

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA MESTRADO EM HISTÓRIA

SEGISMUNDA SAMPAIO DA SILVA NETA

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA INDICADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO  
DIDÁTICO – PNLD/2013

GOIÂNIA  
ABRIL/2015

SEGISMUNDA SAMPAIO DA SILVA NETA

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS LIVROS  
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA INDICADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO  
DIDÁTICO – PNLD/2013

Trabalho apresentado ao Programa de Pós –  
Graduação em História da Pontifícia Universidade  
Católica de Goiás, como requisito para a obtenção  
do título de Mestre em História, sob orientação da  
Profa. Dra. Maria Cristina Nunes Ferreira Neto.

GOIÂNIA  
ABRIL/2015

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)  
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

S586h Silva Neta, Segismunda Sampaio da.  
História e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de História indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2013 [manuscrito] / Segismunda Sampaio da Silva Neta – Goiânia, 2015.  
189 f. : il. ; 30 cm.

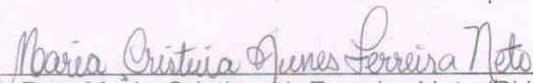
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História, 2015.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Nunes Ferreira Neto”.  
Bibliografia.

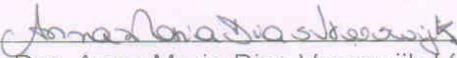
1. Brasil. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. 2. Livros didáticos. 3. Racismo. I. Título.

CDU 373.3.016:94(043)

DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM HISTÓRIA DEFENDIDA EM  
27 (VINTE E SETE) DE ABRIL DE 2015 (DOIS MIL E QUINZE) E  
aprovada PELA BANCA EXAMINADORA.

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Cristina N. Ferreira Neto /PUC Goiás (Presidente)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Lucia Helena Rincon Afonso / (Membro) PUC Goiás

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Anna Maria Dias Vreeswijk / (Membro) UFG

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Renata Cristina de S. Nascimento / (Suplente) PUC  
Goiás

## DEDICATÓRIA

À minha mãe, Noêmia Porfírio Silva. Mulher negra, aguerrida que ensinou aos filhos o valor da honestidade e da união. Ela começou a sua carreira como professora na rede pública estadual, em 1952, na cidade de Leopoldo de Bulhões, onde nasceu. Tinha o segundo grau, mas não cursou o magistério. Quando se mudou para Goiânia, em 1966, foi transferida para uma escola no bairro em que foi morar. Nessa escola passou a ocupar a função de merendeira e faxineira. A alegação das diretoras para essa mudança foi a de que leigo não podia lecionar na capital. Acredito que a justificativa fosse outra: “negro” e não “leigo”, pois havia outras professoras, brancas, que não tinham magistério e lecionavam na mesma escola naquela época. Para fazer o trabalho, ela acordava de madrugada - às quatro e meia, e, às cinco, estava na escola. Junto com a dona Maria e com o tio Nani limpavam a escola para que às sete horas, horário de entrada do turno matutino, o prédio e o pátio estivessem arrumados. Depois da entrada, ela ia para a cozinha da escola fazer o lanche. Nessa condição permaneceu por mais de dez anos.

Em 1977 houve substituição da diretora e, por iniciativa desta, minha mãe voltou a estudar. Fez o Projeto Lúmen que a habilitou para o exercício do magistério. A partir daí a situação profissional da minha mãe se modificou e ela voltou, no ano seguinte, a trabalhar como professora.

À dona Arlete Póvoa, diretora que incentivou minha mãe a estudar. Ela era jovem, tinha curso superior, uma simplicidade inaudita e era muito educada. Digo, não de passagem, tratava-se de uma mulher negra.

Às minhas amigas Joana, Ivone e Andréa Delgado; à Ana Maria Gonçalves; à Nadir, à Dina, à dona Eleusa e à Zil; a meu irmão Carlos e ao meu esposo Hamilton, cujos cuidados a mim dispensados fizeram a diferença em um dos momentos mais difíceis que atravessei em minha vida.

Por fim, dedico este trabalho às minhas sobrinhas Fernanda, Tamara e Mariana e aos meus sobrinhos Thyago, Igor e Pedro, a quem digo que as dificuldades pelas quais passamos na vida merecem reflexão e, a partir destas, temos que nos fortalecer, nos tornar pessoas melhores e não deixar que a nossa humanidade se dilua ante as adversidades.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a minha tia Eurípedes (*in memoriam*) por ter me ensinado as primeiras letras e ajudado a cuidar de mim na minha infância.

Ao meu irmão Rodrigo, a minha irmã Rita, a minha cunhada Paula e à querida Lena, pelo zelo com a minha mãe nos momentos em que estive ausente.

Aos colegas da rua, do primário, do ginásio e do segundo grau. As vivências divididas com eles, em diversos lugares, constituem o meio jeito de ser. Igualmente agradeço a dona Nivalda, minha primeira professora, estendendo a gratidão aos demais professores que contribuíram com a minha formação.

Às colegas do curso de graduação em Pedagogia, Cleide e Olinda e a Kátia Augusta, da pós-graduação, que me ajudaram a enriquecer a minha trajetória acadêmica.

Aos amigos e colegas do Cepae, especialmente ao Alysson, à Deise, à Giovanna, à Clêidna, ao Danilo, à Sirley e à Rusvênia. À Cristina de Cássia, professora da Faculdade de História, pela solidariedade e apoio prestados em muitos momentos da realização desta pesquisa.

À Maria Freire que, desde a fase de elaboração do projeto de dissertação até a impressão do material para entrega, esteve ao meu lado, não somente na revisão do texto, com sua imensa generosidade e me motivando com suas palavras de carinho.

À professora Maurídes Batista Macêdo Filha que me ajudou no desenho inicial deste trabalho e à professora Maria Cristina Nunes Ferreira Neto que me acolheu quando do afastamento daquela professora. Agradecimentos especiais à professora Renata Cristina Nascimento pelo companheirismo e ao professor Eduardo Gusmão de Quadros, cujo incentivo e cordialidade me fizeram acreditar que este trabalho seria possível.

Finalmente, agradeço às professoras Anna Maria Dias Vreeswijk e Lúcia Afonso Rincon pelas contribuições dadas na fase de qualificação e defesa desta dissertação.

*Não é a cor da pele, a textura do cabelo, a largura do nariz, a espessura dos lábios e outras inúmeras atribuições físicas que distinguem as pessoas como superiores ou inferiores na escala social. É a ignorância, a intolerância e a mediocridade que fazem essa distinção.*

## RESUMO

SILVA NETA, Segismunda Sampaio da. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos livros didáticos de História indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD/2013. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GOIÁS), Goiânia, 2015.

Neste trabalho teve-se por objetivo investigar como a temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* é abordada nos livros didáticos de História indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2013. Esses livros foram destinados à escolha pelos professores das redes de ensino federal, estadual, municipal e distrital para uso no triênio 2013, 2014 e 2015. Desenvolveu-se este estudo com base nos fundamentos da pesquisa bibliográfica e documental. Para tanto, analisaram-se os seguintes documentos: a Lei 10.639/2003, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 003/2004), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pela Resolução CNE/CP Nº 1/2004, e o Plano de Implementação dessas Diretrizes. Estabeleceu-se o diálogo entre esses documentos, o texto das resenhas do Guia de Livros Didáticos indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático, referentes à disciplina História, e o conteúdo da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Na investigação analisaram-se onze coleções e um livro didático regional destinado ao Estado de Goiás. Constatou-se que a escravidão no Brasil Colônia e Império é o conteúdo comum a todas as coleções analisadas e ao livro regional. O mencionado conteúdo é apresentado em forma de textos e atividades que, geralmente, vêm acompanhados de imagens clássicas da escravidão – iconografia clássica. Verificou-se que a abordagem dessas imagens nos livros didáticos analisados se ocupa do conteúdo da cena representada, mas negligencia o seu contexto de produção: o olhar do viajante europeu, entre os séculos XVI e XIX, que registra as diferenças que convêm à confirmação da supremacia da identidade branca europeia. Em virtude disso, considerou-se que, embora o conteúdo da Lei 10.639/2003 seja abordado nos livros didáticos analisados, a recorrência a essas imagens, sem a historicidade de seu contexto de produção, restringe as possibilidades de leitura crítica das representações sobre o negro no período em questão. Assim, os objetivos expostos no Parecer, que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que visa o combate ao racismo e ao preconceito racial, não são atendidos.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/2003; Parecer CNE/CP 003/2004; livro didático; racismo; preconceito racial.

## ABSTRACT

SILVA NETA, Segismunda Sampaio da. History and Afro-Brazilian and African Culture in the History textbooks indicated by the National Textbook Program - PNLD/2013. Dissertation (MA in History) – Pontifical Catholic University of Goiás (PUC Goiás), Goiânia, 2015.

This study sets out to investigate how the theme *History and Afro-Brazilian and African Culture* is discussed in the History textbooks indicated by the National Textbook Program - PNLD/2013. These books were intended for the use of federal, state, municipal and district network teachers over the triennium 2013-2015. The study was based on the principles of bibliographical and documentary research. Law 10.639/2003, the Report of the National Education Council (CNE/CP 003/2004), the National Curriculum Guidelines for Education in Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of History and Afro-Brazilian and African Culture drawn up by Resolution CNE/CP No. 1/2004, and the Implementation Plan for these Guidelines were all analyzed. Dialogue was established between these documents, the text of the review of textbooks indicated by the National Textbook Program, referring to the subject of History, and the thematic content of History and Afro-Brazilian and African Culture. The research analyzed eleven collections, and a regional textbook for the State of Goiás. It was found that all the collections analyzed and the regional textbook dealt with slavery in Colonial and Imperial Brazil. This content is presented in the form of texts and activities usually accompanied by the classic images of slavery - classical iconography. It was found that the discussion of these images in the textbooks analyzed deals with the content of the scene represented, but neglects the context which produced it: the view of the European traveler, between the sixteenth and nineteenth centuries, which records the differences and confirms the supremacy of the white European identity. As a result, it was considered that, although the content of Law 10.639/2003 is addressed in the textbooks analyzed, the recurrence of such images without the historicity of the context of their production, limits the possibilities for a critical reading of representations on blacks in the period in question. Thus the objectives set out in the Report, which is the basis for the National Curriculum Guidelines for Education in Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African Culture, aimed at combating racism and racial prejudice, are not met.

**Keywords:** Law 10.639/2003; Report CNE/CP 003/2004; textbook; racism; racial prejudice.

## LISTA DE SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros  
Abrale – Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos  
Abrelivros – Associação Brasileira de Editores de Livros  
AID/USAID – Agência Americana de Desenvolvimento  
ANPed – Associação Nacional de Pesquisa em Educação  
Anpuh – Associação Nacional de História  
Cadara – Comissão Técnica de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação de Afro-Brasileiros  
Caldeme – Campanha do Livro Didático e Material de Ensino  
Ceafro – Programa de Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero  
Ceao/UFBA – Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia  
Ceert – Centro de Estudo das Relações do Trabalho e Desigualdades  
Cepae/UFG – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás  
CERD – Comitê para Eliminação da Discriminação Racial  
Cileme – Campanha de Inquérito e Levantamento do Ensino Médio e Elementar  
CLD – Coordenação do Livro Didático  
CNE /CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno  
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático  
CNME – Campanha Nacional de Material de Ensino  
Coltec – Comissão do Livro Técnico e Didático  
Consed – Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação  
FAE – Fundação de Assistência ao Estudante  
Fename – Fundação Nacional do Material Escolar  
FNB – Frente Negra Brasileira  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
GTI – Grupo de Trabalho interministerial  
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro  
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
INL – Instituto Nacional do Livro  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação  
MJ – Ministério da Justiça  
MNUCDR – Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial  
MUCDR – Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PLID – Programa do Livro Didático  
PLIDEF – Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental  
PLIDEM – Programa do Livro Didático do Ensino Médio  
PLIDESU – Programa do Livro Didático do Ensino Supletivo  
PNBE – Programa Nacional de Bibliotecas Escolares  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio  
PrepCom – Conferências Preparatórias Regionais  
SEB – Secretaria de Educação Básica  
Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SEDH – Secretaria de Direitos Humanos  
Seppir – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial  
SINEL – Sindicato Nacional de Editores de Livros  
TEN – Teatro Experimental Negro  
UHC – União dos Homens de Cor  
Undime – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação  
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Porão de um navio negreiro – Rugendas (c. 1835).....	111
Figura 2: Johann Moritz Rugendas – Gravura. Séc. XIX.....	114
Figura 3: Negros no fundo do porão – Johann Moritz Rugendas (1835).....	117
Figura 4: Navio negreiro – Johann Moritz Rugendas (1830).....	121
Figura 5: Negros no porão – Johann Moritz Rugendas (c.1835).....	124
Figura 6: Navio Nегreiro – RUGENDAS, Johann Moritz.....	128
Figura 7: Negros no porão de um navio – Rugendas (séc. XIX) .....	131
Figura 8: Desembarque; Comércio; Transporte de escravizados. ....	132
Figura 9: Navio negreiro – Johann Moritz Rugendas (1835).....	134
Figura 10: Navio negreiro – Johann Moritz Rugendas (cerca de 170 anos atrás).....	137
Figura 11: Negros no porão do navio – RUGENDAS, Johann Moritz (Século XIX) .....	140
Figura 12: Navio negreiro – Johann Moritz Rugendas (1835).....	143

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 .....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/2003 .....</b>	<b>19</b>
1.1.1 Considerações sobre o campo político anterior à promulgação da Lei 10.639/2003 .....	19
1.1.2 O Ensino de História e os fundamentos que justificaram a implementação da Lei 10.639/2003 .....	31
1.1.3 A Lei de Diretrizes e Bases/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais/1997 .....	36
1.1.4 A Lei 10.639/2003 e alguns de seus desdobramentos.....	39
<b>1.2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO DIDÁTICO E A OBRIGATORIEDADE DE INCLUSÃO DA LEI 10.639/2003 NOS CURRÍCULOS ESCOLARES.....</b>	<b>48</b>
1.2.1 Apontamentos sobre as políticas públicas para o livro didático: 1937 até 1985 .....	48
1.2.2 O Programa Nacional do Livro Didático/PNLD: 1985 até 2012 .....	54
1.2.3 O Guia de Livros Didáticos indicado pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.....	58
<b>CAPÍTULO 2 - O PENSAMENTO RACIAL REFERENTE AO NEGRO NO BRASIL.....</b>	<b>63</b>
<b>2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TEORIAS RACIAIS E A ORIGINALIDADE DO PENSAMENTO RACIAL BRASILEIRO .....</b>	<b>64</b>
<b>2.2 INTERPRETAÇÕES “CLÁSSICAS” SOBRE O NEGRO NO BRASIL .....</b>	<b>67</b>
2.2.1 Nina Rodrigues e a inferioridade da raça negra .....	68
2.2.2 Gilberto Freyre e a “miscigenação seletiva” .....	74
2.2.3 Florestan Fernandes e a ‘demora cultural’ .....	77
2.2.4 Oracy Nogueira e o preconceito de ‘marca’ e o de ‘origem’ .....	81
<b>2.3 O MOVIMENTO NEGRO E A LUTA ANTIRRACISMO.....</b>	<b>86</b>
<b>CAPÍTULO 3 - HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA INDICADOS PELO PNLD/2013 .....</b>	<b>91</b>
<b>3.1 A EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA INDICADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO</b>	

<b>DIDÁTICO – PNLD/2013</b> .....	<b>94</b>
3.1.1 O Edital do PNLD/2013 .....	95
3.1.2 O Guia de Livros Didáticos do PNLD/2013 .....	98
3.1.3 Os livros didáticos indicados pelo PNLD/2013.....	101
3.1.3.1 O conteúdo de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos livros didáticos indicados pelo PNLD/2013.....	104
3.1.3.1.1 As imagens clássicas da escravidão no Brasil Colônia e Império nos livros didáticos indicados pelo PNLD/2013.....	106
3.1.3.1.2 A imagem <i>Negros no fundo do porão</i> nos livros didáticos indicados pelo PNLD/2013.....	107
3.1.4 Considerações Gerais sobre o conteúdo História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos livros didáticos indicados pelo PNLD/2013.....	144
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>149</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>157</b>
ANEXO I: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA - RESENHAS DOS LIVROS DIDÁTICOS INDICADOS PELO PNLD/2013.....	158
ANEXO II: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA - ICONOGRAFIA CLÁSSICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA - PNLD/2013.....	167
ANEXO III: ICONOGRAFIA CLÁSSICA – ESCRAVIDÃO (NEGROS NA ÁFRICA) .....	173
ANEXO IV: ICONOGRAFIA CLÁSSICA – ESCRAVIDÃO (NEGROS NO BRASIL COLÔNIA E IMPÉRIO) .....	174

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nosso interesse pela análise de livros didáticos de História deu-se em meados da década de 1990, quando atuávamos como professora das disciplinas Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, na 1ª Fase do Ensino Fundamental, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – Colégio de Aplicação (Cepae/UFG).

De 1995, ano em que ingressamos no Cepae, até o ano de 1999, nós - professores do Colégio - elaborávamos as atividades de todas as disciplinas, vez que não trabalhávamos com livros didáticos em nossa prática docente. Porém, quando ocorreu a divulgação do Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático, em 2000 – PNLD/2000-2001, interessamo-nos em conhecer esse documento. Àquela época, um grupo de professores da 1ª Fase se organizou com o intuito de consultar o Guia, por área de conhecimento. Dedicamo-nos, em parceria com outra professora, ao exemplar de Estudos Sociais, com divisões específicas em História e Geografia. O nosso interesse estava voltado para História. Isso nos conduziu à análise do conteúdo de alguns livros didáticos e à realização de leituras sobre essa disciplina.

No ano de 2004, essa experiência nos permitiu contribuir na elaboração do *Projeto de Ensino de História do Cepae*, que apresenta a metodologia para abordagem dos conteúdos de História dos anos iniciais até os finais do Ensino Básico.

Na fundamentação teórica e metodológica da proposta delineada no Projeto constam os eixos que poderiam motivar o aprofundamento teórico no campo do ensino de História. São eles: *O ensino de História e a formação da cidadania; A transposição Didática dos conteúdos históricos; A produção do conhecimento histórico como objeto de ensino de História; O ensino de História como prática de leitura e escrita; A avaliação permanente de livros didáticos e a elaboração de materiais didáticos; A indissociabilidade entre prática pedagógica e pesquisa.*

Por compreendermos o livro didático como suporte textual que sistematiza os conteúdos elencados pelas propostas curriculares em diferentes contextos e épocas, vinculamo-nos ao eixo *A avaliação permanente de livros didáticos e a elaboração de materiais didáticos*, pois consideramos significativo o conhecimento acumulado na análise que se referiu ao PNLD/2000-2001. Contudo, não nos

dedicamos, àquela época, a uma temática específica.

A institucionalização da Lei 10.639/2003, que obriga a inclusão do conteúdo de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* nos currículos das escolas oficiais e particulares, motivou-nos a investigar esta temática nos livros didáticos de História. Ressaltamos que, além das exigências legais advindas desse ato prescritivo, o fato de ser negra aguçou ainda mais nosso interesse: pertencemos a uma geração em que a inclusão de pessoas negras nos livros didáticos se fazia, incondicionalmente, em situação de exclusão social.

Mereceu a nossa atenção o conteúdo dos livros didáticos indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), referentes ao PNLD/2013, que se relaciona à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Esses livros representam a edição atualizada das obras divulgadas pelo Programa para as séries iniciais do Ensino Fundamental, submetidas à escolha pelos professores das redes públicas federal, estadual, municipal e distrital, em 2012, para uso no triênio 2013, 2014 e 2015.

Partimos da premissa de que os conteúdos dispostos na Lei 10.639/2003 fazem parte dos livros didáticos de História indicados pelo PNLD/2013. Desse modo, levantamos as questões que julgamos pertinentes a nossa investigação, sendo: Quais são os conteúdos relacionados a *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* que constam nos livros didáticos avaliados e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2013? De que forma esses conteúdos são abordados nos livros didáticos de História analisados? Os conteúdos dos livros didáticos atendem aos objetivos determinados pela Lei 10.639/2003 e suas diretrizes?

Devido a isso, dedicamo-nos a este estudo a fim de identificar como foram apresentadas as justificativas que alicerçaram a aprovação da Lei 10.639/2003, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, os agentes envolvidos na sua elaboração e os desdobramentos posteriores a sua regulamentação.

Com vistas a explicitar as alterações propostas pela Lei 10.639/2003, destacamos o Parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (Parecer CNE/CP 003/2004), que fundamenta as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, instituídas pela Resolução CNE/CP N°1/2004, e se reveste da responsabilidade pela justificativa e detalhamento dessa lei.

Por causa das nossas indagações, a pesquisa bibliográfica e documental constituiu um recurso metodológico que atendeu aos objetivos traçados para esta pesquisa. Em virtude disso, analisamos a temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* problematizando, nos livros didáticos indicados pelo PNLD/2013, a Lei 10.639/2003 e o Parecer que fundamenta as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

Para expor a sistematização dos nossos dados apresentamos o resultado desta pesquisa em três capítulos. No primeiro tratamos das políticas públicas para a *Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História* na perspectiva da Lei 10.639/2003 e norteamos o campo político anterior à promulgação dessa legislação. Referimo-nos também a aspectos históricos do ensino de História a fim de compreender a especificação da disciplina na Lei 10.639/2003. Destacamos pontos dos Parâmetros Curriculares Nacionais destinados às séries iniciais do Ensino Fundamental – PCN/1997 – na medida em que os livros didáticos analisados tomam os Parâmetros por referência. Em seguida, evidenciamos as políticas públicas para o livro didático e a obrigatoriedade da inclusão da Lei 10.639/2003 em seus conteúdos. Para tanto, trouxemos apontamentos dessas políticas desde 1937, ano em que se oficializou a relação entre o Estado e o livro didático, até 2012, data da divulgação do Guia de Livros Didáticos do PNLD/2013, no qual constam as resenhas da avaliação dos pareceristas das obras aprovadas pelo Programa.

No segundo capítulo, tendo identificado que o combate ao racismo é um dos motivos que fundamentam a instituição das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*, nos remetemos às teorias raciais elaboradas na Europa a partir do século XVIII e as suas adequações à realidade brasileira nos finais do século XIX. Com o intuito de analisar os argumentos presentes no Parecer, que justifica a elaboração das *Diretrizes*, detivemo-nos em interpretações clássicas do pensamento racial relacionado ao negro no Brasil. Permitimo-nos selecionar, entre vários intelectuais de tais formulações, os autores Nina Rodrigues, Gilberto Freyre, Florestan Fernandes e Oracy Nogueira como os interlocutores das questões raciais que foram apresentadas em nosso trabalho. Além disso, constatado que o Movimento Negro foi o principal protagonista para a elaboração da Lei 10.639/2003, discorreremos sobre

momentos da trajetória desse movimento, tendo em vista compreender a sua configuração na política atual.

No terceiro capítulo analisamos onze coleções e um livro didático regional destinado ao Estado de Goiás indicados pelo PNLD/2013. Detivemo-nos ao conteúdo relacionado à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* desses livros e, a partir disso, estabelecemos o diálogo entre esses conteúdos, o texto das resenhas de avaliação das obras do Guia de Livros Didáticos de História do PNLD/2013, que atende às determinações de obrigatoriedade de inclusão da Lei 10.639/2003 disposta no Edital do PNLD/2013, e o Parecer CNE/CP 003/2004, que fundamenta as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

## CAPÍTULO 1

### POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

Traçar a cartografia da implementação da Lei 10.639/2003 e as diretrizes que a regulamentaram e, a partir disso, estabelecer a relação dessas fontes com o conteúdo de livros didáticos de História, indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2013, trouxeram-nos a necessidade de recorrer às políticas públicas que compreendem as ações voltadas para os referidos documentos.

De acordo com Höfling (2001, p. 31), pode-se entender por políticas públicas a ação do Estado, considerado como o conjunto de instituições permanentes que possibilita um projeto de governo através de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade.

Segundo Azevedo (1997, p. 6), quando se enfocam as políticas públicas em um plano mais geral, isto significa ter presente as estruturas de poder e de dominação, bem como os conflitos infiltrados por todo o tecido social que tem no Estado o seu principal referente.

Conforme a citada autora (1997, p. 6-7), as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar. Tais políticas são construções informadas pelos valores, símbolos, normas que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade.

No campo da educação, as políticas públicas que tratam das questões voltadas para a população negra,<sup>1</sup> nomeadas *Étnico-Raciais*, têm na Lei 10.639/2003 um marco representativo de extrema significância que estabelece a obrigatoriedade da inclusão do ensino de *História da Cultura Afro-Brasileira e Africana* no currículo das escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio.

---

<sup>1</sup> Os termos afro-brasileiro e afro-descendente são usados, sobretudo, a partir da década de 1980 para se referir à população negra. As expressões “homem de cor” e “população de cor” aparecem nas interpretações clássicas usadas por estudiosos das relações raciais no Brasil, em décadas anteriores. O termo negro possui duas contextualizações. Uma foi a sua utilização pelos proprietários de escravos para designar os escravizados, em termos pejorativos (ainda utilizado na atualidade com a mesma intenção). A outra foi a sua adoção pelo Movimento Negro ressignificando-o e dando um sentido político e positivo ao termo.

Por entender o currículo como campo social de disputas ideológicas e o livro didático como um dos elementos que estruturam esse currículo, percorremos o itinerário que levou à implementação da Lei 10.639/2003. Tivemos como propósito investigar a inserção da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* no conteúdo dos livros didáticos de História indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2013.

## 1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/2003

### 1.1.1 Considerações sobre o campo político anterior à promulgação da Lei 10.639/2003

Alguns dados nos permitiram entender os caminhos percorridos até a promulgação da Lei 10.639/2003 e a institucionalização das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Entre eles, estão a identificação dos agentes envolvidos e as motivações para se elaborar a citada legislação.

