus Cherém | R. 03 nº 08 – Capelinha do Barreiro | 3338- |

| Nº de ordem | Escola | Endereço | Fone |
|--------------------|---|-----------------------------|-------------|
| | | | 1128 |
| 26 | Escola Municipal Maria Carolina Mendes | BR 050 – Km 124 | 3258-2415 |
| 24 | Escola Municipal Sebastião Antônio Leal | Rua A, s/n – Baixa | 3336-0150 |
| 25 | Escola Municipal Totonho de Moraes | BR 050 – Km 151 | 3258-2444 |
| 26 | Escola Municipal Vicente Alves Trindade | MG 190 – Km 13 – Santa Rosa | 3258-2411 |

Fonte – Arquivo da Autora.

APÊNDICE C – Livros didáticos de História indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – utilizados nas escolas estaduais e apostilas de História utilizadas nas escolas municipais do município de Uberaba triênio 2011-2013 em turmas da Educação Básica, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

| Livros | Escolas |
|---|--|
| <p>MOTOOKA, Débora Yumi. Para viver juntos, História, 6º ano. São Paulo: Edições SM, 2009. 272 p.</p> <p>NEMI, ANA Lúcia Lana; BARBOSA, Muryatan. Para viver juntos, História, 7º ano. São Paulo: Edições SM, 2009. 272 p.</p> <p>REIS, Anderson Roberti dos; MOTOOKA, Débora Yumi. Para viver juntos, História, 8º ano. São Paulo: Edições SM, 2009. 288 p.</p> <p>NEMI, Lúcia Lana; REIS, Anderson Roberti dos. Para viver juntos, História, 9º ano. São Paulo: Edições SM, 2009. 288 p.</p> | <p>Escola Estadual Aurélio Luiz da Costa</p> <p>Escola Estadual Leandro Antônio de Vito</p> |
| <p>BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania, 6º ano: Manual do Professor. São Paulo: FTD, 2009. 304 p.</p> <p>BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania, 7º ano. São Paulo: FTD, 2009. 288 p.</p> <p>BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania, 8º ano. São Paulo: FTD, 2009. 320 p.</p> <p>BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História, Sociedade & Cidadania, 9º ano: Manual do Professor. São Paulo: FTD, 2009. 320 p.</p> | <p>Escola Estadual Horizonta Lemos</p> <p>Escola Estadual Rotary</p> <p>Colégio Tiradentes da PMMG</p> |
| <p>CARDOSO, Oldimar Pontes. Tudo é História. História antiga. História medieval. 6º ano. São Paulo: Editora Ática, 2011. 280 p.</p> <p>CARDOSO, Oldimar Pontes. Tudo é História. História moderna. História da América Colonial, 7º ano. São Paulo: Editora Ática, 2011. 304 p.</p> <p>CARDOSO, Oldimar Pontes. Tudo é História. História contemporânea. História do Brasil (séculos XIX-XX), 8º ano. São Paulo: Editora Ática, 2011. 304 p.</p> <p>CARDOSO, Oldimar Pontes. Tudo é História. História contemporânea. História do Brasil (séculos XX-XXI), 9º ano. São Paulo: Editora Ática, 2011. 304 p.</p> | <p>Escola Estadual Paulo José Derenusson</p> |
| <p>EDITORA MODERNA. Projeto Araribá: História, 6º ano. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável Maria Raquel Apolinário. – 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007. 239 p.</p> | <p>Escola Estadual Felício de Paiva</p> <p>Escola Estadual Carmelita</p> |

| Livros | Escolas |
|---|---|
| <p>EDITORA MODERNA. Projeto Araribá: História, 7º ano. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável Maria Raquel Apolinário. – 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007. 248 p.</p> <p>EDITORA MODERNA. Projeto Araribá: História, 8º ano. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável Maria Raquel Apolinário. – 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007. 255 p.</p> <p>EDITORA MODERNA. Projeto Araribá: História, 9º ano. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável Maria Raquel Apolinário. – 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007. 271 p.</p> | <p>Escola Estadual América</p> <p>Escola Estadual Boulanger Pucci</p> <p>Escola Estadual Gabriel Toti</p> <p>Escola Estadual Henrique Krüger</p> <p>Escola Estadual Irmão Afonso</p> <p>Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco</p> <p>Escola Estadual Minas Gerais</p> <p>Escola Estadual Presidente João Pinheiro</p> <p>Escola Estadual Professor Alceu Novaes</p> <p>Escola Estadual Quintiliano Jardim</p> |
| <p>VICENTINO, Claudio. Projeto Radix: História, 6º ano. São Paulo: Scipione, 2011. 272 p.</p> <p>VICENTINO, Claudio. Projeto Radix: História, 7º ano. São Paulo: Scipione, 2011. 288 p.</p> <p>VICENTINO, Claudio. Projeto Radix: História, 8º ano. São Paulo: Scipione, 2011. 280 p.</p> <p>VICENTINO, Claudio. Projeto Radix: História, 9º ano. São Paulo: Scipione, 2012. 290 p.</p> | <p>Escola Estadual Anexa à Supam</p> <p>Escola Estadual Francisco Cândido Xavier</p> <p>Escola Estadual Frei Leopoldo de Castelnuovo</p> <p>Escola Estadual Geraldino Rodrigues da Cunha</p> <p>Escola Estadual Professor Chaves</p> |
| <p>PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. História e vida integrada, 6º ano. 4. ed. São Paulo: Ática, 2012. 208 p.</p> <p>PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. História e vida integrada, 7º ano. 4. ed. São Paulo: Ática, 2011. 224 p.</p> <p>PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. História e vida integrada, 8º ano. 4. ed. São Paulo: Ática, 2012. 272 p.</p> <p>PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago.</p> | <p>Escola Estadual Santa Terezinha</p> <p>Escola Estadual Professor José Mendonça</p> <p>Escola Estadual Bernardo Vasconcelos</p> <p>Escola Estadual Abadia</p> <p>Escola Estadual Professora Corina de Oliveira</p> |

| Livros | Escolas |
|---|--|
| <p>História e vida integrada, 9º ano. 4. ed. São Paulo: Ática, 2011. 270 p</p> | <p>Escola Estadual Professor Hidelbrando Pontes</p> <p>Escola Estadual São Benedito</p> |
| <p>CABRINI, Conceição; CATELLI JÚNIOR, Roberto; MONTELLATO, Andrea. Coleção história temática. Tempos e culturas, 6º ano. São Paulo: Scipione, 2011. 200 p.</p> <p>CABRINI, Conceição; CATELLI JÚNIOR, Roberto; MONTELLATO, Andrea. Coleção história temática. Diversidade cultural e conflitos, 7º ano. São Paulo: Scipione, 2011. 216 p.</p> <p>CABRINI, Conceição; CATELLI JÚNIOR, Roberto; MONTELLATO, Andrea. Coleção história temática. Terra e propriedade, 8º ano. São Paulo: Scipione, 2011. 256 p.</p> <p>CABRINI, Conceição; CATELLI JÚNIOR, Roberto; MONTELLATO, Andrea. Coleção história temática. O mundo dos cidadãos, 9º ano. São Paulo: Scipione, 2011. 200 p.</p> | <p>Escola Estadual Lauro Fontoura</p> |
| <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História. 6º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2012. (V. 1, Caderno 1, p.181-236).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História. 6º ano – Edição renovada. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 1, Caderno 1, p.180-232).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História. 6º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2012. (V. 2, Caderno 1, p.133-172).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História. 6º ano – Edição renovada. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 2, Caderno 1, p. 145-192).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História. 5ª Série/6º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2011. (V. 3, Caderno 1, p. 125-180).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História. 6º ano – Edição renovada. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 3, Caderno 1, p. 129-180).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História. 7º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 1, Caderno 1, p. 161-216).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História. 6ª Série/ 7º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2012. (V. 2, Caderno 1, p. 145-208).</p> | <p>Todas as Escolas Municipais de Uberaba/MG que, de 2011 a 2013 trabalharam com o Ensino Fundamental II – 6º ao 9º anos</p> |

| Livros | Escolas |
|--|---------|
| <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História. 6ª série. 7º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 3, Caderno 1, p. 153-204).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História. 7ª série. 8º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 1, Caderno 1, p. 153-192).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História. 7ª série. 8º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 2, Caderno 1, p. 137-184).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História. 7ª série. 8º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2011. (V. 3, Caderno 1, p. 149-196).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História. 8ª série. 9º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 1, Caderno 1, p. 149-212).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História. 8ª série. 9º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 2, Caderno 1, p. 153-212).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História. 8ª série. 9º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 3, Caderno 1, p. 149-212).</p> | |

Fonte: Arquivo da Autora.

APÊNDICE D – Livros didáticos de Língua Portuguesa indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – e apostilas de Língua Portuguesa utilizadas nas escolas municipais do município de Uberaba triênio 2011-2013 em turmas da Educação Básica, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

| Livros | Escolas |
|---|--|
| <p>FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. Linguagem e Interação, 6º ano. São Paulo: Editora Ática, 2011. 280 p.</p> <p>FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. Linguagem e Interação, 7º ano. São Paulo: Editora Ática, 2011. 232 p.</p> <p>FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. Linguagem e Interação, 8º ano. São Paulo: Editora Ática, 2011. 280 p.</p> <p>FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. Linguagem e Interação, 9º ano. São Paulo: Editora Ática, 2011. 256 p.</p> | <p>Escola Estadual Henrique Krüger</p> |
| <p>TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura Alves de Freitas; ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes. A aventura da linguagem. Língua Portuguesa, 6º ano. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2009. 277 p.</p> <p>TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura Alves de Freitas; ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes. A aventura da linguagem. Língua Portuguesa, 7º ano. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2009. 309 p.</p> <p>TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura Alves de Freitas; ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes. A aventura da linguagem. Língua Portuguesa, 8º ano. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2009. 381 p.</p> <p>TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura Alves de Freitas; ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes. A aventura da linguagem. Língua Portuguesa, 9º ano. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2009. 333 p.</p> | <p>Escola Estadual. Irmão Afonso</p> <p>Escola Estadual Professor Hidelbrando Pontes</p> |
| <p>BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina S. Diálogo - Língua Portuguesa, 6º ano. Edição Renovada. São Paulo: Editora FTD, 2009. 304 p.</p> <p>BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina S. Diálogo - Língua Portuguesa, 7º ano. Edição Renovada. São Paulo: Editora FTD, 2009. 304 p.</p> <p>BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina S. Diálogo - Língua Portuguesa, 8º ano. Edição Renovada. São</p> | <p>Escola Estadual Professor Alceu Novaes</p> <p>Escola Estadual São Benedito</p> |

| Livros | Escolas |
|---|--|
| <p>Paulo: Editora FTD, 2009. 288 p.</p> <p>BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina S. Diálogo - Língua Portuguesa, 9º ano. Edição Renovada. São Paulo: Editora FTD, 2009. 304 p.</p> | |
| <p>SOARES, Magda. Português, uma proposta para o letramento, 6º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2002. 264 p.</p> <p>SOARES, Magda. Português, uma proposta para o letramento, 7º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2002. 248 p.</p> <p>SOARES, Magda. Português, uma proposta para o letramento, 8º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2002. 216 p.</p> <p>SOARES, Magda. Português, uma proposta para o letramento, 9º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2002. 199 p.</p> | <p>Escola Estadual Anexa à SUPAM</p> <p>Escola Estadual Presidente João Pinheiro</p> |
| <p>SOUZA, Cássia Léslie Garcia de; CAVÉQUIA, Márcia Paganini. Linguagem, Criação e Interação, 6º ano: Manual do Professor. São Paulo: Saraiva, 2009. 256 p.</p> <p>SOUZA, Cássia Léslie Garcia de; CAVÉQUIA, Márcia Paganini. Linguagem, Criação e Interação, 7º ano: Manual do Professor. São Paulo: Saraiva, 2009. 256 p.</p> <p>SOUZA, Cássia Léslie Garcia de; CAVÉQUIA, Márcia Paganini. Linguagem, Criação e Interação, 8º ano. São Paulo: Saraiva, 2009. 272 p.</p> <p>SOUZA, Cássia Léslie Garcia de; CAVÉQUIA, Márcia Paganini. Linguagem, Criação e Interação, 9º ano. São Paulo: Saraiva, 2009. 272 p.</p> | <p>Escola Estadual Abadia</p> |
| <p>SETTE, Maria das Graças Leão; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; BARROS, Maria do Rozário Starling de. Para ler o mundo. Língua Portuguesa, 6º ano: Manual do Professor. São Paulo: Scipione, 2010. 208 p.</p> <p>SETTE, Maria das Graças Leão; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; BARROS, Maria do Rozário Starling de. Para ler o mundo. Língua Portuguesa, 7º ano: Manual do Professor. São Paulo: Scipione, 2010. 232 p.</p> <p>SETTE, Maria das Graças Leão; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; BARROS, Maria do Rozário Starling de. Para ler o mundo. Língua Portuguesa, 8º ano: Manual do Professor. São Paulo: Scipione, 2010. 240 p.</p> <p>SETTE, Maria das Graças Leão; LOPES, Maria Angela</p> | <p>E.E. Felício de Paiva</p> |

| Livros | Escolas |
|---|---|
| <p>Paulino Teixeira; BARROS, Maria do Rozário Starling de. Para ler o mundo. Língua Portuguesa, 9º ano: Manual do Professor. São Paulo: Scipione, 2010. 248 p</p> | |
| <p>PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. et al. Para Viver Juntos. Português, 6º ano. São Paulo: Edições SM, 2009. 304 p.</p> <p>PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. et al. Para Viver Juntos. Português, 7º ano. São Paulo: Edições SM, 2009. 288 p.</p> <p>PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. et al. Para Viver Juntos. Português, 8º ano. São Paulo: Edições SM, 2009. 288 p.</p> <p>PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. et al. Para Viver Juntos. Português, 9º ano. São Paulo: Edições SM, 2009. 288 p.</p> | <p>Escola Estadual América</p> <p>Escola Estadual Felício de Paiva</p> <p>Escola Estadual Francisco Cândido Xavier</p> <p>Escola Estadual Frei Leopoldo de Castelnuovo</p> <p>Escola Estadual Horizonta Lemos</p> <p>Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco</p> <p>Escola Estadual Professora Corina de Oliveira</p> <p>Escola Estadual Professor Chaves</p> |
| <p>RODELLA, Gabriela; NIGRO, Flávio; CAMPOS, João. Português - A arte da Palavra, 6º ano: Livro do Professor. São Paulo: AJS, 2009. 240 p.</p> <p>RODELLA, Gabriela; NIGRO, Flávio; CAMPOS, João. Português - A arte da Palavra, 7º ano: Livro do Professor. São Paulo: AJS, 2009. 240 p.</p> <p>RODELLA, Gabriela; NIGRO, Flávio; CAMPOS, João. Português - A arte da Palavra, 8º ano. Livro do Professor. São Paulo: AJS, 2009. 246 p.</p> <p>RODELLA, Gabriela; NIGRO, Flávio; CAMPOS, João. Português - A arte da Palavra, 9º ano: Livro do Professor. São Paulo: AJS, 2009. 248 p.</p> | <p>Escola Estadual Carmelita</p> |
| <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português Linguagens, 6º ano. São Paulo: Atual Editora, 2009. 240 p.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português Linguagens, 7º ano. São Paulo: Atual Editora, 2009. 224 p.</p> <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português Linguagens, 8º ano. São Paulo: Atual Editora, 2009. 240 p.</p> | <p>Escola Estadual Bernardos Vasconcelos</p> <p>Escola Estadual Boulanger Pucci</p> <p>Escola Estadual Lauro Fontoura</p> <p>Escola Estadual Minas Gerais</p> <p>Escola Estadual Quintiliano Jardim</p> |

| Livros | Escolas |
|---|--|
| <p>CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português Linguagens, 9º ano. São Paulo: Atual Editora, 2009. 256 p.</p> | <p>Colégio Tiradentes da PMMG</p> |
| <p>TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana Toscano. Português, Língua Portuguesa. Projeto Raiz do Conhecimento – RADIX, 6º ano. São Paulo: Scipione, 2011. 232 p.</p> <p>TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana Toscano. Português, Língua Portuguesa. Projeto Raiz do Conhecimento – RADIX, 7º ano. São Paulo: Scipione, 2011. 238 p.</p> <p>TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana Toscano. Português, Língua Portuguesa. Projeto Raiz do Conhecimento – RADIX, 8º ano. São Paulo: Scipione, 2011. 240 p.</p> <p>TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana Toscano. Português, Língua Portuguesa. Projeto Raiz do Conhecimento – RADIX, 9º ano. São Paulo: Scipione, 2011. 240 p.</p> | <p>Escola Estadual Professor José Mendonça</p> <p>Escola Estadual Aurélio Luiz da Costa</p> <p>Escola Estadual Gabriel Totti</p> <p>Escola Estadual Geraldino Rodrigues da Cunha</p> <p>Escola Estadual Rotary</p> |
| <p>BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. Tudo é Linguagem, 6º ano. São Paulo: Ática, 2012. 304 p.</p> <p>BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. Tudo é Linguagem, 7º ano. São Paulo: Ática, 2012. 352 p.</p> <p>BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. Tudo é Linguagem, 8º ano. São Paulo: Ática, 2011. 320 p.</p> <p>BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. Tudo é Linguagem, 9º ano. São Paulo: Ática, 2011. 304 p.</p> | <p>Escola Estadual Leandro Antônio de Vito</p> <p>Escola Estadual Paulo José Derenusson</p> |
| <p>CAMPOS, Elizabeth Marques; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Silvia Letícia. Viva Português, 6º ano: Manual do Professor – 2. ed. São Paulo: Ática, 2010. 288 p.</p> <p>CAMPOS, Elizabeth Marques; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Silvia Letícia. Viva Português, 7º ano: Manual do Professor – 2. ed. São Paulo: Ática, 2010. 264 p.</p> <p>CAMPOS, Elizabeth Marques; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Silvia Letícia. Viva Português, 8º ano: Manual do Professor – 2. ed. São Paulo: Ática, 2010. 264 p.</p> <p>CAMPOS, Elizabeth Marques; CARDOSO, Paula Marques;</p> | <p>Escola Estadual Santa Terezinha</p> |

| Livros | Escolas |
|--|--|
| <p>ANDRADE, Silvia Letícia. Viva Português, 9º ano: Manual do Professor – 2. ed. São Paulo: Ática, 2010. 280 p.</p> | |
| <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. 6º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2012 (V. 1, Caderno 1, p. 01-136).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. 6º ano – Edição renovada. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 1, Caderno 1, p. 01-144).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. 6º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2012. (V. 2, Caderno 1, p. 01-104).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. 6º ano – Edição Renovada. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 2, Caderno 1, p. 01-112).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. 5ª Série/6º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2011. (V. 3, Caderno 1, p. 01-84).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. 6º ano – Edição Renovada. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 3, Caderno 1, p. 01-92).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. 7º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 1, Caderno 1, p. 01-128).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. 7º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 2, Caderno 1, p. 01-112).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. 7º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 3, Caderno 1, p. 01-116).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. 7ª série. 8º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 1, Caderno 1, p. 01-104).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. 7ª série. 8º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 2, Caderno 1, p. 01-108).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua</p> | <p>Todas as Escolas Municipais de Uberaba/MG que, de 2011 a 2013 trabalharam com o Ensino Fundamental II – 6º ao 9º anos</p> |

| Livros | Escolas |
|--|---------|
| <p>Portuguesa. 7ª série. 8º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 3, Caderno 1, p. 01-116).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. 8ª série. 9º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 1, Caderno 1, p. 01-108).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. 8ª série. 9º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 2, Caderno 1, p. 01-120).</p> <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. 8ª série. 9º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 3, Caderno 1, p. 01-116).</p> | |

Fonte: Arquivo da Autora

APÊNDICE E – Menções à arte africana e afro-brasileira em livros didáticos de História utilizados no ensino fundamental da rede estadual em Uberaba, MG, 2011-2013.

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|---|---|
| <p>MOTOOKA, Débora Yumi. Para viver juntos, História, 6º ano. São Paulo: Edições SM, 2009. 272 p.</p> | DEBRET, Jantar no Brasil, [entre 1834 e 1839]. (p. 12) |
| | SARCÓFAGO egípcio, 1320 a. C. Museu do Cairo, Egito. (p. 16) |
| | [Sem título] “Pintura localizada no sítio arqueológico de Tassili N’Ajjer, na Argélia, África. Somente nesse sítio já foram encontradas cerca de 15 mil pinturas em pedra. Esses desenhos foram produzidos entre 8000 a.C. e 6000 a.C.” (p. 35) |
| | [Sem título] Detalhe de papiro funerário de Hunefer, [ca. 1297-1185 a.C.] Museu Britânico, Londres, Inglaterra. (P. 49) |
| | [Sem título] “Hieróglifos escritos na parede de um túmulo em Luxor, Egito, século IV a.C. Museu Egípcio, Turim, Itália.” (p. 50) |
| | PIRÂMIDES de Gizé, construções que serviam de túmulos a faraós. 1 fotografia, color. 2007. (p. 50) |
| | [Sem título] “Pintura mural egípcia de 1400 a.C. mostrando uma oferenda. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.” (p. 51) |
| | [Sem título] “Jovem pastor e seu rebanho de bois. Detalhe de mural na tumba de Nakht, [ca. 1400 a.C.]. Acervo do Museu Britânico, Londres, Inglaterra.” (p. 52) |
| | [Sem título] “Convidadas de um banquete perfumando-se. As mulheres da nobreza usavam longas perucas, adornavam o pescoço com enfeites e vestiam túnicas de linho fino. Detalhe de mural na tumba de Nakht, Vale dos reis, [ca. 1350 a.C.] acervo do Museu Britânico, Londres, Inglaterra.” (p. 52) |
| | [Sem título] “Camponeses preparando aves para oferecer aos deuses. Detalhe de mural na tumba de Nakht, Vale dos Reis, [ca. 1350 a.C.] The metropolitan Museum of Art, Nova York, Estados Unidos.” (p. 53) |
| | [Sem título] “Camponeses semeando o solo. Detalhe de mural na tumba de Nakht, Vale dos Reis, [entre 1400 e 1390 a.C.] The Metropolitan Museum of Art, Nova York, Estados Unidos.” (p. 53) |
| | TEMPLO de Luxor. 1 fotografia, color. “Templo de Luxor cujas ruínas aparecem em destaque (foto de 2006) foi erguido para ser a morada do deus Sol. Começou a ser construído no reinado do faraó Amenófis III, por volta de 1400 a.C. Em torno de 1260 a.C., o faraó Ramsés II investiu em obras que deixaram o templo magnífico. [...]” (p. 54) |
| | JULGAMENTO diante de Osíris. Detalhe do papiro funerário de Hunefer, [entre 1297 e 1185 a.C.] Museu Britânico. Londres, Inglaterra. (p. 64) |
| <p>NEMI, Ana Lúcia Lana; BARBOSA, Muryatan. Para viver juntos, História, 7º ano. São Paulo: Edições SM, 2009. 272 p.</p> | FLORENCE, Hércules. Moagem de cana na Fazenda Cachoeira, 1830. (p. 92) |
| | WAGNER Zacharias. O mercado de escravos, século XVII. Kupferstich Kabinett, Dresden, Alemanha. (p. 99) |
| | MORLAND, Jorge. Execrável tráfico humano, 1789. “Traficantes brancos separando um africano de sua família. Nessa pintura, o autor George Morland quis ressaltar a violência do tráfico negreiro.. The Menil Collection, Houston, Estados Unidos.” (p. 102) |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Mercado de Escravos, [entre 1838 e 1858]. “A gravura reproduzida ao lado intitula-se Mercado de escravos, do artista alemão Johann Moritz Rugendas, que, no início do século XIX, ao visitar o Brasil, retratou pessoas e cenas do cotidiano.” (p. 112-113) |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|-------|---|
| | RUINAS do Grande Zimbábwe, 2005. 1 fotografia, color. (p. 116) |
| | GRUPO de africanos capturados para serem vendidos como escravos. Gravura anônima do século XIX. Coleção particular. (p. 118) |
| | TRÉMAUS, Pierre. Escravos sendo conduzidos pela região do Sudão ocidental, 1856. “L’Illustration, Paris. (p. 118) |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Negros no porão do navio, 1835. (p. 122) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Representação de africanas escravizadas. Detalhes da tela Manoe pouding quente - sonhos, de Jean-Baptiste Debret, século XIX. Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ. (p. 123) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Sapataria, [século XIX] “Gravura retratando o trabalho dos “escravos de ganho” exercendo o ofício de sapateiro. A palmatória, mostrada na ilustração, era muito usada pelo homem livre para castigar essas pessoas.” (p. 123) |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Castigos domésticos, século XIX. Biblioteca nacional, Rio de Janeiro, RJ. (p. 125) |
| | ESCULTURAS em madeira de Oba ou rei de Benin e mulher com espelho, ambos da região de Benin, na África do século XVII. Viena, Áustria, Coleção particular. (p. 126) |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Dança lundu, século XIX. “O lundu é uma dança de origem africana muito popular no Brasil do século XIX.” (p. 130) |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Capoeira, 1839. (p. 131) |
| | MARACATU, 2006. 1 fotografia, color. “O Maracatu é uma manifestação cultural afro-brasileira que representa um cortejo real dançante e musical em homenagem aos antigos reis do Congo. Na fotografia, apresentação em São Paulo, capital. 2006.” (p. 132) |
| | MELO, Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque [Di Cavalcanti]. Samba, 1928. “A música e as mulheres afrodescendentes eram a temática preferida do pintor Di Cavalcanti.” (p. 132) |
| | SILVA, Djanira Motta. Três orixás, 1966. “A religiosidade afrodescendente influenciou a obra de artistas plásticos brasileiros. [...] Pinacoteca do Estado de São Paulo. SP.” (p. 133) |
| | PARREIRAS, Antônio Diogo da Silva. Zumbi, 1917. “Óleo sobre tela [...] Governo do Estado do Rio de Janeiro.” (p. 134) |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Escravos de Benguela, Angola, Congo e Monjolo, século XIX. (p. 136) |
| | [Sem título] “Gravura do século XVII representando o manicongo recepcionando representantes de Portugal. La Galerie Agreeable du Monde.” (p. 138) |
| | SILVA, Valentim da Fonseca e. [Mestre Valentim]. [Sem título]. “Painéis em madeira da pilastra do altar de São Gonçalo do Amarante, Igreja de São Pedro do Rio de Janeiro, RJ, 1801-1802. obra de Mestre Valentim. Esse artista (um mulato, filho de pai português e de uma africana), foi arquiteto, escultor e urbanista. foi responsável por várias construções e elaborações de imagens sacras na cidade do Rio de Janeiro em fins do século XVIII. grande parte das construções das igrejas e obras de arte foi encomendada pelas irmandades religiosas. no Brasil, a arte barroca está muito ligada à religiosidade cristã.” (p. 154) |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|---|---|
| | LISBOA, Manoel Francisco [Aleijadinho]. O Salvador carregando o Madeiro, 1796-1799. “O carregamento da Cruz (ou O Salvador carregando o Madeiro), 1796-1799. Escultura em madeira de Aleijadinho. Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, Congonhas do Campo, Minas Gerais. Nas artes plásticas, o barroco caracterizou-se pela representação de movimento e sentimentos das personagens retratadas.” (p. 155) |
| | LISBOA, Manoel Francisco [Aleijadinho]. Profeta Isaías, entre 1800 e 1805. “[...] esculpida em pedra-sabão por Aleijadinho, c. 1800-1805. Este é um dos profetas esculpido nas escadarias da igreja de Bom Jesus de Matosinhos, existe hoje uma grande preocupação com a conservação de seus trabalhos em pra pública, pois eles estão ameaçados pela ação do intemperismo e da poluição. Fotografia de 2005.” (p. 156) |
| | LISBOA, Manoel Francisco [Aleijadinho]. “Fachada da Paróquia de Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas do Campo, Minas Gerais, século XVIII. O projeto arquitetônico, os ornamentos da fachada e o conjunto das esculturas são de autoria do mestre Aleijadinho. Na escadaria, Aleijadinho esculpiu uma de suas obras mais famosas: os doze profetas do Antigo testamento. Fotografia de 2002.” (p. 157) |
| | JULIÃO, Carlos. Extração de diamantes na região de Serro Frio, 1776. Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ. (p. 159) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Coleta para a manutenção da Igreja do Rosário por uma irmandade negra, século XIX. (p. 163) |
| REIS, Anderson Roberti dos; MOTOOKA, Débora Yumi. Para viver juntos, História, 8º ano. São Paulo: Edições SM, 2009. 288 p. | DEBRET, Jean Baptiste. Casamento de escravos de uma casa rica, século XIX. Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ. (p. 112) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Um funcionário a passeio com sua família, 1839. (p. 113) |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Dança do lundu, século XIX. Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ. “Em uma chácara ou casa rural, Rugendas retrata um grupo que dança o lundu em torno da fogueira. Essa dança mistura elementos africanos e ibéricos, sendo considerado por muitos estudiosos como um dos ritmos musicais que deram origem ao samba.” (p. 114) |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Costumes da Bahia, século XIX. Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ. (p. 114) |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Família de plantadores, século XIX. Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ. “Rugendas mostra que, no ambiente rural, familiares e escravos conviviam em uma sala com pouquíssimos móveis.” (p. 115) |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Vista a partir da Igreja de S. Bento, século XIX. Biblioteca Nacional, RJ. (p. 115) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Vendedor de palmitos, 1827. (p. 118) |
| | FROND, Victor. [Sem título]. Fotografia litografada, 1859. (p. 118) |
| | AZEVEDO, Militão Augusto. [Sem título], [ca.1879]. 1 fotografia, p&b. “Casal de escravos libertos vestidos à moda europeia em c. 1879. Fotografia de Militão Augusto Azevedo, um dos mais importantes fotógrafos do século XIX no Brasil. Coleção particular.” (p. 167) |
| | FERREZ, Marc. Escravos em terreiro de uma fazenda de café na região do vale do Paraíba, São Paulo, SP, [ca. 1882]. 1 fotografia, p&b. Coleção particular. (p. 167) |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|--|---|
| | <p>RUGENDAS, Johann Moritz. Colheita de café, 1821. “[...] representa a colheita na floresta da Tijuca, Rio de Janeiro. Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ.” (p. 168)</p> <p>PORTINARI, Cândido. Café, 1935. Óleo sobre tela. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro, RJ. (p. 171)</p> <p>RUGENDAS, Johann Moritz. Desembarque, século XIX. Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ. “Ao desembarcar no Brasil os africanos já eram expostos para venda como escravos.” (p. 176)</p> <p>AGOSTINI, Ângelo. Luiz Gama, 1882. “[...] publicada em Revista Ilustrada, Rio de Janeiro, ano 7, n. 313, 26 de agosto de 1882, p. 1.” (p. 177)</p> <p>ELIAS, Augusto. Festejos na cidade do Rio de Janeiro por ocasião da abolição da escravidão, 1888. 1 fotografia, p&b. Coleção Princesa Isabel.</p> <p>HARRO-HARRING, Paul. Inspeção de negras recentemente desembarcadas da África, 1840. (p. 179)</p> <p>FERREIRA, S. R. Castro Alves, s/d. Óleo sobre tela. Academia Brasileira de Letras, Rio de Janeiro, RJ. (p. 179)</p> <p>ESCRAVOS alforriados servindo como soldados na Guerra do Paraguai. Século XIX. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, RJ. 1 fotografia, p&b. (p. 182)</p> <p>RITUAL baoulé com dançarinos mascarados, vila de Kondeyaokro, Costa do Marim. 1 fotografia, color. “Os Baoulé fazem parte do grupo Akan, um dos 65 grupos étnicos que vivem na Costa do Marfim. Originários do país vizinho, Gana, os Baoulé representam, hoje, cerca de 23% da população total da Costa do Marfim.” (p. 230)</p> <p>DANÇARINO Kuba, etnia do centro da República Democrática do Congo. 1 fotografia, color. “No século XVII, os Kuba se organizaram em um reino que agrupava certa de vinte povos.” (p. 231)</p> <p>MÁSCARA em madeira entalhada produzida pelos Iorubá. “É comum esse tipo de máscara, chamado gueledé, trazer uma cena esculpida em sua parte superior.” (p. 232)</p> <p>[Sem título] “Máscara coberta por uma peça de couro ricamente ornamentada com conchas, produzida pelos Kuba, povo que habita a República Democrática do Congo. É usada exclusivamente por chefes e regentes.” (p. 232)</p> <p>MÁSCARA do povo Yaka, República Democrática do Congo. “Produzida em madeira, fibras vegetais, couro e tecido, é utilizada pelos meninos no ritual de iniciação à vida adulta.” (p. 232)</p> <p>[Sem título] “Máscara de cerimonial do povo Bambara, ou Bamana, Mali, s/d. As máscaras dos Bambara representam diversas manifestações de Faro, o deus criador e guia do universo.” (p. 233)</p> <p>[Sem título] “Máscara produzida em madeira entalhada pelo povo Senufo, Costa do Marim, s/d. Para os Senufo, a máscara se tornará sagrada apenas quando for usada em uma dança ritual.” (p. 233)</p> |
| <p>NEMI, Lúcia Lana; REIS, Anderson Roberti dos. Para viver juntos, História, 9º ano. São Paulo: Edições SM, 2009. 288 p.</p> | <p>ARAGO, Jacques. [Sem título], século XIX. Mordanças e gargalheiras de ferro eram usadas para punir escravos fugitivos. (p. 123)</p> <p>[Sem título] “Nos troncos, vários escravos eram punidos ao mesmo tempo. Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ, século XIX.” (p. 123)</p> |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|---|---|
| BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História, sociedade & cidadania , 6º ano: Manual do Professor. São Paulo: FTD, 2009. 304 p. | CABEÇA de um oba (rei), Benin, Nigéria, século XVI. (p. 19) |
| | [Sem título] “Escultura de figuras "gêmeas" com saia feita de conchas, da cultura Iorubá, povo que vive na Nigéria, África.” (p. 23) |
| | [Sem título] “Representação de um oleiro, artesão que produz cerâmicas - girando sua roda com as duas mãos e moldando o barro com o qual faz vasos. Repare os três vasos já prontos em primeiro plano” (p. 60) |
| | ESTANDARTE de Ur. “Caixa decorada chamada de Estandarte de Ur, proveniente de uma tumba principesca. na faixa superior vemos o rei usando saia de pele e bebendo em companhia de sua família ou de pessoas da corte. nas faixas inferiores, os súditos transportam "ingredientes" do banquete.” (p.61) |
| | [Sem título] “Ilustração baseada em pesquisa histórica, que retrata a pintura rupestre do maciço de Tassili de Los Ajjer, na Argélia, norte da África.” (p. 65) |
| | TEXTO como fonte: O ferro em um mito iorubá. (Fundação Palmares). “Disponível em: www.palmares.gov.br/005/0050201.jsp?HCD_chave=63 . Acesso em: 20 fev.2009.” (p 67 a 69) |
| | ESFINGE do Egito. “No Egito antigo, as esfinges eram estátuas que representavam as divindades, com corpo de leão e cabeça humana.”(p.108) |
| | [Sem título] “Parte da parede pintada na tumba de Nebamun[ca. 1350 a.C.]. Na cena de caça ele aparece em pé sobre um barco, segurando na mão direita uma das aves que acabou de apanhar. A seu lado aparecem a esposa e a filha.” (p. 109) |
| | MÁSCARA funerária de Tutancâmon, [entre 1370 e 1352 a.C.].(p. 110) |
| | [Sem título] “Detalhe em ouro do trono encontrado no túmulo do faraó Tutancâmon.” (p. 111) |
| | ESPOSA do rei Tut perfumando o marido com essências aromáticas. “Geralmente, os faraós casavam-se com pessoas de sua família, às vezes com as próprias irmãs, acreditando que assim conservariam a pureza do sangue. com isso mantinham a riqueza no interior da família real.” (p. 111) |
| | ESFINGE e pirâmides do Egito.2 fotografias, color. (p.112) |
| | BUSTO de um escriba real, [ca. 1.391-1.320 a.C.] “Os escribas eram homens formados especificamente para a função e tinham enorme prestígio social.”(p.113) |
| | ESTATUETA do faraó Sesostris I, [ca. de 1964-1929 a. C.] (p. 113) |
| | OBRAS de joalheiros. “[...] os joalheiros trabalhavam em oficinas especiais nos templos e próximo às residências reais. Repare, ao centro, na sofisticação dos egípcios: chinelos com "dedos de ouro", feitos sob encomenda, além de jóias e outros ornamentos, confeccionados entre 1085 e 945 a.C.”(p. 114) |
| | SOLDADOS em marcha. “Soldados em marcha, feitos de madeira pintada, encontrados na tumba de Mesehti, datados de cerca de 2000 a.C.” (p. 114) |
| [Sem título]“Camponese trabalhando com a enxada (no alto) e arando a terra (embaixo). Pintura egípcia encontrada na tumba de Nakht, escriba e sacerdote do faraó Thutmose IV (cerca de 1390 a. C.)”(p. 115) | |
| HÓRUS, filho de Osiris e Ísis. “[...] era representado com corpo de home e cabeça de falcão. É comumente associado ao Sol. Detalhe do mural da tumba de Ramsés I, de cerca de 1290 a.C.” (p. 116) | |
| REPRESENTAÇÃO de Osiris, deus da vida após a morte. “Repare que a mão esquerda ele traz o cajado, símbolo de sua autoridade, e, na direita, o mangual, | |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|-------|---|
| | representando a posse da verdade.” (p.116) |
| | ÍISIS, irmã e esposa de Osíris e mãe de Hórus. “[...] Ela, que foi a deusa mais popular do Egito, representa também a mãe perfeita. A famosa rainha egípcia Cleópatra (69-30 a.C.) gostava de vestir-se como Ísis.” (p.116) |
| | PAPIRO do Livro dos Mortos. “[...] retratam o julgamento do coração de um escriba de nome Hanufer. Livro dos Mortos: conjunto de textos nos quais o morto expunha suas qualidades e pedia absolvição ao deus Osíris.” (p. 117) |
| | SARCÓFAGO de Tutancâmon. “Duas imagens de um dos sarcófagos de Tutancâmon (de cerca de 1332-1323 a.C.), feito de ouro, pedras preciosas e cristais.” (p.118) |
| | COLAR em ouro representando o deus Hórus. “[...] Pretendia-se que fosse uma proteção ao faraó. Esta jóia encontrada no túmulo do faraó Tutancâmon. (p.119) |
| | [Sem título] Escultura egípcia encontrada na tumba de um padeiro. “[...] observe, da direita para a esquerda, o processo da feitura do pão.” (p.122) |
| | [Sem título] “Criada, à esquerda (no alto, em pé) coloca brincos nas moças que estão sentadas. Note que ela também usa brincos e maquiagem. Ao centro (no alto) uma mulher perfuma a outra. Abaixo, os homens passam perfume. Esta pintura foi encontrada na tumba do nobre Nakht.” (p.123) |
| | TEMPLO de Abu Simbel. 1 fotografia, color. “[...] construído pelos antigos egípcios no sul do país [...] vista externa do templo [...]” (p. 124) |
| | TEMPLO de Abu Simbel. 1 fotografia, color. “[...] aspecto da reconstituição da parte interna, feita por um artista em meados do século XIX.” (p. 125) |
| | ESCOLA de Samba. “CARTAZ de uma Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro - as mulheres que aparecem em volta do cartaz personificam as rainhas-mães negras. São elas, da esquerda para a direita Makeda, a rainha de Sabá; Tia ciata, (mãe-afrobrasileira cuja casa foi berço do samba); e Neferite, que governou o Egito juntamente com o seu marido, o faraó amenófis IV. O enredo da Escola de samba Acadêmicos do Salgueiro para o carnaval de 2007 foi uma homenagem a essas rainhas e, por meio delas, à força da mulher negra o longo da história. Essas rainhas são tratadas por candace, título dado à rainha-mãe no reino de Kush (Núbia). Por isso o refrão do samba-enredo diz "Candaces, mulheres guerreiras na luta por justiça e liberdade/rainhas soberanas florescendo pra eternidade. [...]” (p.126) |
| | [Sem título] “Jarro destinado ao depósito das partes internas do corpo retiradas durante a mumificação, costume que os núbios adotaram por influência dos egípcios. Datado de cerca de 1344-1336 a.C.”(p.127) |
| | PIRÂMIDE que serviu de túmulo para um rei cuxita, antes e depois de sua restauração. 1 fotografia, color. (p. 129) |
| | ESTÁTUAS de reis cuxitas com cerca de 7 metros de altura. “Essas estátuas foram despedaçadas durante um ataque egípcio, mas foram recentemente restauradas.” (p. 130) |
| | [Sem título] “Relevo que mostra o rosto da rainha Amanishaketo que esteve à frente da resistência africana no ataque ao poderoso Império Romano, comandado à época por Otávio Augusto. Em 21 a.C., a rainha africana conseguiu negociar um acordo de paz pelo qual os cuxitas ficaram livres de pagar impostos aos romanos. à esquerda, detalhe de relevo em um templo de Naga, de cerca de 300-100 a.C. O desenho mostra a rainha Amanitare, filha da rainha Amanishaketo, castigando inimigos.” (p.131) |
| | ARTESANATO cuxita. “[...] Boa parte do artesanato cuxita era vendido para outras regiões do mundo antigo.” (p.133) |
| | JOIAS da rainha Amanishaketo. “[...] Essas luxuosas jóias da rainha |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|---|---|
| | <p>Amanishketoforam encontradas no século XIX e estão hoje nos museus de Munique e de Berlim, na Alemanha. Os joalheiros cuxitas faziam colares, braceletes, brincos e anéis. Sabemos disso, pois muitos desses objetos preciosos foram encontrados em túmulos reais. A maioria dessas jóias era feita de ouro, prata e pedras preciosas; algumas combinavam ouro com marfim. calcula-se que Kush chegou a produzir a espantosa quantia de 1,6 milhão de quilos de ouro, tendo sido um dos maiores produtores de ouro do mundo antigo. (p. 133)</p> <p>ARQUEIROS Cuxitas. “A existência de um vizinho poderoso como o Egito estimulou os cuxitas a formar um exército organizado e aguerrido.” (p. 134)</p> <p>[Sem título] “Detalhe de uma tampa do tesouro do faraó Tutancâmon, encontrado no Vale dos Reis, em Tebas, no ano de 1922.” (p. 137)</p> <p>CIVILIZAÇÃO núbia. “Vestígio arqueológico da civilização núbia: fragmentos de uma jóia com placas de ouro contendo hieróglifos egípcios e nomes da realeza. Essas peças estão hoje no Museu Arqueológico do Sudão na cidade de Khartum.” (p. 138)</p> <p>LISBOA, Manuel Francisco [Aleijadinho]. Profetas Amós e Isaías. (p. 146)</p> |