Inicialmente destacamos que o planejamento e as ações voltadas para inclusão dessas políticas nas pautas do Ministério da Educação (MEC), a partir da década de 1980, sofreram forte influência das pressões feitas pelo Movimento Negro. Este é aqui entendido como “o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, de estratégias políticas, de iniciativas educacionais” (PEREIRA, 2010, p.81).

Constatamos que, a partir de 1986, com o fim da ditadura militar instaurada em 1964, a participação do Movimento Negro contribuiu para tensionar a ação do Estado sobre as relações raciais no Brasil.

Evidenciamos também que, em 1988, as questões inclusivas relacionadas ao racismo contra negros passaram a fazer parte da pauta das políticas públicas federais. A criação da Fundação Cultural Palmares pelo presidente José Sarney<sup>2</sup> foi

---

<sup>2</sup> Em 1985 Tancredo Neves foi eleito presidente do Brasil, de forma indireta, por um Colégio Eleitoral. Ele sucederia João Baptista Figueiredo, o último presidente militar, após a ditadura imposta em 1964. Internado às vésperas de sua posse, em quinze de março, Tancredo Neves faleceu em vinte e um de

uma iniciativa que marcou esse momento. Essa entidade pública brasileira é vinculada ao Ministério da Cultura “com a finalidade de promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira”.<sup>3</sup>

Nesse mesmo ano foi promulgada a Constituição Brasileira, sendo que a participação efetiva de ativistas do Movimento Negro no processo de elaboração da Constituinte, em encontros realizados desde 1986, corroborou para que a prática do racismo se constituísse em crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão.<sup>4</sup> Ademais, houve a determinação do reconhecimento da propriedade definitiva aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estivessem ocupando suas terras.<sup>5</sup>

Somente sete anos depois a questão racial voltou a ter relevância para o governo federal. À ocasião foi entregue ao presidente Fernando Henrique Cardoso<sup>6</sup> pelos organizadores do evento *Marcha Zumbi dos Palmares: contra o racismo, pela cidadania e a vida* um documento organizado pelo Movimento Negro. Nesse documento constava a solicitação de políticas de superação do racismo e das desigualdades raciais no Brasil. Em 20 de novembro de 1995, data da comemoração do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência negra no Brasil, o presidente criou um Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra.<sup>7</sup> A compreensão da escola como espaço de divulgação de ideias vinculadas à nação faz-se presente no pronunciamento feito pelo presidente, como destacamos a seguir:

No currículo das escolas estamos valorizando a igualdade racial e a luta contra a discriminação. Estamos introduzindo um conhecimento mais amplo da África - um dos berços formadores da nossa cultura e da nossa sociedade – que é preciso ser difundido de forma adequada no Brasil (CARDOSO, 1995).<sup>8</sup>

---

abril daquele ano. José Sarney, vice-presidente eleito, assumiu a presidência de 1985 até 1990, quando foi sucedido por Fernando Collor de Mello. [www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes](http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes). Acesso: 05 de maio de 2012.

<sup>3</sup> Lei Federal nº 7.668, de 22 de agosto de 1988. [www.palmares.gov.br](http://www.palmares.gov.br) Acesso: 05 de maio de 2012.

<sup>4</sup> Artigo 5º, XLII. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

<sup>5</sup> Artigo 68, *Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

<sup>6</sup> Eleito por voto popular o presidente Fernando Henrique Cardoso governou o Brasil por dois mandatos consecutivos: 1995 até 1998 e, de 1999 até 2002. [www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes](http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes). Acesso: 05 de maio de 2012.

<sup>7</sup> Decreto s/nº, de 20 de novembro de 1995. Art. 2º. [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Dnn3531.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Dnn3531.htm) Acesso: 03 de outubro de 2012.

<sup>8</sup> Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, Apoio Institucional, Ministério da Justiça, Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Assinatura do Decreto que cria o Grupo de

No decreto de criação do Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra<sup>9</sup> consta que este foi formado por um colegiado de oito representantes da sociedade civil, vinculados ao Movimento Negro, e dez representantes governamentais de diferentes ministérios, quais sejam: Justiça, Cultura, Educação e Desporto, Extraordinário dos Esportes, Planejamento e Orçamento, Relações Exteriores, Saúde e Trabalho. Ao grupo em questão foram designados os seguintes objetivos:

- I. propor ações integradas de combate à discriminação racial, visando ao desenvolvimento e à participação da População Negra;
- II. elaborar, propor e promover políticas governamentais antidiscriminatórias e de consolidação da cidadania da População Negra;
- III. estimular e apoiar a elaboração de estudos atualizados sobre a situação da População Negra;
- IV. reunir, sistematizar, avaliar e divulgar informações relevantes para o desenvolvimento da População Negra;
- V. incentivar e apoiar ações da iniciativa privada que contribuam para o desenvolvimento da População Negra;
- VI. estabelecer diálogo permanente com instituições, entidades, incluídas as do movimento negro, nacionais e internacionais, cujos objetivos e atividades possam trazer contribuições relevantes para as questões da População Negra e seu desenvolvimento;
- VII. estimular os diversos sistemas de produção e coleta de informações sobre a População Negra;
- VIII. contribuir para a mobilização de novos recursos para programas e ações na criação de mecanismos eficientes e permanentes na defesa contra o racismo e em áreas de interesse da População Negra, a fim de sugerir prioridade para otimizar sua aplicação;
- IX. estimular e apoiar as iniciativas públicas e privadas que valorizem a presença do negro nos meios de comunicação;
- X. examinar a legislação e propor as mudanças necessárias, buscando

---

Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra. Palácio do Planalto, 20 de novembro de 1995. [http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos-1/1o-mandato/copy\\_of\\_1996/02.pdf/download](http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos-1/1o-mandato/copy_of_1996/02.pdf/download). Acesso: 03 de outubro de 2012.

<sup>9</sup> Decreto s/nº, de 20 de novembro de 1995.

- consolidar a cidadania da População Negra;
- XI. estabelecer mecanismos de diálogo e colaboração com os Poderes Legislativo e Judiciário com o propósito de promover a cidadania da População Negra.

A instalação desse Grupo ocorreu em fevereiro de 1996, solenidade na qual o presidente assim afirmou:

O problema da valorização da população negra não é um problema burocrático, nem é um problema meramente legal, embora haja aspectos legais na questão. É muito mais do que isso. É um problema cultural, é um problema de participação, é um problema de cidadania, é um problema social. No caso brasileiro, nós temos que valorizar o fato de nós constituirmos uma sociedade multirracial [...].Tenho dito isso, seguidamente, nos meus pronunciamentos como Presidente da República, porque não se trata de valorizar por valorizar. É porque isso é parte constitutiva da nação. A nação brasileira se compõe dessa multiplicidade (CARDOSO, 1996).<sup>10</sup>

O Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra foi organizado em dezesseis Grupos Temáticos, sendo: 1. Informação - Quesito Cor<sup>11</sup>; 2. Trabalho e Emprego; 3. Comunicação; 4. Educação; 5. Relações Internacionais; 6. Terra (Remanescentes de Quilombo); 7. Políticas de Ação Afirmativa; 8. Mulher Negra; 9. Racismo e Violência; 10. Saúde; 11. Religião; 12. Cultura Negra; 13. Esportes; 14. Legislação; 15. Estudos e Pesquisas; 16. Assuntos Estratégicos. Essa subdivisão foi justificada pelos coordenadores do Grupo tendo em vista atender ao conjunto de demandas relacionadas à população negra.<sup>12</sup>

Outra ação implementada nesse mesmo ano foi a criação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH),<sup>13</sup> que tinha como uma de suas metas “a redução de condutas e atos de violência, intolerância e discriminação, com reflexos na diminuição das desigualdades sociais”.

Nesse sentido, não é demais reportar que a adoção pela Assembleia Geral das Nações Unidas da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, constituiu o principal marco no desenvolvimento da ideia contemporânea de direitos

<sup>10</sup>[http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos-1/1o-mandato/copy\\_of\\_1996/02.pdf/download](http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos-1/1o-mandato/copy_of_1996/02.pdf/download). Acesso: 06 outubro de 2012.

<sup>11</sup> Refere-se à inclusão do quesito ‘cor’ em todos e quaisquer sistemas de informação e registro sobre a população brasileira em bancos de dados públicos ( PNDH I, 1996).

<sup>12</sup> Construindo a democracia racial. *Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra*. Brasília: 1998, Secom Publicações. Acesso: 20 de outubro de 2012.

<sup>13</sup> Decreto n. 1.904, de 13 de maio 1996. Posteriormente, à sigla PNDH foi acrescentado o algarismo I – (PNDH I).

humanos. Os direitos inscritos nessa Declaração compõem um conjunto indissociável e interdependente de direitos individuais e coletivos, civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, sem os quais a dignidade da pessoa humana não se realiza por completo. Contudo, sem abdicar da compreensão integral e indissociável de tais direitos, o Programa atribuiu maior ênfase aos direitos civis.<sup>14</sup>

Um dos tópicos das Propostas de ações do PNDH I intitulava-se *Políticas públicas para proteção e promoção dos direitos humanos no Brasil*. Nele foram destacados segmentos sociais que apresentavam situação de maior vulnerabilidade quanto à garantia de direitos: crianças e adolescentes, mulheres, população negra, sociedades indígenas, estrangeiros, refugiados e migrantes brasileiros, idosos e pessoas com deficiência são nomeados.<sup>15</sup>

No que se refere à população negra, o documento apresentava vinte e uma metas, entre elas, o apoio ao Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra, citado anteriormente. Especificamente, destacamos do PNDH I as seguintes menções: promover o mapeamento e tombamento dos sítios e documentos detentores de reminiscências históricas, bem como a proteção das manifestações culturais afro-brasileiras; **estimular para que os livros didáticos enfatizem a história e as lutas do povo negro na construção do Brasil, eliminando estereótipos e discriminações**; incentivar ações que contribuam para a preservação da memória e fomento à produção cultural da comunidade negra no Brasil e formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra (grifos nossos).

Em julho do mesmo ano, 1996, o Ministério da Justiça promoveu, em Brasília, o Seminário Internacional *Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos*, com a presença de pesquisadores nacionais e estrangeiros, especialistas no estudo da temática das relações raciais e representantes do Movimento Negro. Nesse encontro foi discutida a viabilidade da implementação de políticas públicas específicas voltadas para a ascensão dos negros no Brasil.<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I): anexo do Decreto nº 1904/1996. [www.dhnet.org.br/dados/pp/pndh/textointegral.html](http://www.dhnet.org.br/dados/pp/pndh/textointegral.html). Acesso: 06 de outubro de 2012.

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> Guimarães (2005, p. 165 – 210) esclarece que o termo *ações afirmativas* foi tomado de empréstimo da expressão americana *affirmative action*. Em seu texto o autor resenha o trabalho de alguns teóricos que contribuiu para a nossa compreensão da discussão dessa política adotada nos Estados Unidos a partir da década de 1960. *Ações afirmativas* é definida pelo autor como “ações públicas ou

O Presidente Fernando Henrique Cardoso, no discurso de abertura do referido evento, acentuou que, apesar da obviedade da afirmação, continuava a repetir que “ [...] o Brasil é uma nação multirracial e disso se orgulha, porque considera que essa diversidade cultural e étnica é fundamental para o mundo contemporâneo” (CARDOSO, 1996).<sup>17</sup> E acrescentou:

De alguma maneira, o fato de nós, brasileiros, pertencermos a uma nação cheia de contrastes de todo tipo – de diferenças que não são só desigualdades em raça, cor, cultura, é um privilégio, porque isso nos permite – se nos organizarmos democraticamente – um benefício imenso [...]

Houve época, faz muitos anos, que o Brasil se contentava em dizer que, havendo essa diversidade, ele não abrigava preconceitos - o que não é verdade (CARDOSO, 1996).<sup>18</sup>

Constatamos que, embora no PNDH I houvesse a sinalização para se formularem políticas compensatórias capazes de promover social e economicamente a comunidade negra, no Seminário realizado um mês depois da assinatura do Programa, o presidente se eximiu de apoiar as cotas para estudantes negros nas universidades públicas,<sup>19</sup> uma das reivindicações do Movimento Negro. Ele, então, argumentou no sentido de que os participantes do evento fossem criativos na proposição de ações:

[...] Acho que a complexidade da nossa formação cultural deve ser usada de maneira criativa. Aqui temos discriminação, aqui temos preconceito, mas [...] não é o mesmo tipo de discriminação, não é o mesmo tipo de preconceito de outras formações culturais.

Por isso, nas soluções para esses problemas não devemos simplesmente imitar. Temos que usar a criatividade. [...] Devemos buscar soluções que não sejam simplesmente a repetição, a cópia de soluções imaginadas para situações onde também há discriminação, onde há preconceito, mas num contexto diferente do nosso. É melhor, portanto, buscarmos uma solução

---

privadas, ou programas que provêm ou buscam prover oportunidades ou outros benefícios para pessoas, com base, entre outras coisas, em sua pertença a um ou mais grupos específicos” (GUIMARÃES, 2005, p. 169 *apud* JONES, 1993, p. 345).

<sup>17</sup> Fernando Henrique Cardoso. Construindo a democracia racial. Seminário *Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos*. Brasília: 1996. [http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos-1/10-mandato/copy\\_of\\_1996/02.pdf/download](http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos-1/10-mandato/copy_of_1996/02.pdf/download) . Acesso: 09 de outubro de 2012.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> As cotas raciais destinadas a estudantes negros nas universidades públicas, assim como a institucionalização da Lei 10.639/2003, são entendidas como ações afirmativas voltadas para a população negra. As discussões sobre a implementação de cotas raciais nas universidades brasileiras, de forma mais aprofundada na Universidade de Brasília, podem ser encontradas na tese de Sales Augusto dos Santos, *Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas*, com destaque para o Capítulo 7: *Ações Afirmativas e a queda do véu ideológico*, p. 420 – 504. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Há também a coletânea de vários artigos organizados por SANTOS no livro *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas* (Brasília, 2007).

mais imaginativa (CARDOSO, 1996).<sup>20</sup>

Em 1998 deu-se a apresentação do *Relatório Parcial* pelo GTI Valorização da População Negra.<sup>21</sup> Desse Relatório destacamos a afirmativa da contribuição de representantes do Grupo na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No documento em questão afirma-se que os PCN contêm recomendações sistematizadas pelo Ministério da Educação durante os anos de 1995 e 1996. Essas recomendações sinalizam, entre outras coisas, a necessidade da elaboração de currículos para o Ensino Fundamental que valorizem a população negra e a contribuição dos afro-brasileiros na construção da Nação. Nesse sentido, o documento expressa que os Parâmetros, talvez sejam

[...] a mais importante contribuição para a valorização do negro na área da educação. [...] fazem parte de um projeto que o MEC desenvolveu durante os anos de 1995 e 1996, tendo apresentado e discutido o assunto com especialistas, em reuniões setoriais e regionais, culminando com sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação. O MEC acolheu contribuições de especialistas indicados pelo GTI que, de agora em diante, poderão acompanhar as discussões nos diferentes Estados da Federação, dos currículos para as oito séries do ensino fundamental, adequados às peculiaridades regionais do país, que valorizem a população e a contribuição cultural dos afro-brasileiros na construção da Nação.<sup>22</sup>

Sublinhamos também a referência feita pelo mesmo GTI ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), qual seja:

[...] como uma consequência natural dos PCN, o MEC vem promovendo uma reavaliação dos **livros didáticos** distribuídos aos alunos do ensino fundamental de todo o país, tendo sido excluídos os livros que continham preconceitos ou erros formais, discriminação de raça, cor ou gênero. Na seqüência desse trabalho, haverá reuniões dos especialistas com autores e editores de **livros didáticos** visando a sua adequação aos novos parâmetros e a apresentação positiva dos tipos brasileiros, seguindo o documento 'Convivência Social e Ética', dos PCN, valorizando a pluralidade cultural do Brasil. Com o intuito de reforçar as recomendações dos PCN e de conscientizar as escolas sobre as questões relativas à população afro-brasileira, pode-se propor a organização de um seminário nacional sobre o tema e o estímulo à organização de eventos estaduais semelhantes (grifos

---

<sup>20</sup> Fernando Henrique Cardoso. Construindo a democracia racial. Seminário *Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos*. Brasília: 1996. [http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos-1/10-mandato/copy\\_of\\_1996/02.pdf/download](http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos-1/10-mandato/copy_of_1996/02.pdf/download) . Acesso: 09 de outubro de 2012.

<sup>21</sup> Construindo a democracia racial. *Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra*. Brasília: 1998, Secom Publicações. Acesso: 20 de outubro de 2012.

<sup>22</sup> Ibidem.

nossos).<sup>23</sup>

No que concerne às ações de caráter internacional, de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, tem-se a realização da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas, na cidade de Durban, África do Sul. O evento foi convocado pela Assembleia da Organização das Nações Unidas, em 1997, que se declarou “firmemente convencida da necessidade de adotar medidas mais eficazes e sustentáveis em nível nacional e internacional para a eliminação de todas as formas de racismo e discriminação racial”.<sup>24</sup>

Sobre a necessidade de realização do evento, o diplomata brasileiro José Augusto Lindgren Alves, membro do Comitê para a Eliminação da Discriminação Racial (CERD) da Organização das Nações Unidas, desde 2002, assim afirmou:

[...] Após a eliminação, com o auxílio das sanções da ONU, do sistema constitucional aberrante que erigira a segregação em essência do Estado mais poderoso da África subsaariana, numa época em que a igualdade formal entre as raças já fora estabelecida por lei em quase todos os países, era preciso que o mundo ‘globalizado’ atentasse para as manifestações estruturais do racismo contemporâneo. Vigorosamente denunciado no Brasil pelo movimento negro e por membros da Academia, [...] o racismo insidioso, consciente ou inconsciente, que mantém grandes contingentes populacionais em situação de inferioridade social é, quiçá, mais difícil de combater do que as manifestações ostensivas de inferiorização racial, na medida em que se dissimulam debaixo de direitos civis distorcidos. A esses fatos capazes de fundamentar de per si uma nova conferência a ser sediada na África do Sul pós-*apartheid* pelo valor simbólico da localização [...], acresciam novos surtos violentos de discriminação e xenofobia e outras formas de violência contemporâneas correlatas de intolerância que vinham se multiplicando mundo afora. Elas se consubstanciavam *inter alia* em agressões a imigrantes na Europa; no surgimento de doutrinas ‘supremacistas’ brancas nos Estados Unidos, inspiradoras de ‘milícias’ armadas; nas matanças intertribais da África [...]; no recrudescimento de conflitos etno-religiosos asiáticos, com mortes e profanação de templos; na violência e vandalismo dos *skinheads* e grupos neonazistas dos dois lados do Atlântico [...]; no agravamento do micronacionalismo fascistoide traduzido em ‘limpezas étnicas’ e as guerras civis cruentas [...] (ALVES, 2002, p. 3, grifos do autor).

A Conferência Mundial foi precedida por Conferências Preparatórias

<sup>23</sup> Construindo a democracia racial. *Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra*. Brasília: 1998, Secom Publicações. Acesso: 20 de outubro de 2012.

<sup>24</sup> Em 1963 a ONU adotou a *Declaração sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial*. Em 1965 na Convenção Internacional sobre a *Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial* firmou-se um tratado internacional de combate ao racismo e à discriminação. No ano de 1966 há a designação por parte do órgão do dia 21 de março como Dia Internacional para a Eliminação da Discriminação Racial. Nos anos 1978 e 1983 o organismo promoveu em Genebra, na Suíça, duas Conferências Mundiais contra o Racismo e a Discriminação Raciais. De 1973 a 2003 decorrem três décadas de combate ao racismo (Seppir, 2008, p. 1-2).

Regionais (PrepCom) que se realizaram na África, Ásia, América Latina e Caribe, Europa Oriental e Ocidental.

Nos encontros regionais, os governos latino-americanos reconheceram e admitiram que “a descoberta, o colonialismo, a escravidão e outras formas de servidão foram uma fonte de racismo, discriminação, xenofobia e intolerância correlata nas Américas”. Na seção dedicada aos afrodescendentes, o documento levado para a Conferência Mundial assinalou que o legado da escravidão contribuiu para perpetuar a discriminação dos negros e isso se radicalizou em situações de exclusão social e econômica. Nesse sentido, indicou que fossem efetivadas ações para reparação e compensação das vítimas do regime servil (Seppir, 2008, p.4).

De acordo com Piovesan (2007, p. 37), as ações afirmativas atinentes às políticas compensatórias, adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático, qual seja, assegurar a diversidade e a pluralidade social.

O tema das reparações e, mais precisamente, as medidas compensatórias geraram muitas controvérsias e discussões em Durban. As tensões se intensificaram tanto entre os representantes da África e da diáspora africana<sup>25</sup> quanto entre grupos de outras regiões.

A esse respeito, Alves (2002, p. 5) declarou o seguinte:

A questão das reparações pela escravidão, a que se associava a idéia de um pedido de perdão pelo colonialismo, foi, sem dúvida, das mais complexas, inclusive por não se tratar de reivindicação unívoca. Dentro dos movimentos negros do continente americano como um todo, as propostas variavam desde a adoção de políticas públicas eficazes, na linha das quotas ou preferências estabelecidas nos Estados Unidos na seqüência do movimento pelos direitos civis dos anos 50-60, a postulações de indenização em dinheiro, a serem pagas, em bloco ou individualmente, aos descendentes vivos dos escravos [...]. Envolvia, em sentido inteiramente distinto, a reivindicação de compensações interestatais, cobrada pelo Grupo de Estados Africanos, na forma de doações financeiras, de esquecimento da dívida ou de assistência aumentada [...].

A contra-argumentação às propostas foi feita pelos representantes dos países que historicamente estiveram relacionados à escravidão e ao colonialismo.

---

<sup>25</sup> Não encontramos nos documentos citados a definição de diáspora. Porém, pelo contexto que se usa a designação do termo, depreendemos que o sentido nele empregado tenha a ver com a violência, castigo e humilhação sofrida pelos negros que foram desterrados da África quando do processo de colonização das Américas, a partir do século XVI. Sobre as noções de diáspora há o texto de Marilise Reis *Diáspora como movimento social: implicações para a análise dos movimentos sociais de combate ao racismo*, publicado na Revista Ciências Sociais da Unisinos, 2010.

Ante tais confrontos e de conformidade com o direito contemporâneo, sobrepôs-se o argumento de que não há como reparar financeiramente os atos constituídos no passado julgados com princípios e valores de hoje. Ponderou-se que, mesmo sendo reconhecidos pela atrocidade que representaram, tais atos não poderiam ser entendidos como crime contra a humanidade, haja vista não serem codificados dessa forma, à época (Seppir, 2008, p. 11).

No documento apresentado ao final da Conferência de Durban, intitulado *Declaração e Programa de Ação*, prevaleceu o consenso acerca da necessidade de se promoverem e implementarem; em níveis nacional, regional e internacional; estratégias, programas, políticas e legislação adequados ao combate ao racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlatas. Essas medidas, por sua vez, poderiam incluir ações positivas e especiais para maior desenvolvimento social e igualitário e para a promoção de direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais a todas as vítimas desses atos (DURBAN, 2001, p. 33).

Sendo a educação um dos temas abordados na Conferência, recomendou-se aos Estados

[...] intensificarem seus esforços no campo da educação, incluindo a educação em direitos humanos, a fim de promoverem o entendimento e a conscientização das causas, consequências e males do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e, também, recomenda aos Estados e incentiva as autoridades educacionais e o setor privado a desenvolverem **materiais didáticos**, em consulta com autoridades educacionais e o setor público, incluindo, **livros didáticos**, e **dicionários**, visando ao combate daqueles fenômenos; neste contexto, exorta os Estados a darem a importância necessária à **revisão e à correção dos livros-textos e dos currículos** para a eliminação de quaisquer elementos que venham a promover racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ou a reforçar estereótipos negativos, e para incluírem material que refute tais estereótipos (DURBAN, 2001, p.73-74, grifos nossos).

O relatório retoma o mesmo conteúdo na página 81 e indica a contribuição da Unesco em apoio à preparação de materiais didáticos aos Estados que assim o desejar.

No mesmo período da realização da Conferência, ocupavam a atenção de setores da sociedade civil no Brasil questões referentes à reserva de cotas raciais para o ingresso de estudantes negros nas universidades públicas. A esse respeito, o

ministro da Educação Paulo Renato de Souza<sup>26</sup> assim se expressou:

As propostas para uma política de ação afirmativa que reduza a extrema desigualdade racial em nosso país vêm ao encontro de uma justa aspiração não só de afro-descendentes, mas de todo brasileiro com consciência social e moral. A maior mortalidade infantil e materna, as altas taxas de desemprego, as diferenças salariais injustas, a pobreza e a fome, o tratamento desigual frente a Justiça e a polícia, a falta de acesso aos postos de maior responsabilidade no mercado de trabalho são cargas pesadas que os brasileiros descendentes de escravos carregam até hoje [...]. Agora que os pobres e negros estão ingressando em massa no ensino médio, é o momento de oferecer um aporte específico para aumentar suas chances de ingresso e de sucesso na universidade [...].

[...] Oxalá nossa sociedade não precise, como outras, chegar à instituição de cotas raciais na universidade. Temos metas de inclusão e as estamos cumprindo rapidamente. Pelo que tenho acompanhado, acredito na capacidade de desempenho do estudante brasileiro de qualquer origem social ou racial, quando estimulado e apoiado. Se isso não for suficiente, serei o primeiro a defender as cotas. Entretanto, desde que tenham condições para isso, não há por que imaginar que os estudantes pobres, negros ou pardos não entrem na universidade por seus próprios méritos (SOUZA, 2001).<sup>27</sup>

Com base nas declarações do Ministro, verificamos que até aquele momento permanecia a compreensão sobre as cotas raciais para ingresso nas universidades públicas manifestada pelo governo Fernando Henrique Cardoso em 1996, evidenciado em discurso repleto de hesitações. Ainda que houvesse a intenção de promover políticas de igualdade racial, a questão da equidade econômica e social não se traduzia em medidas passíveis do alcance desejado pelo Movimento Negro.