| <p>BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História, sociedade & cidadania, 7º ano. São Paulo: FTD, 2009. 288 p.</p> | <p>CANTOR e instrumento africanos. “Nino Galissa compõe, canta e toca Kora, o instrumento que se Vêm em sua mão. Nascido em Guiné-Bissau, ele é descendente de uma família de griots da África Ocidental, onde floresceu o Império do Mali. GRIOTS: Cantores, músicos e poetas que transmitem histórias e canções de seu povo.” (p. 58)</p> <p>MESQUITA. 1 fotografia, color. “Esta mesquita foi construída no século XV e desde aquela época abriga a importante Universidade de Sankoré, Tombuctu, Mali. Tombuctu estava situada às margens do Rio Níger, o terceiro maior do continente Africano, que servia como ponto de parada das caravanas que atravessavam o deserto levando e trazendo produtos africanos e orientais.” (p. 60)</p> <p>KORA, instrumento musical africano. “Trata-se de um instrumento de vinte e uma cordas, tocado apenas pelo polegar e pelo dedo indicador. No Mali, as cordas eram feitas de pele de antílope.” (p. 61)</p> <p>FIGURA em mapa de 1375. “[...] representando o imperador do Mali. Ele ouvia as queixas de seus súditos em audiências públicas realizadas tanto no seu palácio como numa praça próxima. Ele comparecia a essas audiências em trajes requintados tendo seus conselheiros de um lado e um grupo de soldados de outro; as seções eram abertas pelos griots.” (p. 63)</p> <p>MBANZA Congo, capital do reino, numa ilustração baseada em descrição elaborada no século XVII. (p. 66)</p> <p>[Sem título] “Imagem que mostra emissários portugueses sendo recebidos pelo rei do Congo.” (p. 68)</p> <p>[Sem título] Imagem de uma escultura africana não identificada.”(p.71)</p> <p>RUGENDAS, Johann Moritz. Negro e negra em uma plantação, 1835. (p. 254)</p> <p>KOSTE, Henry. Engenho de cana, século XIX. “Repare que há mulheres trabalhando na moagem da cana. Essa era uma das muitas tarefas realizadas por mulheres no espaço do engenho. Estudos feitos num engenho baiano do século XVII mostram que, ao distribuir as tarefas aos escravizados, o feitor-mor favorecia os que eram brasileiros e tinham a pele mais clara. já os nascidos na àfrica e os que tinham pele mais escura ficavam com os serviços mais difíceis e demorados.” (p. 256)</p> |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|---|--|
| | DEBRET, Jean Baptiste. Moenda portátil (Pequeno moinho de açúcar), 1822. (p. 268) |
| BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História, sociedade & cidadania , 8º ano. São Paulo: FTD, 2009. 320 p. | RUGENDAS, Johann Moritz. Benguele, 1835. “Era nome do porto de embarque e não da etnia.” (p. 13) |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Nina, 1835. (p. 13) |
| | TAMBOR de crioula no carnaval de São Paulo. 1. fotografia, color. “Manifestação da cultura jeje no Maranhão. Os jejes são um povo originário do antigo Daomé, na África Ocidental.”(p. 14) |
| | SANTOS, Dioscóredes Maximiliano [Mestre Didi]. [sem título]. “Ecultura Iwin Igi, espírito ancestral da árvore, de Mestre Didi, artista e escritor baiano, expoente da cultura iorubá no Brasil.” (p. 14) |
| | ALKEN, H; CHAMBERLAIN, H. Largo da Glória, 1822. “ [...] nas cidades, as mulheres vendiam doces, salgados, flores e frutas. Muitas delas eram originárias de regiões da África onde era comum a mulher praticar o comércio. Vendedoras ou vendedores ambulantes deviam entregar parte de seus ganhos a seus senhores, por isso eram chamados de "escravos de ganho". (p. 16) |
| | GUILOBEL, Candido. [Sem título], 1812-1816. Aquarela. (p. 17) |
| | GUILOBEL, Candido. Carregadores, 1820. Gravura. (p. 17) |
| | ARAGO, J. E. [Sem título] Máscara de flandres. (p. 18) . |
| | BANDA Didá. 1 fotografia, color. “A Banda Didá é um grupo baiano composto só de mulheres que cantam e dançam usando a máscara de flandres, para lembrar a injustiça cometida contra a escrava anastácia, que foi condenada a usá-la por toda a vida. diz a tradição que anastácia era uma mulher belíssima e que seu dono apaixonou-se por ela. como forma de vingança, a mulher dele obrigou Anastácia a colocar a máscara e jamais tirá-la. Quando Anastácia morreu, seu rosto estava todo deformado.”(p. 18) |
| | JOGO de capoeira em frente ao Palácio Rio Branco, em Salvador (BA). 1 fotografia, color. “Na foto em detalhe, franceses aprendem a jogar capoeira em Marselha, na França. A capoeira foi uma forma de resistência desenvolvida pelos escravos. Dança e luta ao mesmo tempo, a capoeira foi uma forma de diversão e defesa desenvolvida no Brasil pelos africanos escravizados e seus descendentes. hoje essa importante expressão cultural afro-brasileira é reconhecida tanto no Brasil quanto no exterior.” (p.19) |
| | VÃO do Moleque Kalunga, comunidade quilombola em Goiás, próxima à cidade de Cavalcante. 1 fotografia, color. (p. 25) |
| | SOUSA, Albano Neves e. Capoeira, 1990. (p. 27) |
| | SPIX, Johann Baptist von. [Sem título], 1823-1831. “Vista geral dos escravos trabalhando na lavagem dos diamantes, enquanto são observados pelos fiscais, em Currálinho, Minas Gerais. Instituto de Estudos Brasileiros da USP, São Paulo.” (p. 57) |
| | JULIÃO, Carlos. [Sem título], século XVIII. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo. (p. 63) |
| | LISBOA, Manoel Francisco [Aleijadinho]. O Cristo carregando a cruz e outras obras, 1867-1875. Congonhas do Campo, MG. 1 fotografia, color. (p. 67) |
| HAY, Le. [Sem título] Imagem de mulher africana, século XVIII. Coleção particular. (p. 106) | |
| DEBRET, Jean Baptiste. Enterro de uma mulher negra, século XIX. “Debret representou diversos aspectos do dia a dia dos afrodescendentes. Repare que as vendedoras à esquerda comparecem ao enterro carregando seus tabuleiros e | |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|--|--|
| | <p>usando trajes típicos de seus povos de origem.” (p. 184)</p> <p>DEBRET, Jean Baptiste. Mercado da Rua do Valongo, 1835.(p. 194)</p> <p>HARRO-HARRING, Paul. Inspeção de negras recém-chegadas da África, 1840.194</p> <p>FROND, Victor. [Sem título]. Fotografia litografada, 1859. “Manoel dos Anjos era um artesão como os que estão representados na fotografia ao lado, feita em 1859 por Victor Fond (1821-1881). No interior, os balaios postos no lombo de jegues serviam para carregar fardos de algodão e produtos agrícolas até o litoral. Lá, eram usados principalmente para transportar peixe.” (p. 224)</p> <p>CAPOEIRA: uma das formas de resistência cultural praticada pelos escravizados. 1 fotografia, color. “ Na foto, capoeiristas em uma praia de Salvador, Bahia.” (p. 259)</p> <p>AGOSTINI, Angelo. Vida Fluminense, Junho de 1870. Charge. Coleção particular. (p. 261)</p> <p>AGOSTINI, Angelo. [Sem título], 1886. “Os caifases protegeram milhares de escravos que fugiram das fazendas do interior paulista em direção aos morros da cidade de Santos, lá formando o Quilombo do Jabaquara. Esse quilombo, surgido nos últimos anos do Império, chegou a reunir cerca de 10 mil quilombolas, entre homens, mulheres e crianças.” (p. 263)</p> |
| <p>BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História, sociedade & cidadania, 9º ano: Manual do Professor. São Paulo: FTD, 2009. 320 p.</p> | <p>Não houve menção à arte africana e afro-brasileira.</p> |
| <p>CARDOSO, Oldimar Pontes. Tudo é História. História antiga. História medieval, 6º ano. São Paulo: Ática, 2011. 280 p.</p> | <p>[Sem título] “Cena de caça em pintura rupestre descoberta na Líbia, norte da África, com cerca de 6 mil anos.” (p. 19)</p> <p>VISTA das pirâmides de Quéops, Quéfren e Miquerinos.“[...] construídas entre 2.600 a.C. e 2.500 a. C. em Gizé, no Egito. Miquerinos, que reinou entre 2.532 a.C. e 2.504 a.C., era filho de Quéfren e neto de Quéops.” (p. 24)</p> <p>[Sem título] Escultura em alto-relevo de um faraó. “[...] faraó Miquerinos, que ordenou a construção da terceira grande pirâmide de Gizé, no Egito, ladeado pela deusa Hator (à esquerda) e por uma divindade local que representa um dos nomos do Alto Egito (à direita).” (p. 25)</p> <p>[Miniaturas]“Os antigos egípcios costumavam depositar nos túmulos pequenos objetos representando cenas da vida cotidiana. A miniatura desta imagem, encontrada em uma tumba de c. 1990 a.C., representa a contagem de gado por escribas que aparecem sentados, ao fundo, na área coberta. diante deles, um criador de gado é açoitado, provavelmente por ter prestado informações falsas sobre o número de animais de seu rebanho.” (p. 27)</p> <p>[Sem título] “Pintura em mural que decora o interior do túmulo de Sennedjem, nobre egípcio que viveu por volta de 1300 a. C. Nela se pode ver o deus da mumificação, Anúbis, com cabeça de chacal, preparando o corpo de Sennedjem para a vida após a morte. Tebas, Egito.” (p. 29)</p> <p>[Sem título] “Máscara mortuária do faraó Tutancâmon, hoje no Museu do Cairo, Egito. Feita de ouro puro, ela pesa cerca de 9 quilos. Tutancâmon era, provavelmente, filho ou genro de Amenófis IV, que governou o Egito entre</p> |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|--|---|
| | <p>1350 a.C e 1334 a.C. Durante seu reinado, Amenófis entrou em choque com os sacerdotes, pois substituiu a crença em vários deuses pelo culto a uma única divindade, Aton, simbolizado pelo disco solar. depois da morte do pai ou sogro, contudo, Tutancâmon restabeleceu o culto a diversos deuses.” (p. 30)</p> <p>PEDRA de Rosetta. “Pedra de rosetta com inscrições em hieróglifos (em cima), demótico (na faixa central) e grego antigo (embaixo). Sua descoberta em 1799, permitiu que a escrita hieroglífica fosse decifrada.” (p. 31)</p> <p>ILUSTRAÇÃO do Livro dos mortos. “À esquerda, sentado no trono, o deus Osíris preside a cerimônia de julgamento do morto. No centro, o deus Thot, com corpo de homem e cabeça de Ibis (pássaro de bico longo), tem na mão direita um instrumento para anotar a sentença. atrás dele, os deuses Hórus (cabeça de falcão) e Anúbis (com cabeça de chacal) pesam em uma balança o coração do morto. à direita, vestido com uma espécie de saia branca, o morto aguarda o julgamento entre duas mulheres.”(p. 33)</p> <p>[Faraó e seu prisioneiro]. “O faraó Mentuhotep II e um prisioneiro de guerra ou um escravo de origem núbia. Alto-relevo executado provavelmente em 2050 a. C.”(p. 33)</p> <p>[Sem título] “Pintura mural encontrada na tumba de Sennedjem, personagem da nobreza egípcia que viveu por volta de 1300 a. C.” (p. 34)</p> <p>ESCRIBA sentado, 2500 a.C. (p. 34)</p> <p>SIMBEL, Abul, Egito, 1966. 1 fotografia, color. “Obras de remoção das estátuas colossais de Ramsés II (à esquerda) e da rainha Nefertari destinadas a salvá-las da inundação provocada pela construção da represa de Assuã. Abu Simbel, Egito, 1966.” (p. 34)</p> |
| <p>CARDOSO, Oldimar Pontes. Tudo é História. História moderna. História da América Colonial, 7º ano. São Paulo: Ática, 2011. 304 p.</p> | <p>RUGENDAS, Johann Moritz. Negros no porão do navio, 1835. (p. 116)</p> <p>DEBRET, Jean Baptiste. O caçador de escravos, entre 1820 e 1830. Óleo sobre tela atribuído a DEBRET. (p. 119)</p> <p>GRAVURA inglesa de 1845 retratando a captura de negros na África. (p. 120)</p> <p>EARLE, Augustus. [Sem título], 1824. “Vista do portão do conde Maurício em Pernambuco, com o Mercado de Escravos - Recife (1824), gravura do pintor inglês Augustus Earle (1793-1838), que esteve no Brasil de 1821 a 1824.” (p. 120)</p> <p>FESTA do Lambe Sujo em Laranjeiras, Sergipe, outubro de 2004. 1 fotografia, color. (p. 124)</p> <p>BIARD, François Auguste. [Sem título], [ca. 1798-1882]. “A Revolta dos Malês reuniu, em sua maioria, indivíduos alfabetizados que se comunicavam por meio de bilhetes escritos em árabe. Uma das causas da rebelião foi a pobreza da população negra de Salvador, como mostra este desenho do pintor François Auguste Biard (c. 1798-1882).” (p. 124)</p> <p>UM FAZENDEIRO e sua mulher em viagem (1816), gravura colorida de autoria desconhecida. (p. 126)</p> <p>VILLELA, João Ferreira. Artur Gomes Leal com a ama-de-leite Mônica, 1860. Recife. 1 fotografia, p&b. (p. 126)</p> <p>DEBRET, Jean Baptiste. Oficial da Corte chega ao Palácio, 1822. Gravura aquarelada. (p. 126)</p> <p>SENHORA na liteira, [ca. 1860]. 1 fotografia, color. “Senhora na liteira com dois escravos, fotografia de autoria desconhecida, Bahia, [ca. 1860].” (p. 126)</p> <p>SHOW na rua, 2003. 1 fotografia, color. “Show do Projeto Terça Negra, no Pátio de São Pedro, realizado em 2003 numa parceria entre a Prefeitura do Recife, o Movimento Negro Unificado e a Brigada Zumbi dos Palmares.” (p.</p> |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|--|--|
| | 127) |
| | POST, Frans. Engenho Real, entre 1637 e 1644. Detalhe da obra, óleo sobre tela. (p. 132) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Uma senhora brasileira em seu lar, 1823. Litografia aquarelada. (p. 137) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Um funcionário a passeio com sua família, 1832. Gravura aquarelada. (p. 137) |
| | ECKHOUT, Albert. Mulher africana, 1641. Óleo sobre tela. (p. 158) |
| | JULIÃO, Carlos. [Sem título], século XVIII. “Esta ilustração de Carlos Julião representa escravos trabalhando em uma mina em Minas Gerais, século XVIII.” (p. 177) |
| | MARTIUS & Spix. Lavagem de diamantes em Currálinho (s. d.). “Litografia de viagem pelo Brasil, de Spix e Martius, obra em três volumes publicada entre 1823 e 1831.” (p. 177) |
| | ALEIJADINHO, Desenho.”Aleijadinho (Antônio Francisco Lisboa) (1738-1814) Arquiteto e escultor, é considerado o artista mais importante de sua época. O apelido de Aleijadinho se deve a uma doença que deformou e inutilizou suas mãos e seus pés. Ele esculpiu muitas imagens com o martelo e o cinzel amarrados aos punhos. (filho de um mestre de obras e arquiteto português Manuel Francisco Lisboa de uma escrava africana, Isabel.)” (p. 178) |
| | LISBOA, Manuel Francisco [Aleijadinho]. Esculturas integrantes dos Passos da Paixão. “[...]conjunto de 66 peças de madeira talhadas por Aleijadinho entre 1796 e 1799, dispostas em seis capelas de congongas: Ceia, Horto, Prisão, Flagelação/Coroação de Espinhos, Cruz-às-Costas e Crucificação. (p. 179) |
| | ATAÍDE, Manuel da Costa. [Sem título] “Detalhe central da nave da Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto, MG. Nesta pintura, Manuel da Costa Ataíde usou sua companheira como modelo para a imagem da Virgem.” (p. 179) |
| | ATAÍDE, Manuel da Costa. [Sem título]. “Detalhe de pintura de Manuel da Costa Ataíde no teto da Igreja Matriz de Santo Antônio em Santa Bárbara, MG.” (p. 179) |
| | CANCINO, Fernandez Luis. Simón Bolívar libertando os escravos, entre 1810 e 1830. Aquarela sobre papel. (p. 259) |
| CARDOSO, Oldimar Pontes. Tudo é História. História contemporânea. História do Brasil (séculos XIX-XX), 8º ano. São Paulo: Ática, 2011. 304 p. | ADMINISTRADORES coloniais com representantes das tribos locais em Lagos, Nigéria, início do século XX. 1 fotografia, p&b. (p. 39) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Coleta de esmolas para Igreja Nossa Senhora do Rosário, 1828. Desenho aquarelado.(p. 65) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. O jantar no Brasil, século XIX. “Missão Artística Francesa: Grupo de pintores, escultores, arquitetos e músicos que o rei João VI mandou vir da França, em 1816, com a finalidade de desenvolver as atividades artísticas no Brasil e fundar uma escola de ciências, artes e ofícios.” (p. 65) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Pano de boca..., século XIX. Desenho aquarelado. (p. 66) |
| | [Sem título] “Livrinho encontrado preso ao pescoço de um negro morto durante a revolta dos Malês, manuscrito em caracteres árabes em tinta preta de diferentes espécies.” (p. 86) |
| | FROND, Victor. [Sem título]. Fotografia litografada, 1859. (p. 87) |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|--|--|
| | OFÍCIO de negros - vendedor de peixes, [ca. 1829], aquarela, guache e tinta ferrográfica de autoria desconhecida. (p. 96) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Senhora na sua cadeirinha a caminho da missa, século XIX. Fundação Biblioteca Nacional – Rio de Janeiro. (p. 9) |
| | ESCRAVOS livres. 1 fotografia, p&b. A abolição da escravidão em 1888 não representou grande melhoria na vida da maior parte dos milhares de ex-escravos. Sem chance de conseguir trabalho mais qualificado, a mão de obra negra continuou a ser empregada em tarefas que exigiam força física durante muitas horas por dia. na foto, carregadores no porto de Salvador, Bahia, entre 1900 e 1910. (p. 164) |
| | ROSS-LEWIN, Robert. Perseguido um navio negreiro perto de Zanzibar, 18776-77. Aquarela sobre papel. (p. 167) |
| | AGOSTINI, Angelo. Escravos comemoram a libertação, 1888. “[...] publicada na Revista Ilustrada, 1888. Na legenda original da imagem, lê-se: Os troncos brasileiros e outros instrumentos de tortura alimentam as fogueiras em redor das quais os novos cidadãos se entregam aos mais delirantes batuques.” (p. 170) |
| | SEXAGENÁRIOS. “Esta Charge publicada na Revista Ilustrada de 30 de junho de 1885 faz uma crítica feroz à Lei dos Sexagenários.” (p. 170) |
| | MESQUITA em Porto Novo, Benin, cuja arquitetura foi inspirada em igreja de Salvador, BA. 1 fotografia, color. (p. 172) |
| | [Sem título] “Detalhe do desfile da Mangueira no Carnaval de 2000, homenageando o nascimento de Obá, príncipe da nação iorubá e tema do enredo da escola nesse ano.” (p. 173) |
| | FERREZ, Marc. Mulheres no mercado, [ca. 1875]. (p. 174) |
| | AZEVEDO, Militão Augusto de. Senhor com escravos, 1879. 1 fotografia, p&b. Província de São Paulo. (p. 175) |
| | FERREZ, Marc. Escravos se preparam para a colheita do café no Vale do Paraíba. 1 fotografia, p&b. (p. 175) |
| | ENCENAÇÃO do grupo Afro Reggae, 2002. 1 fotografia, color. “Encenação do grupo Afro Reggae, ONG da favela Vigário Geral, Rio de Janeiro, em frente ao posto de saúde da comunidade, alertando os moradores sobre o perigo da dengue, 2002.” (p. 233) |
| CARDOSO, Oldimar Pontes. Tudo é História. História contemporânea. História do Brasil (séculos XX-XXI), 9º ano. São Paulo: Ática, 2011. 304 p. | VERGER, Pierre. Ilha de Gorée, Senegal, 1952. (p. 102) |
| | AGOSTINHO NETO, Antônio. A renúncia impossível. Voz do sangue - poesia. Poemas inéditos. Luanda Inald (edição póstuma), 1982. (p. 102) |
| EDITORA MODERNA. Projeto Araribá: História , 6º ano. Obra coletiva concebida, | POST, Frans. Serihaim, [ca. 1640]. “A escravidão no Brasil, representada na gravura Serihaim, do holandês Frans Post, foi um acontecimento de longa duração . Ogra de cerca de 1640.” (p. 18) |
| | [Sem título] “Pintura rupestre do maciço de Tassilli n’Ajjjer, na Argélia, quarto milênio a.C. Observe nessa pintura que a domesticação de animais fazia parte da vida da comunidade.” (p. 31) |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|---|---|
| desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável Maria Raquel Apolinário. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007. | [Sem título]“Pintura rupestre de 15 mil a.C. encontrada em uma caverna no Deserto da Líbia, na África.” (p. 46) |
| | FIGURAS de arte egípcia. [Sem título]. Datadas de 2686 a 525 a. C. (p. 75) |
| | SARCÓFAGO de madeira. “[...] Sarcófago de madeira de cerca de 1085-525 a.C. Sarcófago era um tipo de túmulo no qual os antigos egípcios colocavam o corpo do morto.” (p. 84) |
| | MÁSCARA de ouro faraó Amenemope, [ca. de 993-984 a. C.] (p. 86) |
| | ESCULTURA representando Tuthmosis III, que governou o Egito no século XV a.C. (p. 86) |
| | [Sem título] “Detalhe de pintura em parede da tumba de Sennendjem, artesão que trabalhava para nobres e para o faraó no Egito. Essa pintura, do século XIII a.C., aproximadamente, representa Camponeses na plantação”. (p. 87) |
| | [Sem título] “Relevo em pedra representando dois artesãos esculpindo uma estátua, cerca de 2315 a.C. Esse relevo foi encontrado na cidade de Sacra , Egito.” (p. 88) |
| | PHELIPPEAUX, Antoine. [Sem título]. “Estampa elaborada por Antoine Phelippeaux no segundo volume das Descrições do Egito, 1882. O desenho da estampa é cópia de um baixo-relevo egípcio colorido e esculpido em um palácio de Medinet Habou.” (p. 88) |
| | ESTÁTUA do deus Knoum-Amon. “[...] Os deuses podiam ter forma humana ou animal, ou ambas.”(p 89) |
| | LIVRO dos mortos. “Detalhe do Livro dos mortos, de cerca de 1250 a.C. Esse livro reunia diversos conselhos, orações e receitas mágicas que deviam orientar o morto na vida além-túmulo. As instruções eram escritas em papiro ou couro e coladas no sarcófago.” (p. 90) |
| | LIVRO dos mortos. “Papiro com hieróglifos. Detalhe do Livro dos mortos, século XIII a.C.” (p. 90) |
| | [Sem título] “Relevo do templo da rainha egípcia Hatshepsut representando guerreiros núbios, [ca. 1470 a.C.]”(p. 94) |
| | [Sem título] “Relevo mostrando regimento de soldados núbios, encontrada na tumba do príncipe Mesehti. Egito, cerca de 2000 a. C.” (p. 95) |
| | [Sem título] “Chefes núbios trazendo presentes para o rei do Egito. Cópia do século XIX de pintura em tumba de cerca de 1380 a. C. A pintura representa o período em que os núbios foram dominados pelos egípcios.” (p. 95) |
| | BACIA cuxita em prata encontrada na antiga região de Napata, atual Sudão, século VI a. C. (p. 96) |
| | NÚBIO oferecendo uma girafa em tributo. “[...] Detalhe de pintura na tumba de Rekhmire, vizir do faraó Tutmósis III, encontrada no Vale dos Reis, em Lúxor. Egito, cerca de 1490-1410 a.C.”(p. 97) |
| | VASILHA de cerâmica núbia, cerca de 600 a.C. (p. 97) |
| ANEL com disco solar que pertenceu à candace Amanischahete, século I a.C. (p. 99) | |
| BRACELETE que pertenceu à candace Amnischahete, século I a.C. (p. 99) | |
| PIRÂMIDE de Sacara, no Egito, construída para o rei Kjoser, cerca de 2.630 a.C. (100) | |
| PIRÂMIDES de Gizé, no Egito, 2005. “Originalmente, a Grande Pirâmide era cerca de dez metros mais alta do que hoje. Porém o revestimento de calcário que cobria a pirâmide foi sendo removido para ser usado em outras construções.” (p. 100) | |
| INTERIOR da tumba de Ramsés VI, faraó que governou o Egito no século XII a.C. (p. 101) | |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|---|---|
| | <p>[Sem título] “Sarcófago de Tutancâmon. Sarcófago de Tutancâmon, o “faraó menino”, que governou o Egito entre 1347 e 1339 a.C., no Novo Império. A tumba, escavada no Vale dos Reis, é uma das maiores descobertas da arqueologia.” (p. 102)</p> <p>OSÍRIS e Atos sentados junto a oferendas. Pintura de cerca de 1.200 a.C. (p. 104)</p> <p>JAMES, T. G. H. Mitos e lendas do Egito antigo. São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1976. p. 25-31. (p. 104)</p> |