No ano seguinte à realização da Conferência de Durban, em treze de maio de 2002, houve a assinatura do *Programa de Ações Afirmativas*<sup>28</sup> voltado para afrodescendentes, mulheres e pessoas com deficiência. Explicita-se no documento que regulamenta o Programa a necessidade de se viabilizar “a articulação de propostas que promovam a implementação de políticas de *ações afirmativas* para esses segmentos sociais”.

Nessa mesma data, o Presidente Fernando Henrique Cardoso instituiu o PNDH II<sup>29</sup> em que constava a seguinte observação:

Adotar, no âmbito da União, e estimular a adoção, pelos estados e

<sup>26</sup> Paulo Renato de Souza foi Ministro da Educação nos dois mandatos consecutivos do presidente Fernando Henrique Cardoso, de 1995 até 1999 e, 1999 até 2002. [www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes](http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes). Acesso: 23 de outubro de 2012.

<sup>27</sup> Folha de São Paulo, 30 de agosto de 2001. <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz3008200109.htm> Acesso: 23 outubro de 2012.

<sup>28</sup> Decreto nº 4.228/2002.

<sup>29</sup> Decreto nº 4.229/2002.

municípios, de medidas de caráter compensatório que visem à eliminação da discriminação racial e à promoção da igualdade de oportunidades, tais como: ampliação do acesso dos afrodescendentes às universidades públicas, aos cursos profissionalizantes, às áreas de tecnologia de ponta, aos cargos e empregos públicos, inclusive cargos de comissão, de forma proporcional a sua representação no conjunto da sociedade brasileira (PNDH II, 2002).

Naquele mesmo ano foi criado pelo governo federal o *Programa Diversidade na Universidade*, “[...] com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente afrodescendentes e dos indígenas brasileiros”.<sup>30</sup>

As perspectivas apontadas pelo sucessor de Fernando Henrique Cardoso, Presidente Luiz Inácio Lula da Silva,<sup>31</sup> evidenciaram, desde a apresentação do seu Programa de Governo, a intenção de não romper com as ações delineadas nas gestões anteriores, tampouco com as metas propostas pelas Nações Unidas.

Assim sendo, destacamos do documento Caderno Temático *Brasil sem racismo*, material da campanha *Lula Presidente*, divulgado em 2002, o seguinte posicionamento:

O Estado não é neutro do ponto de vista das questões raciais. Cabe a ele assegurar a todo brasileiro igualdade de oportunidades, de tratamento e uma justa distribuição de terra, do poder político e da riqueza nacional. Mais do que divulgar ações afirmativas, impõe-se a necessidade de se criar condições reais que tornem justas as possibilidades dos indivíduos e que transformem a democracia formal em democracia plena, a igualdade formal em igualdade autêntica.<sup>32</sup>

O presidente empossado em 2003 assinou no dia nove de janeiro daquele ano a Lei 10.639/2003, um dos primeiros atos do seu governo que trata da obrigatoriedade da inclusão da temática *História e Cultura Afro-Brasileira* nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, salientando-se a disciplina História como uma das responsáveis pelo referido conteúdo.

Consideramos que o conhecimento de aspectos relacionados à historicidade

---

<sup>30</sup> Lei 10.558, de 13 de novembro de 2002. [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso: 25 de outubro de 2012.

<sup>31</sup> Luiz Inácio Lula da Silva ocupa a presidência do Brasil por dois mandatos consecutivos: de 2003 até 2006 e de 2007 até 2010. [www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes](http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes). Acesso: 29 de outubro de 2012.

<sup>32</sup> Caderno Temático *Brasil sem racismo*. Programa de Governo 2002: *Lula Presidente*. Fundação Perseu Abramo: 2002. [www.fabramo.org.br](http://www.fabramo.org.br). Acesso: 29 de outubro de 2012.

da disciplina em questão no currículo escolar brasileiro ajudou-nos a identificar sua designação, de forma específica, na Lei 10.639/2003. Então, discorreremos sobre isto a seguir.

### 1.1.2 O Ensino de História e os fundamentos que justificaram a implementação da Lei 10.639/2003

De conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997, p. 19), a partir da constituição do Estado brasileiro, em 1822, a História tem sido a referência constante do currículo da escola elementar. O Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, a primeira lei sobre a instrução nacional do Império do Brasil, atribuía a essa disciplina o papel de fornecer conhecimentos políticos rudimentares e uma formação moral cristã à população.

Apesar das intenções legislativas, a História aparecia como disciplina optativa do currículo nos programas daquelas escolas, sendo que

As propostas vigentes no ensino não distinguiam as idéias morais e religiosas das histórias políticas dos Estados, nem dos costumes dos povos. No período do Império prevaleceu a presença do ensino religioso no currículo escolar das escolas de primeiras letras e no nível secundário, visando dar legitimidade à aliança estabelecida entre o Estado e a Igreja (PCN: História e Geografia – vol. 5, 1997, p. 19).

A constituição da História como área escolar obrigatória ocorreu apenas em 1837, vinculada ao ensino secundário, com a criação do Colégio Pedro II, dentro de um programa inspirado no modelo francês. Predominavam os estudos literários voltados para um ensino clássico e humanístico e destinados à formação de cidadãos proprietários e escravistas (PCN: História, 1998, p. 19).

Em 1838 foi fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), no Rio de Janeiro, sede do governo Imperial. Esse teria como função coletar e publicar os documentos relevantes para a história do Brasil, incentivar os estudos históricos, manter relações com as instituições de mesma natureza no exterior, especialmente com o Institut Historique de Paris. Desde então, o Brasil tomou os franceses como referência intelectual. O IHGB foi o lugar privilegiado de produção histórica durante o século XIX que condicionaria às reconstruções históricas, as interpretações, as visões do Brasil e da questão nacional (REIS, 2007, p. 26).

Desse modo,

[...] Enquanto aquela escola foi criada para formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder, cabia ao IHGB construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira [...]

O Pedro II e o IHGB representavam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização (ABUD, 2002, p.30).

Em 1840, o IHGB estabeleceu um prêmio para quem elaborasse o melhor plano para a escrita da história do Brasil. O texto premiado foi o do botânico e viajante alemão Karl Philipp von Martius. Na sua monografia intitulada 'Como se deve escrever a história do Brasil' o autor definiu as linhas mestras de um projeto histórico capaz de garantir identidade ao Brasil que deveria ser buscada no que mais o singularizava: a mescla das raças (REIS, 2007, p. 26 *apud* BARATA, 1974).

Porém, segundo REIS (2007, p. 26-27), para von Martius a história a ser narrada teria o português na sua centralidade, pois foi ele quem deu as garantias morais e físicas do Brasil. Quanto às demais raças, 'a etiópica e a indígena', aquele viajante europeu argumentou que 'o historiador filantrópico, humano e cristão deveria defendê-las na medida em que desamparadas'.

Diante disso, afirmou-se que

A primeira proposta de História do Brasil elaborada pelo Instituto e que repercutiu no ensino de História destacava a contribuição do branco, do negro e do índio na constituição da população brasileira. Apesar de valorizar a ideia de miscigenação racial, ela defendia a hierarquização que resultava na compreensão da superioridade da raça branca. Privilegiava o Estado como o principal agente da História brasileira, enfatizando alguns fatos considerados essenciais na constituição do processo histórico nacional – as façanhas marítimas, comerciais e guerreiras dos portugueses, a transferência e o desenvolvimento das instituições municipais portuguesas no Brasil, o papel dos jesuítas na catequese e as relações entre a Igreja e o Estado. A História era relatada sem transparecer a intervenção do narrador, apresentada como a verdade indiscutível e estruturada como um processo contínuo e linear que determinava a vida social no presente (PCN: História, 1998, p. 20).

No final daquele século, abolida a escravidão, em 1888, e instaurada a República, em 1889, a busca da racionalização das relações de trabalho e o processo migratório apresentaram novos desafios políticos ao Brasil. Nesse contexto, ganharam força as propostas que indicavam a educação, em especial a elementar, como forma de realizar a transformação do país. Essa seria o agente de

eliminação do analfabetismo e, ao mesmo tempo, efetuar a moralização do povo e a assimilação dos imigrantes estrangeiros no interior de uma ideologia nacionalista e elitista que apontava a cada segmento o seu lugar no contexto social (PCN: História e Geografia – vol. 5, 1997, p. 22).

A História passou a ocupar no currículo o papel patriótico e o civilizatório, cuja missão era integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental.

A moral religiosa foi substituída pelo civismo, sendo que os conteúdos patrióticos não deveriam ficar restritos ao âmbito específico da sala de aula. Desenvolveram-se, nas escolas, práticas e rituais como festas e desfiles cívicos, eventos comemorativos, celebrações de cultos aos símbolos da Pátria, que deveriam envolver o conjunto da escola demarcando o ritmo do cotidiano escolar (PCN: História e Geografia – vol. 5, 1997, p. 23).

Ainda que nas primeiras décadas do século XX os governos republicanos realizassem sucessivas reformas, eles pouco fizeram para alterar a situação da escola pública. Mesmo assim, o período significou um momento de fortalecimento do debate em torno dos problemas educacionais e surgiram propostas alternativas ao modelo oficial de ensino (PCN: História e Geografia – vol. 5, 1997, p. 23).

Entretanto, a partir de 1930, Getúlio Vargas assumiu o governo federal, a princípio provisoriamente, mas que se estendeu até 1945. Ele instituiu o Ministério da Educação e Saúde Pública, ocupado por Francisco Luís da Silva Campos que implementou uma Reforma Educacional – a Reforma Francisco Campos – e impôs medidas que fortaleceram o poder central do Estado e o controle sobre o ensino. É possível notar que, naquele governo,

Com o processo de industrialização e urbanização, se repensou sobre a inclusão do povo brasileiro na História. Enquanto alguns identificavam as razões do atraso econômico do País no predomínio de uma população mestiça, outros apontavam a necessidade de se buscar conhecer a identidade nacional, suas especificidades culturais em relação a outros países, como meio de assegurar condições na integração da sociedade brasileira à civilização ocidental (PCN: História e Geografia – vol. 5, 1997, p. 23).

De 1934 até 1945 o Ministério da Educação e Saúde Pública esteve sob a orientação de Gustavo Capanema Filho que empreendeu, em 1942, a Reforma Capanema.

Ante tais Reformas, Mathias (2011, p. 44) avaliou-se que,

Em se tratando de um governo ditatorial de viés nacionalista, o ensino de

história foi revestido com as cores da bandeira, objetivando a conjuração da consciência patriótica por meio da seleção de episódios significativos e de grandes nomes do passado. As novas gerações deveriam conhecer seus direitos e, mais importante, seus deveres para com a pátria. Tacitamente repisavam-se os princípios da família, da tradição, da nação e da pátria. A colonização portuguesa passou a ser criticada, pois responsável pelo retardamento do desenvolvimento brasileiro, haja vista suas deficiências e problemas administrativos. Pregava-se a unidade étnica, cultural, administrativa e territorial (MATHIAS 2011, p.44).

Ademais, nos programas e livros didáticos, a História ensinada incorporou a tese da *democracia racial* que enfatizou a ausência de preconceitos raciais e étnicos em uma sociedade multirracial, formada por brancos, índios e negros onde não havia conflitos (PCN: História e Geografia – vol. 5, 1997, p. 24).

No plano da política internacional, no período pós Segunda Guerra, a História foi considerada pela Unesco como disciplina significativa na formação de uma cidadania para a paz. Esse organismo passou a interferir na elaboração de livros didáticos e nas propostas curriculares, como também alertar para os possíveis perigos na ênfase dada às histórias de guerras, no modo de apresentar a história nacional e nas questões raciais, com atenção específica à não-disseminação de ideias racistas, etnocêntricas e preconceituosas (PCN: História e Geografia – vol. 5, 1997, p. 24-25).

A política educacional posterior ao governo de Getúlio Vargas foi marcada por prolongado debate sobre a educação nacional que resultou, em 1961, na Lei de Diretrizes e Bases – Lei 4.024/1961 – primeira a se referir a todos os níveis de ensino e a conferir certa flexibilidade aos currículos regionais (PCN: História, 1998, p. 24).

Com a deflagração da ditadura militar de 1964, e, posteriormente, em 1971, com a aprovação da Lei 5.692/71 – LDB/1971 – houve a substituição do ensino de História e Geografia por Estudos Sociais<sup>33</sup> que constituíram, juntamente com Educação Moral e Cívica, os fundamentos dos estudos históricos. Os conteúdos

---

<sup>33</sup> O texto *Estudos Sociais no Primeiro Grau*, publicado por Elza Nadai, apresenta aspectos que contribuem para a compreensão da trajetória de implantação dos Estudos Sociais e, posteriormente, a sua extinção na escola brasileira, passando por momentos e fases diferentes nas quais é possível captar nuances e modificações na natureza daquela disciplina (Revista *Em Aberto*, Brasília, ano 7, nº 37, jan./mar. 1988). Uma outra autora, Selva Guimarães, reflete sobre as mudanças ocorridas no período posterior a 1964 em que o ensino de História, no seio da política educacional brasileira, apresentou as medidas governamentais que visaram ao enquadramento do binômio desenvolvimento econômico/segurança nacional, cujo um dos destaques é a implementação da disciplina Estudos Sociais (GUIMARÃES, Selva. *Caminhos da História Ensinada*. São Paulo: Papirus, 2012).

dessas disciplinas ganharam contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista que visava justificar o projeto nacional implantado no país desde os anos 1950 – o nacional desenvolvimentismo (PCN: História e Geografia – vol. 5, 1997, p. 26).

Nas primeiras cinco séries do primeiro grau, o núcleo de Estudos Sociais assumia a forma de atividades de integração social, isto é, estudos das experiências vividas. Nas séries seguintes, passou a ser tratado como área de estudo, integrando conteúdos das Ciências Humanas. No segundo grau, subdividia-se nas áreas de História, Geografia e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) (PCN: História, 1998, p. 25).

As citadas disciplinas vincularam o ensino de História à moral e reduziram os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo. Incitavam, ainda, a eliminar divergências e tornar homogêneo o poder dominante pelo Estado autoritário (MATHIAS, 2011, p. 45).

Posteriormente, no processo de democratização dos anos 1980, os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por propostas curriculares dos estados e municípios, sendo que a luta de vários segmentos sociais contribuiu para esse questionamento. No caso da disciplina História, essas discussões se fortaleceram com a participação efetiva da Associação Nacional de História (Anpuh).<sup>34</sup> Assim, iniciaram-se debates sobre o retorno de História e Geografia ao currículo escolar a partir das séries iniciais de escolarização. Além disso, reforçaram-se os diálogos entre pesquisadores e docentes do Ensino Médio, ao mesmo tempo em que se assistia à expansão dos cursos de pós-graduação em História (PCN: História e Geografia – vol. 5, 1997, p. 27-28).

Outro aspecto que integrou a pauta de discussões refere-se às diversas tendências historiográficas, as tradicionais e as renovadas, sob a influência da Escola dos *Annales*.

De acordo com Reis (1996), a historiografia brasileira abrigava basicamente duas possibilidades de interpretação histórica, as de compreensão positiva e o materialismo histórico, ambas classificadas por alguns autores como tradicionais. A

---

<sup>34</sup> A Anpuh – originalmente Associação Nacional dos Professores Universitários de História – foi fundada em 19 de outubro de 1961, na cidade de Marília (SP). A entidade trazia na sua fundação a aspiração da profissionalização do ensino e da pesquisa na área de História, opondo-se de certa forma à tradição de uma historiografia não-acadêmica e autodidata ainda amplamente majoritária à época. Atuando desde seu aparecimento no ambiente profissional da graduação e da pós-graduação em História, a Anpuh foi aos poucos ampliando sua base de associados, passando a incluir professores dos ensinos Fundamental e Médio e, mais recentemente, profissionais atuantes nos arquivos públicos e privados, e em instituições de patrimônio e memória espalhadas por todo o país. Disponível: [www.anpuh.org](http://www.anpuh.org). Acesso: 17 de maio de 2012.

primeira entendia a história como um processo contínuo, linear e causal. A segunda, abordava a questão histórica à luz do determinismo das relações econômicas que envolviam o interesse de classes sociais: a burguesia e o proletariado. Os *Annales* pretendiam abolir, de certa forma, a história tradicional com o intuito de destruir suas velhas crenças, previsões, preconceitos. Lançava, assim, novo olhar sobre a pesquisa histórica, seus instrumentos, objetos e objetivos. Com isso, os *Annales* significaram a busca por uma compreensão mais detalhada do processo histórico, incorporando de alguma forma as compreensões anteriores, mas abrigando novos significados.

Nesse cenário, acentuaram-se as discussões em torno da inserção de novas problemáticas e temáticas nos estudos históricos, com o intuito de se rever no Ensino Básico<sup>35</sup> (Fundamental e Médio) o formalismo das abordagens históricas de valorização de eventos políticos e econômicos.

Assim ocorrendo, os métodos tradicionais de ensino – memorização e reprodução – passaram a ser questionados com maior ênfase e os livros didáticos, amplamente difundidos e enraizados nas práticas escolares, foram criticados devido à simplificação dos textos, aos conteúdos carregados de ideologias dominantes e aos exercícios a serem reproduzidos de maneira acrítica (PCN: História e Geografia – vol. 5, 1997, p. 30).

Nos anos de 1990 houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) e, em 1997 e 1998, publicaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais. Com isso, os Parâmetros passaram a balizar o conteúdo dos livros didáticos a partir da primeira década do século XXI e se constituíram como os norteadores do currículo formal.

### 1.1.3 A Lei de Diretrizes e Bases/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais/1997

Conforme descrito, a disciplina História tem sido institucionalmente uma das áreas cujo ensino se ocupa da divulgação de ideias vinculadas a um projeto de nação e compreensão de nacionalidade.

No Brasil, após dois períodos de exceção (1937-1945 e 1964-1984) em que

---

<sup>35</sup> O Ensino Básico compreende os níveis Fundamental, Primeira e Segunda Fases, equivalentes ao Primeiro Grau e o Ensino Médio é o equivalente ao Segundo Grau na legislação anterior (Lei 5692/1971).

as liberdades civis se veem suprimidas, a fase de elaboração da Constituição de 1988 contou com diferentes segmentos sociais que objetivaram contribuir para a elaboração de uma legislação com características democráticas passíveis de assegurar as liberdades individuais e coletivas dos diferentes grupos sociais. Entre esses segmentos estava o Movimento Negro que, de certa forma, se viu contemplado em suas reivindicações com a aprovação, naquela legislação, do racismo como crime inafiançável e imprescritível. Nesse contexto, as comunidades remanescentes de quilombos passaram a contar com o devido reconhecimento jurídico.

Transcorridos oito anos da aprovação da Constituição, em 1996, foi regulamentada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) que dispõe em seu Art. 26, parágrafo 4º, que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”.

Ao que parece, devido à falta de especificidade da LDB/1996 com relação à abordagem sobre cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, o Movimento Negro continuou a se articular no sentido de que aquele conteúdo recebesse um tratamento diferenciado capaz de contribuir no combate ao racismo contra negros, não apenas nas escolas mas na sociedade como um todo.

Naquele mesmo movimento, em 1996, estavam sendo elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em 1997, deu-se a divulgação do documento em sua versão para a 1ª Fase do Ensino Fundamental,<sup>36</sup> disposto em 10 volumes: Introdução (1), Língua Portuguesa (2), Matemática (3), Ciências Naturais (4), História e Geografia (5), Arte (6), Educação Física (7), Apresentação dos Temas Transversais e Ética (8), Meio Ambiente e Saúde (9) e Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (10).

Nos Parâmetros afirma-se que,

Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo, entre estes documentos e as práticas

---

<sup>36</sup> Em 1998 publica-se o PCN referente ao Terceiro e Quarto Ciclos – 2ª Fase do Ensino Fundamental. No ano de 2000 há a publicação do Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

existentes, desde as definições e objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente (PCN: Introdução, 1997, vol.1, p. 37).

Especificamente sobre a disciplina História, ressaltamos a seguinte orientação:

O ensino de História possui objetivos específicos, sendo um dos mais relevantes o que se relaciona à constituição da noção de identidade. Assim, é primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais (PCN: História e Geografia, 1997, vol.5, p.32).

No intuito de que as relações entre as identidades se efetivassem, os conteúdos da disciplina foram dispostos em dois eixos temáticos: História local e do cotidiano,<sup>37</sup> destinadas ao Primeiro Ciclo ou anos iniciais de escolarização, e História das organizações populacionais,<sup>38</sup> destinadas ao Segundo Ciclo ou anos finais da primeira fase de escolarização.

O eixo temático História das organizações populacionais compreende o estudo dos deslocamentos populacionais para o território brasileiro e seus contextos históricos, nos quais são destacadas as seguintes contribuições: do  **europeu**  – momento de chegada e formas de dominação dos portugueses no território nacional; do  **índio**  – a identificação das populações nativas locais, seu modo de vida e os confrontos com populações europeias e do  **africano**  – formas de deslocamentos de populações africanas para a América, origens dos africanos e seu modo de vida, as condições de vida estabelecidas pelos africanos no Brasil, locais de fixação, desdobramentos posteriores, em diferentes épocas, no território nacional (PCN, 1997, p. 67-68).

Percebemos que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais destinados à disciplina História, os conteúdos conservam muitos dos aspectos incluídos em outras propostas curriculares no passado. Um exemplo diz respeito à ênfase da formação nacional a partir de europeus, índios e africanos, ou seja, a identificação da

---

<sup>37</sup> Os conteúdos de História para o Primeiro Ciclo enfocam, preferencialmente, diferentes histórias pertencentes ao local em que o aluno convive, dimensionadas em diferentes tempos. [...] A preocupação com os estudos da história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia (PCN: História e Geografia, 1997, vol.5, p. 51).

<sup>38</sup> Os conteúdos de História para o Segundo Ciclo enfocam as diferentes histórias que compõem as relações estabelecidas entre a coletividade local e outras coletividades de outros tempos e espaços, contemplando diálogos entre o presente e o passado e os espaços locais, nacionais e mundiais (PCN: História e Geografia, 1997, vol.5, p. 63).

formação nacional ao *mito das três raças*.

#### 1.1.4 A Lei 10.639/2003 e alguns de seus desdobramentos

Atendendo a pressões internas e externas de reparação à população negra, entre as quais as referendadas na Conferência de Durban, realizada em 2001, são incorporadas algumas ações à agenda estabelecida pelo Ministério de Educação. Uma delas foi a promulgação da Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003, pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, a qual mencionamos anteriormente.

A Lei 10.639/2003<sup>39</sup> altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996 – mediante a inclusão dos artigos 26-A e 79-B.

No artigo 26-A afirma-se que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. No parágrafo primeiro o referido artigo determina que o estudo a ser desenvolvido nesses níveis de ensino deverá contemplar

A 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.

No parágrafo segundo especifica-se que tais conteúdos sejam ministrados a todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras.

O artigo 79-B determina a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

Para a formulação e articulação de políticas de promoção da igualdade racial, em março de 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir),<sup>40</sup> órgão de assessoramento direto à presidência da República. Com a institucionalização dessa Secretaria, o governo federal

[...] assume o compromisso histórico de romper com os entraves que

---

<sup>39</sup> No ano de 2008, a Lei 11.645 acrescenta à LDB 9.394/96 a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Indígena.

<sup>40</sup> Medida Provisória Nº 111/2003, convertida na Lei 10.678/2003.

impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira. O principal instrumento para isso, é o encaminhamento de diretrizes que nortearão a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal. Além disso, busca a articulação necessária com os estados, os municípios, as ONGs (Organizações Não-Governamentais) e a iniciativa privada para efetivar os pressupostos constitucionais e os tratados internacionais assinados pelo Estado brasileiro [...].<sup>41</sup>

No ano de 2004 instituiu-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)<sup>42</sup> que reuniu os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, diversidade e inclusão educacional, educação no campo e educação ambiental. A estruturação da Secad visava permitir a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica.

Nesse contexto de organização institucional, em observância às alterações na LDB 9.394/96, estabelecidas pela Lei 10.639/2003, são instituídas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

O Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP 003/2004) revestiu-se da responsabilidade pela justificativa e detalhamento das *Diretrizes*. O documento teve por relatora a Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, ativista do Movimento Negro, e foi aprovado por unanimidade pelos membros daquele Conselho. Seus destinatários foram os administradores e mantenedoras dos sistemas de ensino; os estabelecimentos de ensino, seus professores; todos os implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino; os estudantes, suas famílias e todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros.

O texto do Parecer apresenta argumentos histórico-políticos que visam ao combate do racismo e se encontra disposto em partes assim nomeadas:

- Questões Introdutórias
- Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações

---

<sup>41</sup> *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira Africana*. Apresentação, p. 8.

<sup>42</sup> Em 2011 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) passa a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

### Afirmativas

- Educação das Relações Étnico-Raciais
- História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
- Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação (leia-se atribuições dos Conselhos de Educação).

### Nas Questões Introdutórias afirma-se que

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, 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 discriminações que atingem particularmente os negros.<sup>43</sup>

No tópico Políticas de Reparções, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas assim consta:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.<sup>44</sup>

Nesse mesmo tópico observamos que o documento assim expressa:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer **mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras**. Requer também que se conheçam a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não-negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (grifos nossos).<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira Africana*. Parecer CNE/CP 003/2004, p. 10.

<sup>44</sup> *Ibidem*, p. 11.

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 11-12.

No documento registra-se o seguinte argumento:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da **reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais**. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam a escola (grifos nossos).<sup>46</sup>

Outro destaque do Parecer CNE/CP 003/2004 que mereceu a nossa atenção foi a argumentação por parte da relatora que assim se expressa:

[...] o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor da pele, tipo do cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira.

Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, utiliza-o com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. [...].<sup>47</sup>

Em seguida esclarece-se que

[...] o termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada pela ancestralidade africana, que difere da visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática.<sup>48</sup>

No intuito de conduzir as ações referentes à devida valorização da população negra, o Parecer traz como princípios a necessidade do desenvolvimento, pelos sistemas e estabelecimentos de ensino e seus agentes, da consciência política e histórica da diversidade, do fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e às discriminações raciais.

Quanto ao tópico *Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* há, no Parecer, a afirmação de que a inserção dessa temática é também uma decisão

---

<sup>46</sup> *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira Africana*. Parecer CNE/CP 003/2004, p. 13.

<sup>47</sup> *Ibidem*.

<sup>48</sup> *Ibidem*.

política com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores, pois mais do que a inclusão de novos conteúdos, exige-se que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida nas escolas.<sup>49</sup>

Do conjunto de determinações relacionadas ao *Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, destacamos o que se segue:

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá a articulação entre passado, presente e futuro no âmbito das experiências, construções de pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias e asiáticas.
- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história de quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões.
- Datas significativas de cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O dia 13 de maio, Dia Nacional de Luta contra o Racismo, será tratado como o dia da denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No dia 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra [...]. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial.
- O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto nas celebrações como

---

<sup>49</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira Africana. Parecer CNE/CP 003/2004, p. 13.

congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.

Especificamente sobre a *História da África* no Parecer CNE/CP 003/2004 afirma-se que esta deve ser tratada em uma perspectiva positiva e não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem aquele continente. Quando se fizerem pertinentes, haverá a articulação da história desses povos com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos a questões, como: o papel dos anciãos e dos *griots* como guardiões da memória histórica; a história da ancestralidade e religiosidade africanas; o tráfico e a escravidão do ponto de vista dos escravizados; o papel dos europeus, dos asiáticos e também dos africanos naquele processo.

Ante esses argumentos, concordamos com o seguinte questionamento:

A idéia do nascimento de uma cultura afro-americana tem sido pensada na sua dimensão política, conceitual e histórica. Se há uma série de práticas culturais no Brasil, ou nas Américas, que podem ser 'localizadas' na África, é importante discutir os significados dessas continuidades. Mas não só das continuidades, já que não é possível pensar a permanência de uma cultura apenas africana (e/ou negra) nas Américas. Ou seja, inversamente, também é importante pensar as descontinuidades, ou o que os descendentes de africanos fazem (ou fizeram) no Brasil que não se encontra na África. Como pensar a herança africana nas Américas? Até que ponto os africanos não criaram uma nova cultura, nesse sentido mais (ou tanto mais) americana que africana? (ABREU; MATTOS, 2008, p. 13 *apud* ABREU, 2005, p. 423).

De acordo com o Parecer (p. 23-25), para que o *Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* venha a se efetivar, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica precisarão promover, entre outras, as seguintes ações:

- Apoio sistemático aos professores, para a elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- Introdução nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação, de análises das relações sociais e raciais, no Brasil; de conceitos e suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura,

classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-Brasileiros e dos Africanos.

- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimento da matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra.
- Inclusão de bibliografia relativa à história e cultura afro-brasileira e africana às relações étnico-raciais, aos problemas desencadeados pelo racismo e por outras discriminações, à pedagogia anti-racista nos programas de concursos públicos para a admissão de professores.
- Edição de livros e materiais didáticos para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto no Parecer, em cumprimento às modificações feitas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), abordando a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrigindo distorções e equívocos de obras publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

Fundamentadas no Parecer CNE/CP 003/2004, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* são instituídas pela Resolução CNE/CP Nº 1, de junho de 2004. Na Resolução consta que as *Diretrizes* devem ser “observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira e em especial por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores”.<sup>50</sup>

Consta também que

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira serão desenvolvidos por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem obedecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com o apoio e a supervisão dos sistemas de ensino, entidades

---

<sup>50</sup> Resolução CNE/CP Nº 1/2004, Art. 1º.

mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 3/2004 (Resolução Nº 1/2004, Art. 3º).

Após a instituição das *Diretrizes*, a Secad assumiu, junto com a Unesco, a coordenação de um Grupo de Trabalho Interministerial<sup>51</sup> encarregado de elaborar uma Proposta para a implementação das citadas diretrizes.

O GTI foi composto por representações das secretarias de Educação Básica, de Educação Profissional e Tecnológica, de Ensino Superior; do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Comissão Técnica de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação de Afro-Brasileiros (Cadara). Participaram também os seguintes grupos representantes da sociedade civil: Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPed), Ação Educativa, Centro de Estudo das Relações do Trabalho e Desigualdades (Ceert) e o Programa de Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero (Ceafro) do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia (Ceao/UFBA). Além destes, o GT contou com a representação do Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), Secretaria Estadual de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), Secretaria de Direitos Humanos (SEDH), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).<sup>52</sup>

Com o objetivo de ampliar a participação na construção do documento, foi estabelecido um processo de consulta nacional por meio de seis encontros denominados *Diálogos Regionais* que teve por propósito debater, analisar e fornecer subsídios à elaboração de metas e estratégias para a implementação das *Diretrizes*.<sup>53</sup>

A partir dessas iniciativas foi sistematizado o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

Verificamos que da instituição das *Diretrizes* em 2004 até a divulgação do

---

<sup>51</sup> Portaria Interministerial nº 605, de 20 de maio de 2008, MEC/MJ/Seppir.

<sup>52</sup> *Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: 2008, p. 6.

<sup>53</sup> *Ibidem*.

Plano de Implementação dessas ações decorreram cinco anos.

Argumentou-se na proposta para sistematização do plano que:

O Plano tem como finalidade intrínseca a institucionalização da implementação da Educação das Relações Etnicorraciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, da Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer do CNE/CP 03/2004. O Plano não acrescenta nenhuma imposição às orientações contidas na legislação citada, antes busca sistematizar essas orientações, focalizando competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades.<sup>54</sup>

Quanto ao objetivo central desse documento propõe-se

[...] colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária.<sup>55</sup>

O Plano em questão apresenta seis eixos estratégicos relacionados às seguintes diretrizes: 1. Fortalecimento do marco legal; 2. Política de formação para gestores e profissionais da educação; 3. Política de material didático e paradidático; 4. Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5. Avaliação e Monitoramento e 6. Condições institucionais.

Ratificou-se no *Plano de Implementação das Diretrizes* que

[...] Todo o esforço de elaboração do Plano foi no sentido de que o MEC possa estimular e induzir a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 por meio da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação, instituída pelo Decreto 6.755/2009, e de programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional de Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).<sup>56</sup>

A seguir, discutiremos as políticas públicas para o livro didático no Brasil e sua relação com a implementação da Lei 10.639/2003 e suas diretrizes.

---

<sup>54</sup> *Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: 2008, p. 10.

<sup>55</sup> *Ibidem*.

<sup>56</sup> *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira Africana*. Brasília: 2009, p. 23.

## 1.2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LIVRO DIDÁTICO E A OBRIGATORIEDADE DE INCLUSÃO DA LEI 10.639/2003 NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

De acordo com Moreira (2003, p. 11), o currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados quanto para socializar os indivíduos segundo valores tidos como desejáveis.

Prossegue o autor (2003, p. 15) afirmando que essa visão de currículo inclui planos e propostas (o currículo formal), o que de fato ocorre nas escolas e nas salas de aula (o currículo em ação), bem como as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula (o currículo oculto). Aponta, assim, para o fato de que no currículo desenvolvem-se representações codificadas de forma complexa nos documentos, contaminadas por interesses, disputas e alianças, e decodificadas nas escolas, de modo complexo, pelos indivíduos nelas presentes. Sugere, ainda, a visão do currículo como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados.

Com base nessa concepção de currículo, tentamos compreender as motivações e interesses que levaram à implementação do ensino de *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* como conteúdo obrigatório a ser ministrado nas escolas públicas e particulares, após a promulgação da Lei 10.639/2003.

Na sequência, trataremos das políticas públicas para o livro didático, historicizando o processo de institucionalização destas políticas no contexto educacional brasileiro e a relação do ensino de História com a implementação da legislação em questão.

### 1.2.1 Apontamentos sobre as políticas públicas para o livro didático: 1937 até 1985<sup>57</sup>

O entendimento do que seja um livro didático é variado e complexo. Este pode ser, simultaneamente,

---

<sup>57</sup> Uma parte significativa exposta neste tópico foi tratada pelos autores Oliveira e Bomény (1984) e Freitag (1989). É expressiva a contribuição desses autores para o entendimento da complexidade das políticas públicas para o livro didático anterior à institucionalização do PNLD.

[...] material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação; material caracterizado pela seriação de conteúdos; mercadoria; depositário de conteúdos educacionais; instrumento pedagógico portador de um sistema de valores; suportes na formulação de uma História Nacional; fontes de registro de experiências e de relações pedagógicas ligados a políticas pedagógicas da época; e ainda como materiais reveladores de ângulos do cotidiano escolar e do fazer-se da cultura nacional' (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 34-35 *apud* BITTENCOURT, 1993, p.3; CARVALHO, L.I., 1991, p. 17-18; CARVALHO, A.M.M., 1992, p. 3; OLIVEIRA et al., 1984, p. 11; MUNAKATA, 1994, p. 12).

Entendemos que, independentemente da forma como é compreendido, o livro didático geralmente representa um indicador das forças que se estabelecem na relação entre os diferentes sujeitos envolvidos no sistema educativo: o governo, os trabalhadores na educação, a sociedade civil e os autores e editoras. Essas forças, em geral, se relacionam de forma desigual, combinada, excludente ou complementar.

Referindo-se ao circuito do livro escolar, Razzini (2005, p.106-107) afirma que o controle da instituição patrocinadora da educação sobre o livro didático sempre fez parte da história desse objeto cultural, seja no sentido religioso, seja no leigo, público ou privado. No Brasil, registra-se que essa função reguladora foi exercida, ora mais frouxa, ora mais cerrada, pela Companhia de Jesus,<sup>58</sup> pela metrópole portuguesa e pelos governos nacionais (central, provinciais e estaduais).

A República deu continuidade a esse processo. Os governos estaduais autorizavam o uso e a adoção dos livros didáticos nas escolas públicas, quer seja sob a alegação da necessidade de uniformização do ensino, quer seja porque legislavam sobre programas e currículos, ou ainda porque se converteram em principais compradores do produto. Assim, só poderiam ser adotados nas escolas públicas os livros aprovados previamente pelos conselhos de instrução pública ou órgãos similares.

Desta forma, compreende-se o papel relevante que passaram a assumir livros de leitura e cartilhas na consolidação da ideologia republicana, fazendo com que várias gerações lessem, escrevessem, decorassem e recitassem não só velhos ensinamentos religiosos e morais já tão entranhados na escola, como as máximas, fábulas e contos morais, mas também textos que construíram a idéia de pátria moderna e civilizada, ou seja, conteúdos que combinavam temas patrióticos, regras de civilidade e índices de modernidade e progresso (RAZZINI, 2005, p.107).

---

<sup>58</sup> Designação da ordem religiosa que veio para o Brasil em 1549 com objetivos missionários e educacionais. Sobre a educação jesuítica ver Romanelli, 2005, p. 33-36.

No entanto, até a década de 1920, a maior parte dos livros didáticos utilizados no Brasil era de autores estrangeiros, editados e impressos no exterior, especialmente na França e em Portugal. Eram destinados principalmente a pessoas mais abastadas. A partir da década de 1930, esta situação começou a mudar, ainda que lentamente, pois se tornam mais comuns as publicações de livros didáticos de autores brasileiros (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 36-37).

Vale destacar que a Constituição outorgada em 1937, no governo de Getúlio Vargas, restringiu a liberdade de pensamento e colocou o Estado como subsidiário da família e do segmento privado na oferta da educação escolar. A relação educação e ditadura se funda em ameaças de censura, restrições de várias ordens e insistência em organizações de jovens sob a figura do adestramento físico e disciplina moral, bem como, a imposição do patriotismo (CURY, 2005, p. 23).

Nesse cenário, a partir de 1937, oficializou-se a relação entre o Estado e o livro didático. Nesse ano foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) visando a assegurar a divulgação e a distribuição de obras de interesse educacional e cultural. O Instituto estruturou-se em vários órgãos menores, entre eles, a Coordenação do Livro Didático (CLD). Competia a essa Coordenação planejar as atividades relacionadas ao livro didático e estabelecer convênios com órgãos e institutos que assegurassem a produção e a distribuição desse tipo de material escolar (FREITAG, 1989, p. 12 *apud* FREITAG, 1985, p. 134 ).

Também em 1937 fundou-se o Instituto Nacional de Pedagogia (Inep) que, no ano seguinte, com a publicação do Decreto nº 580/1938, regulamentando a organização e estrutura da instituição, recebeu a denominação Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. A sua atribuição foi a de funcionar como o centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde.<sup>59</sup>

Em 1938 foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)<sup>60</sup> à qual cabia analisar e estabelecer regras para a produção, compra e utilização dos livros didáticos e indicar livros estrangeiros que julgassem importantes para

---

<sup>59</sup> Da sua criação até os dias atuais o Instituto vem passando por uma série de modificações. Destacou-se entre elas, em 1952, a ênfase ao trabalho de pesquisa. No ano de 1972, o Inep passou a ser nomeado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Disponível: [www.portal.inep.gov.br/institucional-historia](http://www.portal.inep.gov.br/institucional-historia). Acesso: 06 de junho de 2012.

<sup>60</sup> A Comissão Nacional do Livro Didático foi criada pelo Decreto-lei 1006/1938. Entretanto, a sua instalação ocorreu em 1941 e, devido ao reduzido número de avaliadores e o volume de obras a serem analisadas a mesma não cumpriu integralmente com as finalidades para as quais foi idealizada (BOMÉNY, 1984, p. 31).

tradução. Porém, havia objetivos mais políticos e ideológicos do que pedagógicos naquelas ações na medida em que:

O Estado Novo é rico em legislações e decretos que visam a constituição do que na época se denominava, insistentemente, a 'consciência nacional', a 'construção da nacionalidade', a 'afirmação do Estado Nacional'. O momento da construção era visto ao mesmo tempo, como o momento do expurgo de tudo o que ameaçasse o projeto de definição da brasilidade. [...] O livro didático não só não escapou a essa discussão, como acabou se tornando, potencialmente, um dos grandes veículos de transmissão do ideário estado-novista (BOMÉNY, 1984, p. 34).

Com o fim do Estado Novo, em 1945, Bomény (1984, p. 46-47) afirma que houve avaliações rigorosas no Congresso Nacional a respeito do efetivo desempenho da Comissão Nacional do Livro Didático. Os pronunciamentos de parlamentares filiados a todos os partidos são unânimes no reconhecimento da dificuldade, da urgência e mesmo da ineficácia da política governamental na resolução do que consideravam 'o problema do livro didático'.

De acordo com Filgueiras (2013, p. 315-316), na década de 1950, as críticas aos preços dos livros didáticos e outros materiais escolares integravam o ambiente de debates sobre a necessidade de reformulação da educação nacional e do controle sobre o crescimento da rede de ensino, principalmente o secundário. Com o objetivo de atuar de modo mais acentuado nas discussões referentes à educação nacional, o Inep criou em 1952 a Campanha do Livro Didático e Material de Ensino (Caldeme) e a Campanha de Inquérito e Levantamento do Ensino Médio e Elementar (Cileme), cuja função era analisar o ensino primário e secundário, além de avaliar os manuais didáticos e produzir guias para os professores.

Em âmbito internacional, a Unesco promovia seminários que orientavam para a reformulação dos livros didáticos, especialmente os de História e Geografia, com a finalidade de eliminar a possibilidade de um novo conflito mundial (FILGUEIRAS, 2013, p. 315-316).

No ano de 1956 foi instituída a Campanha Nacional de Material de Ensino (CNME).<sup>61</sup> Entre os objetivos para a sua criação estava melhorar a qualidade do material didático escolar, seu uso e padronização e o fornecimento desses materiais a preço acessível para assistir aos estudantes carentes. Todo material didático produzido pela referida Campanha era pago por meio de um Fundo Especial

---

<sup>61</sup> Decreto 38.556/1956.

advindo de dotações que fossem consignadas nos orçamentos da União, Estado e Municípios, bem como por dotações globais do orçamento da União destinadas a Campanhas Extraordinárias de Educação e de contribuições e donativos (FILGUEIRAS, 2013, p. 319).

Após a instauração do governo militar em 1964, ao lado da repressão política que caracterizou essa fase, constatou-se uma aceleração do ritmo do crescimento da demanda social por educação, o que provocou o agravamento da crise do sistema educacional já existente. Romanelli (2005, p. 196) afirma que isso se tornou uma das justificativas para a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a Agência Americana de Desenvolvimento (AID), para a assistência técnica e financeira desta à organização do sistema educacional brasileiro.<sup>62</sup>

Os acordos firmados a partir de então, nomeados MEC-USAID, se estendiam a questões, tais como: os diferentes níveis da educação nacional, o ensino primário, médio e superior; a articulação entre os níveis; o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. Cabia aos representantes do MEC e do Sindicato Nacional de Editores de Livros (SINEL) a responsabilidade pela execução dessa produção. Os técnicos da USAID incumbiram-se do controle da produção, desde os detalhes técnicos de fabricação até os detalhes de maior importância, como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição dos livros, além da orientação às editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de empresas não brasileiras, leia-se estadunidenses (CUNHA, 1985, p. 33-34).

Em 1966 foi criada a Comissão do Livro Técnico e Didático (Coltec)<sup>63</sup> com a finalidade de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos. A disponibilidade financeira que subsidiava esse programa provinha do Convênio MEC-USAID (BOMÉNY, 1984, p.

---

<sup>62</sup> Uma das medidas práticas, a curto prazo, adotadas nesse período para a expansão do atendimento à demanda social pela educação foi a criação de mecanismos para levantar recursos financeiros, entre os quais estaria o salário educação (ROMANELLI, 2005, 196). A ideia do salário educação já está posta na Constituição de 1946, quando é definido que as empresas com mais de cem empregados eram obrigadas a manter o ensino para seus servidores e para os filhos destes. Em 1964 sua função será especificada como uma contribuição social, feita pelas empresas, criada com a finalidade de suplementar os recursos públicos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, se constituindo numa fonte adicional ao ensino fundamental público. No decorrer de sua existência esse recurso atenderá não apenas ao ensino fundamental e, tampouco, se limitará ao ensino público. [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br). Acesso: 06 de junho de 2012.

<sup>63</sup> Decreto-lei 59.355/1966.

53-54).

No ano de 1967 foi instituída a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename)<sup>64</sup> que substituiu a Campanha Nacional de Materiais de Ensino. A esse respeito observou-se que

[...] o Ministério da Educação e Cultura criou durante o regime militar a Coltec e a Fename com responsabilidades diferentes. Enquanto a Coltec teria o objetivo de estimular a expansão da indústria do livro didático, intensificar a produção, edição, qualidade e distribuição dos livros técnicos e didáticos produzidos pelas empresas privadas, a Fename deveria produzir obras de consulta e livros didáticos para serem distribuídos ou vendidos a preço de custo para alunos e professores das escolas públicas e privadas. A criação da Coltec e da Fename fazia parte da resposta do governo ditatorial aos problemas que já vinham do fim dos anos 1950 – atender a nova comunidade escolar com menor poder aquisitivo, reformular os conteúdos e programas de ensino, e estimular e regular a indústria dos livros escolares. As políticas para materiais didáticos empreendidas pelo Ministério da Educação centravam-se, portanto, no incentivo financeiro para o crescimento da indústria do livro e no atendimento aos alunos carentes (FILGUEIRAS, 2013, p. 325).

Romanelli (2005, p. 227) afirma que, para assegurar as condições racionais de financiamento à educação, foi criado, em 1968, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE),<sup>65</sup> cuja finalidade foi captar recursos e aplicá-los em projetos de ensino e pesquisa, nos três níveis do ensino.

Segundo Bomény (1984, p. 57-58), a partir de 1971, houve a criação do Programa do Livro Didático (PLID), e o Instituto Nacional do Livro foi redimensionado passando a administrar e gerenciar a política do livro didático em lugar da Coltec, que foi extinta. Alguns programas foram institucionalizados, como: o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), o Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEM) e o Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo (PLIDESU). Cada um deles tinha como objetivo co-editar livros didáticos para os respectivos níveis, barateando o custo. O PLIDEF foi o que recebeu maior atenção devido a sua natureza e extensão de seu alcance.

A mencionada autora esclarece que não tardou muito o aparecimento de contestações ao Programa dedicado ao Ensino Fundamental, haja vista que os alunos não contemplados com a distribuição gratuita dos livros teriam que adquiri-los nas livrarias pelo preço do livro comum. Com isso, as editoras valeram-se da programação oficial do INL e inflacionaram o mercado escolar (BOMÉNY, 1984, p.

---

<sup>64</sup> Decreto-lei 5.327/1967.

<sup>65</sup> Lei 5.537/1968.

59).

Informa Batista (2001, p. 49) que, com a extinção do Instituto Nacional do Livro, em 1976, a Fename recebe a incumbência da gestão das atividades de edição e distribuição do livro didático contando com recursos provenientes do FNDE, a partir da contribuição social do salário educação e de contribuições mínimas provenientes dos estados da federação. Porém, dado serem os recursos insuficientes para atender a todos os alunos do Ensino Fundamental, a maioria das escolas públicas municipais foi excluída do Programa.

Em 1983, a Fename foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que incorporou o PLIDEF. De acordo com Cury (2009, p. 125), essa Fundação, ao mesmo tempo em que buscou a continuidade da orientação de diminuição do custo do material escolar, instituiu gradativamente normas reguladoras dessas ações e reorganizou programas, além de implementar novas ações.

Freitag (1989, p.19) analisa que as políticas do livro didático no Brasil, anteriores a 1985, exercem a função do atendimento quase exclusivo às classes populares e de baixa renda, sendo os alunos delas provenientes denominados *crianças carentes de recursos*.

Na visão de Höfling (1993, p. 190), a criação dos Programas da FAE, superpondo ou absorvendo alguns semelhantes já existentes, obedeceu à mesma lógica administrativa do Estado brasileiro que, principalmente após 1964, cresceu muito por sedimentação, por acréscimo de camadas, sem transformação. O Estado avolumou-se, mas não se modificou, haja vista que novos Programas foram criados, apresentados como medidas inovadoras quando, na verdade, só absorveram outros, similares aos já existentes, com nova roupagem institucional. Assim se deu também a ampliação da estrutura organizacional e do orçamento.

Pelo exposto, pareceu-nos pertinente a avaliação da autora. Assim, passamos à discussão do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

### 1.2.2 O Programa Nacional do Livro Didático/PNLD: 1985 até 2012

Em 1985, em substituição ao Programa do Livro Didático para o Ensino

Fundamental (PLIDEF), foi criado o Programa Nacional do livro didático (PNLD),<sup>66</sup> pelo Decreto nº 91.542/1985. O Programa teve como uma de suas metas a ampliação gradativa da oferta de livros didáticos aos alunos do Ensino Fundamental almejando-se a universalização da distribuição. Outras duas iniciativas assumidas foram a indicação da escolha dos livros pelos professores e a adoção de livros reutilizáveis, disponibilizados a outros alunos em anos posteriores. A execução do PNLD ficou sob a responsabilidade da FAE sem, contudo, haver, naquele momento, a designação de uma fonte específica para sua manutenção.<sup>67</sup>

No ano de 1993 o Brasil traçou o *Plano Nacional de Educação para Todos* (1993 – 2003), sistematizado após a Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, evento organizado pela Unesco. O Plano apontou estratégias relacionadas ao livro didático visando a assegurar a qualidade física e de seu conteúdo como uma das metas para melhoria educacional.

Nesse mesmo ano, o MEC compôs uma comissão de especialistas para avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério e estabelecer critérios gerais para a avaliação das novas aquisições. Os avaliadores formaram quatro grupos distintos, um para cada disciplina da 1ª Fase do Ensino Fundamental: Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Assim sendo,

Para avaliar, pois, a produção utilizada pelos professores de todo Brasil foram estabelecidos critérios que focalizam tanto os aspectos da produção física do livro, como os aspectos relativos à formulação metodológica, à atualização e acerto da informação científica, concebidos em um projeto gráfico que incorpore as diversas linguagens da era da imagem, em que vivemos (FAE/MEC – UNESCO, 1994, p. 9).

Nos pareceres elaborados, os avaliadores das equipes apontaram aspectos que demonstraram a compra e distribuição de livros pelo MEC contendo erros conceituais, conteúdos defasados e mensagens que denotavam diferentes tipos de preconceitos: de gênero, classe social, racial, étnico, regional, entre outros.

---

<sup>66</sup> Além do PNLD o governo federal mantém outros programas, entre eles, o Programa Nacional de Biblioteca Escolar e o Programa de Distribuição de Dicionários Escolares.

<sup>67</sup> Para o conhecimento da política educacional implementada no Brasil do Estado Novo a 1988, ver o trabalho de Eloísa de Mattos Höfling, intitulado *A FAE e a execução da política educacional – 1983 – 1988*. Universidade de Campinas, 1993 (Tese). Para a compreensão mais detalhada do PNLD ver Célia Cristina de Figueiredo Cassiano, *Circulação do livro didático - entre práticas e prescrições: políticas públicas, editoras, escolas e o professor na seleção do livro escolar*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003 (Dissertação) e *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol – 1985 – 2007*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007 (Tese).