| <p>EDITORA MODERNA. Projeto Araribá: História, 7º ano. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável Maria Raquel Apolinário. – 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.</p> | <p>ESTATUETA em terracota representando figura feminina, produzida em Djenne, Mali, século XIV. (p. 52)</p> <p>JÓIA em ouro do século XVIII usada como insígnia de altos oficiais de Ashanti, em Gana. (p. 54)</p> <p>[Maternidade] “Estatueta em madeira representando a fertilidade. Mali, século XIV.” (p. 55)</p> <p>ATLAS catalão. “Detalhe de página do Atlas catalão, de 1375, atribuído a Abraham Cresques. O mapa representa a viagem do rei Mansa Musa a Meca.” (p. 55)</p> <p>MESQUITA de Sankore, em Timbuctu, no Mali, em 2006. (p. 56)</p> <p>FRASCO de marfim. Frasco do Benin feito de marfim e usado para armazenar sal, com detalhes representando reis europeus, século XVI.” (p. 57)</p> <p>DAPPER, Olfert, Procissão do rei do Benin com a cidade ao fundo, 1686. “[...] Ilustração de Descrição da África, do geógrafo holandês Olfert Dapper, da edição francesa publicada em 1686.” (p. 57)</p> <p>[Sem título] “Escultura em zinco e latão da cultura ioruba. Reino de Ifé, representando cabeça de oni. Século XI.” (p. 58)</p> <p>[Sem título] “Placa em latão representando obá, rei do Benin, voltando triunfante da guerra contra o rei de Igala. Placa produzida por volta do século XIV.” (p. 58)</p> <p>[Sem título]. “Estela funerária de aksum, na Etiópia, em foto da década de 1990. Com 30 metros de altura e 500 toneladas de massa, é o maior obelisco do mundo construído com uma única pedra. Essa estela é um registro do esplendor do antigo Reino de Aksum.” (p. 59)</p> <p>[Sem título] “Coroa da Igreja de Santa Maria de Sião, em Aksum, Etiópia.” (p. 59)</p> <p>[Sem título] “Escultura em bronze do reino do Benin representando um músico da corte do obá, século XVI.” (p. 60)</p> <p>[Sem título] “Escultura em terracota do século XII representando cabeça de uma rainha ioruba. Reino de ifé.” (p. 61)</p> <p>[Sem título] “Escultura em terracota representando cabeça de um oni, século XIV.” (p. 61)</p> <p>ECKHOUT, Albert. Negra da Costa do Ouro, 1641. “Detalhe do quadro Negra da Costa do Ouro, atribuído a Albert Eckhout, 1641. A imagem demonstra a impressão que as terras desconhecidas causaram nos europeus.” (p. 192)</p> <p>WAGENER, Zacarias. Ritual africano, século XVII. Aquarela. (p. 192)</p> <p>DEBRET, Jean Baptiste. Mercado da Rua Valongo, [ca. 1820]. (p. 193)</p> <p>RUGENDAS, Johann Moritz. Negro Angola, 1822-1825. Litogravura. (p. 193)</p> <p>RUGENDAS, Johann Moritz. Negro Benguela, 1822-1825. Litogravura. (p. 193)</p> |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|---|--|
| | <p>RUGENDAS, Johann Moritz. Capitão-do-mato, 1835. “Muitos escravos fugidos acabavam sendo capturados pelos capitães-do-mato, que eram contratados pelos proprietários.” (p. 224)</p> <p>DEBRET, Jean Baptiste. Feitor açoitando negro, 1834-1839. Detalhe da obra. (p. 225)</p> <p>PALLIÈRE, Armand Julien, Esposa do artista com o filho no colo, século XIX. Detalhe da obra. “Note a mulher ajoelhada (provavelmente uma escrava), lavando os pés da criança.” (p. 226)</p> <p>DEBRET, Jean Baptiste. O jantar no Brasil, [entre 1834 e 1839]. (p. 226)</p> <p>MARCGRAF, George, [Sem título], 1665. “Este desenho, feito na época em que Palmares ainda existia, mostra como o artista imaginou um aspecto da vida dos palmarinos. [...]” (p. 232)</p> <p>PARREIRAS, Antônio Diogo da Silva. Zumbi, 1917. (p. 233)</p> <p>CHAMBERLAIN, Henry. Uma família brasileira, 1819. (p. 234)</p> <p>FROND, Victor, [Sem título], entre 1859 e 1861. 1 fotografia, p&b. (p. 236)</p> <p>DEBRET, Jean Baptiste. Família de fazendeiros, 1835. (p. 236)</p> |
| <p>EDITORA MODERNA. Projeto Araribá: História, 8º ano. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável Maria Raquel Apolinário. – 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.</p> | <p>RUGENDAS, Joahnn Moritz. Lavagem de ouro em mina, século XIX. (p. 38)</p> <p>RUGENDAS, Joahnn Moritz. Vila Rica, 1835. “Note o trabalho dos escravos de origem africana na extração do ouro aluvional.” (p. 45)</p> <p>ÁVILA, Marcial, Sete vezes Chica, A Luxúria, século XXI. (p. 53)</p> <p>LISBOA, Manuel Francisco [Aleijadinho]. Anjo com o cálice da paixão, entre 1796 e 1799. (p. 54)</p> <p>LISBOA, Manuel Francisco [Aleijadinho]. Profeta Amós, [entre 1796 e 1799]. “[...] uma das doze esculturas de pedra-sabão que compõem a obra Profetas, em Congonhas (MG). As peças começaram a ser feitas por Aleijadinho em 1796. Foto de 2005.”(p. 54)</p> <p>ATAÍDE, Manoel da Costa [Mestre Ataíde]. Nossa Senhora da conceição, [entre 1810-1830]. “[...] pintura no teto da igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto, Minas Gerais, [...]”. (p. 56)</p> <p>LISBOA, Manuel Francisco [Aleijadinho] “Cristo com a cruz, detalhe do conjunto de obras intitulado Passos da Paixão. Séculos XVIII e XIX. 1 fotografia, color. (p. 58)</p> <p>LISBOA, Manuel Francisco [Aleijadinho]. Passos da Paixão. Séculos XVIII e XIX. “Santa Ceia, detalhe do conjunto de obras intitulado Passos da Paixão.” (p. 58)</p> <p>VILLELA, João Ferreira. Artur Gomes Leal com a ama-de-leite Mônica, 1860. Recife. 1 fotografia, p&b. (p. 126)</p> <p>DEBRET, Jean Baptiste, O colar de ferro, castigo dos negros fugitivos, [entre 1834-1839]. (p. 176)</p> <p>DEBRET, Jean Baptiste. O jantar no Brasil, [entre 1834-1839]. Litografia. (p. 176)</p> <p>CHRISIANO JÚNIOR, José. Escrava vendedora de frutas, 1865. (p. 217)</p> <p>RUGENDAS, Johann Moritz. Cena de Rua em Salvador, século XIX. (p. 220)</p> <p>DEBRET, Jean Baptiste. Vendedor de palmito, século XIX. “[...] escravo de origem muçulmana.”</p> <p>ESCRAVOS alforriados servindo como soldados na Guerra do Paraguai. (p. 182)</p> <p>AGOSTINI, Angelo. De volta do Paraguai, 1870. “De volta do Paraguai, charge de Agostini publicada na revista A Vida Fluminense, em junho de</p> |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|---|--|
| | <p>1870. De volta para casa, vitorioso na luta em defesa do país, o soldado reencontra a violência da escravidão.” (p. 226)</p> <p>PORTINARI, Cândido. Café, 1935. (p. 231)</p> <p>FERREZ, Marc. Escravos trabalhando na colheita de café em fazenda no Rio de Janeiro, 1882. 1 fotografia, p&b. (p. 232)</p> <p>RUGENDAS, Johann Moritz. Mercado de escravos, século XIX. (p. 234)</p> <p>RUGENDAS, Johann Moritz. Negros no porão do navio, 1835. (p. 236)</p> <p>BROCOS, Modesto, Redenção de Cam, 1895. “Detalhe de Redenção de Cam, tela de Modesto Brocos, 1895, cujo tema é o “branqueamento” progressivo da população brasileira.” (p. 237)</p> |
| <p>EDITORA MODERNA. Projeto Araribá: História, 9º ano. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável Maria Raquel Apolinário. – 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.</p> | <p>MÁSCARA africana da etnia fang. “[...] Picasso, a influência da arte africana de confecção de máscaras.” (p. 28)</p> <p>HARRAL Horace, Tenente Cameron é recebido por Katende [líder africano], 1876. “O tenente Verney Lovett Cameron foi um famoso explorador britânico que relatou em seus diários de viagem as experiências vividas na África.” (p. 34)</p> <p>[Sem título] “Objetos produzidos de marfim: estátua francesa, peça de decoração em forma de elefante e teclado de piano.” (p. 36)</p> <p>MULHER masai, na Tanzânia, em foto da década de 1990. 1 fotografia, color. (p. 38)</p> <p>HOMENS da cultura dogon, uma das mais antigas da África, dançam com máscaras em cerimônia ritual da aldeia de Begnimato, no Mali, em 2007. 1 fotografia, color. (p. 38)</p> <p>ESCRAVOS na colheita do café. Rio de Janeiro, 1882. 1 fotografia, p&b. “As elites cafeiras do Vale do Paraíba fluminense resistiram muito à proposta de abolir a escravidão no Brasil.” (p. 43)</p> <p>VENDEDORA de doce. “Nas cidades, era comum encontrar escravas vendendo doces e frutas Escrava e seu filho em Salvador, cerca de 1884.” 1 fotografia, p&b. (p. 43)</p> <p>CARTAZ que trata da abolição da escravidão, provavelmente do início do século XX. “[...] Qual teria sido a intenção do artista ao fazer o cartaz: mostrar o fim da escravidão como um acordo entre brancos e negros, propagar uma visão de harmonia e igualdade racial, mostrando a Lei áurea como um passo nessa direção?” (p. 44)</p> <p>AGOSTINI, Angelo. Fuga de escravos, 1886. “Fuga de escravos, charge de Angelo Agostini para a Revista Ilustrada. As fugas constantes anunciavam o fim da escravidão.” (p. 44)</p> <p>VENDEDOR ambulante, cerca de 1895. Com o fim da escravidão, muitos libertos deixaram as fazendas e estabeleceram-se nas cidades.” (p. 45)</p> <p>AMARAL, Tarsila do. Morro da favela, 1922. (p. 62)</p> <p>PORTINARI, Cândido. Garimpo, 1938. (p. 139)</p> |
| <p>VICENTINO, Claudio. Projeto Radix: História, 6º ano. São Paulo: Scipione, 2011. 272 p.</p> | <p>MÁSCARA em bronze de rei Yorubá, feita no século VI, na região da Nigéria. Galeria Antena, Dakar, Senegal. (p. 25)</p> <p>[Sem título] “Detalhes de pintura da parede de um túmulo egípcio, de cerca de 1700-1500 a.C., que mostra o trabalho do ourives, fundindo metal [Vale dos Nobres, Tebas].” (p. 37)</p> <p>PINTURA rupestre de 3000 a.C., feita em uma caverna em Tassili-n-Ajjer, na África. (p. 41)</p> <p>CAPOEIRA em Paraty, Rio de Janeiro, 2006. 1 fotografia, color. (p. 59)</p> <p>TRADICIONAL encontro de maracatus na cidade de Nazaré da Mata, Pernambuco, 2008. 1 fotografia, color. (p. 59)</p> <p>MÁSCARA de ouro. “Máscara de ouro que protegia a múmia do faraó</p> |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|-------|--|
| | Tutankhamon quando seu túmulo foi encontrado. Esse faraó morreu em meados do século XIV a.C., com apenas 19 anos de idade. Seu túmulo foi descoberto em 1922 repleto de mobiliário e de uma enorme quantidade de tesouros.” (p. 80) |
| | DUAS faces da pedra de Menés. “Nas imagens acima, vemos duas faces da pedra (ou Narmer), de 74 centímetros de altura, que representa a união dos dois Egitos: o Alto e o Baixo. Numa de suas faces (foto da esquerda), o faraó Menés porta a coroa cônica branca do Alto Egito, agarrando com as mãos o cabeça do inimigo já prostrado. À esquerda do soberano, está a figura de um homem que carrega as suas sandálias e, sob os seus pés, estão dois inimigos mortos. Na outra face (foto da direita), na cena superior mostrada no detalhe é possível observar a representação de Menés usando a coroa Vermelha do Baixo Egito e, ao seu lado, servos enfileirados, alguns carregando estandartes com a figura do deus-falcão, Hórus. À frente dos servos, corpos de dez inimigos decapitados.” (p. 81) |
| | TUMBA de Menna. “Detalhe da pintura sobre a parede da tumba de Menna, da 18ª dinastia (cerca de 1567 a.C a 1320 a.C), localizada no Vale dos Nobres, em Tebas, Egito. Esta antiga pintura egípcia mostra como esse povo media os campos de cereais com uma corda para calcular a produção de grãos e definir os impostos a serem pagos.” (p. 82) |
| | RELEVO egípcio. Pintura mostrando a colheita de papiro [2.400 a.C.] (p. 83) |
| | PASTORES egípcios conduzindo o gado. Peça em madeira de 2000 a.C. (p. 83) |
| | [Sem título] “Pintura em parede da tumba de faraó da sexta dinastia, feita em data incerta entre os anos de 2500 e 2000 a.C.” (p. 84) |
| | PIRÂMIDES, “Entre 2700 a.C. e 2600 a.C., foram construídas grandes pirâmides (templos funerários destinados ao faraó e a sua família) na região de Gizé. Os faraós da IV Dinastia, Quéops, Quéfren e Miquerinos, foram os que mais se empenharam na construção desses monumentos. A foto à esquerda, de 2006, mostra as pirâmides desses três faraós. [...]” (p. 85) |
| | ESCULTURA do faraó Quéfren, representado como o deus Hórus na forma de um falcão, de 2525 a.C. (p. 85) |
| | [Sem título] “representação de um jardineiro usando o shaduf, em pintura de 1250 a.C.” (p. 86) |
| | [Sem título] “Peça com pinturas e entalhes de um cavalo puxando uma bica com o Faraó Ani [1550 a.C.-1086 a.C.]” (p. 87) |
| | ESCULTURA de Anúbis, deus egípcio, encontrada na tumba do faraó Tutankhamon [ca. 1370-1352 a.C.] (p. 88) |
| | [Sem título] “Neste relevo, vemos a representação do faraó Akhenaton com a rainha Nefertiti e suas filhas. No alto ao centro, o círculo solar representa Aton.” (p. 88) |
| | [Sem título] “Desenho em uma tumba, feito sobre papiro, faz parte do Livro dos Mortos, de cerca de 1250 a.C., que conta o caminho a ser percorrido pelo morto Hunefer no julgamento de Osíris”. (p. 89) |
| | PINTURA de Nefertari. “Nefertari, esposa do faraó Ramsés II, em pintura que decora sua própria tumba [cerca de 1297 a.C.-1185 a.C.], no Vale das Rainhas, Egito.” (p. 89) |
| | TEMPLO para Ramsés II, do século XIII a.C., localizado em Abu Simbel. “Encravado na rocha, tem sua porta ladeada por estátuas colossais.” (p. 90) |
| | PEDRA de Roseta. “Essa é a pedra de Roseta, como é chamada. Ela é de 196 a.C. O mesmo texto foi escrito em hieroglífico, demótico e grego.” (p. 90) |
| | ESCULTURA de escriba egípcio feita entre 2620 a.C e 2350 a.C. (p. 92) |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|--|--|
| | [Sem título] “esculturas em ouro e lápis-lazúli representando Osíris e Isis ladeando Hórus [889 a.C.-866 a.C.]” (p. 93) |
| | [Sem título] “Pintura feita no século XIII a.C., numa tumba egípcia de um funcionário chamado Senedyén, em Tebas.” (p. 96) |
| | [Sem título] “Detalhe de pintura de 1400-1390 a.C., encontrada no túmulo do escriba e astrônomo Nakht.” (p. 258) |
| | [Sem título] “Pintura no túmulo de Rekhemire, vizir do período do Novo Império [18ª dinastia egípcia, cerca de 1567 a.C. a 1320 a.C.]. Vale dos Reis, Tebas (Egito).” (p. 258) |
| | [Sem título] “As duas esculturas em madeira pintada foram encontradas em tumbas egípcias. São de aproximadamente 2000 a.C.” (p. 259) |
| VICENTINO, Claudio. Projeto Radix: História , 7º ano. São Paulo: Scipione, 2011. 288 p. | MESQUITA de Sankore, 2007. 1 fotografia, color. “[...] construída no século XIV, em Tombuctu, Mali (foto de 2007).” (p. 132) |
| | [Sem título] “Cabeça em bronze de um rei de Benin (Nigéria), provavelmente feita entre os séculos XVI e XVII.” (p. 132) |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Africano escravizado da etnia Mozambique, [ca. 1835]. Litografia. (p. 133) |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Africanos escravizados de diferentes etnias, [ca. 1835]. Litografia. (p. 134) |
| | LASTEYRITE, Charles de. Planta do navio negreiro La Vigilante, 1823. (p. 137) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Moenda portátil (Pequeno moinho de açúcar), 1822. (p. 230) |
| | KOSTER, Henry. Engenho de cana. 1816. (p. 230) |
| | RODRIGUES, J. Wash. Engenho Água Boa Grande, século XIX. |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Preparação da raiz de mandioca, 1835. “A mandioca era o alimento básico dos escravos no século XVI. Rica em amido, era transformada em farinha e podia ser armazenada por até um ano.” (p. 234) |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Africanos escravizados da América portuguesa, 1835. (p. 235) |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Negros no porão do navio, 1835. (p. 237) |
| | MOCAMBOS do quilombo dos Palmares, 2003. 1 fotografia, color. “Reconstituição dos mocambos do quilombo dos Palmares onde moravam os escravos furtivos (Alagoas, foto de 2003).” (p. 238) |
| | PARREIRAS, Antônio Diogo da Silva. Zumbi, 1917. “Palmares foi e é um exemplo, um estímulo à luta pela liberdade. Seu líder, Zumbi, tornou-se um símbolo da resistência negra à escravidão. Essa pintura foi feita por Antonio Parreiras, um pintor brasileiro do século XIX que estudou na Europa e buscou adaptar os modelos europeus para os temas históricos brasileiros.” (p. 239) |
| | EGAS, Zezé Botelho. Escravo com gargalheira. 1.936. “Escultura em bronze e pedra.” (p. 247) |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Lavagem de ouro perto de Itacolomi, 1825. “Em meio a tanta riqueza da região colonial mineradora, um sem-número de pobres e miseráveis viviam à margem da sociedade. Chamados por alguns historiadores de “desclassificados do ouro”, eram brancos pobres ou negros libertos que se submetiam a condições desumanas de trabalho na esperança de encontrar ouro.” (p. 264) |
| | CONGADA em Aparecida do Norte (SP), 2005. 1 fotografia, color. (p. 282) |
| | CONGADA em Olímpia (SP), 2006. 1 fotografia, color. (p. 282) |
| CONGADA da Irmandade 13 de maio em Goiânia (GO), 2006. 1 fotografia, color. | |
| RUGENDAS, Johann Moritz. Festa de Nossa Senhora do Rosário, 1835. | |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|--|--|
| VICENTINO, Claudio. Projeto Radix: História , 8º ano. São Paulo: Scipione, 2011. 280 p. | ÂNFORA de vidro, de origem egípcia, feita aproximadamente entre os séculos XIII e XII a. C. (p. 35) |
| | TAUNAY, Félix-Émile. Rua Direita, 1821. “A existência do trabalho escravo no Brasil dificultou a industrialização nesse país. Afinal, a maior parte da população na colônia não tinha ganhos próprios. Ao lado, pintura de Félix-Émile Taunay, de 1821, representando a Rua Direita, importante rua de comércio da cidade do Rio de Janeiro.” (p. 124) |
| | RUGENDAS, Joahnn Moritz. Carregadores de água, 1835. “O serviço de abastecimento de água das residências era feito pelos escravos, que a pegavam nas fontes e transportavam para os reservatórios domésticos.” (p. 124) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. [calçamento de rua], entre 1816 e 1831. “[...] trabalhadores fazem o calçamento de rua, geralmente desempenhado por homens escravizados, alugados pelos seus senhores ao poder público. [...]” (p. 125) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. [Mulheres vendem seus produtos de porta em porta], entre 1816 e 1831. “[...] uma cena bastante comum naquela época: mulheres vendem seus produtos de porta em porta. Uma grande variedade de mercadorias era oferecida desta maneira [...] Se as mulheres fossem escravizadas, os ganhos eram dados à sua senhora; se fossem alforriadas, a venda era uma forma de essas mulheres obterem algum sustento. [...]” (p. 125) |
| | DEBRET, Jean Baptiste, Os refrescos do Largo do Palácio, século XIX. “[...] Os personagens retratados são escravos e militares.” (p. 130) |
| | PORTINARI, Cândido. Os despejados, 1934. “A existência daqueles que não têm um teto para morar ou terras para trabalhar vem marcando o desenvolvimento econômico e social da América Latina e frequentemente são tema de romances, pinturas e letras de música que estimulam a reflexão sobre a história e o futuro da sociedade.” (p. 136) |
| | CORTE Ashanti, [ca. 1910].1 fotografia, p&b. “O povo Ashanti, um dos principais grupos étnicos de Gana, vem exercendo influência política naquela região desde o século XVII, destacando-se a resistência à colonização europeia no século XIX.” (p. 172) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Oficial da corte dirigindo-se ao palácio, [1834-1839]. Litografia. (p. 180) |
| | DEBRET, Ex-voto de marinheiros salvos de um naufrágio, [1828]. “Salvos de um temporal, os marinheiros cumprem promessa de levar, descalços, as velas da embarcação até a igreja.” (p. 180) |
| | [Jovens jogam capoeira em cidade na Bahia], 2003. 1 fotografia, color. (p. 195) |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Praça da Piedade, 1835. “Praça da Piedade, em Salvador (BA). [...] Escravos de ganho, como os que carregavam as cadeiras para transportar seus donos, eram a maioria entre os participantes da Revolta dos Malês.” (p. 201) |
| | ESCRAVOS secando café numa propriedade no Rio de Janeiro, 1875. 1 fotografia, p&b. |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Desembarque de escravos negros vindos da África, século XIX. (p. 217) |
| GRUPO de trabalhadores de origem africana e escravizados, pertencentes a uma fazenda de café, [ca. 1885].1 fotografia, p&b. (p. 218) | |
| FROND, Victor. [Pintura do século XIX, do artista Victor Frond, retratando a sede de uma extensa fazenda.] (p. 221) | |
| VILLELA, João Ferreira. Artur Gomes Leal com a ama-de-leite Mônica, 1860. Recife. 1 fotografia, p&b. (p. 227) | |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|--|--|
| | <p>FERREZ, Marc. Cesteiro, 1895. 1 fotografia, p&b. (p. 244)</p> <p>FERREZ, Marc. Vendedor de doces, 1895. 1 fotografia, p&b. (p. 145)</p> <p>FROND, Victor. Negros depois do trabalho, 1861. (p. 247)</p> <p>JR. Crhistiano. [Uma escrava vendedora de frutas], [ca. 1866]. (p. 250)</p> <p>COMEMORANDO a Lei Áurea. 1 fotografia, p&b. “Fotografia da missa ao ar livre comemorando a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, no Campo de São Cristóvão, no Rio de Janeiro. O escritor Machado de Assis assim se referiu à abolição da escravatura: “Foi o único delírio popular que me lembro de ter visto.” (p. 251)</p> <p>FROND, Victor. Partida para a roça, 1861. Aquarela sobre foto. (p. 273)</p> <p>FERREZ, Marc. Escravos numa fazenda de café, 1882. 1 fotografia, p&b. (p. 273)</p> |
| <p>VICENTINO, Claudio. Projeto Radix: História, 9º ano. São Paulo: Scipione, 2012. 290 p.</p> | <p>PORTINARI, Cândido. Café, 1935. (p. 123)</p> |
| <p>PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. História e vida integrada, 6º ano. 4. ed. São Paulo: Ática, 2012. 208 p.</p> | <p>UMA mulher na condição de escrava colhe café, [entre 1864 e 1866]. 1 fotografia, p&b. (p. 12)</p> <p>[Sem título] “Pintura rupestre em caverna na Argélia, país do continente africano. Esta pintura tem de 4000 a 6000 anos.” (p. 28)</p> <p>[Sem título] “Pintura rupestre no sítio arqueológico de Tassili, na Argélia, país do continente africano. Ela possui de 4000 a 5000 anos.” (p. 30)</p> <p>SARCÓFAGO do Novo Império Egípcio, produzido entre 945 a.C. e 712 a.C. “Museu do Brooklyn, na cidade de Nova Iorque (Estados Unidos). [...] O museu adquiriu no início no século XX diversas peças do Egito antigo que haviam pertencido ao pesquisador Charles Edwin Wilbour (1833-1896). Charles doou sua coleção ao museu, e desse modo a instituição tornou-se responsável por sua preservação e divulgação.” (p. 55)</p> <p>[Sem título] “Imagem na tumba de Sennedjemem Luxor (antiga Tebas), no Egito, do século XIII a.C. No alto, o deus Amon-Rá aparece representado em um barco no rio Nilo.”</p> <p>ESFINGE do faraó Quéfren, no deserto de Gizé, datado do século XXVII a. C. 1 fotografia, color. (p. 68)</p> <p>PIRÂMIDES de Quéops, Quéfren e Miquerinos. 1 fotografia, color. “Para construir as pirâmides, acredita-se que os egípcios levantaram frampas de cascalho e areia. Os blocos de pedra, depois de talhados e colocados sobre troncos, eram arrastados pelas rampas com o auxílio de cordas puxadas por vários grupos de homens. na foto, as pirâmides de Quéops, Quéfren e Miquerinos, construídas no deserto de Gizé entre os séculos XXVII a.C e XXVI a. C.” (p. 68)</p> <p>[Sem título] “Imagem em tumba egípcia do século XIV a.C., mostrando trabalhadores confeccionando blocos de pedra.” (p. 69)</p> <p>[Sem título] “Pintura encontrada em tumba egípcia [cerca de 2480 a.C.-2180 a.C.]” (p. 70)</p> <p>ROHERKA (inspetor dos escribas) e sua esposa Merseankh. Escultura egípcia, cerca de 2550-2350 a.C. (p. 71)</p> <p>VISTA do Cairo, capital do Egito, em 2006. 1 fotografia, color.</p> <p>[Sem título] “Ilustração do chamado O livro dos mortos do antigo Egito, datado de cerca de 2000 a.C. À direita, Osíris, um dos deuses mais cultuados</p> |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|-------|--|
| | do Egito antigo. Responsável por ensinar a agricultura as humanos, Osíris foi morto por seu irmão. Ressuscitado pela esposa, tornou-se soberano do mundo dos mortos.” (p. 74) |
| | [Sem título] “Pintura encontrada na tumba de Sennedjem, cerca de 1291-1185 a.C. Nessa representação, o deus da mumificação, Anúbis, prepara Sennedjem para sua existência após a morte.” (p. 75) |
| | [Sem título] “Essa escultura egípcia, produzida em aproximadamente 1900 a.C., representa pessoas na condição de escravos moendo milho e produzindo pão.” (p. 76) |