Mais um dado a ser mencionado refere-se ao fato de que, em 1995, foi divulgado relatório encomendado pela Unesco ao Banco Mundial em que se analisaram as condições de ensino nos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil. Considerada precária a educação nesses países, o documento recomendou aos governos para

[...] proporcionar livros didáticos, vistos como a expressão operativa do currículo e contando com eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente. Recomenda-se aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado, que capacitem os professores na sua utilização, além de elaborar guias didáticos para estes últimos; [...] (TORRES, 2000, p. 134).

Em sintonia com as orientações do Banco, além de se dedicar à expansão e à distribuição gratuita de livros didáticos a todos os alunos matriculados nas escolas públicas, começando pela 1ª Fase do Ensino Fundamental, o PNLD centralizou<sup>68</sup> as ações de planejamento, avaliação, compra e distribuição desse tipo de material, ficando ao encargo da iniciativa privada a produção editorial.

Em 1997, com a extinção da FAE, o PNLD foi assumido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação (FNDE) que procurou aumentar a eficiência e a abrangência do Programa vislumbrando a distribuição de livros a todos os alunos matriculados na rede pública de ensino (BATISTA, 2001, p. 15).

Inicialmente, a oferta de livros destinou-se ao atendimento de todas as séries do Ensino Fundamental. Para tanto, houve a publicação de Edital para a inscrição das obras pelas editoras. Além disso, as informações do Censo Escolar, disponibilizadas pelo Inep, passaram a oferecer dados para a projeção do volume de obras a serem enviadas às escolas. Desse total, acrescenta-se regularmente uma reserva técnica de 3% do quantitativo das obras confeccionadas para o atendimento ao crescimento da matrícula nas redes públicas e a abertura de novas escolas. Porém, a reserva era composta das obras mais pedidas no Estado e não atendia muitas vezes a escolha específica das escolas.

Do ponto de vista da operacionalização do Programa, os documentos

---

<sup>68</sup> O governo federal apresentou aos estados, em 1995, uma proposta de descentralização do Programa. Na mesma, além da parte de execução os estados participariam com a complementação financeira caso os gastos com a operacionalização do mesmo excedesse a verba repassada pelo MEC. Os estados de Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Paraíba, Rio de Janeiro, Rio Grande Sul, Minas e São Paulo aderiram a proposta. Porém, somente os dois últimos conseguiram manter a adesão de forma descentralizada, na medida em que os demais encontraram dificuldades para negociar com as principais editoras fornecedoras. Contudo, Minas Gerais manteve a sua decisão até 2000 e o estado de São Paulo até 2006 (CASSIANO, 2007, p. 49).

divulgados pelo FNDE indicaram que a metodologia adotada desde 1997 se manteve praticamente a mesma. A partir de então, estabeleceram-se os seguintes critérios: divulgação de edital pelo MEC, com publicação no Diário Oficial da União; inscrição das obras pelas editoras; triagem e pré-análise das condições físicas do material em questão; avaliação pedagógica das obras cuja inscrição foi aprovada;<sup>69</sup> elaboração, pela equipe de avaliação pedagógica do Guia de Livros Didáticos com resenhas dos livros selecionados; distribuição dos Guias às escolas públicas;<sup>70</sup> escolha do livro pelos professores com indicação de primeira e segunda opções, de editoras diferentes; negociação pelo FNDE com as editoras para produção da tiragem desejada; produção das obras e envio às escolas pela Empresa Brasileira de Correios.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997) destinados ao Ensino Fundamental – 1ª a 4ª séries – Primeiro e Segundo Ciclos, eles passaram a indicar uma concepção curricular a ser adotada nesse nível de Ensino, e as editoras se pautaram em tais orientações para elaboração de suas obras.

Em 1998 foi publicado o PCN para a 2ª Fase do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries – Terceiro e Quarto Ciclos e, no mesmo ano, foi divulgado o PNLD/1999, destinado a esses Ciclos.

Em 2000 ocorreu a publicação do PCN para o Ensino Médio e, em 2004, foi instituído o Programa Nacional de Livros Didáticos para o Ensino Médio (PNLEM). A princípio foram distribuídos livros das disciplinas Português e Matemática aos alunos do 1º ano das regiões Norte e Nordeste. Posteriormente, passou-se à distribuição de livros didáticos de outras disciplinas, e o Programa se estendeu para todo o Brasil.

Nesses termos, o Governo Federal, por meio do MEC, afirmou que o fornecimento das obras aos alunos da rede pública que frequentam a Educação Básica estaria assegurado de forma periódica. Isto garantiria ciclos regulares trienais alternados intercalando o atendimento dos três níveis de ensino 1ª e 2ª Fases do

---

<sup>69</sup> O processo de avaliação pedagógica das obras fica ao encargo da Secretaria de Educação Básica, conforme constam os Editais do Ministério da Educação. A equipe que desenvolve essa avaliação é composta por professores com especialização em diferentes campos do ensino de História. Observei que a partir do Guia editado em 2007 há a ressalva de que os avaliadores mantêm algum vínculo com o Ensino Fundamental enquanto professor ou na condição de formadores de professores.

<sup>70</sup> Houve a disponibilização do Guia do PNLD/2013, *on line*, no segundo trimestre de 2012. [www.fnde.gov.br/programas/livrodidatico](http://www.fnde.gov.br/programas/livrodidatico). Acesso: 10 de junho de 2012.

Ensino Fundamental e o Médio.

De acordo com os documentos analisados, era intento do MEC oferecer aos alunos da rede pública de ensino livros com qualidade técnica e pedagógica. Ao FNDE coube cuidar das questões técnicas e à Secretaria de Educação Básica (SEB) das questões pedagógicas.

O Guia do Livro Didático é o resultado das avaliações pedagógicas realizadas por especialistas e elaborado sob a coordenação da SEB. Os editais consultados, que se referem ao PNLD/2007, PNLD/2010 e PNLD/2013, atribuem ao Guia a função de balizar a escolha dos professores atinentes às obras didáticas das redes públicas de ensino. Abordaremos, a seguir, alguns aspectos referentes a esse documento.

### 1.2.3 O Guia de Livros Didáticos indicado pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD

A divulgação da primeira avaliação dos livros indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático, publicada em 1994, evidenciou a existência de inadequações editoriais, conceituais e metodológicas nas obras analisadas. Nesse sentido, foram elaborados critérios para a avaliação das edições subsequentes, com as devidas reformulações.

Ainda que parte significativa dos critérios para essa avaliação decorresse das especificidades das áreas do conhecimento a que os livros didáticos se destinavam, definiram-se os seguintes *critérios comuns de análise*: adequação didática e pedagógica, qualidade editorial e gráfica, pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para a atualização docente. Foram estabelecidos, ainda, como critérios eliminatórios, que os livros não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. Tampouco poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área a que se destinavam (BATISTA, 2001, p. 13).

A avaliação dos livros de 1ª a 4ª séries analisados em 1996 deu origem a um catálogo de resenhas com a avaliação pedagógica das obras a serem escolhidas pelos professores, nomeado *Guia de Livros Didáticos*<sup>71</sup> - PNLD/1997.

---

<sup>71</sup> Os Guias destinados a avaliação de livros para a 1ª Fase do Ensino Fundamental foram: PNLD/1997; PNLD/1998; PNLD/ 2000-2001; PNLD/2004; PNLD/2007; PNLD/2010 e PNLD/2013.

Os livros didáticos avaliados foram classificados em quatro categorias, a saber:

- **excluídos**: livros que apresentaram erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminação de qualquer tipo;
- **não recomendados**: livros nos quais a dimensão conceitual se apresentasse insuficiente, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica;
- **recomendados com ressalvas**: livros que possuísem qualidades mínimas que justificassem a sua recomendação, embora apresentassem problemas que, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer a sua eficácia;
- **recomendados**: livros que atendessem satisfatoriamente aos princípios comuns e específicos e aos critérios mais relevantes da área a que se destinavam.

Para o PNLD/1998, também destinado às séries iniciais, além das categorias discriminadas anteriormente acrescentou-se a classificação **recomendados com distinção** àqueles manuais que apresentassem propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes, de acordo com o ideal expresso nos princípios e critérios adotados nas avaliações pedagógicas.<sup>72</sup> A partir do PNLD/1999, para os livros didáticos de 5ª a 8ª séries, eliminou-se a categoria de **não recomendados**.

No documento *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*, elaborado para contribuir com reformulações no Programa e estabelecer o aprimoramento das políticas públicas para o livro didático, evidenciou-se o descompasso entre a avaliação dos pareceristas constantes no Guia e as escolhas dos professores. Nesse sentido, Batista (2001, p. 33) afirmou o seguinte

Com certeza, as diferenças entre as expectativas do MEC e as dos docentes também podem ser atribuídas ao próprio processo de escolha dos livros didáticos pelos professores, desenvolvido num prazo exíguo e, em geral, sob condições pouco adequadas: poucas vezes os livros didáticos são diretamente examinados pelos docentes; a escolha tende a se fazer, muitas vezes, sem o necessário processo de discussão nas escolas e nas

---

<sup>72</sup> Guia de Livros Didáticos – 1ª a 4ª séries – PNLD/2000-2001, p. 14.

redes públicas de ensino; não se oferecem orientações nem subsídios que auxiliem na realização das escolhas melhor fundamentadas [...].

No Guia do PNLD 2000/2001, com a justificativa de facilitar uma rápida visualização da categoria em que o livro se inseria, adotou-se a convenção gráfica representada por estrelas:<sup>73</sup>

- **recomendados com distinção:** \*\*\* (três estrelas)
- **recomendados:** \*\* (duas estrelas)
- **recomendados com ressalvas:** \* (uma estrela)

Para a Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos (Abrale) e a Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros),

[...] a atribuição de estrelas para classificar obras didáticas funciona como uma espécie de rótulo que pode influenciar a escolha do professor, levando-o a desconsiderar as resenhas e a fazer opções sem a necessária análise dos livros. Em muitas escolas praticamente não se analisam as obras, apenas escolhem-se livros 'estrelados'. Em alguns Estados as Secretarias de Educação simplesmente proíbem a escolha de livros que tenham recebido apenas uma estrela. A exclusão das estrelas com certeza levará um número maior de professores a refletir mais antes da escolha.<sup>74</sup>

No PNLD/2004,<sup>75</sup> as estrelas que acompanhavam as menções foram retiradas. Naquela edição não havia mais referência à disciplina Estudos Sociais, apenas a História e Geografia, apresentadas no mesmo Guia, em partes distintas.

Outra modificação adotada foi a escolha dos livros por coleções e não por série, como ocorreu nos processos de escolha anteriores, assim justificada:

O objetivo dessa modificação foi oferecer ao professor um material cujo conteúdo e metodologia fossem articulados entre si, nas várias séries ou ciclos. A exceção nesse caso fica por conta dos livros de Alfabetização e das obras de destinação regional, para as áreas de Geografia e História (Guia de Livros Didáticos, PNLD/2004, p. 12).

Verificamos que, embora no PNLD/2004 tenha ocorrido a avaliação de livros regionais, não houve nenhuma obra destinada ao Estado de Goiás no Guia.

<sup>73</sup> O documento foi editado em volume único para as disciplinas Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais.

<sup>74</sup> Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos (Abrale); Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros) (2002, p. 19).

<sup>75</sup> Editado em quatro volumes: Apresentação, Alfabetização e Língua Portuguesa (vol. 1), Matemática e Ciências (vol. 2), História e Geografia (vol. 3).

Constatamos que a obrigatoriedade de inclusão da Lei 10.639/2003 constou do Edital do PNLD/2007 como Critério Eliminatório. No Guia, os livros foram categorizados em aprovados e excluídos,<sup>76</sup> sem qualquer menção classificatória.

No Edital do PNLD/2010 mantiveram-se as exigências relacionadas à Lei 10.639/2003. No Guia referente àquele documento, as coleções e obras regionais foram identificadas por Reinscrições e Novas. Das quarenta coleções aprovadas vinte e cinco foram reinscritas e quinze inscritas pela primeira vez.

A exigência da inserção da Lei 10.639/2003 permaneceu no Edital do PNLD/2013 como Critério Eliminatório. As coleções didáticas são identificadas no Guia como Reapresentadas, vinte e sete, e Apresentadas pela primeira vez, oito. Os livros regionais como Reapresentados, trinta e dois, e Apresentados pela primeira vez, vinte e seis.

A definição do edital de convocação para a inscrição das obras no PNLD pelos detentores dos direitos autorais é feita com aproximadamente trinta meses de antecedência do encaminhamento para as respectivas escolas. Isto ocorre devido a várias razões, como: prazos necessários para atender a toda a legislação brasileira relativa à aquisição de serviços e produtos pelo poder público; prazos necessários para realizar a avaliação das obras apresentadas pelos pareceristas instituídos pela Secretaria de Educação Básica; posterior seleção por parte dos professores das escolas públicas dos livros a serem adotados (SILVA, 2008, p. 4).

Nesse sentido, verificamos que o edital para o PNLD/2013 foi divulgado no mês de novembro de 2010. A relação das obras aprovadas pelo Programa data de 28 de março de 2012. Ao prazo de divulgação da relação dos livros aprovados, foram acrescentados dez dias para impetração de recursos pelos editores para contestação dos livros reprovados e, quinze concedidos à correção de itens necessários a obras aprovadas, mas que precisaram de algum tipo de revisão. Posteriormente, divulgou-se o Guia de Livros Didáticos. O prazo previsto para o registro da escolha dos professores foi de quinze de junho até primeiro de julho de 2012.<sup>77</sup>

Portanto, as evidências demonstram a permanência na exiguidade do tempo para a escolha por parte dos professores, tal como apontada por Batista, em 2001,

---

<sup>76</sup> Essa distinção foi incluída no PNLD/2005, livros destinados da 5ª a 8ª séries. Os livros excluídos foram relacionados estatisticamente e não nominalmente.

<sup>77</sup> Dados obtidos no site do FNDE. [www.fnde.gov.br/programas/2012/livro-didatico-apoio-a-gestao](http://www.fnde.gov.br/programas/2012/livro-didatico-apoio-a-gestao). Acesso: 18 maio de 2012.

no documento *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Então, este item continuou como um problema a ser resolvido.

No que concerne especificamente à Lei 10.639/2003, verificamos que no Edital do PNLD/2013 e, posteriormente no Guia, que atende aos preceitos do edital, cumpre-se a expectativa sinalizada no *Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* no sentido de que o Programa Nacional de Livros Didáticos contribua para a efetivação dessa legislação.

## CAPÍTULO 2

### O PENSAMENTO RACIAL REFERENTE AO NEGRO NO BRASIL

No capítulo anterior procuramos expor o contexto e as motivações para a elaboração da Lei 10.639/2003, os agentes envolvidos e as articulações para a sistematização desse documento, além de pontuar alguns desdobramentos advindos da institucionalização desse ato prescritivo.

Embora o termo *raça* não apareça na citada Lei ele consta do Parecer CNE/CP 003/2004 que fundamenta as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Naquele documento são reiteradas as menções quanto à necessidade de combate ao *racismo* e à *discriminação racial* contra negros, conforme evidenciado.

De acordo com Gomes (2012, p. 55), a discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.

Nessa direção, segundo Guimarães (2005, 21-22), a utilização do conceito de *raça* tem sido objeto de discussões nas Ciências Sociais. Os que se opõem ao seu uso fazem-no respaldados no fato de a Biologia negar a existência das raças humanas ou por considerarem essa noção tão impregnada de ideologias opressivas que a sua utilização perpetuaria e reificaria as justificativas naturalistas para as desigualdades entre os grupos humanos. Já os que defendem o emprego do mencionado conceito, enfatizam a necessidade de demonstrar o caráter específico de um subconjunto de práticas e crenças discriminatórias. Entendem que, para quem sofre ou sofreu os efeitos do racismo, a única alternativa consiste em reconstruir, de modo crítico, as noções dessa ideologia, cuja compreensão está expressa no Parecer CNE/CP 003/2004.

Tendo em vista as reivindicações de ativistas do Movimento Negro, no sentido de reparar os danos causados pelo racismo e pela discriminação racial contra negros, abordaremos a seguir alguns argumentos que, historicamente, fundamentaram as relações sociais de desigualdade entre negros e brancos.

## 2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS TEORIAS RACIAIS E A ORIGINALIDADE DO PENSAMENTO RACIAL BRASILEIRO

O conceito de raça surgiu de modo mais ou menos elaborado no século XVIII, antecedido por formulações vagas das metáforas de sangue e das vinculações bíblicas. Os conteúdos a ele associados vêm de longa data na história humana, identificados por outros rótulos não menos indicativos de suposições de inferioridade: barbarismo, na Grécia Antiga, para distinguir os gregos dos outros povos; pagão como antítese do cristão, sobretudo em âmbito europeu. Posteriormente, ao termo bárbaro atribuiu-se, como sinônima, a conotação selvagem (SEYFERTH, 2002, p. 17-19).

Desde o século XV, com o início da expansão europeia, os invasores passaram a tratar os povos ao sul da África e os habitantes da América como seres pouco humanos, portanto, passíveis de serem escravizados. Talvez a primeira *diferença* merecedora de atenção tenha sido a cor da pele, diferença esta transformada, no século XVIII, em um dos critérios classificatórios das hierarquias raciais produzidas pela ciência (SEYFERTH, 2002, p. 19-20).

Em meados do século XIX, na Europa, os pensadores das Ciências Sociais, ocupados com a questão da raça, dividiram-se em dois grupos de estudos revelando interpretações diversas sobre a origem da humanidade: aqueles voltados para as análises etnológicas e os de orientações antropológicas. O primeiro grupo abrigou a *concepção monogenista*, com uma perspectiva mais filosófica. Afirmavam que a humanidade teria uma origem única e seu aprimoramento seria evolutivo, portanto, mutável. A preocupação desses estudiosos se referia aos traços sociais e culturais dos indivíduos. O segundo grupo abrigou a *concepção poligenista* cuja crença seria a de que a humanidade teria origem diversa e imutável. Os referenciais nos quais se pautaram foram as Ciências Físicas e Biológicas (SCHWARCZ, 1993, p. 47-54).

A partir da publicação e divulgação de *A origem das espécies* por Charles Darwin, em 1859, essa teoria passou a constituir um paradigma de época para as análises realizadas até então. As interpretações *monogenistas* e *poligenistas* assumiram o modelo evolucionista de Darwin e atribuíram ao conceito de raça uma conotação bastante original que escapa da biologia para adentrar questões de cunho político e cultural (SCHWARCZ, 1993, p. 55).

Os *monogenistas* representavam o *evolucionismo social* e fundamentavam

os seus argumentos nos padrões culturais e nos referenciais explicativos das desigualdades humanas em crenças defensoras de que a evolução da humanidade se daria em direção à civilização e ao progresso. Os *poligenistas* representavam o *darwinismo social* ou ‘teoria das raças’ e acreditavam que o progresso estaria restrito às sociedades ‘puras’, livres de processo de miscigenação. Estes compreenderam a mestiçagem como sinônimo de degeneração não apenas racial, mas também social (SCHWARCZ, 1993 p. 58-59).

Tal entendimento sobre as raças implicou, por sua vez, um ‘ideal político’, um diagnóstico sobre a submissão ou mesmo a possível eliminação das raças designadas como inferiores. Isto se converteu em uma espécie de prática avançada do *darwinismo social* nomeada por *eugenia*,<sup>78</sup> cuja meta era intervir na reprodução das populações.

Transformada em movimento científico e social vigoroso a partir de 1880, a eugenia cumpria metas diversas. Como ciência, ela supunha uma nova compreensão das leis da hereditariedade humana, cuja aplicação visava à produção de ‘nascimentos desejáveis e controlados’; enquanto movimento social, preocupava-se em promover casamentos entre determinados grupos e – talvez o mais importante – desencorajar certas uniões consideradas nocivas à sociedade (SCHWARCZ, 1993, p. 60).

Schwarcz (1993)<sup>79</sup> afirma que as teorias raciais chegaram tardiamente ao Brasil, entretanto, receberam uma entusiasta acolhida, em especial nos diversos estabelecimentos científicos de ensino e pesquisa: Museus Etnográficos, Faculdades de Direito e Medicina e os Institutos Históricos e Geográficos que, à época, se constituíam como centros de congregação da “reduzida elite pensante nacional”.

A citada autora assegura que, em meio à conturbada situação das últimas décadas do século XIX caracterizado pelo fim da escravidão e pela realização de um novo projeto político para o Brasil, as teorias raciais se apresentaram como um modelo teórico viável para justificar o complexo jogo de interesses que se montava.

<sup>78</sup> O termo ‘eugenia’ – *eu*: boa; *genus*: geração – foi criado em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton. Na época, conhecido por seu trabalho como naturalista e como geógrafo especializado em estatística, escreveu seu primeiro ensaio na área da hereditariedade humana em 1865, após ter lido *A origem das espécies* de Charles Darwin (SCHWARCZ, 1993, p. 60).

<sup>79</sup> A autora percorre as diferentes teorias elaboradas na Europa e nos Estados Unidos referentes a raça, nomeando os seus elaboradores e discutindo as suas ideias. No Brasil Schwarcz se refere a alguns intelectuais que, na virada do século XIX para o século XX, a partir dos seus lugares de produção teórica, reconstróem aqueles conceitos e modelos raciais, conferindo novos significados, a partir do contexto em que eles se inserem: uma sociedade altamente miscigenada.

Sendo assim, o tema racial se colocou como argumento verdadeiro para se pensar um projeto de cunho nacional na medida em que era indiscutível a extrema miscigenação racial no país.

O dilema do Brasil mestiço ocupou a atenção de observadores estrangeiros e de vários intelectuais nacionais. A mestiçagem era o fator que explicava o atraso ou possível inviabilidade da nação para o progresso. Uma das respostas a tais preocupações foi a perspectiva de branqueamento da população ao final de um século,<sup>80</sup> expressa por João Batista Lacerda, diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, ao participar do I Congresso Internacional sobre Raças, realizado em 1911, em Londres.

A tese do branqueamento, apresentada por um dos seus formuladores no campo da ciência antropológica, João Batista de Lacerda, afirmava a inferioridade de negros, índios e da maioria dos mestiços, mas esperava que mecanismos seletivos, operando na sociedade (a busca de cônjuges mais claros), pudessem clarear o fenótipo no espaço de três gerações. Fundava-se essa crença no próprio preconceito racial (considerado um mecanismo seletivo) e nos indicadores estatísticos de mortalidade e da imigração – lembrando que, no início da República, o volume de imigrantes que entrou no país ajudou a inverter a pirâmide demográfica excessivamente escura do Império, e os índices de mortalidade por doenças infecciosas eram muito maiores entre negros e mestiços (maciçamente localizados nas classes baixas) (SEYFERTH, 2002, p. 32).

### Nesse sentido, no Brasil

[...] a interpretação darwinista social se combinou com a perspectiva evolucionista e monogenista. O modelo racial servia para explicar as diferenças e hierarquias, mas, feitos certos arranjos teóricos, não impedia pensar na viabilidade de uma nação mestiça (SCHWARCZ, 1993, p. 65).

---

<sup>80</sup> A tese do branqueamento está posta no Brasil desde 1818 quando D. João VI assinou o tratado de colonização de Nova Friburgo. O documento que visava a localização de imigrantes suíços no Rio de Janeiro era parte de um processo, entendido como civilizatório, em curso no Reino do Brasil. Embora raça fosse uma palavra ausente, no artigo 18 do referido tratado, que estabelecia critérios para a prestação do serviço militar, constava que os imigrantes estariam colaborando na manutenção dos regimentos portugueses de cor branca. Com isso, verifica-se, pois, que a cor da pele era um indicador de desigualdade e, com a escravidão em plena vigência, a imigração desejada era a europeia. Nada mudou após a Independência, quando D. Pedro I, em 1824, destinou recursos públicos para o agenciamento de imigrantes alemães. Ao localizá-los no Sul, estava em evidência o fator geopolítico do povoamento e da colonização de uma região fronteiriça em disputa. Porém, o alto custo dos assentamentos determinou a suspensão de verbas para a imigração em 1830. A questão foi retomada na década de 1840, quando entraram em cena as empresas particulares constituídas com a finalidade de estabelecer colônias no território brasileiro. Havia o entendimento de que as terras públicas deviam ser colonizadas com imigrantes europeus, alimentado pela crença de que a existência do regime escravagista era empecilho para a implantação de uma economia liberal no país e a população africana não coadunava com os princípios do trabalho livre na condição de pequenos proprietários (SEYFERTH, 2002, p. 30).

Assevera Schwarcz (1993) que a originalidade do pensamento racial brasileiro, em seu esforço de adaptação, atualizou o que combinava e descartou o que de certa forma era problemático para a construção de um argumento racial no Brasil.

Na análise de Seyferth (2002, p. 36) a nação imaginada pelo nacionalismo racializado não tinha espaço para os negros, os indígenas e os mestiços que, na hierarquia biológica dos esquemas classificatórios fenotípicos, estavam mais próximos das 'raças bárbaras'. A imigração tinha como um dos seus objetivos o clareamento da população, o que significava ocidentalização supondo que, num processo histórico de mestiçagem, fossem prevalecer as características da 'raça branca'.

## 2.2 INTERPRETAÇÕES “CLÁSSICAS” SOBRE O NEGRO NO BRASIL

Conforme apresentamos anteriormente, o negro ocupa parte significativa das formulações teóricas sobre a questão da mestiçagem no Brasil. Assim sendo, alguns intelectuais brasileiros vincularam suas produções ao estudo da representação racial desse segmento social.

Neste estudo elegemos Nina Rodrigues, Gilberto Freyre, Florestan Fernandes e Oracy Nogueira como intérpretes dessas representações.<sup>81</sup> A leitura da obra desses autores nos permitiu entender a fundamentação de algumas ideias que fizeram parte do imaginário<sup>82</sup> da população brasileira no passado, muitas das quais persistem no presente e foram evidenciadas na pauta de políticas de reparação histórica reivindicadas pelo Movimento Negro.