| | [Sem título] “Pintura em tumba egípcia, cerca de 1970-1995 a.C. Os sacerdotes aparecem representados à esquerda.” (p. 76) |
| | [Sem título] “Escultura egípcia de um grupo familiar.” (p. 77) |
| | [Sem título] “Hatshepsute pode ser considerada uma mulher especial. Após a morte de seu marido e meio-irmão, Tutmés II, e do governo de seu enteado, ela assumiu o trono tornando-se uma mulher-faraó. Durante seu governo, entre 1504 a.C e 1483 a. C., o Egito viveu um período de paz e prosperidade. para exaltar seu poder, quase sempre Hatshepsute era representada com barba postiça e vestes de faraó, como nessa esfinge, produzida entre 1479 e 1425 a. C.” (p. 77) |
| | ESCULTURAS em miniatura. “Esculturas encontradas na tumba de Meketre, cerca de 1900 a.C. Elas mostram escribas (na área coberta) fazendo a contagem do gado.” (p. 78) |
| | ESTÁTUA de escriba egípcio, de cerca de 2475 a.C. (p. 78) |
| | [Sem título] “Escultura egípcia, século XIV a.C.” Aton aparece representado à direita.” (p. 79) |
| | FAMÍLIA no Egito Antigo. “Nesta imagem podemos perceber a representação social de uma família no Egito antigo. É uma cena de caça, encontrada na tumba de Nebamun, em Tebas, feita por volta de 1400 a.C. No barco, em pé, está o homem, com as aves que acabou de caçar. Sua filha e sua esposa aparecem em tamanho menor.” (p. 81) |
| | [Sem título] “Esta pintura da tumba de Ramose (cerca de 1360 a.C.) mostra um grupo de mulheres lamentosas e é uma das imagens mais conhecidas do Egito antigo. Trata-se de uma espécie de procissão.” (p. 81) |
| | [Sem título] “No deserto do Saara foram localizados vários registros rupestres datados de 12000 a.C. a 100 d.C. O registro da imagem acima encontra-se na região de Acacus, na atual Líbia. Essa área foi transformada em Patrimônio Mundial pela UNESCO na década de 1980.” (p. 106) |
| | [Sem título] 1. fotografia, color. “Sítio arqueológico situado na antiga Méroe, capital do Império Kush, no atual Sudão. Observe a grandiosidade das sepulturas reais, construídas entre os séculos VII a.C e IV da Era Cristã.” (p. 108) |
| | MOEDAS cunhadas em ouro. “Estas moedas de ouro são do Império de Axum, provavelmente dos séculos III e IV da Era Cristã. Nessa época, os exércitos de Axum conquistaram Méroe, e a última cidade representante do já decadente Império Kush. No centro das moedas estão representados dois dos imperadores de Axum.”(p. 107) |
| | OBELISCOS ou estelas. “Os obeliscos ou estelas em Axum, na Etiópia. Nesta foto, de março de 2005, podemos ter uma visão panorâmica do local onde ficam as estelas. A estela que retornou da Itália ainda não aparece na foto, pois ela foi instalada em seu lugar original no ano de 2008.” (p. 112) |
| | ESTELA, 2005. 1 fotografia, color. “Uma das estelas de Axum, na Etiópia, em foto de março de 2005.”(p. 112) |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|--|--|
| PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTE, Thiago. História e vida integrada , 7º ano. 4. ed. São Paulo: Ática, 2011. 224 p. | ARQUITETURA em Bomaco, Capital do Mali, 2001. 1 fotografia, color. (p. 116) |
| | INSTRUMENTO musical africano, 2008. 1 fotografia, color. “Uma historiadora tradicionalista, chamada de griot, com seu instrumento (Kora), no atual Mali. Foto de 2008.” (p. 119) |
| | ARQUITETURA em Timbuktu, Mali. “Mesquita de Sankoré, em Timbuktu, no atual Mali. Ela foi construída no século XVI e é uma das mais antigas mesquitas do norte da África. É conhecida por ser um importante local de estudos islâmicos. Foto de 2004.” (p. 120) |
| | CRESQUES, Abraham, [Detalhe do Atlas Catalan], de 1375, “[...] organizado por Abraham Cresques (1325-1387). Nele podemos ver parte do continente africano e do Império do Mali e uma representação de Mansa Musa em seu trono.” (p. 120) |
| | ESTÁTUA Nkisi, que representa um ancestral dos Bakongo, produzida na região do Reino do Kongo no século XIX. (p. 122) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Negros e paulista – Estudo, [entre 1825 e 1827]. “As relações entre os europeus, as populações indígenas e os africanos escravizados deram forma ao empreendimento colonial europeu na América. Debret, um artista francês que esteve no Brasil no século XIX (portanto, três séculos depois do início do empreendimento colonial, retratou alguns dos sujeitos que aqui moravam.” (p. 161) |
| | POST, Frans, Engenho de açúcar no Brasil, 1640. (p. 170) |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. [Africanos Benguela, Angola, Congo e Monjolo], 1835. “Os africanos escravizados vinham de diversas regiões da África. Muitos não falavam a mesma língua, praticavam diferentes culturas ou eram de etnias rivais. Na imagem, de autoria de Johann Moritz Rugendas de cerca de 1835, vemos pessoas de diversas etnias do continente africano, designadas pelos portugueses como Benguela, Angola, Congo e Monjolo.” (p. 171) |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Engenho de açúcar, 1835. “[...] Diversos viajantes de passagem pelo Brasil retratavam o cotidiano do trabalho nos engenhos de açúcar.” (p. 173) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Moenda portátil (Pequeno moinho de açúcar), 1822. (p. 180) |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Negros no porão do navio, 1835. (p. 181) |
| | ALVES, Castro. O navio negreiro, 1868. Poema. (p. 181) |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Desembarque, [ca. 1835]. (p.182) |
| | EARLE, Augustus, Mercado de escravos, [entre 1821 e 1824]. “O pintor representou um mercado de africanos escravizados na cidade do Rio de Janeiro.” (p. 183) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Escravas negras de diferentes nações, [entre 1834 e 1839]. (p. 185) |
| | FEITOR de escravos. “O feitor na plantação de cana-de-açúcar. (imagem de autoria não identificada).” (p. 186) |
| DEBRET, Jean Baptiste. [Gargalheira no pescoço], 1826. “Imagem de Debret, produzida em 1826. Além de representar alguns castigos impostos aos indivíduos escravizados (como a gargalheira no pescoço), a imagem faz referência ao cotidiano de escravizados em uma cidade.” (p. 187) | |
| RUGENDAS, Johann Moritz. Jogo de capoeira, século XIX. “A capoeira reúne a dança e a arte de lutar – um dos meios de resistência encontrados pelos africanos escravizados.”(p. 188) | |
| PARREIRAS, Antônio Diogo da Silva. Zumbi, 1917. (p. 191) | |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|---|--|
| | VICTOR, Manuel. A guerra dos Palmares, século XIX. (p. 192) |
| | EXPOSIÇÃO de arte, 2006. 1 fotografia, color. “Exposição organizada no Museu Afro Brasil em homenagem ao Dia da Consciência Negra. Foto de 20 de novembro de 2006.” (p. 196) |
| | EXPOSIÇÃO de arte, 2004. 1 fotografia, color. “Visitante observa exposição “Brasileiro, brasileiros”, que ocorreu no Museu Afro Brasil em novembro de 2004.” (p. 196) |
| | PAINEL em exposição, 2004. 1 fotografia, color. “Visitantes observam um painel produzido pelo artista Carybé, no Museu Afro-Brasileiro, na cidade de Salvador. No painel estão representados alguns orixás, como Iemanjá e Oxum. Foto de 2004.” (p. 197) |
| | MORADORAS da comunidade quilombola de Kalunga apresentam espetáculo de dança, em março de 2004. 1 fotografia, color. (p. 197) |
| | CHAMBERLAIN, Henry. Uma família brasileira, [entre 1819 e 1820].(p. 200) |
| | POST, Frans. Casa de planador, século XVII. “[...] A casa-grande era geralmente feita de taipa com cobertura de palha.” (p. 201) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Uma senhora brasileira em seu lar, [entre 1834 e 1839]. “[...] Note que o artista representou algumas pessoas na condição de escravos sentados em esteiras, no chão.” (p. 202) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Visita a uma fazenda, século XIX. “Nessa imagem, o artista representou uma filha de senhor de engenho, que vivia na cidade, visitando a propriedade do pai. Podemos observar todas as pessoas que circulavam em torno da casa-grande. Era um número muito grande de pessoas que ia além dos parentes mais próximos.” (p. 203) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. O jantar, século XIX. “Note que algumas crianças escravizadas foram representadas pelo artista.”(p. 203) |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Habitação de negros, [ca.1835]. (p. 212) |
| | GUILLOBEL, Joaquim Cândido, [Obra sem título representando o interior de uma moradia], [entre 1812 e 1816], (p. 212) |
| | DIEGUES, Cacá. Quilombo, 1984. 119 min. Cena do filme.. (p. 213) |
| PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTTE, Thiago. História e vida integrada , 8º ano. 4. ed. São Paulo: Ática, 2012. 272 p. | ENDER, Thomas. O rancho da fazenda dos negros a três milhas de Areias..., 1817. “[...] Thomas Ender era austríaco e permaneceu no Brasil entre 1817 e 1818, aproximadamente. (p. 12) |
| | LISBOA, Manuel Francisco. Profeta Jonas, século XIX. “Profeta Jonas, uma das doze estátuas produzidas por Aleijadinho. Ao fundo, basílica do Bom Jesus de Matosinhos em Congonhas do Campo (MG), foto da década de 1990.” (p. 30) |
| | MAWE, J.; WEBSTER, T.; WOOLNOTH, T. Pessoas na condição de escravos trabalhando na extração de ouro e diamantes, 1821. (p. 32) |
| | PORTO de Belém. “Porto de Belém (no atual estado do Pará), com vista da Praça do Pelourinho e de navios ao fundo. Obra produzida entre 1783 e 1792.” (p. 41) |
| | JULIÃO, Carlos. [A cidade de Salvador], 1779. “[...] Acima vemos o perfil da cidade ; abaixo , são retratados os principais fortes; e, a seguir, podemos observar figuras que representam usos e costumes da época.” (p. 114) |
| | GRAHAM, Maria. [Escravos transportando uma senhora em Salvador, BA.], 1820. (p. 144) |
| | FROND, Victor; LAURENS, J. [Africanos escravizados tecem balaios, no Maranhão. Vivendo em situação precária, a população do Maranhão se rebelou contra a exploração dos grandes proprietários]. [entre 1859 e 1861]. |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|--|---|
| | <p>Fotografia litografada. (p. 167)</p> <p>AGOSTINI, Angelo. De volta do Paraguai, 1870. “A maioria dos voluntários da Pátria era formada por pessoas escravizadas ou livres e pobres, recrutadas à força. Muitas, ao voltarem para casa, depois de terem derramado o seu sangue em defesa do país, deparavam-se com sua família vivendo ainda em situação de escravidão. Ilustração de Ângelo Agostini publicada na revista Vida Fluminense em 12 de junho de 1870.” (p. 179)</p> <p>DEBRET, Jean Baptiste. Marimba – O passeio de domingo à tarde, 1826. “A vinda da família real portuguesa para o Brasil trouxe novos hábitos sociais e culturais. Esses novos hábitos, no entanto, não se estenderam às camadas mais pobres da sociedade, que continuaram a se divertir com suas festas e folguedos tradicionais, como você pode observar nesta pintura de Jean-Baptiste Debret, de 1826, intitulada Marimba - O passeio de domingo à tarde.”(p. 183)</p> <p>CONGADA, 2006. 1 fotografia, color. “A congada, que representa a coroação dos antigos reis do Congo, era encenada no Brasil pelos escravos. Ainda hoje essa festa é comemorada em várias regiões do país. Na foto, terno de congada na cidade de Olímpia, no estado de São Paulo, em festival de agosto de 2006.” (p. 184)</p> <p>EARLE, Augustus. [O mercado de escravos do Recife], 1824. (p. 232)</p> <p>RUGENDAS, Johann Moritz. Preparação da raiz da mandioca, 1835. (p. 232)</p> <p>BRIGGS, Frederico Guilherme. Carregadores de café, [entre 1845 e 1853]. Litografia aquarelada. (p. 234)</p> <p>AGOSTINI, Ângelo. Luis Gama (1830-1882), século XIX. “Filho de escrava, Luiz Gama formou-se em Direito e tornou-se um dos grandes defensores de escravos na Justiça nos anos que antecederam a abolição.” (p. 236)</p> <p>COMEMORANDO a assinatura da Lei Áurea. 1 fotografia, p&b. “O povo sai à ruas do Rio de Janeiro para comemorar a assinatura da Lei Áurea, que aboliu a escravidão em 13 de maio de 1888.” (p. 237)</p> <p>PESSOAS na condição de escravos em fazenda de café, em 1882. 1 fotografia, p&b. (p. 239)</p> |
| <p>PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino; TREMONTTE, Thiago. História e vida integrada, 9º ano. 4. ed. São Paulo: Ática, 2011. 2320 p.</p> | <p>ESFINGE do faraó Quéfren. 1 fotografia, p&b. “Tropas inglesas posam na esfinge do faraó Quéfren, construída no Egito no século XXVII a.C.” (p. 128)</p> <p>MELO, Emiliano Augusto Cavalcanti de Albuquerque [Di Cavalcanti]. Mulata, 1922. “Di Cavalcanti aclimatou o modernismo à paisagem, às cores quentes e aos tipos humanos do Brasil.” (p. 162)</p> <p>MÁSCARA de madeira da Costa do Marfim, na África. “[...] Usadas para funções rituais, máscaras como essa foram descobertas por artistas europeus no começo do século XX e influenciaram a arte européia.”(p. 252)</p> <p>SHOW musical, 2007. 1 fotografia, color. “Show do rapper MV Bill no Dia da Consciência Negra, na praça da sé, em São Paulo, em 20 de novembro de 2007. Esse dia lembra a morte de Zumbi dos Palmares.” (309)</p> |
| <p>CABRINI, Conceição; CATELLI JÚNIOR, Roberto; MONTELLATO, Andrea. Coleção história temática. Tempos e culturas, 6º ano.</p> | <p>COSTUMES africanos. “Jovens masai no Parque Nacional de Amboseli, Quênia, 2004.” 1 fotografia, color. (p. 23)</p> <p>[Sem título] “Sítio arqueológico: tumba do Vale dos Reis, Egito (2006). Se fósseis e outros objetos forem tirados do lugar original, sem os cuidados necessários, sem identificação e catalogação, perdem seu valor arqueológico. Por quê? Porque importantes "pistas" podem ser perdidas, dificultando a interpretação e reconstituição daquela cultura arqueológica: como saber com precisão, por exemplo, quando, onde, quem as produziu ou deixou? [...]”(p. 88)</p> |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|---|--|
| São Paulo: Scipione, 2011. 200 p. | <p>PIRÂMIDES do Egito. “Pirâmides de Gizé, no Egito, em 2006. Da esquerda para a direita: Miguerinos, Quéfren e Quéops. Para se ter uma ideia da grandiosidade desse monumentos, basta lembrar que a base da pirâmide de Quéops cobre uma área de 53 mil metros quadrados. Para erguer essa pirâmide de 147 metros de altura, foram necessários vários anos e milhares de trabalhadores. provavelmente, os camponeses dedicavam-se às construções nos períodos em que o Rio Nilo causava inundações, o que impossibilitava o trabalho agrícola. Arqueólogos encontraram junto à pirâmide de Quéfren alojamentos soterrados com capacidade para abrigar até 4 mil trabalhadores.” (p. 167)</p> <p>TEMPLO de Amon. “Vista do lago sagrado do templo de Amon, onde os sacerdotes banhavam-se diariamente, como ritual de purificação (foto de 2008). Na imagem, à direita, um obelisco, construção típica da arquitetura local, que tinha também edifícios grandes e imponentes. localiza-se em Karnak, na margem leste do Rio Nilo, e era parte de Tebas, que foi capital do império durante um período. denomina-se Karnak o conjunto de ruínas e templos de diferentes épocas localizado em uma extensão pouco maior que um quilômetro. Lá encontram-se ruínas de vários templos, outros edifícios e esfinges.” (p. 167)</p> <p>TÚMULO de Tutankhamon. “Detalhe do túmulo de Tutankhamon, faraó do Egito do século XIV a. C. Ele morreu com 18 anos, tendo governado menos de dez anos. Sua tumba foi descoberta em 1922 por um arqueólogo inglês no Vale dos Reis, em Luxor.” (p. 168)</p> <p>[Sem título] “Pintura rupestre em caverna próxima a Rusape, Zimbábue.” (p. 180)</p> <p>ESCRIBA egípcio. “A escultura acima representa um escriba, estudioso de prestígio no Egito Antigo. Foi feita entre 2620 a.C. e 2520 a.C., período em que reinou a Quarta Dinastia. Seu olhar e sua postura representam a concentração necessária ao ato de escrever. À direita, processo de obtenção de folhas de papiro: o caule é cortado em tiros, que serão sobrepostos transversalmente, ou seja, de forma cruzada. Essas folhas serão martelados, alisadas e, depois de secas, transformadas em lâminas e rolos.” (p. 186)</p> |
| CABRINI, Conceição; CATELLI JÚNIOR, Roberto; MONTELLATO, Andrea. Coleção história temática. Diversidade cultural e conflitos , 7º ano. São Paulo: Scipione, 2011. 216 p. | <p>ESTÁTUA em homenagem a Zumbi, 2001. 1 fotografia, color. “[...] na Praça Onze, no rio de Janeiro, inaugurada no dia 20 de novembro de 2001, durante a comemoração do Dia de Luta da Consciência Negra.” (p. 19)</p> <p>[Sem título] “Litografia do século XIX. Essa máquina de moer cana foi utilizada no período colonial e pode ser considerada um bem cultural, pois se refere à história social de uma época em que os escravos eram utilizados como mão de obra nos engenhos de açúcar; como veremos mais adiante. A moenda conserva a memória de uma tecnologia de produção do açúcar e de uma forma de organização do trabalho considerado hoje ilegal e inaceitável.” (p. 23)</p> <p>RUGENDAS, Johann Moritz. Lavagem de ouro, [Entre 1820 e 1829]. “Quando estive no Brasil, na década de 1820, o alemão Rugendas produziu mais de uma centena de gravuras com o objetivo de documentar a paisagem e a vida brasileiras. Acima, escravos de um minerador rico buscam ouro de aluvião, encontrado nos rios. com a bateia (bacia de madeira), retiravam da água uma quantidade de areia e cascalho, pois era possível encontrar ouro misturado a eles.” (p. 135)</p> <p>[Sem título] “Nesta gravura de um engenho nordestino do século XVII, podemos observar algumas etapas da produção do açúcar, desde a colheita da cana, passando pela moenda e pelas caldeiras até a colocação em formas.” (p. 136)</p> |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|-------|---|
| | POST, Frans. Uma fábrica de açúcar de cana no Brasil, século XVII. “Os escravos descarregam a cana cortada para ser colocada na moenda movida a água. O caldo extraído da cana é levado para a casa das caldeiras.”(p. 138) |
| | WAGNER, Zacarias. Mercado de escravos de Recife, século XVII. “Os holandeses tiveram grande participação no comércio de escravos da África para o Brasil. A imagem retrata o comércio de escravos nas ruas de Recife durante o período da dominação holandesa.” (p. 139) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Um funcionário a passeio com sua família, [1831]. “Assim como no período colonial, podemos observar, no Império, a forte hierarquia estabelecida até mesmo na vida familiar. O chefe da família anda à frente e os demais membros seguem atrás em fila.” (p. 151) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Cena de carnaval, [entre 1820 e 1829]. “Jean Baptiste Debret registrou uma venda de limões de cheiro e de polvilho, no Rio de Janeiro da década de 1820. esta foi uma das muitas cenas que esse pintor francês retratou da paisagem e da vida cotidiana brasileira.” (p. 163) |
| | SPIX, Johann Baptist; MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von. O batuque em São Paulo, [1817]. “[...] retrata a dança de roda praticada pelos negros escravos. Ao som de instrumentos de percussão, durante a dança ocorriam as "umbigadas" quando a pessoa que está no centro da roda vai ser trocada por outra, o substituto leva uma umbigada do solista [...]”.(p. 164) |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Brasileiros dançando o lundu, 1835. “[...] dança de origem africana, aos pares e acompanhado de violão. Segundo o próprio Rugendas, autor da gravura, "acontece muitas vezes que os negros dançam sem para noites inteiras, escolhendo por isso, de preferência, os sábados e as vésperas dos dias santos". era também uma dança praticada pelos portugueses e assemelhava-se ao bolero dos espanhóis. [...]” (p. 164) |
| | CARNAVAL de Rua em Olinda, 2008. 1 fotografia, color. “[...] na atualidade, a festa continua a ser um momento de inversão da ordem cotidiana, no qual toda a rotina e muitas das regras sociais são abolidas em nome do evento. Na foto (acima), carnaval de rua em Olinda, que reúne milhares de pessoas e os tradicionais bonecos gigantes, em 2008.” (p. 164) |
| | ESCRAVOS da Abissínia (atual Etiópia) acorrentados. 1910. 1 fotografia, p&b. “A escravidão existiu em diversos momentos da história humana e em diferentes lugares. Na imagem acima, escravo carregando duas ânforas (vaso cerâmico de gargalo estreito utilizado para transportar líquidos ou cereais na Grécia Antiga.” (p. 172) |
| | HARRO-HARRING, Paul. [Escrava sendo castigada por ter quebrado um jarro], 1840. (p. 180) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Escrava vendendo caju no Rio de Janeiro, 1827. (p. 180) |
| | ESTÁTUA em homenagem a Zumbi, na Serra da Barriga. 1 fotografia, color. (185) |
| | [Sem título] “Charge, publicada em 1867 faz alusão a uma prática de resistência dos cativos à escravidão: o suicídio, para desgosto dos senhores, que ficavam sem sua cara mercadoria.” (p. 186) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Negros vendedores de aves, [1834]. (p. 190) |
| | FREITAS JR, José Christiano de. Escravos brasileiros, 1865. 1 fotografia, p&b. (p. 190) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Viagem pitoresca e histórica ao Brasil. São Paulo: Círculo do Livro, 1981. v. 1. P. 236. “Chama-se feitor, na roça, o encarregado pelo proprietário de fiscalizar o cultivo das terras, a alimentação dos escravos e a disciplina que deve reinar entre estes; essas funções dão-lhe o direito de |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|--|---|
| | <p>castigá-los. Os vícios punidos são: a embriaguez, o roubo e a fuga; a preguiça é castigadaa qualquer momento com chicotadas ou bofetões distribuídos de passagem." (p. 190)</p> <p>ZULUS com vestimenta tradicional de guerra, 2003. 1 fotografia, color. 2003.(p. 209)</p> <p>[Sem título] "Charge sobre o preconceito contra os negros no Brasil; neste caso, no mercado de trabalho." (p. 211)</p> |
| <p>CABRINI, Conceição; CATELLI JÚNIOR, Roberto; MONTELLATO, Andrea. Coleção história temática. Terra e propriedade, 8º ano. São Paulo: Scipione, 2011. 256 p.</p> | <p>CHAMBERLAIN, Henry. Uma banca no mercado [1822]. "[...] escravos negros vendem mercadorias no Rio de Janeiro." (p. 188)</p> <p>TAUNAY, Aimé-Adrien. Rico habitante de São Paulo que conduz suas mulas carregadas de açúcar, 1825. "[...] retrata um membro da alta sociedade paulistana da época. As diferenças sociais no Brasil sempre foram muito grandes. como esses grupos se fariam representar no nascente [...]." (p. 188)</p> <p>RUGENDAS, Johann Moritz. Rua Direita, Rio de Janeiro [ca. 1830]. (p. 190)</p> <p>RUGENDAS, Johann Moritz. Família de plantadores [ca. 1830]. (p. 190)</p> <p>RUGENDAS, Johann Moritz. Comércio em Recife, 1820. (p. 75)</p> <p>DEBRET, Jean Baptiste. Sapataria, 1816. "além de escravizados nas lavouras e engenhos coloniais, os negros africanos também trabalhavam em diferentes ramos de atividade artesanal, nos quais eram maltratados da mesma forma. Sapataria." (p. 137)</p> |