Com tal propósito recorreremos aos mencionados autores e realçamos as considerações a seguir.

---

<sup>81</sup> A obra *Racismo e anti-racismo no Brasil* (2005) de Antônio Sérgio Alfredo Guimarães apresenta contribuições significativas em relação ao estudo das relações raciais no Brasil.

<sup>82</sup> Entende-se por *imaginário* um sistema de idéias e imagens de representação coletiva que os homens, em todas as épocas, construíram para si, dando sentido ao mundo. O imaginário é histórico e datado, ou seja, em cada época os homens constroem representações para conferir sentido ao mundo. [...] O imaginário comporta crenças, mitos, ideologias, conceitos, valores, é construtor de identidades e exclusões, hierarquiza, divide, aponta semelhanças e diferenças no social. Ele é um saber-fazer que organiza o mundo, produzindo coesão e conflito (PESAVENTO, 2005, p. 43).

### 2.2.1 Nina Rodrigues e a inferioridade da raça negra

Raymundo Nina Rodrigues nasceu em Vargem Grande, no Maranhão, em 1862, e faleceu em 1906. Concluiu no Rio de Janeiro, em 1887, o curso de medicina iniciado na Bahia em 1882. Especializou-se em antropologia criminal e exerceu a função de legista, epidemiologista, clínico, professor, escritor e etnólogo (RODRIGUES, 2008, p. 7).

Nina Rodrigues (2008, p. 19) dedicou-se aos estudos clínicos das imunidades mórbidas nas raças brasileiras e suas aplicações médico-legais nas variações étnicas da imputabilidade e da responsabilidade penal. Tais estudos se voltaram, particularmente, para questões de higiene social.

Além das atividades relacionadas diretamente à medicina, Nina se ocupou do estudo das diferentes sociabilidades dos negros africanos que residiam na Bahia no período posterior à abolição da escravidão. Ele registra cenas, falas, lugares e símbolos desses personagens com base na etnografia das vivências africanas.

De acordo com Côrrea (2006), esse estudioso foi alçado à condição de ícone histórico dos estudos sobre o negro no Brasil, primeiramente por seus autoproclamados discípulos, a maioria médicos, responsáveis pela publicação póstuma de muitos de seus trabalhos. Entre essas publicações encontra-se a obra *Os africanos no Brasil*,<sup>83</sup> editada em 1932, sobre a qual nos debruçamos para a análise do pensamento desse autor.

À época da citada produção, Nina Rodrigues (2008, p. 26) afirma que o problema 'o negro' no Brasil possui faces diversas: uma delas refere-se ao passado, estudo dos negros africanos que colonizaram o Brasil; outra ao presente e está relacionada aos negros crioulos (descendentes de africanos), brancos e mestiços e a última diz respeito ao futuro, mestiços e brancos crioulos.

---

<sup>83</sup> No prefácio da obra *Os africanos no Brasil* Homero Pires faz alguns esclarecimentos. Segundo ele, a impressão dessa teve início em 1906 e foi acompanhada por Nina Rodrigues. À época contou com quase sete capítulos impressos. Depois da sua morte a continuidade do trabalho foi requerida a sua viúva por Oscar Freire, médico e discípulo de Nina, a quem foram confiados os capítulos impressos, os originais, as notas e uma vasta documentação fotográfica, resultado dos estudos que estavam sendo realizados havia quinze anos. Freire veio a falecer dezessete anos depois sem, contudo, concluir a edição. Com isso, Pires requereu da viúva de Nina, a quem o material voltara às mãos, a guarda daquele, que lhe foi entregue, porém, faltando partes. Posteriormente, as mesmas puderam ser complementadas com algumas folhas impressas descobertas na tipografia onde os originais haviam sido produzidos. Também no Instituto Nina Rodrigues, na Bahia, foi encontrada por Homero Pires, em 1931, uma pasta com o frontispício e o índice do livro, com letra de Nina Rodrigues. Aquele material permitiu a identificação do livro como parte do título de uma obra comum intitulada *O problema da raça negra na América Portuguesa*.

O autor assevera que, no Brasil, a construção da nacionalidade vinculou-se à existência dos negros, fossem eles puros ou mestiços e, por isso, era preciso avaliá-los em separado, evidenciando sua capacidade de civilização e de progresso. Em torno da questão do mestiço estaria o desenvolvimento da capacidade cultural e, no sangue negro, haveria de se procurar, como em uma fonte, algumas das virtudes e dos defeitos do brasileiro (RODRIGUES, 2008, p. 27).

Nina Rodrigues (2008, p. 28) afirma que o problema racial surgiu aos poucos no Brasil, pois, a rigor, o povo brasileiro não existia, havendo apenas europeus que traziam ao Brasil uma extensão de Portugal.<sup>84</sup> Para estes, os negros que não possuíam laços de sangue ou ligações sociais eram estrangeiros na América e considerados máquinas e instrumentos de trabalho (RODRIGUES, 2008, 28).

Por ocasião da coleta dos dados para pesquisa iniciada em 1881, Nina Rodrigues argumentou que a Bahia talvez fosse o único Estado brasileiro onde o estudo dos negros africanos ainda pudesse ser realizado com algum proveito devido à quantidade de negros ali existentes. Porém, isso deveria ser feito rapidamente na medida em que os africanos tinham idade bastante avançada e, em consequência de sua mortalidade, dentro de pouco tempo não haveria mais nenhum deles (RODRIGUES, p. 30).

O autor em questão dedica-se a esse estudo, e em sua obra expõe análises referentes a aspectos relacionados às línguas africanas, à arte e à religião dos negros africanos trazidos para o Brasil, oportunidade em que esse estudioso explicita seu julgamento sobre tais questões.

Assim sendo, adverte sobre a importância de se conhecerem as línguas africanas faladas no Brasil. A partir daí, os modernos estudos referentes a elas realizados na África revelariam a influência que essas línguas exerceram sobre o português do Brasil (RODRIGUES, 2008, p. 117).

Em contato direto com negros africanos, Nina Rodrigues consegue sistematizar um vocabulário com cento e vinte e duas palavras expressas em cinco línguas africanas faladas no Brasil, quais sejam: *Grunce*, *Jejé*, *Houssá*, *Kanúri*, *Tapa*. A seguir, citamos como exemplo alguns dos vocábulos selecionados pelo autor: céu, terra (chão), sol, lua, estrela, dia, noite, trovão, chuva, vento, água, rio,

---

<sup>84</sup> O texto *Peças de um mosaico ou apontamentos para o estudo da emergência da identidade nacional brasileira*, de autoria de Isteván Jancsó e João Paulo Pimenta, oferece contribuições que nos ajudaram a compreender a problemática da nacionalidade brasileira (Revista de História das Idéias, vol. 21/2000).

lago [...]; homem, mulher, velho, moço, criança [...]; pai, mãe, filho, filha, irmão [...]; guerra, sede, morte [...]; cabeça, olhos, nariz, boca [...]; comer, beber, dormir, dançar. A partir desse registro ele assim afirma:

Como mostram os vocabulários, preocupou-me o intuito de reunir palavras e designações de objetos concretos comuns, **de fácil compreensão para a pequena inteligência de meus informantes**, que têm dificuldade de apanhar e expressar ideias abstratas. Ainda assim por vezes não foi fácil destacar a palavra fundamental das suas variações na designação da posse, do número, do sexo, do tempo, da pessoa, etc. Em alguns casos, de propósito conservei, os negros não conseguiram nos dar a palavra sem o possessivo ou demonstrativo com que de costume empregam [...]. (RODRIGUES, 2008, p. 130, grifos nossos).

Posteriormente, Nina Rodrigues (p. 139-140) passa a se referir às *belas-artes dos colonos pretos*, exemplificadas na música, na dança, na escultura e na pintura. No caso da música e da dança, a ligação com a linguagem falada se traduz no movimento, no ritmo e na sucessão. De acordo com ele há íntima ligação entre a linguagem falada e a linguagem mímica. Assim, a importância do papel gestual, da ação e da mímica na linguagem do negro é tanta que, sem essa ajuda, não seria possível compreendê-la.

Ante a isso, destacamos uma descrição sobre as manifestações africanas na dança e na música feita pelo autor, como se segue:

[...] Ao som de tambores e das melopéias africanas, tão monótonas, eles passam noites inteiras e às vezes sem parar em trejeitos e esgares coreografados, em danças e saltos indescritíveis.  
[...] Via de regra, ao lado da rude orquestra os dançarinos ficam em círculo, cantando e batendo palmas, formando um coro de acompanhamento. No centro do círculo saem em blocos a dançar cada um dos presentes. E esse, ao terminar a sua participação, com um simples aceno ou violento encontrão convida outro a substituí-lo. Algumas vezes, toda a roda participa da dança, uns atrás dos outros, a fio, acompanhando o compasso da música em contorções cadenciadas dos braços e corpos (RODRIGUES, 2008, p. 141).

Ao se referir à pintura feita pelos negros, Nina Rodrigues (2008, p. 146) pondera que, em sua percepção, mesmo na África essa não foi além de desenhos toscos, utilizados em ornamentação dos edifícios, palácios, igrejas ou *pejis*.

Conforme esse estudioso, na escultura, a capacidade artística dos negros se revela com mais segurança e apuro. O seu cultivo e apreço entre os escravos que vieram a colonizar o Brasil se comprovam tanto em presunções indutivas quanto no testemunho de fatos e documentos. Porém, assim adverte:

As regras de uma boa crítica mandam que desprezemos as imperfeições, o tosco da execução, dando o devido desconto à falta de escolas organizadas, da correção de mestres hábeis e experimentados, de instrumentos adequados, em resumo, da segurança e destreza manuais, como da educação precisa na reprodução natural (RODRIGUES, 2008, p. 147).

Quanto às artes industriais, o citado autor, considera-as muito primitivas afirmando que estas praticamente se reduzem a processos de pesca, de caça e de uma cultura agrícola atrasadíssima. Contudo, por serem os negros dotados de grande poder de imitação, ao chegarem ao Brasil se converteram em excelentes oficiais e mestres de ofício. Em geral, desenvolviam atividades puramente mecânicas, como as de carpinteiro, marceneiro, ourives, ferreiro, sapateiro, alfaiate e outros. Desses trabalhos os seus senhores retiravam grandes proventos (RODRIGUES, 2008, p. 161-162).

Ao expor sobre as mitologias, o citado autor classifica-as como simples sobrevivência nos usos e costumes introduzidos pelos escravos pretos, como se segue:

O raciocínio, que já nos levou a descobrir a persistência do fetichismo africano nas exterioridades da conversão católica dos escravos, deve conduzir-nos agora a investigar sob que formas ou equivalentes psíquicos se manifesta aqui a situação mental dos negros, da qual procede o totemismo. Seria, de fato, revelar grosseira ignorância das condições sociais em que se constitui o regime totêmico se pretendêssemos encontrá-lo organizado entre os nossos negros. O totemismo é, antes de tudo, nos povos selvagens, uma relação de parentesco sobre a qual se estende a organização da vida civil. Supõe que haja plena liberdade de direção e governo. Subordinados a governos constituídos como se acharam sempre os negros no Brasil, regidos por leis e costumes que lhe foram impostos, era material para eles a impossibilidade de se disporem em tribos ou classes organizadas sob o regime dos totens (RODRIGUES, 2008, p. 164).

Nina Rodrigues refere-se às festas populares, com destaque para os *reisados* ou ranchos de Reis, como uma das formas em que as mitologias se disfarçam e se revelam. Nesse sentido, argumenta:

Sem considerar o aspecto tomado pelo assunto religioso ao que se adaptam e ao meio popular complexo em que aparecem os *reisados* ou ranchos de Reis se descobrem em frisante relevo todas as características essenciais do totemismo. O grupo familiar dos totens tem como equivalente a constituição do clube ou do rancho, imagem da tribo ou clã: cada indivíduo pertence ou se diz do rancho do pavão ou da barata, como nos clãs totêmicos pertenceriam à tribo da tartaruga ou do lobo. [...] A ideia de superioridade, parentesco e proteção do animal ou objeto totêmico manifesta-se no rancho de Reis em nome que ele dá ao clube, pela

vantagem nas proporções da figura que representa e pela riqueza das vestes que ornem, bem como pelo papel que lhe cabe na ação que se desenrola no bailado. Não é aquele boi, um pavão ou um navio banal e comum, mas animal ou objeto em que se idealiza distinção especial. Mas é principalmente na dança dos ranchos que de todo se descobre a sua procedência do mesmo sentimento de que nasce o totemismo (RODRIGUES, 2008, p. 167).

Outro exemplo dado pelo autor são os contos populares. Segundo ele, esses contos confirmam a poderosa influência exercida pelos negros na psicologia popular, mas pouco ensinam dos povos negros em particular:

[...] é suficiente conhecer a tendência incoercível do negro a falar, a contar histórias que são capazes de gastar dias e noites; basta acrescentar a isso que à convivência íntima dos escravos com os senhores cresceu sempre, durante a escravidão, o encargo de amas de menino confiado às negras, para prever-se que a contribuição africana ao nosso folclore devia ter sido de inesgotável opulência (RODRIGUES, 2008, p. 173).

Nina Rodrigues (2008, p. 198) menciona também o momento da evolução religiosa dos negros no Brasil e evidencia uma estratificação psicológica cuja análise permite a decomposição em zonas superpostas. Na primeira, a mais elevada, mas extremamente tênue, está o monoteísmo católico que, mesmo compreendido por poucos, ainda é sentido e praticado. A segunda zona, mais espessa e larga, são a idolatria e a mitologia católicas dos “santos profissionais”. Estas abrangem a massa da população, compreendendo brancos, mestiços e negros mais inteligentes e cultos. Na terceira está a equivalência dos orixás africanos com os santos católicos. Por fim, tem-se o fetichismo estreito e inconvertido dos africanos das tribos mais atrasadas, dos índios, negros crioulos e mestiços do mesmo nível intelectual.

Ao discorrer sobre religião, mitologia e culto religioso praticado pelos negros africanos, além de inspirar-se na observação direta realizada por ele mesmo, o autor baseia-se em narrativas feitas pelo grupo. Ademais, ele se preocupa em analisar trechos de jornais publicados na Bahia entre os anos de 1896 e 1905, como os expostos a seguir:

Esta é a segunda carta que tenho a honra de dirigir-vos, esperando de vosso não desmentido patriotismo chamar a atenção de quem de direito for para o desaparecimento dessas cenas *religiosas* praticadas pelo fetichismo africano, *que de dia a dia mais se enraíza aqui nessa terra*, enervando e embrutecendo o espírito popular que, levado pela superstição, só pode é degenerar em vez de se elevar aos altos destinos a que é chamado e de mais quantos desgostos no centro das famílias têm produzido estes *pais-de-*

*santo e mães-de-santo... – Um patriota* (RODRIGUES, 2008, p. 218 *apud* Jornal de Notícias, 22 de maio de 1897).

A resposta do redator à manifestação do leitor foi assim expressa:

[...] o povo não tem ainda a educação completa; preso à desídia do passado, o seu espírito não está bastante iluminado ainda para repelir falsas crendices, que lhe entram no coração como um veneno, que pouco a pouco vai estragando. Compete ao poder público, compete especialmente ao honrado Sr. Dr. Chefe de Segurança dar caça a essa malta de fanáticos e curandeiros de *fetiche* que fazem danças macabras nos *terreiros* e vão até abusar da boa fé dos inexperientes prometendo curá-los de moléstias e afugentar deles os *maus olhados* e outras *afecções* de que dizem únicos conhecedores [...] (RODRIGUES, 2008, p. 218 *apud* Jornal de Notícias, 22 de maio de 1897).

Nina Rodrigues (2008, p. 222-223) avaliou que a eloquência daqueles documentos não deixava qualquer dúvida de que não só as práticas religiosas dos negros persistiam no Brasil, como cada vez mais se alastravam e difundiam pelo menos na população de cor do Estado da Bahia. Adverte, porém, quanto à necessidade de se atentar para os atos violentos praticados pela polícia, no sentido de coibir essas práticas, o que não acontecia de forma moderada, lícita e convincente e, sim, a partir de atos violentos, arbitrários e ilegais.

Outro aspecto destacado pelo autor foi o *valor social das raças e povos negros que colonizaram o Brasil e seus descendentes*. Como se expressa o autor (2008, p. 237), a inferioridade social do negro não estava em pauta, pois isso não se contestava devido às evidências. No entanto, as análises divergiam no sentido de considerar se a mencionada inferioridade era inerente à constituição orgânica da raça e, por isso, definitiva e irreparável ou transitória e remediável. Nesse sentido, assim avalia:

O que mostra o estudo isento dos povos negros é que entre eles existem graus, em uma escala hierárquica de cultura e aperfeiçoamento. Eles melhoram e progredem e por isso são aptos a uma futura civilização. Entretanto, se é impossível dizer se essa civilização será forçosamente como a da raça branca, o exame dos fatos diz que é extremamente vagarosa a aquisição da civilização europeia pelos negros. E perante a necessidade de civilizar-se rapidamente ou capitular na luta e concorrência com os brancos, a incapacidade e vagarosidade de progresso por parte dos negros torna-se equivalente na prática. Os notáveis progressos da civilização europeia deram aos brancos o domínio do mundo e suas maravilhosas aplicações industriais minimizaram o espaço e o tempo. Portanto, é impossível dar aos negros, assim como aos povos fracos e retardatários, lazeres e delongas para a aquisição lenta e remota da emancipação social [...] (RODRIGUES, 2008, p. 238).

Na percepção de Nina Rodrigues (2008, p. 238-239), importava ao Brasil determinar o quanto de inferioridade advinha da população negra que possuía a dificuldade de civilizar-se e se essa inferioridade ficava totalmente compensada pela miscigenação, sendo este um processo natural pelo qual os negros se integravam ao povo brasileiro.

### 2.2.2 Gilberto Freyre e a “miscigenação seletiva”

Gilberto Freyre nasceu no Recife, em 1900, e faleceu em 1987. O autor agrega ao seu currículo, além do curso de Bacharel em Ciências e Letras, concluído em 1917, cursos de Graduação e Pós-Graduação em Ciências Políticas, Sociais e Jurídicas realizados na Universidade de Colúmbia, Estados Unidos. Dedicou parte significativa de seus estudos a sociologia e história da escravidão, bem como aos aspectos a ela relacionados. A obra mais conhecida desse autor é *Casa Grande e Senzala*, publicada em 1933, que se configura como um marco interpretativo do Brasil colonial (FREYRE, 2006).<sup>85</sup>

Na apresentação da obra de Gilberto Freyre, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso afirma ser indiscutível reconhecer que o autor assume uma visão de mundo patriarcal na perspectiva do branco e do senhor. ‘*Casa-grande & senzala* eleva à condição de mito um paradigma que mostra o movimento da sociedade escravocrata e ilumina o patriarcalismo vigente no Brasil pré-urbano-industrial’ (CARDOSO, 2006, p. 21-22, grifos do autor).

Assim como Nina Rodrigues e outros intelectuais brasileiros, a questão sobre a qual Freyre se debruça, a miscigenação, estava relacionada à inquietação vivida, sobretudo, entre meados do século XIX e as primeiras décadas do século XX (FREYRE, 2006, p. 31).

Optamos por fazer uma abordagem da obra nos pontos em que ela se refere diretamente à “tese de branqueamento racial”, secundarizando os elementos culturais que foram ressaltados por Nina Rodrigues, ainda que, muitas vezes

---

<sup>85</sup> *Casa-grande & senzala* conta com cinquenta e duas publicações nacionais (1933 até 2013) e foi traduzida para edição em vários países, entre eles, Argentina, Estados Unidos, Portugal, França, Alemanha, Itália, Venezuela, Hungria, Polônia e Romênia. Em 1954 Freyre foi escolhido pela Comissão das Nações Unidas para o estudo da situação racial sul-africana, como o antropólogo estrangeiro mais capacitado a opinar sobre a situação racial vivida naquele país. O resultado do seu trabalho foi publicado pela ONU sob o título *Elimination des conflits et tensions entre les races* (FREYRE, 2006).

revelem pontos de vista divergentes.<sup>86</sup>

Sob o olhar de Freyre (2006, p. 65-67), a colonização portuguesa do Brasil formou na América tropical uma sociedade agrária na estrutura, escravocrata na técnica de exploração econômica, híbrida de índio – e mais tarde de negro – na composição. Essa sociedade se desenvolveria baseada menos pela consciência de raça, quase nenhuma no português cosmopolita e plástico, do que pelo exclusivismo religioso desdobrado em sistema de profilaxia social e política. A singular predisposição do português para esse tipo de colonização explicava-se em grande parte pelo seu passado étnico, ou antes, cultural, de povo indefinido entre a Europa e a África. Nessa direção, o autor assim se expressa:

[...] A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos. [...] A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rara e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. A índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadrarona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos agiram poderosamente no sentido de democratização social do Brasil (FREYRE, 2006, p. 33).

Argumenta Freyre (2006, p. 390) que os negros vindos das áreas de cultura mais adiantada foram um elemento ativo, criador, e também nobre, na colonização do Brasil, degradados apenas pela sua condição de escravos. Longe de terem sido apenas animais de tração e operários de enxada, a serviço da agricultura, desempenharam uma função civilizadora.

Prossegue o citado escritor:

O Brasil não se limitou a recolher da África a lama de gente preta que lhe fecundou os canaviais e os cafezais; que lhe amaciou a terra seca; que lhe completou a riqueza das manchas de massapé. Vieram-lhe da África 'donas de casa' para seus colonos sem mulher branca; técnicos para as minas; artífices em ferro; negros entendidos na criação de gado e na indústria pastoril; comerciantes de pano e sabão; mestres, sacerdotes e tiradores de reza maometanos (FREYRE, 2006, p. 391).

---

<sup>86</sup> Ocupando-se da cristianização do negro, no Brasil, Nina Rodrigues se extrema, ao nosso ver, em um erro: o de considerar a catequese dos africanos uma ilusão [...]. Aliás o ponto de partida da tese de Nina Rodrigues, consideramo-lo falso: o da incapacidade da raça negra de elevar-se às abstrações do cristianismo. Nina Rodrigues foi dos que acreditaram na lenda da inaptidão do negro para todo surto intelectual. E não admitia a possibilidade do negro elevar-se até o catolicismo (FREYRE, p.440, 2006).

Freyre julgou que os anúncios de jornais de compra e venda de escravos para o serviço doméstico ou agrícola, publicados no *Diário de Pernambuco*, entre 1825 e 1850, poderiam constituir interessante objeto para desenvolvimento de estudos antropológicos. Ante a isso, destaca as características físicas que representavam uma seleção eugênica e estética de pajens, mucamas, molecas para o serviço doméstico: ‘negros e negras altas e de formas atraentes’ – ‘bonitas de cara e corpo’ e ‘com todos os dentes da frente’ (FREYRE, 2006, p. 396).

Ele se mostra adepto às exigências explicitadas nos anúncios ao afirmar que

A casa-grande fazia subir da senzala para o serviço mais íntimo e delicado dos senhores uma série de indivíduos – amas de criar, mucamas, irmãos de criação dos meninos brancos. Indivíduos cujo lugar na família ficava sendo não o de escravos, mas o de pessoas de casa. Espécie de parentes pobres nas famílias européias. À mesa patriarcal das casas-grandes sentavam-se como se fossem da família numerosos mulatinhos. Crias. Malungos. Moleques de estimação. Alguns saíam de carro com os senhores, acompanhando-os aos passeios como se fossem filhos. [...] É natural que essa promoção de indivíduos da senzala à casa-grande, para o serviço doméstico fino, se fizesse atendendo a qualidades físicas e morais; e não à toa e desleixadamente. A negra ou mulata para dar de mamar a nhonhô, para niná-lo, preparar-lhe a comida e o banho morno, cuidar-lhe da roupa, contar-lhe histórias às vezes para substituir-lhe a própria mãe – é natural que fosse escolhida dentre as melhores escravas da senzala. Dentre as mais limpas, mais bonitas, mais fortes. Dentre as menos boçais e as mais ladinhas – como então se dizia para distinguir as negras já cristalizadas e abasileiradas, das vindas a pouco da África; ou mais renitentes no seu africanismo (FREYRE, 2006, p. 435-436).

Avalia o autor que o intercuro sexual de brancos dos melhores estoques – inclusive eclesiásticos, sem dúvida nenhuma, dos elementos mais seletos e eugênicos na formação brasileira – com escravas negras e mulatas foi formidável. Resultou daí a grossa multidão de filhos ilegítimos – mulatinhos muitas vezes criados com a prole legítima, dentro do liberal patriarcalismo das casas-grandes; outros à sombra dos engenhos de frades; ou então nas ‘rodas’ e orfanatos. Assim, o grande problema da colonização portuguesa no Brasil – o de gente – fez com que se atenuassem escrúpulos contra irregularidades de moral ou conduta sexual (FREYRE, 2006, p. 531).

Insiste o sociólogo que a atividade patriarcal dos padres, embora exercida muitas vezes em condições morais desfavoráveis, trouxe à formação do Brasil a contribuição de um elemento social e eugenicamente superior: homens das melhores famílias e da mais alta capacidade intelectual. Esses indivíduos educados

e alimentados como em nenhuma outra classe, em geral transmitiram aos descendentes brancos, e mesmo aos mestiços sua superioridade ancestral e com vantagens sociais, inclusive a da cultura intelectual e a de riqueza. Isto explica tantos filhos de padre, cuja ascensão social, fosse branco ou mestiço, se fazia sempre com grande facilidade. Para eles se abriam as profissões e carreiras mais nobres, ao mesmo tempo em que ocorriam os casamentos no seio das famílias mais exclusivas (FREYRE, 2006, p. 535).

Também aos bastardos, em geral, podia estender-se, sem a mesma intensidade, o que era concedido aos filhos de padres; quando mestiços resultaram quase sempre da união do melhor elemento masculino – os brancos afdalgados das casas-grandes – com o melhor elemento feminino das senzalas – as negras e mulatas mais bonitas, mais sadias e mais frescas (FREYRE, 2006, p. 536).