Fonte: Arquivo da Autora.

APÊNDICE F – Menções à arte africana e afro-brasileira em livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados no ensino fundamental da rede estadual em Uberaba, MG, 2011-2013.

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|---|---|
| BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. Tudo é linguagem , 6º ano. São Paulo: Ática, 2012. 304 p. | CONGADO em Raposos (MG) agosto de 2002. 1 fotografia, color. “No congado as diferenças de ritmos e timbres dos instrumentos de percussão representam as diversas atividades no coroamento do rei do Congo.” (p. 13) |
| BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. Tudo é linguagem , 7º ano. São Paulo: Ática, 2012. 352 p. | LIMA, Heloisa Lima. Histórias da Preta. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006. “Ao contar sua história, buscar na lembrança as dúvidas, os medos e a vontade de entender os percalços do dia a dia que enfrentou desde menina, Heloisa nos mostra um mundo que não aprendeu a lidar com os preconceitos criados por um passado ainda tão recente. Por meio de suas reflexões, de suas memórias e ainda de informações históricas e contos da mitologia africana, a autora nos mostra lições de cidadania e de respeito a um povo que chegou a esta terra para ser escravizado e acabou se tornando parte fundamental da nossa cultura.” (p. 113) [Sem título] “Pintura em parede disposta em faixa, mostra cena do cotidiano no Antigo Egito: três escribas fazem registros por escrito. Encontra-se na necrópole onde foram enterrados os faraós de sacara da V dinastia [por volta de 2465-2323 a.C.]” (p. 133) |
| BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. Tudo é linguagem , 8º ano. São Paulo: Ática, 2011. 320 p. | HIERÓGLIFOS sobre papiro. Detalhe do Livro dos Mortos de Nebqued - Egito, c. 1300 a.C (p. 14) SANTOS. Artur Carlos Pestana dos. [Pepetela] As aventuras de Ngunga. 6. ed. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1988. P. 74-81. (p. 58 a 60) |
| BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. Tudo é linguagem , 9º ano. São Paulo: Ática, 2011. 304 p. | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |
| CAMPOS, Elizabeth Marques; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Sílvia Letícia. Viva Português , 6º ano: Manual do Professor – 2. ed. São Paulo: Ática, 2010. 288 p. | PRAZERES, Heitor. Samba, 1988. (p. 79) PRAZERES, Heitor. Morro, de 1965. (p. 82) |
| CAMPOS, Elizabeth Marques; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Sílvia Letícia. Viva Português , 7º ano: Manual do Professor – 2. ed. São Paulo: Ática, 2010. 264 p. | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|--|---|
| CAMPOS, Elizabeth Marques; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Silvia Letícia. Viva Português , 8º ano: Manual do Professor – 2. ed. São Paulo: Ática, 2010. 264 p. | LISBOA, Manuel Francisco. [Aleijadinho] Um dos Profetas do Santuário de Bom Jesus de Matosinhos, Séculos XVIII e XIX. 1 fotografia, color. (p. 20) FOLHETOS de propaganda de uma exposição Arte da África [out. 2003-jan. 2004]. 1 fotografia, color. (p. 147) |
| CAMPOS, Elizabeth Marques; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Silvia Letícia. Viva Português , 9º ano: Manual do Professor – 2. ed. São Paulo: Ática, 2010. 280 p.. | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |
| RODELLA, Gabriela; NIGRO, Flávio; CAMPOS, João. Português - A arte da palavra , 6º ano: Livro do Professor. São Paulo: AJS, 2009. 240 p. | ESCRIBA sentado, 2500 a.C. “Estátua de um escriba egípcio escrevendo em um papiro. [...]” (p. 26) SIKULUME e outros contos africanos. Adaptação de Júlio Emílio Braz. Rio de Janeiro: Pallas, 2005. p. 8-10. (p. 174-175) RAGACHE, Claude-Catherine; LAVERDET, Marcel. A criação do mundo. Mitos e lendas. Trad. Ana Maria Machado. São Paulo: Ática, 1995. (p. 196-197) PRANDI, Reginaldo. Contos e lendas afro-brasileiros: a criação do mundo. São Paulo: Cia. Das Letras, 2007. (p. 200) |
| RODELLA, Gabriela; NIGRO, Flávio; CAMPOS, João. Português - A arte da palavra , 7º ano: Livro do Professor. São Paulo: AJS, 2009. 240 p | DEBRET, Jean-Baptiste. Caderno de viagem. Rio de Janeiro: Sextante, 2006. (p. 76) |
| RODELLA, Gabriela; NIGRO, Flávio; CAMPOS, João. Português - A arte da palavra , 8º ano: Livro do Professor. São Paulo: AJS, 2009. 246 p | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |
| RODELLA, Gabriela; NIGRO, Flávio; CAMPOS, João. Português - A arte da palavra , 9º ano: Livro do Professor. São Paulo: AJS, 2009. 248 p | [Sem título] “Paredeno túmulo de Menna , escriba egípcio, fins do século XIV a.C.” (p. 42) |
| SOUZA, Cássia Léslie Garcia de; CAVÉQUIA, Márcia Paganini. Linguagem, criação e interação , 6º ano: Manual do Professor. São Paulo: Saraiva, 2009. 256 p. | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|---|---|
| <p>SOUZA, Cássia Leslie Garcia de; CAVÉQUIA, Márcia Paganini. Linguagem, criação e interação, 7º ano: Manual do Professor. São Paulo: Saraiva, 2009. 256 p.</p> | <p>Não houve menção à arte africana e afro-brasileira.</p> |
| <p>SOUZA, Cássia Leslie Garcia de; CAVÉQUIA, Márcia Paganini. Linguagem, criação e interação, 8º ano. São Paulo: Saraiva, 2009. 272 p.</p> | <p>JULIÃO, Carlos. Cortejo da rainha negra na festa de Reis, c. 1776. (p. 103)</p> |
| <p>SOUZA, Cássia Leslie Garcia de; CAVÉQUIA, Márcia Paganini. Linguagem, criação e interação, 9º ano. São Paulo: Saraiva, 2009. 272 p.</p> | <p>PIETRO, Heloisa. Heróis e guerreiras: quase tudo que você queria saber. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995. pp. 29-32.. (p. 132 a 134)</p> |
| <p>SETTE, Maria das Graças Leão; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; BARROS, Maria do Rozário Starling de. Para ler o mundo. Língua Portuguesa, 6º ano: Manual do Professor. São Paulo: Scipione, 2010. 208 p.</p> | <p>Não houve menção à arte africana e afro-brasileira.</p> |
| <p>SETTE, Maria das Graças Leão; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; BARROS, Maria do Rozário Starling de. Para ler o mundo. Língua Portuguesa, 7º ano: Manual do Professor. São Paulo: Scipione, 2010. 232 p.</p> | <p>MELLO, Willy Bezerra de. [Olumello]. Obras sem título expostas na galeria da Fundação Cultural Palmares. (p. 198)</p> |
| <p>SETTE, Maria das Graças Leão; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; BARROS, Maria do Rozário Starling de. Para ler o mundo. Língua Portuguesa, 8º ano: Manual do Professor. São Paulo: Scipione, 2010. 240 p.</p> | <p>Não houve menção à arte africana e afro-brasileira.</p> |
| <p>SETTE, Maria das Graças Leão; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; BARROS,</p> | <p>VENTURA, Adão. Um. A cor da pele. Belo Horizonte: Edição do autor, 1980. (p. 205)</p> |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|---|---|
| Maria do Rozário Starling de. Para ler o mundo. Língua Portuguesa, 9º ano: Manual do Professor. São Paulo: Scipione, 2010. 248 p | |
| SOARES, Magda. Português, uma proposta para o letramento , 6º ano. São Paulo: Moderna, 2002. 264 p. | ESCRIBA sentado, 2500 a.C. “Estátua de um escriba egípcio, feita em 2.500 a.C., encontrada em uma escavação. Está hoje no Museu do Louvre, Paris, França.” (p. 234) |
| SOARES, Magda. Português, uma proposta para o letramento , 7º ano. São Paulo: Moderna, 2002. 248 p. | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |
| SOARES, Magda. Português, uma proposta para o letramento , 8º ano. São Paulo: Moderna, 2002. 216 p. | FOLDER Gênero e Raça – 1º Encontro Latino-Americano, 1990. “Reproduzido em: Elifaz Andreato. Impressões. Publicação do Grupo Bamerindus, 1993”. (p. 122) |
| SOARES, Magda. Português, uma proposta para o letramento , 9º ano. São Paulo: Moderna, 2002. 199 p. | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |
| TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana Toscano. Português, Língua Portuguesa. Projeto Raiz do Conhecimento – RADIX, 6º ano. São Paulo: Scipione, 2011. 232 p. | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |
| TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana Toscano. Português, Língua Portuguesa. Projeto Raiz do Conhecimento – RADIX, 7º ano. São Paulo: Scipione, 2011. 238 p. | CONGADA, Catalão, GO, em 2003. 1 fotografia, color. (p. 23) |
| TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana Toscano. Português, Língua Portuguesa. Projeto Raiz do Conhecimento – RADIX, 8º ano. São Paulo: Scipione, 2011. 240 p. | [Sem título] Arte egípcia. Museu do Louvre, Paris. (p. 11) |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Negros no porão do navio, 1835. (p. 112) |
| | NÓBREGA, Antônio; FREIRE, Wilson. Olodumaré. In: Pernambuco falando para o mundo (CD). Eldorado, 1998. (p. 113) |
| | VICTOR, Manuel. O líder escravo alagoano Zumbi dos Palmares, século XVII. “O Dia Nacional da Consciência Negra é comemorado no Brasil em 20 de novembro. Essa data foi escolhida para homenagear Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares e símbolo da resistência negra, assassinado em 20 de novembro de 1695.” (p. 121) |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|--|--|
| | BONECOS africanos feitos de ferro. (p. 140) |
| TERRA, Ernani; CAVALLETE, Floriana Toscano. Português, Língua Portuguesa. Projeto Raiz do Conhecimento – RADIX, 9º ano. São Paulo: Editora Scipione, 2011. 240 p. | FLORENCE, Hércules. Moagem de cana na Fazenda Cachoeira, 1830. (p. 75) |
| FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. Linguagem e interação , 6º ano. São Paulo: Ática, 2011. 280 p. | INSTRUMENTOS africanos. (p. 202) |
| FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. Linguagem e interação , 7º ano. São Paulo: Ática, 2011. 232 p. | LIMA, Heloisa Pires. Histórias da Preta. São Paulo: Companhia das letrinhas, 1998. (p. 16-17) |
| FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. Linguagem e interação , 8º ano. São Paulo: Ática, 2011. 280 p. | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |
| FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. Linguagem e interação , 9º ano. São Paulo: Ática, 2011. 256 p. | INSTRUMENTO africano. (p. 10) |
| BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina S. Diálogo - Língua Portuguesa , 6º ano. Edição Renovada. São Paulo: FTD, 2009. 304 p. | JOUVE, Franck. A floresta: mitos e lendas. Tradução de Ana Maria Machado. São Paulo: Ática, 1998. (p. 102-104) |
| BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina S. Diálogo - Língua Portuguesa , 7º ano. Edição Renovada. São Paulo: FTD, 2009. 304 p. | LISBOA, Manuel Francisco. [Aleijadinho] “Detalhe da estátua de Cristo do Passo do Caminho para o Calvário. (Congonhas do Campo).” Séculos XVIII e XIX. 1 fotografia, color. (p. 162) |
| | LISBOA, Manuel Francisco. [Aleijadinho] Profetas do Santuário de Bom Jesus de Matosinhos, Séculos XVIII e XIX. 1 fotografia, color. (p. 163) |
| | LISBOA, Manuel Francisco [Aleijadinho]. Anjo com o cálice da paixão, entre 1796 e 1799. (p. 163) |
| | LISBOA, Manuel Francisco [Aleijadinho]. Outras estátuas de madeira, entre 1796 e 1799. (p. 163). |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|--|---|
| | [Sem título] Arte egípcia, [c. 1300 a.C.]. Museu Britânico, Londres. (p. 172) |
| BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina S. Diálogo - Língua Portuguesa , 8º ano. Edição Renovada. São Paulo: FTD, 2009. 288 p. | DACRUZ, Damário, [entre 1970 e 1980]. 1 fotografia, color. (p. 103) |
| BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos; GORDILHO, Tereza Cristina S. Diálogo - Língua Portuguesa , 9º ano. Edição Renovada. São Paulo: FTD, 2009. 304 p. | PORTINARI. Cândido. Café, 1934. (p. 252) |
| TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura Alves de Freitas; ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes. A aventura da linguagem . Língua Portuguesa, 6º ano. Belo Horizonte: Dimensão, 2009. 277 p. | DANÇA zulu. Quênia. 1 fotografia, color. (p. 149) |
| TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura Alves de Freitas; ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes. A aventura da linguagem . Língua Portuguesa, 7º ano. Belo Horizonte: Dimensão, 2009. 309 p. | COUTO, Mia. Raiz de orvalho e outros poemas. Lisboa: Caminho, 1999. (p. 281) |
| TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura Alves de Freitas; ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes. A aventura da linguagem . Língua Portuguesa, 8º ano. Belo Horizonte: Dimensão, 2009. 381 p. | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |
| TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ROCHA, Maura Alves de Freitas; ARRUDA-FERNANDES, Vania Maria Bernardes. A aventura da linguagem . Língua Portuguesa, 9º ano. Belo Horizonte: Dimensão, 2009. 333 p. | MONUMENTO às três raças, Goiânia, 1968. (p. 89) |
| | BESSA, Reginaldo, Três raças tristes, 1978. [Esta música faz parte do disco: Passageiro do vento – 1978, Independente, Du Son 001, Vinyl] (p. 96) |
| | GUERRA, Júlio. Mãe Preta, 1953. (p. 140) |
| | HILDEBRANDT, Eduard. Negras vendedoras ambulantes, 1844. (p. 141) |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Família da Plantadores, século XIX. (p. 141) |
| | MHLOPHE, Gcina. Histórias da África. São Paulo: Paulina, 2007, p.7-11. (p. 200-204) |
| | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|---|--|
| CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochiar. Português linguagens , 6º ano. São Paulo: Atual, 2009. 240 p. | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |
| CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochiar. Português linguagens , 7º ano. São Paulo: Atual, 2009. 224 p. | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |
| CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochiar. Português linguagens , 8º ano. São Paulo: Atual, 2009. 240 p. | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |
| CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochiar. Português linguagens , 9º ano. São Paulo: Atual, 2009. 256 p. | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |
| PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. et al. Para viver juntos . Português. 6º ano. São Paulo: Edições SM, 2009. 304 p. | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |
| PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. et al. Para viver juntos . Português, 7º ano. São Paulo: Edições SM, 2009. 288 p. | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |
| PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. et al. Para Viver juntos . Português, 8º ano. São Paulo: Edições SM, 2009. 288 p. | DEBRET, Jean Baptiste. Cena de carnaval, século XIX. (p. 251) |
| PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. et al. Para viver juntos . Português, 9º ano. São Paulo: Edições SM, 2009. 288 p. | COUTO, Mia. Na berma de nenhuma estrada e outros contos. Lisboa: Caminho, 2001. P. 133-136. (p. 178-180) |
| | PORTINARI, Cândido. Menino com carneiro, 1954. (p. 186) |

Fonte: Arquivo da Autora.

APÊNDICE G – Menções à arte africana e afro-brasileira em livros didáticos de História e utilizados no ensino fundamental da rede municipal em Uberaba, MG, 2011-2013.

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|---|--|
| SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História, 6º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2012. (V. 1, Caderno 1, p.181-236). | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |
| SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História, 6º ano – Edição renovada. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 1, Caderno 1, p.180-232). | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |
| SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História, 6º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2012. (V. 2, Caderno 1, p.133-172). | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |
| SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História, 6º ano – Edição renovada. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 2, Caderno 1, p. 145-192). | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |
| SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História, 5ª Série/6º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2011. (V. 3, Caderno 1, p. 125-180). | DEBRET, Jean Baptiste. Engenho manual que faz caldo de cana , 1822.(p. 5) [p. 129] |
| | PORTINARI, Cândido. Café, 1935. (p. 5) [p. 129] |
| | PORTINARI, Cândido. Mestiço, 1934. “A arte retratou a miscigenação presente na sociedade brasileira. [...] e no segundo quadro, mais recente, temos um homem mestiço, no qual podem ser reconhecidos traços indígenas e negros.” (p. 23) [p. 147] |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Tropeiro, 1832. (p. 38) [p. 162] |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Casamento de negros escravos de uma casa rica, séculoXIX. (p. 42) [p. 166] |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Família pobre em sua casa, 1834-39. “A arquitetura das casas refletia as grandes diferenças sociais e econômicas que existiam no Período colonial e que, ainda hoje, persistem na sociedade brasileira. Hoje, as casas também demonstram as condições socioeconômicas de seus moradores.” (p. 42) [p. 166]. |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Uma senhora brasileira em seu lar, 1823. (p. 45) [p. 169] |
| | LISBOA, Manuel Francisco [Aleijadinho]. Cristo no Horto das Oliveiras, entre 1796 e 1799. (p. 48) [p. 172] |
| | LISBOA, Manuel Francisco [Aleijadinho]. Anjo com o cálice da paixão, [entre 1796 e 1799]. (p. 48) [p. 172] |
| | SILVA, Valentim da Fonseca e [Mestre Valentim]. Chafariz do Carmo [Chafariz de Mestre Valentim ou Chafariz da Pirâmide], |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|--|--|
| | <p>1779. “A obra visava ao melhor abastecimento de água das embarcações do cais. Estava localizado junto ao mar, hoje, trata-se de uma larga avenida e toda a Praça da Estação das Barcas separam o Chafariz das águas da Baía de Guanabara (RJ).” (p. 49) [p. 173]</p> <p>LISBOA, Manuel Francisco [Aleijadinho]. A Última Ceia, 1795-1796. (p. 52) [p. 176]</p> <p>DEBRET, Jean Baptiste. Um funcionário a passeio com sua família, 1839. (p. 54) [p. 178]</p> |
| <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História, 6º ano – Edição renovada. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 3, Caderno 1, p. 129-180).</p> | <p>KOSTER, Henry. Engenho de Açúcar, Nordeste brasileiro, 1816. (p. 9) [p. 137]</p> <p>RUGENDAS, Johann Moritz. Moinho de cana de açúcar, 1835. (p. 17) [p. 145]</p> <p>DEBRET, Jean Baptiste. Um jantar Brasileiro, 1827. (p. 40) [p. 168].</p> <p>DEBRET, Jean Baptiste. Casamento de negros escravos de uma casa rica, Século XIX. (p. 41) [p. 169]</p> <p>DEBRET, Jean Baptiste. Família pobre em sua casa, 1834-39. “A arquitetura das casas refletia as grandes diferenças sociais e econômicas que existiam no Período colonial e que, ainda hoje, persistem na sociedade brasileira. Hoje, as casas também demonstram as condições socioeconômicas de seus moradores.” (p. 42) [p. 170].</p> <p>DEBRET, Jean Baptiste. Uma senhora brasileira em seu lar, 1823. (p. 43) [p. 171]</p> <p>DEBRET, Jean Baptiste. Um funcionário a passeio com sua família, 1839. (p. 44) [p. 172]</p> <p>LISBOA, Manuel Francisco [Aleijadinho]. Anjo com o cálice da paixão, [entre 1796 e 1799]. (p. 46) [p. 174]</p> <p>DEBRET, Jean Baptiste. Coleta de esmolas para Igreja Nossa Senhora do Rosário, 1828. “Observe que os negros vestem ao modo da nobreza européia, revelando a miscelânea presente na cultura brasileira.” (p. 47) [p. 175]</p> <p>DEBRET, Jean Baptiste. Um funcionário a passeio com sua família, 1839. (p. 48) [p. 176]</p> <p>RUGENDAS, Johann Moritz. Festa de Nossa Senhora do Rosário, século XIX. “... a Padroeira dos Negros.” (p. 52) [p. 180]</p> |
| <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História, 7º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 1, Caderno 1, p. 161-216).</p> | <p>[Pirâmides do Egito]. 2 fotografias, color. (p. 5) [p. 165]</p> <p>DENON, Vivant. [Sem título] Expedição de Napoleão Bonaparte no Egito, de 1798 a 1801. “Encantados com as maravilhas do Egito, os franceses mediram com exatidão os monumentos egípcios. No desenho do artista Vivant Denon, que participou da expedição de Napoleão Bonaparte, podemos observar o interesse dos franceses pelas ruínas egípcias.” (p. 5) [p. 165]</p> <p>NECRÓPOLE de Gizé [Pirâmides de Gizé], [2630 a 1640 a.C.] 1 fotografia, color. (p. 6) [p. 166]</p> <p>TEMPLO de Luxor, Século XVIII a.C. 1 fotografia, color. (p. 6) [p. 166]</p> <p>TEMPLO de Karnak, [2200 a 360 a.C.] 1 fotografia, color. (p. 6) [p. 166]</p> <p>[Sem título] Exemplo de um papiro. (p. 7) [p. 167]</p> <p>TEMPLO de Abu simbel, Século XIII a. C. “Nas imagens a ameaça de inundação do templo de Abu Simbel e sua transferência para uma região mais segura.” (p. 9) [p. 169]</p> <p>[Sem título]. Estátua de um escriba egípcio no museu do Louvre em</p> |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|-------|---|
| | Paris, França. 1 fotografia, color. (p. 11) [p. 171] |
| | [Sem título] Aquarela, color. “Os egípcios gostavam muito de jardins. Na aquarela observa-se homem retirando água dos regos para regar as plantas que separavam as construções de casas, utilizando o <i>shaduf</i> .” (p. 12) [p. 172] |
| | [Sem título] Aquarelas, color. “Os lavradores do Egito Antigo trabalhavam incessantemente. Utilizavam instrumentos simples, mas davam-lhes muitas aplicações.” (p. 13) [p. 173] |
| | BUSTO de Nefertiti, 1345 a.C. “Em 1912 foi encontrado o busto da rainha Nefertiti, e a partir de 1923 passou a ser uma das atrações mais visitadas do Museu Egípcio de Berlim, na Alemanha.” (p. 13) [p. 173] |
| | [Sem título] “Instrumentistas acompanhadas por uma dançarina são retratadas demonstrando a participação da mulher egípcia na música e na dança.” (p. 14) [p. 174] |
| | [Sem título] “Senhoras elegantes cheiram fragrâncias de flores de lótus; uma serva passa-lhes um vaso com líquidos. As senhoras costumavam ficar sentadas, embora nem sempre, separadas dos homens.” (p. 14) [p. 174] |
| | SERKET, [entre 1333 a 1323 a.C.] (p. 15) [p. 175] |
| | HÓRUS segurando as mãos de uma mulher. (p. 15) [p. 175] |
| | OSÍRIS, Hórus e Ísis. Século XV a. C. (p. 15) [p. 175] |
| | PAPIRO do livro dos mortos datado da XXI dinastia [ca. 1070 a 945 a.C.] “Os egípcios acreditaram que a mando de Rá, Shu o deus do ar, separou a terra e o céu.” (p. 15) [p. 175] |
| | VASOS canópicos ou canopos. “Os órgãos das múmias eram guardados no vasos de canopo.” (p. 15) [p. 175] |
| | [Sem título] “Mulher chora aos pés do sarcófago do marido já mumificado, enquanto os sacerdotes terminam os procedimentos do sepultamento.” (p. 16) [p. 176] |
| | [Sem título] Cena do túmulo do vizir Ramósis, que viveu durante o reinado de Amenófis IV (c. 1353 a 1335 a.C.). “Mulheres eram contratadas para chorar nos funerais. Essas profissionais, chamadas carpideiras ao chorarem nos funerais faziam com que a tristeza dos familiares ficasse mais evidenciada na sociedade. No Brasil Colônia ocorreu essa prática também, ou seja, pessoas ricas contratavam carpideiras para chorarem em seus velórios.” (p. 16) [p. 176] |
| | [Sem título] Sarcófagos com múmias. “Depois do processo, as múmias eram colocadas em sarcófagos; esse era o do faraó Tutancâmon. No sarcófago ao lado, observe a múmia em seu interior”. (p. 16) [p. 176] |
| | RITUAL do Juízo Final. “Esse papiro retrata o ritual do Juízo Final, no qual Osiris e seus assessores julgarão o defunto. O coração do defunto é pesado em uma balança. Se pesasse mais que uma pluma Maat, a deusa da justiça e da verdade condenaria o defunto à morte definitiva.” (p. 17) [p. 177] |
| | [Sem título] Cena do Julgamento Final. (p. 18) [p. 178] |
| | [Sem título] Baixo relevo policromado, sobre calcário, altura: 1,3m, datado do Império Novo, XVIII dinastia, proveniente do túmulo do faraó em Tell-el-Amarna. “Baixo relevo em referência a Ahkenaton.” (p. 8) [p.178] |
| | PIRÂMIDE de Quéops – A Grande Pirâmide. Egito. Século XXVI a.C. (p. 19) [p. 179] |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|---|--|
| | TAWRET, mitologia egípcia. “Twaret: forma composta de hipopótamo e mulher, com patas de leão e cauda de crocodilo; protetora das mulheres grávidas.” (p. 20) [p. 180] |
| SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História, 6ª Sério/ 7º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2012. (V. 2, Caderno 1, p. 145-208). | [Sem título] “A xilogravura retrata um nobre africano sendo carregado por um escravo.” (p. 28) [p. 172] |
| | [Sem título] “Obra do artista Richard Kimbo, retratando a vida comunitária na África. Esse estilo de arte é chamado de batik.” (p. 28) [p. 172] |
| | [Sem título] “O artista africano David Kibuuka, utilizando a técnica do Batik, representa a mulher de seu continente carregando seu filho, como há gerações.” (p. 30) [p. 174] |
| | [Sem título] “O reino de Matamba foi governado por uma rainha guerreira e tirânica, o que chamou a atenção de escritores e pensadores europeus. Nzinga Mbandi ou Rainha Ginga, governou a atual região da Angola e foi opositora persistente dos colonizadores portugueses, que mais tarde viriam a explorar o continente africano.” (p. 31) [p. 175] |
| | [Sem título] “Igreja Católica, construída em Lalibela, na Etiópia. A igreja, que reproduz uma grande cruz, foi esculpida na própria rocha e, ao seu redor, formou-se um fosso. Seu telhado apresenta praticamente o mesmo nível do terreno à sua volta. Essa construção comprova a presença dos católicos na África, pois, provavelmente a Igreja foi esculpida entre os séculos XII e XIII.” (p. 34) [p. 178] |
| | [Sem título]. 1 fotografia, color. “Um suáli tocando siwa. Os suális são descendentes de bantos com os árabes.” (p. 35) [p. 179] |
| | RUÍNAS da Grande Zimbábue. 1 fotografia, color. (p. 36) [p. 180] |
| | [Sem título]. 1 fotografia, color. “Escolas de Samba explorando a Africanidade.” (p. 37) [p. 181] |
| | [Sem título] “Imagem de um ritual de candomblé: o culto às divindades africanas de diferentes origens é reflexo das misturas étnicas que se deram, principalmente na Bahia do século XIX”. (p. 38) [p. 182] |
| | [Sem título] “Xilogravura africana representando uma caravana de escravos.” (p. 42) [p. 186] |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Negros de nações diferentes, 1835. “Obra de Debret. Apresenta homens de diferentes origens presentes no Brasil Colonial.” (p. 52) [p. 196] |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Porão de navio negreiro, 1835. (p. 54) [p. 198] |
| | WAGNER, Zacharias. Mercado de escravos, de 1637 a 1644. (p. 54) [p. 196] |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Desembarque de escravos vindos da África, Século XIX. (p. 56) [p. 200] |
| | REGIS, Clécio. [Sem título] Paineis com pintura representando o comércio escravo, 2007. “Obra de 2007 de autoria do artista Clécio Regis, que retrata o cotidiano dos escravos no Rio de Janeiro.” (p. 57) [p. 201] |
| ECKHOUT, Albert. Dom Miguel de Castro, 1643. “O pintor Albert Eckhout retratou, em 1643, um integrante da corte do rei Congo, revelando a europeização dos africanos que mantinham contato com os europeus.” (p. 59) [p. 203] | |
| RUGENDAS, Johann Moritz. Mercado de Escravos, entre 1838 e | |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|--|--|
| | 1858. (p. 62) [p. 206] |
| <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História, 6ª série, 7º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnequista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 3, Caderno 1, p. 153-204).</p> | RUGENDAS, Johann Moritz. Capoeira, 1839. (p. 9) [p. 161] |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Execução do castigo de açoite ou aplicação do castigo de chibata, [século XIX] (p. 10) [p. 162] |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Sapataria, [século XIX] (p. 10) [p. 162] |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Pequena moenda portátil, século XIX. (p. 10) [p. 162] |
| | RUGENDAS, Johann, Moritz. Moenda de açúcar, século XIX. (p. 10) [p. 162] |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Transporte de carne de corte, século XIX. (p. 11) [p. 163] |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Serra dos órgãos no Rio de Janeiro, [ca. 1820-1825]. (p. 11) [p. 163] |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Lavagem do ouro no Itacolomi, século XIX. (p.13) [p. 165] |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Carregadores de água, século XIX. (p. 14) [p. 166] |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Vendedores de capim e leite, [entre 1828 a 1848].(p. 14) [p. 166] |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Carregadores de café a caminho da cidade, 1826. (p. 15) [p. 167] |
| | CHARBERLAIN, Henry. Uma barraca de mercado, 1821. (p. 15) [p. 167] |
| | RUGENDAS, Johann Moritz. Lavadeiras, século XIX. (p. 16) [p. 168] |
| | PARREIRAS, Antônio Diogo da Silva. Zumbi, 1927. (p. 18) [p. 170] |
| | POST, Frans. Engenho em Pernambuco, [entre 1637 e 1642]. (p. 21) [p. 173] |
| <p>JACINTO, Antônio. Manangamba, Poesia Africana de Língua Portuguesa (Antologia), Maria Alexandre Dáskalos, Lívia Apa, Arlindo Barbeitos.Lacerda editores. Edição 2003. “Antônio Jacinto, poeta angolano, participou do movimento pela independência de seu País. Em Monangamba, ele tratou do sofrimento do negro obrigado ao trabalho nas lavouras, colhendo o fruto do qual o branco se servirá.” (p. 42) [p. 194]</p> | |
| <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História, 7ª série. 8º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnequista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 1, Caderno 1, p. 153-192).</p> | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |
| <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História, 7ª série. 8º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnequista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 2, Caderno 1, p. 137-184).</p> | RUGENDAS, Johann Moritz. Capoeira, 1839. (p. 13) [p. 149] |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Libertos e escravos de ganho negociando mercadorias, entre 1834 e 1839. (p. 13) [p. 149] |
| | DEBRET, Jean Baptiste. Os refrescos da tarde no Largo do Palácio, [entre 1834 e 1839]. (p. 14) [p. 150] |
| <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História, 7ª série. 8º ano.</p> | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|---|--|
| Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2011. (V. 3, Caderno 1, p. 149-196). | |
| SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História, 8ª série. 9º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 1, Caderno 1, p. 149-212). | DEBRET, Jean Baptiste, Desembarque de telhas, século XIX. “Através das obras de Debret é possível reconstituir parte do cotidiano do Brasil.” (p. 11) [p. 159] |
| SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História, 8ª série. 9º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 2, Caderno 1, p. 153-212). | PORTINARI, Cândido. Lavrador de café, 1934. (p. 13) [p. 161] |
| SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História, 8ª série. 9º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 3, Caderno 1, p. 149-212). | Não há menção à arte africana e afro-brasileira. |
| SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. História, 8ª série. 9º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 3, Caderno 1, p. 149-212). | Não há menção à arte africana e afro-brasileira. |