Pondera Freyre (p.536-537) que muitas crias e mulatinhos, filhos ilegítimos do senhor, aprenderam a ler e a escrever mais depressa que os meninos brancos, distanciando-se deles e habilitando-se aos estudos superiores. As tradições rurais estavam cheias desses casos: crias que subiram, social e economicamente, pela instrução bem aproveitada. Apesar disso, os preconceitos sobre esses mestiços foram inevitáveis, ora pela cor da pele de uns, ora pela origem escrava de outros.

### 2.2.3 Florestan Fernandes e a 'demora cultural'

Florestan Fernandes nasceu em São Paulo em 1920 e faleceu em 1995. De 1940 a 1951 fez licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais na Universidade de São Paulo (USP), e o mestrado e o doutorado em Sociologia e Antropologia na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. Em 1953, tornou-se livre docente e, em 1964, professor catedrático da universidade em que se graduou. Entre os temas de estudo aos quais se dedicou estavam a escravidão, a abolição, as culturas brasileiras, as revoluções burguesa e socialista e as relações de raça e classe.

Especificamente sobre as relações de raça e classe destaca-se das obras deste autor o livro *A integração do negro na sociedade de classes* editado em dois volumes, sendo o subtítulo do volume I *O legado da raça branca*, cujo período

abordado vai de 1880 até 1930. Já o volume II, *No limiar de uma nova era*,<sup>87</sup> abrange o período de 1930 até 1960.

Florestan Fernandes afirma que sua obra visa ao entendimento de como o Povo emerge na história do Brasil. Seu campo de pesquisa empírica se circunscreveu à cidade de São Paulo, pois esta apresentava 'um desenvolvimento mais intenso, acelerado e homogêneo quanto à elaboração socioeconômica do regime de classes'. Nesses termos, permitiria apanhar melhor as conexões existentes entre a revolução burguesa,<sup>88</sup> a desagregação do regime servil, de ordem escravocrata e senhorial, e a expulsão do 'negro' do sistema de relações de produção. Os sujeitos da sua investigação são o negro e o mulato, embora tenham sido entrevistados brancos e imigrantes. Isso se deveu ao fato de aquele contingente da população nacional ter tido o pior ponto de partida para integração ao regime social que se formou (FERNANDES, 2008, p. 21-22).

Argumenta Florestan (2008, p. 29) que a desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou no Brasil sem que houvesse assistência e garantias aos antigos agentes do trabalho escravo que os protegessem na transição para o trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais que tivessem por objetivo prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho.

Salienta o autor que, nessa fase do desenvolvimento econômico, prevalecia entre os homens uma mentalidade *mercantil* sendo o desejo de lucro e a ambição pelo poder seus maiores objetivos. Pensava-se que o 'trabalho livre', a 'iniciativa individual' e o 'liberalismo econômico' eram os ingredientes do 'progresso', a chave que permitiria superar o 'atraso do país' e propiciar a conquista da condição de

---

<sup>87</sup> A referida produção de Florestan Fernandes origina-se de sua tese escrita para submissão ao concurso para professor titular de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, defendida em 1964. Não há pesquisa empírica nova no material que resultou no livro, cuja coleta dos dados foi feita principalmente em 1951 para um projeto sobre *relações entre brancos e negros em São Paulo* (GUIMARÃES, 2005; GUIMARÃES in FERNANDES, 2008 p. 9 e 11). Este projeto de pesquisa foi elaborado para atender a uma solicitação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), sendo o professor Florestan Fernandes co-coordenador. No pós Segunda Guerra, em virtude das atrocidades cometidas pelo nazistas, que almejavam uma 'raça pura', o órgão buscava entender como no Brasil era possível uma convivência 'democrática racial' entre negros e brancos (SCHWARCZ, 2012, p. 31-33).

<sup>88</sup> A temática da 'revolução burguesa' corresponde em Florestan Fernandes, à temática geral de passagem de uma sociedade qualquer ao capitalismo; passagem essa que se reveste de inúmeros aspectos: econômico, social, político-institucional, ideológico, cultural (SAES, 1997, p. 59).

'nação civilizada' pelo Brasil (FERNANDES, 2008, p. 34).

Entretanto, como não se manifestou qualquer impulsão coletiva que induzisse os brancos a discernir a necessidade, a legitimidade e a urgência de reparações sociais para proteger o *negro* (como pessoa e como grupo) nessa fase de transição, viver na cidade pressupunha, para ele, condenar-se a uma existência ambígua e marginal (FERNANDES, 2008, 35).

Florestan Fernandes evidencia alguns fatores que contribuíram para negros e mulatos não se inserirem nas novas condições de vida urbana, entre eles a *anomia social*, a ausência de *personalidade status* e a *espoliação secular*.

A *anomia social* referia-se ao fato de os negros e mulatos não disporem de mecanismos para ordenarem socialmente a sua vida e para se integrarem normalmente na ordem social vigente. Eles não só saíram da escravidão espoliados material e moralmente, mas desprovidos, em sua imensa maioria, de meios para se afirmarem como categoria social à parte. Sequer conseguiam se integrar rapidamente às categorias sociais abertas à sua participação. Esse estado de anomia explicava porque as motivações que afetavam o negro ou o mulato não resultavam em sua incorporação às novas normas sociais (FERNANDES, 2008, p. 74).

Outra identificação manifestada por negros e mulatos, evidenciada por Fernandes, relacionava-se à sua *personalidade status*, ou seja, os indivíduos desse grupo não correspondiam às expectativas desenvolvidas pela sociedade em relação a determinados comportamentos que deles se esperava. Por exemplo, a submissão e a gratidão.

A *espoliação secular* seria a convicção profunda e generalizada de que o negro 'saiu da escravidão física para entrar na escravidão moral' e que esta era mais difícil de combater, por não ser reconhecida, e suscitar controvérsias até entre suas vítimas.

A 'espoliação secular' caminha pelo tempo; o negro que não está preparado para a liberdade continua escravo da ignorância e perpetua a sua servidão por meio dos seus filhos: 'A geração que gemia na senzala, embriagada com a irônica liberdade com que lhe acenavam, atirou-se ao gozo das prerrogativas da sua libertação, sem capacidade para compreender a dura realidade da vida. Deram-lhe a liberdade física, mas não lhe deram a liberdade moral e intelectual. Sem capacidade de pensar e de agir, como poderia o negro transmitir aos seus filhos uma orientação mais firme e produtiva, numa seqüência progressiva?' (FERNANDES, 2008, p. 110-111).

Reitera Fernandes (2008, p. 161-162) que, nas três primeiras décadas do século XX, negros e mulatos se mantiveram no mesmo estado em que foram surpreendidos pela eclosão da ordem social competitiva e pela revolução urbana, ou seja, completamente desfavorecidos pelos novos crivos socioeconômicos de peneiramento profissional. Por consequência, esses grupos se mostravam totalmente incapazes de assimilar os novos padrões de vida associados às ocupações urbanas mais promissoras e rendosas. A rigor, não ficaram apenas à margem do processo de crescimento econômico inerente à revolução urbana paulistana. Ao partilharem da rede de ocupações e de oportunidades abertas pelo estilo de vida urbano, acabaram eternizando os inevitáveis desajustamentos iniciais nascidos da crise do antigo regime. Convertem-se rapidamente, em toda a plenitude, numa população em desorganização social crônica.

Fernandes (2008, p. 301-302) avalia que a degradação pela escravidão, a anomia social, a pauperização e a integração deficiente combinam-se entre si para produzir um padrão de isolamento econômico e sociocultural do negro e do mulato. Para ele, tais fatores contrariam a lógica de uma sociedade competitiva, aberta e democrática. Argumenta o autor que, se as impulsões econômicas, sociais e políticas que orientaram a formação e o desenvolvimento do regime de classes fossem mais poderosas, concentradas e tenazes, parecia provável que os mecanismos espontâneos de reação societária seriam suficientes para compelir o 'negro' aos ajustamentos dinâmicos, requeridos pela situação histórico-social.

Prossegue Florestan Fernandes (2008, p. 302) afirmando que, como essas impulsões não se objetivaram socialmente, o destino da 'população de cor' ficou entregue às potencialidades dinâmicas de um equipamento adaptativo e integrativo basicamente modelado para funcionar na sociedade de castas. Esse equipamento era apropriado para promover ajustamentos que resguardavam ao máximo a distância social existente entre o 'branco' e o 'negro', como se este ainda vivesse sob o jugo da dominação do senhor. Devido a isso, operava como um fator de preservação e de reintegração, na ordem social competitiva, do padrão de isolamento sociocultural em que se fundava o equilíbrio de relações raciais e o domínio da 'raça branca' no regime escravocrata. Portanto, assevera Fernandes, isso deixa claro que a situação histórico-social do negro e do mulato, no período de consolidação da sociedade de classes em São Paulo, se ofereceu à análise

sociológica como um problema de demora cultural.<sup>89</sup>

Conclui Florestan (2008, p. 307) que negros e mulatos não eram repelidos frontalmente, mas também não eram aceitos sem restrições, abertamente, de acordo com as prerrogativas sociais que decorriam de sua nova condição jurídico-política. Persistia uma diretriz ambivalente, de repulsa às impulsões de tratamento igualitário do 'negro' e de acatamento aparente dos requisitos do novo regime 'democrático'.

#### 2.2.4 Oracy Nogueira e o preconceito de 'marca' e o de 'origem'

Oracy Nogueira nasceu em 1917 em Cunha, Estado de São Paulo, e faleceu em 1996 em sua cidade natal. Em 1942 concluiu o curso de bacharelado em Ciências Sociais pela Escola Livre de Sociologia e Política, em São Paulo, onde desenvolveu como trabalho de curso a pesquisa *Atitude desfavorável de alguns anunciantes de São Paulo em relação aos empregados de cor*. Em 1945 concluiu o mestrado nessa mesma escola. Entre os anos de 1945 e 1947 esteve nos Estados Unidos para a realização do doutoramento na Universidade de Chicago.<sup>90</sup> Ali procurou aprofundar os estudos das relações raciais, não apenas por meio de aulas e leituras, mas também pelo exercício da observação participante no bairro negro de Chicago. Seu objetivo era conhecer a situação racial norte-americana para poder compará-la com a brasileira (CAVALCANTI, 1997 *in* NOGUEIRA, 1998).

O pensamento de Oracy Nogueira será referenciado por nós a partir do seu livro *Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga*.<sup>91</sup>

Em 1947 Oracy Nogueira deu início a um levantamento sistemático de

<sup>89</sup> O texto *Dilemas do Brasil Moderno: a questão racial na obra de Florestan Fernandes*, de Maria Arminda Nascimento Arruda, oferece significativas contribuições para compreensão da obra em discussão, com destaque para o fenômeno intitulado pelo autor de *demora cultural*. (IDÉIAS, Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Ano 4, n. 1/2, janeiro/dezembro 1997. Dossiê Florestan Fernandes, p. 43-58).

<sup>90</sup> Oracy Nogueira não concluiu sua tese de doutoramento devido a sua filiação ideológica e partidária ao Partido Comunista. Houve uma perseguição anticomunista instalada nos Estados Unidos nos fins dos anos de 1940 até meados de 1950, conhecido por macarthismo (CAVALCANTI, 1997 *in* NOGUEIRA, 1998, p.17).

<sup>91</sup> O estudo de Oracy resulta da sua participação, entre 1950 e 1952, no programa de pesquisas das relações raciais no Brasil patrocinado pela Unesco, e integrou o volume *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo: ensaio sociológico sobre as origens, as manifestações e os efeitos do preconceito de cor no município de São Paulo*, organizado por Florestan Fernandes e Roger Batista. O interesse pelas relações raciais se desdobraria no texto *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem*, apresentado no Simpósio Etnossociológico sobre comunidades humanas no Brasil, no XXXI Congresso Internacional de Americanistas em São Paulo, em 1954 (CAVALCANTI, 1997 *in* NOGUEIRA, 1998).

dados para uma análise da estratificação social em Itapetininga, um dos municípios mais antigos da cidade de São Paulo. Ali estariam representadas todas as condições e posições sociais que podiam ser encontradas no Brasil: famílias abastadas e tradicionais e elementos intermediários até a grande massa dos menos favorecidos; brancos, mulatos e pretos, imigrantes e seus descendentes; profissionais liberais, professores, funcionários burocráticos das repartições federais, estaduais e municipais, pequenos trabalhadores urbanos e dos trabalhadores rurais. Os sujeitos da sua pesquisa são principalmente os brancos, pretos e mestiços daquela população (NOGUEIRA, 1998, p. 31).

Para Nogueira (1998, p. 33), a comunidade de Itapetininga, relativamente pequena e antiga, tornava possível a combinação de dados provenientes de documentos históricos com os de fontes atuais, à época, e da observação direta em logradouros públicos, centros de recreação, igrejas.<sup>92</sup> Dessa forma, poder-se-ia verificar o choque das mudanças sociais gerais aceleradas nos últimos cinquenta anos sobre os padrões das relações inter-raciais e sobre a situação real dos vários componentes étnicos da população. Porém, adverte o autor que:

A variedade da combinação de traços, que podem ir do preto 'retinto', de cabelos encarapinhados, lábios grossos e nariz platirríneo ao branco de cabelos finos e loiros, lábios finos e nariz afilado, uma vez posto de lado o critério de origem e considerado apenas o fenótipo, faz com que os limites entre as diversas categorias – brancos, mulatos claros, mulatos escuros, pretos – sejam indefinidos, possibilitando o aparecimento de casos de identificação controversa, podendo, além disso, a identificação de um indivíduo, quanto à cor, ser influenciada pela associação de outros característicos de *status* como o grau de instrução, a ocupação e hábitos pessoais, com tendência a atenuar a cor de indivíduos socialmente bem sucedidos. De outro lado, a maleabilidade de critérios, juntamente com a resistência à identificação própria da cor como escura, faz com que o limiar entre o branco e o não-branco varie com a cor do próprio observador: principalmente o mestiço claro tende a tomar a si próprio como medida, na tendência a identificar-se com o branco e se incorporar ao seu grupo (NOGUEIRA, 1998, p. 147).

Na visão desse cientista social, verificou-se entre os pesquisados o pudor da cor e a relutância a se identificar como de cor por parte dos mestiços mais claros, bem como a preocupação dos brancos em não magoar os mestiços de sua deferência (por amizade ou qualquer outro motivo). Isto favoreceu inclusive o aparecimento de expressões eufêmicas, ambíguas, como o termo 'moreno', que

---

<sup>92</sup> As observações realizadas por Oracy Nogueira envolveram situações de aglomeração na cidade e visitas a diferentes pontos da zona rural, situados em diferentes direções, a partir da sede e distâncias variadas (NOGUEIRA, 1998, p. 146).

tanto pode ser empregado para designar um mestiço de branco com negro em diferentes graus de mestiçamento quanto para indicar qualquer pessoa branca que não seja loira (NOGUEIRA, 1998, p. 147).

O autor alerta que a comunidade local estava dividida em três classes ou camadas sociais: a 'alta', a 'média' ou 'remediada' e a terceira não recebe nomeação por parte do pesquisador.

Na classe 'alta' ou dominante estavam incluídos indivíduos ou famílias cuja subsistência e padrão de vida não dependiam do trabalho manual próprio nem de trabalho ou atividade que implicasse sua subordinação à iniciativa alheia. Pelo menos setenta por cento desses indivíduos pertenciam a famílias tradicionais do município ou da região. Era a camada que dispunha de meio de produção (e de lucro): fazendas, imóveis urbanos, estabelecimentos industriais. Os profissionais liberais eram, em geral, identificados como membros dessa camada, o que, em parte, se explica pela estreita ligação entre a situação econômica dos pais e as oportunidades educacionais dos filhos e, em parte, pelo nível de remuneração das respectivas atividades (NOGUEIRA, 1998, p. 161).

A camada 'média' ou 'remediada' era constituída por parte da população que, sem dispor de meios de produção ou deles dispondo em proporção insuficiente para competir com os componentes da classe anterior, destes se aproxima, tanto pelo caráter das atividades quanto por questões, como: o modo de viver, os recursos ao seu alcance, as atitudes, interesses e convicções. Essa classe era constituída dos seguintes profissionais: professores (primários e secundários, parte dos quais figura na classe 'alta'), funcionários públicos, empregados do comércio, pequenos comerciantes, sitiantes e artífices possuidores de suas próprias oficinas. Manifesta-se nos seus membros uma preocupação ostensiva com a instrução secundária ou superior dos filhos, com a 'apresentação' pessoal e com a etiqueta nas relações sociais (NOGUEIRA, 1998, p. 161-162).

A classe ou camada não nomeada era composta de grande massa de indivíduos e famílias que não tinham outra forma de garantir a própria subsistência senão alugar o próprio trabalho ou vender o produto deste aos membros das camadas 'alta' e 'média' ou a instituições por elas dominadas. Na zona rural, são agricultores sem terra, na cidade, empregados de fábricas e oficinas, trabalhadores de rua, engraxates, pedreiros, empregados domésticos e outros. Em sua maioria era gente que não dispunha de segurança econômica, cuja remuneração estava abaixo

ou nos limites das necessidades de subsistência, não tendo possibilidade de acumular os resultados da própria poupança (NOGUEIRA, 1998, p. 162).

Analisa o autor:

Dos dados apresentados, ressalta a existência de uma correlação positiva entre a 'aparência' racial dos indivíduos e seu *status* social: a exclusão dos elementos de cor é cada vez mais rigorosa à medida que se vai da classe menos favorecida para a mais favorecida; comparando-se os pardos com os pretos, verifica-se que aqueles são menos preteridos ou contam com maior probabilidade de ascensão social que esses (NOGUEIRA, 1998, p. 166-167).

Constata Nogueira (1998, p.168) que a estrutura daquele momento se difere, qualitativamente, da do século XIX pela inexistência de diferenças políticas e jurídicas entre indivíduos brancos e de cor .

Referindo-se aos estrangeiros, Nogueira (p. 169-170) afirma que o município não se constituiu em um ponto de atração para a imigração desses grupos. Entretanto, pondera que se deveria levar em conta o fato de na área urbana se encontrar considerável proporção de descendentes de estrangeiros, especialmente italianos que, aos poucos, foram deslocando-se de outros pontos do Estado para a área urbana local. Os japoneses e seus descendentes ocupavam predominantemente a zona rural.

Comparando-se as carreiras dos imigrantes e seus descendentes com a da população de cor, nas décadas posteriores à abolição da escravatura, o autor acrescenta que a estrutura social, no que toca à estratificação das classes, apresentou o máximo de permeabilidade aos primeiros. Com isso, possibilitou-lhes a ascensão às classes alta e média. Já aos pardos e pretos foi apresentada quase completa impermeabilidade, com a conseqüente retenção destes na camada social menos favorecida (NOGUEIRA, 1998, 182).

Nogueira (1998, p. 196) reforça que a ideologia brasileira de relações raciais é ostensivamente miscigenacionista e igualitária, ao mesmo tempo em que encobre, sob a forma de incentivo ao branqueamento e de escalonamento dos indivíduos em função de sua aparência racial, um tipo sutil e sub-reptício de preconceito.

O autor registra sínteses de sua coleta de dados que apontam diferentes maneiras de manifestação do preconceito racial dos brancos em relação à população de cor. Essas se fazem presentes em brincadeiras tradicionais, provérbios e sátiras que depreciam a pessoa de cor e elogios que enaltecem o

branco. Um dos exemplos citados por ele é o fato de que, desde os primeiros anos de vida, as crianças brancas e de cor aprendem a valorizar os traços 'caucasóides' e a menosprezar a cor escura e os demais traços 'negróides'.

Entretanto, reitera o autor (1998, p. 239) que o preconceito racial, tal como se apresenta no Brasil, não tem o mesmo poder que nos Estados Unidos de dividir a sociedade em dois grupos com consciência própria, como duas castas ou dois sistemas sociais paralelos, em simbiose. Porém, esses grupos são impermeáveis um ao outro, apesar de participarem, fundamentalmente, da mesma cultura. Aqui, o preconceito tende, antes, a situar os indivíduos, uns em relação aos outros, ao longo de um *continuum* que vai do extremamente negro de um lado, ao completamente branco, de outro.

Oracy Nogueira (2006, p. 292) define como *preconceito racial* uma disposição ou atitude desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população aos quais se têm como estigmatizados. Isto ocorre devido à aparência ou a ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é *de marca*. Quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é *de origem*. O primeiro pode ser identificado no Brasil e o segundo é uma característica das relações raciais nos Estados Unidos.

Sendo assim, Nogueira analisa que o preconceito *de marca*, ao contrário do preconceito *de origem*, não implica hostilidade, antipatia e separação mais ou menos incondicionais entre os componentes do grupo discriminador e os do grupo discriminado. Desse modo não chega a perturbar o raciocínio e a obscurecer o julgamento das qualidades dos componentes do grupo dominado, pelo menos não na medida em que o faz o preconceito *de origem*. Mas o autor adverte que, embora especificamente diferente do preconceito de classe, o preconceito *de cor* ou de *marca racial* tende a coincidir com ele, em vista da concentração de pessoas com determinadas marcas raciais em certas camadas da sociedade.

### 2.3 O MOVIMENTO NEGRO E A LUTA ANTIRRACISMO

A luta contra o racismo e por melhores condições socioeconômicas para a população negra unifica as diferentes vozes que historicamente representam o Movimento Negro.

Ademais,

[...] Para o movimento negro, a 'raça', e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não apenas como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a 'raça' é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 101-102, 2007).

Em nosso país manifesta-se um comportamento social em relação ao negro nomeado como racismo 'à brasileira'. Para descrever esse tipo de racismo Silva (2009, p.52) afirma que:

[...] sua característica principal, chegando a ser uma singularidade, é o fato de ser todo especial, zelosamente guardado por ser sutil e engenhoso; a bem dizer, mascarado, camuflado, curiosamente sem deixar de ser perigoso, traiçoeiro, [...] tendo como meta a destruição física e o desaparecimento – inclusive cultural – do segmento étnico indesejado, realçado pelo negro [...].

Adiante, reitera esses argumentos:

De tão estranho, o racismo brasileiro assume características embaraçosas de ambiguidade, debilidade, dubiedade e até de incerteza, sem deixar, porém, de ser concreto, justamente por ser subjacente, subliminar e incrivelmente coonestável, fato revelador que se processa dentro de certa dúvida moral, pois nasce de uma formação histórico-religiosa também dúbia e paradoxal, deixando, por isso, a impressão de não ter convicções profundas [...] (SILVA, 2009, p. 61).

As bases teóricas do racismo no Brasil têm se sustentado historicamente e se consolidado no imaginário social a partir de um mito denominado *democracia racial*. A rigor, a democracia racial significa um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial e, em certa medida, um sistema racial desprovido de preconceito ou discriminação (DOMINGUES, 2005, p. 116).

As denúncias relativas à inexistência de *democracia racial* no Brasil fazem parte do conteúdo do Parecer CNE/CP 003/2004 que fundamenta as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

Dessa forma identificamos a atualidade do pensamento de Fernandes (2008, p. 309-310) que pode ser constatada quando o autor analisa a integração do negro na ordem social e econômica competitiva. Ele argumenta que o *mito da democracia racial* brasileira não possuía sentido na sociedade escravocrata senhorial na medida em que não havia igualdade entre o ‘senhor’, o ‘escravo’ e o ‘liberto’. Afirma que com a abolição da escravidão e a implantação da República operou-se a reelaboração interpretativa dessas relações, pois juridicamente havia a equivalência entre os indivíduos. Contudo, avalia que, se no passado a igualdade perante Deus não proscovia a escravidão, no presente, a igualdade perante a Lei só iria fortalecer a dominação do ‘homem branco’. Em virtude disso, conclui que a convicção de que as relações entre ‘negros’ e ‘brancos’ corresponderiam aos requisitos de uma *democracia racial* não passava de um mito.

No volume II do livro *A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era* (p. 7-134), Florestan Fernandes reporta-se a diferentes movimentos reivindicatórios desencadeados pela ‘população de cor’, no período de 1927 até 1945. Ao longo do período estudado constata que a educação foi colocada como a primeira condição para a luta do ‘negro’ contra a miséria, o ‘preconceito de cor’ e a desorganização social. Esse autor escolhe a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada na cidade de São Paulo em 1931, como unidade de investigação ao analisar o que nomeia como fase pioneira das primeiras manifestações organizadas das lutas do ‘negro’ por sua integração social na sociedade de classes.

Por seus estatutos, a FNB se reconhecia como tendo por finalidade

Promover a ‘união política e social da Gente Negra Nacional, para a afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para reivindicação de seus direitos sociais e políticos, atuais, na Comunhão Brasileira’ (FERNANDES, 2008, v. II, p. 56).

A entidade em questão mantinha escola, grupo musical, time de futebol, grupo de teatro; prestava assistência jurídica, médica e odontológica; promovia cursos de formação política, de artes e ofícios. Além disso, publicou o jornal *A Voz da Raça*.<sup>93</sup> Em 1936, a FNB transformou-se em partido político. Sob influência da

---

<sup>93</sup> A *imprensa negra* era representada por jornais publicados por negros e que tratavam de suas questões. Os jornais vinculados ao movimento negro enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra: no âmbito do trabalho, da habitação, da educação, da saúde tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos faziam denúncias ao regime de

conjuntura internacional de ascensão do nazifacismo, defendeu posições políticas e ideológicas ultranacionalistas. Todavia, com a instauração da ditadura do Estado Novo, em 1937, todas as organizações políticas foram extintas, inibindo assim qualquer movimento contestatório por parte das diferentes entidades civis organizadas (DOMINGUES, 2007, 105-107).