Fonte: Arquivo da Autora.

APÊNDICE H – Menções à arte africana e afro-brasileira em livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados no ensino fundamental da rede municipal em Uberaba, MG, 2011-2013.

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|---|---|
| SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, 6º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2012 (V. 1, Caderno 1, p. 01-136). | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |
| SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, 6º ano – Edição renovada. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 1, Caderno 1, p. 01-144). | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |
| SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, 6º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2012. (V. 2, Caderno 1, p. 01-104). | ROSA, Ângela. [Sem título]. “Congado, favela, circo e candomblé ganham vida nas telas da artista.” (p. 102) |
| SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, 6º ano – Edição Renovada. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 2, Caderno 1, p. 01-112). | RUGENDAS, Johann Moritz. Redução da Mata Atlântica, século XIX. “Na litografia de Rugendas, do início do século XIX, a mata atlântica abre espaço para atividades agrícolas.” (p. 36) |
| SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, 5ª Série/6º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2011. (V. 3, Caderno 1, p. 01-84). | ROSA, Ângela. [Sem título]. “Congado, favela, circo e candomblé ganham vida nas telas da artista.” (p. 110) |
| SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, 6º ano – Edição Renovada. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 3, Caderno 1, p. 01-92). | PORTINARI, Cândido. Flautista, 1934. (p. 67). |
| SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, 7º ano. Uberaba: Editora e | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |
| | PORTINARI, Cândido. O lavrador de café, 1934. (p. 70) |
| | DEBRET, Jean Baptiste. O regresso de um proprietário, [entre 1834 e 1939]. (p. 71) |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|--|--|
| Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 1, Caderno 1, p. 01-128). | <p>PIRÂMIDES do Egito. (p. 99)</p> <p>SANTUÁRIO de Bom Jesus de Matosinhos, [entre os séculos XVIII e XIX]. 1. Fotografia, color.(p. 111)</p> |
| SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, 7º ano.Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 2, Caderno 1, p. 01-112). | SALGADO, Sebastião. 1999. [Sem título] 1. fotografia, p&b Foto do Projeto Êxodos. (p. 99) |
| SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, 7º ano.Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 3, Caderno 1, p. 01-116). | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |
| SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, 7ª série. 8º ano.Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 1, Caderno 1, p. 01-104). | SALGADO, Sebastião. Seca no Mali, 1985. 1 fotografia, color. (p. 87) |
| SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, 7ª série. 8º ano.Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 2, Caderno 1, p. 01-108). | LISBOA, Antônio Francisco. [Sem título] [Um dos Profetas do Santuário de Bom Jesus de Matosinhos, [entre os séculos XVIII e XIX]. 1 fotografia, color. (p. 52) |
| SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, 7ª série. 8º ano.Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 3, Caderno 1, p. 01-116). | Não houve menção à arte africana e afro-brasileira. |

| Livro | Dados da obra e comentários do autor do livro. |
|--|---|
| <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, 8ª série. 9º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 1, Caderno 1, p. 01-108).</p> | <p>Não houve menção à arte africana e afro-brasileira.</p> |
| <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, 8ª série. 9º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 2, Caderno 1, p. 01-120).</p> | <p>Não houve menção à arte africana e afro-brasileira.</p> |
| <p>SISTEMA DE ENSINO CNEC. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, 8ª série. 9º ano. Uberaba: Editora e Gráfica Cnecista Dr. José Ferreira, 2013. (V. 3, Caderno 1, p. 01-116).</p> | <p>[Sem título]. 1 fotografia, color. “O poema que abre esse capítulo possui poesia. Também o texto a seguir pertence ao gênero fotografia e sugere emoção; tem, pois, poesia.” (p. 17)</p> |
| | <p>CARTER, Kevin. [Sem título], 1993. 1 fotografia, color. “O instante singular da foto foi produzido por Kevin Carter em 1993 e retrata o momento em que uma menina sudanesa se arrastava em direção a um posto de alimentação. [...]” (p. 57)</p> |
| | <p>KONTOS, Yannis. [Sem título], 2005. 1 fotografia, p&b. “Em serra Leoa, menino ajuda pai a se vestir. [...]” (p. 60)</p> |
| | <p>O’REILLY, Finbarr. Mulher nigeriana e a mão de seu filho, 1. fotografia, color. “[...]foto vencedora do prêmio World Press Photo.” (p. 61)</p> |

Fonte: Arquivo da Autora.

APÊNDICE I – Unidades de significado desveladas nos livros didáticos de História utilizados no ensino fundamental da rede pública, Uberaba, MG (2011-2013)

| Unidades de significado | Expressões artísticas | Frequência |
|--|---|-------------------|
| Expressões da arte africana | Artesanato/peças de decoração | 20 |
| | Desenhos, xilogravuras e gravuras diversas com autores não mencionados | 13 |
| | Esculturas e estatuetas | 39 |
| | Esfinges | 3 |
| | Fotografias cujos autores não são mencionados | 21 |
| | Imagens, litografias, telas ou fotos da África com diferentes autores mencionados | 11 |
| | Jóias diversas | 8 |
| | Livro dos mortos e suas ilustrações | 4 |
| | Máscaras africanas | 7 |
| | Máscaras de reis e de Faraós | 6 |
| | Mitos, lendas e outros textos com autores mencionados | 4 |
| | Moedas cunhadas | 1 |
| | Obras de arquitetura (ainda que em ruínas) | 12 |
| | Papiros funerários e outros papiros | 2 |
| | Pintura (tipo rupestre) | 11 |
| | Pintura e desenhos em túmulos e tumbas | 26 |
| | Pintura mural e auto e baixos relevos | 29 |
| | Pirâmides | 4 |
| | Sarcófagos | 6 |
| Tumbas e túmulos | 5 | |
| Expressões da arte afro-brasileira | Construções de igrejas por irmandades negras | 4 |
| | Foto de Banda que se apresenta com máscaras africanas | 1 |
| | Foto de Grupo rapper que trabalha no estilo afro-brasileiro | 1 |
| | Foto de influência africana na religiosidade brasileira | 1 |
| | Foto de Projeto Cultura Negra | 1 |
| | Foto Grupo Afro Reggae | 1 |
| | Fotos de apresentações de Capoeira | 3 |
| | Fotos de Congadas | 4 |
| | Fotos de Escolas de Samba e cenas de carnaval com menções africanas | 5 |
| | Fotos Maracatu | 1 |
| | Painéis e fotografias de exposição afro no Brasil | 3 |
| | Poesias, textos e contos africanos no Brasil | 1 |
| Tela de Albano Neves e Sousa, Capoeira | 1 | |
| Expressões de artistas brasileiros sobre temas africanos | Tela de Tarsila do Amaral | 1 |
| | Telas de Cândido Portinari | 9 |
| | Tela de Di Cavalcanti | 2 |
| Expressões sobre o negro no Brasil (entre telas, gravuras, desenhos, fotos, esculturas e outros) | Aquarela sobre papel de Luis Fernandez Cancino | 1 |
| | Desenho de George Marcgraf | 1 |
| | Escultura de Zezé Botelho Egas | 1 |
| | Escultura de J. E. Arago | 1 |
| | Filme de Cacá Diegues | 1 |
| | Fotografia de João Ferreira Villela | 3 |
| | Fotografias cujos autores não são mencionados | 18 |
| Fotografia de Augusto Elias | 1 | |

| Unidades de significado | Expressões artísticas | Frequência |
|---|--|-------------------|
| | Fotografias de Marc Ferrez | 7 |
| | Fotografias de Militão Augusto Azevedo | 2 |
| | Fotografias de Victor Frond | 7 |
| | Litografia aquarelada de Guilherme Frederico Briggs | 1 |
| | Litografia de Martius e Spix | 1 |
| | Poema de Antônio Agostinho Neto | 1 |
| | Tela de Aimé-Adrien Taunay | 1 |
| | Telas de Albert Eckhout | 2 |
| | Tela de Christiano Júnior | 1 |
| | Tela de Clécio Regis | 1 |
| | Tela de Félix-Émile Taunay | 1 |
| | Telas de Frans Post | 5 |
| | Tela de J. Wash Rodrigues | 1 |
| | Tela de Le Hay | 1 |
| | Tela de Robert Ross-Lewin | 1 |
| | Telas de Ângelo Agostini | 8 |
| | Telas de Antônio Diogo da Silva Parreiras | 4 |
| | Tela de Armand Julien Pallière | 1 |
| | Telas de Augustus Earle | 2 |
| | Telas de Cândido Guilobel | 3 |
| | Telas de Carlos Julião | 4 |
| | Tela de François Auguste Biard | 1 |
| | Tela de H. Alken e H. Chamberlain | 1 |
| | Telas de Henry Chamberlain | 4 |
| | Tela de Henry Koster | 2 |
| | Tela de Hércules Florence | 1 |
| | Tela de J. Mawe; T. Webster e T. Woolnoth | 1 |
| | Tela de Jacques Arago | 1 |
| | Telas de Johann Baptist von Spix | 2 |
| | Telas de Johann Moritz Rugendas | 59 |
| | Tela de Jorge Morland | 1 |
| | Tela de José Christiano Freitas Júnior | 1 |
| | Tela de Marcial Ávila | 1 |
| | Tela de Maria Graham | 1 |
| | Tela de Modesto Brocos | 1 |
| | Telas de Paul Harro-Harring | 3 |
| | Tela de Pierre Trémaux | 1 |
| | Tela de S. R. Ferreira | 1 |
| | Tela de Thomas Ender | 1 |
| | Tela de Victor Manuel | 1 |
| | Telas de Zacharias Wagner | 4 |
| | Telas do artista Jean-Baptiste Debret | 68 |
| | Telas, esculturas, desenhos, charges e outras obras de autores não mencionados | 12 |
| Expressões de artistas brasileiros com influência africana. | Obras de Antônio Francisco Lisboa/Aleijadinho | 18 |
| | Obras de Manuel da Costa Ataíde | 3 |
| | Tela de Djanira Motta Silva | 1 |
| | Obra de Mestre Didi | 1 |
| | Painéis em madeira de Mestre Valentim | 2 |
| Total | | 546 |

Fonte: Arquivo da Autora.

APÊNDICE J – Unidades de significado desveladas nos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados no ensino fundamental da rede pública, Uberaba, MG (2011-2013)

| Unidades de significado | Expressões artísticas | Frequência |
|--|---|-------------------|
| Expressões da arte africana | Arte Egípcia | 2 |
| | Esculturas e estatuetas | 2 |
| | Esculturas, estatuetas e bonecos | 1 |
| | Fotografias cujos autores não são mencionados | 1 |
| | Imagens, litografias, telas ou fotos da África com diferentes autores mencionados | 4 |
| | Instrumentos musicais | 2 |
| | Livro dos Mortos | 1 |
| | Mitos e lendas africanas por autores estrangeiros | 1 |
| | Pintura mural e auto e baixos relevos | 2 |
| | Pirâmides | 1 |
| | Textos literários de Mia Couto (escritor africano) | 2 |
| Textos literários de Pepetela (escritor Angolano) | 1 | |
| Expressões da arte afro-brasileira | Folder gênero e raça | 1 |
| | Fotografia de autor não identificado sobre exposição de arte africana | 1 |
| | Fotos de Congadas | 2 |
| Expressões de artistas brasileiros sobre temas africanos | Telas de Cândido Portinari | 4 |
| | Contos africanos com adaptação de Júlio Emílio Braz | 1 |
| | Mitos e lendas africanas com tradução de Ana Maria Machado | 1 |
| | Contos e lendas afro-brasileiros – Reginaldo Prandi | 1 |
| | Texto literário de Heloisa Pietro | 1 |
| | Obra de Willy Bezerra de Mello (Olumello) | 1 |
| | Texto literário de Adão Ventura | 1 |
| | Fotografias de Sebastião Salgado | 2 |
| | Telas de Ângela Rosa | 2 |
| CD de Antônio Nóbrega e Wilson Freire | 1 | |
| Expressões sobre o negro no Brasil (entre telas, gravuras, desenhos, fotos, esculturas e outros) | Canção de Reginaldo Bessa | 1 |
| | Escultura de Júlio Guerra | 1 |
| | Escultura de artista não identificado | 1 |
| | Fotografia de Damário Dacruz | 1 |
| | Tela de Victor Manuel | 1 |
| | Tela de Carlos Julião | 1 |
| | Tela de Eduard Hildebrandt | 1 |
| | Tela de Hércules Florence | 1 |
| | Telas de Jean-Baptiste Debret | 3 |
| | Telas de Johann Moritz Rugendas | 3 |
| | Texto literário de Gcina Mhlphe | 1 |
| Textos literários de Heloisa Pires Lima | 2 | |
| Expressões de artistas brasileiros com influência africana. | Obras de Antônio Francisco Lisboa/Aleijadinho | 6 |
| | Telas de Heitor dos Prazeres | 2 |
| Total | | 64 |

Fonte: Arquivo da Autora.