Com o fim da ditadura instaurada por Getúlio Vargas, mediante a abertura política em 1945, os movimentos sociais e políticos do Brasil voltaram a se manifestar. Nessa conjuntura, o movimento negro se reorganizou. Destacaram-se, nessa fase, a União dos Homens de Cor (UHC) fundada em Porto Alegre em 1943 e, posteriormente, com sucursais em diversos estados brasileiros, bem como o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro em 1944.<sup>94</sup> A *imprensa negra*, por sua vez, ganhou novo impulso com a publicação de vários jornais de protesto pelo país (DOMINGUES, 2007, 108-110).

A ditadura implantada pelo golpe militar de 1964 desarticulou, novamente, os movimentos sociais organizados, entre eles a luta política do movimento negro. A Constituição de 1967 foi outorgada com centralidade do poder executivo. Os militantes negros, assim como outros, eram vigiados pelos órgãos de repressão, sendo a discussão pública em torno da questão racial praticamente banida.<sup>95</sup> Esses passaram a ser estigmatizados e acusados pelos militares de criar um problema que supostamente não existia no Brasil, o racismo (DOMINGUES, 2007, p. 111).

No final dos anos de 1970, o Movimento Negro e outros movimentos populares voltaram a se reorganizar.<sup>96</sup> A fundação do Movimento Unificado Contra a

---

'segregação racial' contra o negro, que era impedido de ingressar ou frequentar determinados hotéis e clubes, cinemas, teatros, restaurantes, espaços públicos como ruas, praças e escolas (DOMINGUES, 104-105, 2007).

<sup>94</sup> Abdias Nascimento foi um dos fundadores do Teatro Experimental do Negro e um dos organizadores da Convenção Nacional do Negro, de 1945 e 1946, no Rio de Janeiro e em São Paulo, que propôs à Constituinte de 1946 a tipificação da discriminação racial como crime de lesa-pátria. Entretanto, o primeiro ato legal contra a discriminação racial no Brasil foi a Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951, chamada Lei Afonso Arinos de autoria do deputado federal de mesmo nome. Essa incluiu entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor (ALBERTI, 2007, p. 88 e 216).

<sup>95</sup> Embora em um período de recrudescimento do regime militar algumas ações foram realizadas pelos grupos negros como, por exemplo, a fundação do Grupo Palmares em 1971, em Porto Alegre, primeiro a reivindicar a substituição das comemorações do dia 13 de maio para o dia 20 de novembro, data provável da morte de Zumbi dos Palmares. Em 1972, em São Paulo, foi formado o Centro de Cultura e Arte Negra (Cecan) (DOMINGUES, 2007, p. 112).

<sup>96</sup> De acordo Hédio Silva Júnior, militante do movimento negro desde 1979, aos dezoito anos, pode-se identificar três matrizes de pensamento no discurso da geração que se engaja no movimento negro nos anos de 1970 e 1980, provenientes de influências externas. Uma seria o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, que sempre mobilizou a atenção da militância; outra as lutas pela independência de países no continente africano, notadamente Angola, Moçambique, São Tomé e

Discriminação Racial (MUCDR), em 1978, em São Paulo, foi gestada a partir da mobilização de diversos grupos e entidades negras que se articulavam, apesar da repressão militar. A primeira atividade da organização, realizada no dia sete de julho, foi um ato público nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. Esse ato significou um repúdio à morte de um trabalhador negro no 44º Distrito Policial de Guaianases, bairro de São Paulo. Consta que esse trabalhador, depois de preso por ser acusado de roubar frutas em uma feira, foi torturado e veio a falecer em consequência da violência sofrida (DOMINGUES, 2007, p. 114; ALBERTI, 2007).

Naquele mesmo mês foi realizada a 1ª Assembleia Nacional de Organização e Estruturação da entidade, no dia vinte e três de julho. Deliberou-se pela inclusão da palavra *Negro* ao nome do movimento, passando, assim, a ser denominado Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR). Posteriormente, em virtude de a luta prioritária do movimento ser contra a discriminação racial, o nome do movimento em questão foi simplificado para Movimento Negro Unificado (MNU) (DOMINGUES, 2007, p. 114; ALBERTI, 2007).

Domingues (2007, p. 115) pontua que, para incentivar o negro a assumir a sua condição racial, o MNU despojou o termo 'negro' de sua conotação pejorativa e o adotou oficialmente para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país. A expressão 'homem de cor' foi praticamente abandonada pelos ativistas.

Outro conceito ressignificado pelo Movimento Negro foi *raça*. Nesse sentido, Costa (2001, p. 151) considera que a retomada do termo com conotação política opera uma inversão semântica fundamental na categoria usada historicamente para subjugar negros e outros não-brancos. Há a adoção de uma estratégia política de delimitação e mobilização dos grupos populacionais que, em virtude de um conjunto de características corporais, continuam sistematicamente sendo discriminados. Ademais, nas disputas políticas por correção das injustiças históricas cometidas contra os negros, os indicadores sociais adquirem papel central para tais argumentações, pois revelam o prejuízo recorrente dos grupos de pele escura. Demonstram, dessa forma, os limites da ideologia da mestiçagem.

Na década de 1980, algumas das características marcantes do Movimento

---

Príncipe, Guiné-Bissau e, por fim, o movimento pela *négritude*, um movimento cultural de intelectuais da África e das Antilhas que se encontraram em Paris em 1930 e formularam algumas ideias a respeito do que seriam o ocidentalismo e o orientalismo, na perspectiva africana, segundo os valores africanos (ALBERTI, 2007, p. 69).

Negro foram a identificação com a África e a promoção de uma identidade étnica específica do negro. O discurso tanto da negritude quanto do resgate das raízes ancestrais norteou o comportamento da militância. Então, os termos 'afro-brasileiro' e 'afro-descendente' se tornam também usuais (DOMINGUES, 2007, p. 116).

Entre as características que se evidenciaram a partir daquela década reside a postura política, por parte de algumas representações do Movimento Negro, no sentido de ficarem vinculadas organicamente ao governo ou às instituições do Estado. A criação da Fundação Cultural Palmares, em 1988, e a institucionalização da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2004, são exemplos dessa atuação (DOMINGUES, 2008, p. 109).

Por fim, no contexto da primeira década do século XXI, a valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos e o comprometimento com a educação das relações étnico-raciais positivas foram algumas das alternativas apontadas pelo Movimento Negro para o combate ao racismo e à discriminação racial. Tais reivindicações são explicitadas no Parecer CNE CP 003/2004 que fundamenta as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, conforme pontuado no primeiro capítulo.

## CAPÍTULO 3

### HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA INDICADOS PELO PNLD/2013

Alguns documentos contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa na medida em que ofereceram justificativas para inclusão da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* no currículo das escolas de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares. Entre eles, a Constituição Brasileira promulgada em 1988; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96); os Parâmetros Curriculares Nacionais destinados ao Ensino Fundamental (PCN 1997; PCN 1998); a Lei 10.639/2003 que acrescentou dois artigos à LDB; as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, aprovada em 2004; o Parecer CNE/CP 003/2004, que fundamentou as *Diretrizes* e a Resolução CNE/CP Nº 1/2004, que as regulamentou, e o *Plano Nacional de Implementação* dessas diretrizes divulgado em 2009.

Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), a Lei 10.639/2003 acrescentou os seguintes artigos:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo de 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia da Consciência Negra’.

Na Lei 10.639/2003 a disciplina História é nomeada para a concretização do ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, conforme vimos no primeiro capítulo. A referência a essa disciplina tem sido historicamente relacionada a ideais que expressam a compreensão de nação e identidade nacional brasileira.

No Parecer CNE/CP 003/2004 afirma-se que este documento é uma “política curricular fundamentada em dimensões históricas, sociais e antropológicas”. Além destas, em tais fundamentos identificamos as vertentes político-ideológicas e

didático-pedagógicas.

Assim sendo, no primeiro capítulo tratamos das políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História na perspectiva da Lei 10.639/2003 e as políticas públicas para o livro didático, vez que se propõem atender a obrigatoriedade de inclusão da referida legislação.

No segundo capítulo, abordamos o pensamento racial sobre o negro no Brasil tomando como pressuposto a ressignificação do conceito de raça pelo Movimento Negro, protagonista na elaboração da lei. Para tanto, evidenciamos alguns argumentos nos quais identificamos a expressão do pensamento eugênico relacionado ao negro, com enfoque na tese do branqueamento racial, e cujas críticas se fazem presentes no Parecer CNE/CP 003/2004.

As ideias de Nina Rodrigues, datadas do final do século XIX e de Gilberto Freyre, nas décadas iniciais do século XX, mereceram a nossa atenção. Isso se deveu ao fato de que Nina Rodrigues se preocupou com o grau de inferioridade do negro africano que, com o processo de miscigenação, poderia se fazer presente nas gerações brasileiras que estariam por vir. Gilberto Freyre elogiou a plasticidade do português em se miscigenar com as negras, mas ressaltou que isso se fizesse de forma seletiva.

Outros dois autores cujo pensamento está expresso no capítulo em questão é Florestan Fernandes e Oracy Nogueira. O primeiro identifica alguns fatores que mantiveram o negro e o mulato excluídos do desenvolvimento econômico no Brasil, quando da transição da sociedade escravista para a 'ordem social competitiva'. O segundo elabora um raciocínio que culmina na diferenciação do preconceito racial evidenciado no Brasil e o que ocorre nos Estados Unidos. Ambos realizaram suas pesquisas nos primeiros anos da década de 1950.

Os argumentos expostos no Parecer CNE/CP 003/2004, apresentam contestações as teses de Nina Rodrigues e Gilberto Freyre e se "apropriam" de algumas ideias contidas no discurso de Florestan Fernandes e de Oracy Nogueira, embora não haja menção nominal aos autores.

Ademais, algumas alegações contidas no Parecer estão presentes nas vivências escolares e se manifestam como preconceito e discriminação racial. Em virtude dessas interpretações, no citado documento expressa-se que:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas

exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola; porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa [...].<sup>97</sup>

O conhecimento sobre a história do negro tem sido respaldado pelo olhar eurocêntrico em que se assentaram as teorias raciais que advogaram a crença da superioridade da raça branca sobre as demais. Assim sendo, se considerarmos que divulgar conhecimentos é uma das funções sociais da escola, problematizar os conhecimentos produzidos tende a levar a mudanças de posturas.

Dessa forma, compartilhamos o entendimento de que o livro didático é um dos suportes textuais que se ocupam da divulgação do conhecimento nas escolas. Identificamos, outrossim, que o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* tem por expectativa que o Programa Nacional de Livros Didáticos estimule e induza a efetivação da Lei 10.639/2003.

Verificamos que, a obrigatoriedade da inclusão da temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* nos livros didáticos adquiridos pelo poder público federal consta dos editais do PNLD/2007,<sup>98</sup> do PNLD/2010<sup>99</sup> e do PNLD 2013. A Lei 10.639/2013 é um dos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas do conhecimento.

Para nossa análise, tomamos como *corpus* documental as fontes relacionadas ao PNLD/2013 por constituírem a edição atualizada do Programa.

---

<sup>97</sup> *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira Africana*. Parecer CNE/CP 003/2004, p. 14-15.

<sup>98</sup> Edital PNLD/2007, Princípios e Critérios para a Avaliação de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série, Critérios Eliminatórios, ANEXO XIX, p. 34. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Programa Nacional do Livro Didático. Brasília, 2004.

<sup>99</sup> Edital PNLD/2010, Princípios e Critérios para a Avaliação de Livros Destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Critérios Eliminatórios Comuns a todas as Áreas, ANEXO XIX, p. 29. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Programa Nacional do Livro Didático. Brasília, 2007.

### 3.1 A EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA INDICADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD/2013

Referimo-nos, no capítulo 1, que a elaboração da primeira proposta de escrita da história do Brasil foi idealizada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Em 1840, essa instituição premiou o viajante alemão Karl Phillip von Martius pela elaboração da monografia “Como se deve escrever a história do Brasil”. A partir daí definiram-se as linhas mestras de um projeto histórico capaz de garantir uma identidade brasileira buscada na mescla das raças. Embora houvesse a valorização da ideia de miscigenação racial, tinha-se a convicção da superioridade da raça branca sobre as demais.

Posteriormente, nas décadas de 1930 e 1940, no governo de Getúlio Vargas, os programas e livros didáticos incorporaram a tese da democracia racial, com ênfase no discurso da ausência de preconceitos raciais. Acrescentamos que, no pós Segunda Guerra, a Unesco passa a considerar a disciplina História como significativa na formação de uma cidadania para a paz, alertando-se para o fato da não-disseminação de ideias racistas, etnocêntricas e preconceituosas.

Outras propostas de ensino de História foram adotadas nas décadas posteriores, nas quais se divulgava a falácia de que no Brasil havia uma convivência democrática entre as raças. Com isso, não se assumiu que existisse preconceito e discriminação racial contra negros.

Evidenciamos que, a partir da década de 1988, as questões inclusivas relacionadas ao racismo passaram a ser incluídas nas pautas das políticas públicas brasileiras. O Movimento Negro se faz articulador de medidas que visam à proteção dos negros tanto na Constituição promulgada em 1988 quanto em legislações posteriores.

Em 1995, o presidente Fernando Henrique Cardoso, com base em um documento recebido do Movimento Negro, no evento Marcha Zumbi dos Palmares, refere-se à existência de racismo no Brasil ao afirmar que se envidavam esforços para que, no currículo das escolas brasileiras, houvesse a valorização da igualdade racial e luta contra a discriminação racial, bem como a introdução de conhecimentos mais aprofundados sobre a África.

Em 2001, as pautas reivindicadas pelo Movimento Negro são levadas à III

Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas, realizada em Durban, África do Sul.

Na *Declaração e Programa de Ação* apresentados ao final daquele evento, recomendou-se que os Estados signatários desenvolvessem livros didáticos que visassem combater o racismo e demais intolerâncias. Essa recomendação já ocupava a atenção aos critérios de avaliação dos livros didáticos comprados pelo governo federal, por intermédio do PNLD, desde 1994.

No ano de 2003, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assina a Lei 10.639/2003 e, em 2004, instituem-se as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, fundamentadas no Parecer 003/2004. No *Plano de Implementação das Diretrizes*, divulgado em 2009, manifesta-se a expectativa de que o PNLD contribuísse para a implementação da lei em questão.

Ante tais argumentos, tomamos por base a análise dos livros didáticos indicados pelo PNLD/2013, que deveriam materializar a implementação da Lei 10.639/2003. Nesse sentido, tentamos responder a três questões em nossa investigação, sendo: Quais são os conteúdos relacionados a *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* que constam dos livros didáticos avaliados e aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático no PNLD/2013? De que forma esses conteúdos são abordados nos livros didáticos de História analisados? Os conteúdos dos livros didáticos atendem aos objetivos determinados pela Lei 10.639/2003 e suas diretrizes?

Como mencionamos, para responder as nossas indagações, estabelecemos o diálogo entre o texto das resenhas de avaliação das obras do Guia de Livros Didáticos de História do PNLD/2013; o conteúdo das coleções analisadas e de um livro regional destinado ao Estado de Goiás, no que se refere à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*; e a Lei 10.639/2003 e suas diretrizes.

### 3.1.1 O Edital do PNLD/2013

A divulgação do Edital de Convocação dos Editores para o Processo de Inscrição das Obras Didáticas destinadas aos alunos e professores da 1ª Fase do

Ensino Fundamental, da rede pública de ensino, foi feita pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A publicação do Edital de convocação ocorreu em 3 de novembro de 2010, no Diário Oficial da União.<sup>100</sup> A partir de 18 janeiro de 2011, previu-se o cumprimento de várias etapas prescritas naquele documento: cadastramento de editores, pré-inscrição das obras; inscrição; entrega da documentação e das obras inscritas; avaliação pedagógica das obras inscritas; divulgação das obras aprovadas na avaliação pedagógica; elaboração de Guia de Livros Didáticos com as resenhas dos avaliadores; escolha dos livros, primeira e segunda opções, de editoras diferentes, pelo corpo docente e dirigente das escolas participantes do Programa, a partir das informações contidas no Guia.<sup>101</sup>

A participação no PNLD/2013 foi facultada às escolas públicas (federais, estaduais, municipais e distrital) que tivessem firmado Termo de Adesão ao Programa, cujas normas foram estabelecidas pelo Ministério da Educação.<sup>102</sup>

As obras inscritas no PNLD/2013 referem-se aos componentes curriculares das coleções de Letramento e Alfabetização e das coleções de Alfabetização Matemática destinados ao 1º, 2º e 3º anos; Língua Portuguesa e Matemática, aos 4º e 5º anos; Ciências, História e Geografia, aos 2º, 3º, 4º e 5º anos e, ainda, os livros didáticos de História Regional e Geografia Regional, volume único para cada uma dessas disciplinas, destinados ao 4º ou 5º ano.<sup>103</sup>

---

<sup>100</sup> Diário Oficial da União – Seção 3, Nº 210, 4ª feira, 3 de novembro de 2010, p. 26 (ISSN 1677 – 7069). A versão integral do Edital foi disponibilizada no portal [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)

<sup>101</sup> Após a escolha feita nas escolas, compete ao FNDE efetivar a compra dos livros didáticos. Por intermédio de uma Comissão Especial de Negociação o Fundo convoca os editores habilitados para procederem à negociação dos preços. O processo de negociação tem como objetivo a pactuação do preço para aquisição das obras escolhidas em primeira opção pelas escolas. Não havendo acordo entre as partes em relação ao preço, o FNDE poderá, em atenção ao princípio da economicidade, deixar de contratar a aquisição das obras escolhidas na primeira opção e contratar a aquisição da segunda opção. Na eventualidade de novo impasse, faculta-se ao FNDE a compra da obra/coleção mais escolhida em cada região (Edital PNLD/2013, p. 13).

<sup>102</sup> Resolução do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (CD/FNDE n. 60, de 23 de novembro de 2009).

<sup>103</sup> De acordo com o Edital PNLD/2013 os alunos e professores cegos da rede pública, do 4º e 5º anos, receberão as mesmas obras dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, bem como, os livros regionais distribuídos a suas escolas, no formato digital Mecdaisy. A remuneração do material será objeto de negociação específica, que levará em consideração os custos tanto da geração do conteúdo digital quanto da reprodução das cópias físicas. As obras dos componentes curriculares de Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática de 1º ao 3º anos e História, Geografia e Ciências de 2º e 3º anos, serão encaminhadas ao FNDE pelos editores, ficando sob responsabilidade da Secretaria de Educação Especial, para conversão e produção das versões em Braille pelo Ministério da Educação. Os editores ficam autorizados a realizar a produção e a distribuição das suas obras aprovadas, no formato digital

As etapas de avaliação e aprovação das obras didáticas pelas equipes avaliadoras do Programa constituem-se da triagem, da pré-análise e da avaliação pedagógica dessas obras. A triagem, de caráter eliminatório, tem por objetivo examinar aspectos físicos e outros atributos editoriais das obras inscritas. É realizada pelo FNDE e por instituição contratada pelo Fundo para cumprimento dessa finalidade.

A pré-análise e a avaliação pedagógica, também com caráter eliminatório, são atribuições da Secretaria de Educação Básica, assim como a elaboração do Guia de Livros Didáticos. A SEB atribui a algumas instituições públicas de educação superior a responsabilidade de realizar a avaliação pedagógica das obras inscritas.<sup>104</sup> Essas instituições constituem equipes técnicas formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte foi a responsável pela avaliação dos livros da disciplina História do PNLD/2007, 2010 e 2013.

No Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2013 – constam os Princípios e os Critérios para a aprovação dos livros didáticos das diferentes áreas do conhecimento.

Dos Princípios Gerais a serem observados nas coleções e livros regionais, destacamos do Edital (p. 27) as seguintes menções:

- promover positivamente a imagem dos afro-descendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando a sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil,

---

bilíngüe – língua portuguesa/LIBRAS, com aquisição assegurada pelo FNDE no PNLD/2013, sujeitas à regulação e contratação específicas (Edital PNLD/2013, p. 10 e 11).

<sup>104</sup> No PNLD/2013 a organização da equipe de avaliação foi composta por: Comissão Técnica, Coordenação Institucional, Coordenação de Área, composta por um membro cada uma; Coordenação Adjunta formada por cinco membros; Revisão, por seis membros; Leitores Críticos por dois membros; Avaliadores de Recursos três membros; Apoio Técnico seis membros e trinta e oito os pareceristas. Não houve a identificação institucional a qual cada membro estava vinculado.

valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade;

- abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antiracista, solidária, justa e igualitária.

Nos Critérios Eliminatórios Específicos do Edital determinou-se que o Manual do Professor tivesse orientações sobre as possibilidades oferecidas pela obra didática para a implantação do ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e da História indígena.

No Edital do PNLD/2013 (p. 30) determina-se a finalidade específica do Manual do Professor, qual seja: “orientar os docentes para um uso adequado da obra didática, constituindo-se, ainda, em um instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização docente”.

Constatamos que o Edital cumpre com as orientações do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* ao incluir a obrigatoriedade do cumprimento da Lei 10.639/2003 em suas determinações.

### 3.1.2 O Guia de Livros Didáticos do PNLD/2013

A utilização do Guia de Livros Didáticos do PNLD/2013 como um dos documentos analisados nesta pesquisa se faz na medida em que a avaliação pedagógica das obras didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático são divulgadas no Guia, por meio de resenhas.

De acordo com o Edital do PNLD/2013 (p. 10), é “com base na análise das informações contidas no Guia de Livros Didáticos” que o corpo docente e os dirigentes da escola farão a escolha das obras a serem adquiridas.<sup>105</sup>

No Edital do PNLD/2013 consta como responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a divulgação do Guia, que seria disponibilizado via *on-line* e enviado na forma impressa às escolas. A versão

---

<sup>105</sup> Apesar de o professor ter a prerrogativa de escolher o livro didático que pretende utilizar, nem sempre isso acontece. Há casos em que a Secretaria de Educação do Município chama para si a responsabilidade da escolha (Cassiano, 2003, conforme referência na página 55).

digitalizada desse documento aparece na página do FNDE no mês de abril de 2012.

O Edital faculta às editoras a distribuição dos livros didáticos para avaliação e escolha por parte dos integrantes da escola. Porém, indica que os editores informem um endereço eletrônico da internet, que constaria como hiperlink no Guia do Livro Didático – PNLD/2013, no qual o professor poderia ter acesso exclusivo à coleção ou à obra regional, na sua totalidade ou parcialidade.<sup>106</sup>

Na análise do Guia de Livros Didáticos de História do PNLD/2013 identificamos que este se divide em **Apresentação; Programa Nacional do Livro Didático: um histórico; Guia 2013: coleções e livros regionais aprovados; Livro Didático de História: avanços e desafios; Resenhas das coleções; Resenhas dos livros regionais; Ficha de Avaliação e Referências.**

O item **Apresentação** reforça a atribuição dada ao Guia no Edital PNLD/2013, como se segue: “[...] esperamos que este Guia forneça-lhe o apoio necessário para a escolha do livro didático que a sua escola adotará nos próximos três anos” (Guia de Livros Didáticos – PNLD/2013, p. 9).

No **Programa Nacional do Livro Didático: um histórico** faz-se referências à criação do Programa, em 1985, e pontua-se, em ordem cronológica, as políticas do livro didático de 1929 até 2012. Discorre-se sobre as etapas do processo da avaliação das obras inscritas no Programa subdividindo-as em dois tópicos: *Avaliação - várias etapas e sujeitos* em que se afirma ser a equipe de avaliadores das obras “formada de professores com experiência de ensino e de pesquisa no campo do ensino de História e da pesquisa histórica em geral, de diferentes regiões, representando a diversidade da área de conhecimento e a pluralidade do país”. Em outro tópico - *Avaliação: princípios e critérios* - constam as especificações presentes no Edital, sendo alguns desses dados destacados por nós anteriormente (Guia de Livros Didáticos – PNLD/2013, p. 9).

Na parte intitulada **Guia 2013: coleções e livros regionais aprovados** informa-se que foram inscritas no PNLD/2013 trinta e sete coleções, das quais duas foram excluídas. Destacou-se que, das trinta e cinco coleções aprovadas, vinte e sete fizeram parte do PNLD/2010.<sup>107</sup> No que se refere aos livros regionais, das

---

<sup>106</sup> Após a publicação do Guia do PNLD/2013 fizemos sucessivas tentativas para acessar as coleções via internet, sem êxito.

<sup>107</sup> Não há no Guia a identificação das coleções reapresentadas.

sessenta e cinco obras inscritas, sete foram excluídas. Foram duas as relacionadas para o Estado de Goiás.

No tópico **Livro Didático de História: avanços e desafios** afirma-se que o livro didático

É concebido como um recurso auxiliar para o professor ensinar História e um meio facilitador da aprendizagem em História para o aluno, como também um recurso auxiliar na formação contínua e atualização na área histórica para o docente [...] (Guia de Livros Didáticos – PNLD/2013, p. 20).

Foram destacados no Guia quatro pontos julgados necessários para a discussão na área como desafios a serem vencidos: *a renovação histórica e pedagógica; o uso didático de sites nas obras avaliadas; a História e a Cultura da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas e a questão regional.*

Quanto às resenhas, estas foram identificadas em **Resenhas das Coleções e Resenhas de Livros Didáticos Regionais**, assim estruturadas: **Visão geral da obra**, que introduz suas principais características; **Descrição da coleção**, que traz as partes do Livro do Aluno e do Manual do Professor; **Sumário Sintético**, que contempla os títulos das principais divisões; **Análise da obra**, que detalha as particularidades observadas na avaliação, havendo ressalvas para o *Manual do Professor, a proposta curricular de História, a proposta pedagógica, a formação cidadã e para a História e Cultura da África e dos afrodescendentes e indígenas; o Projeto Gráfico, que deve considerar, entre outros aspectos, a faixa etária e o nível de escolaridade a que o livro se destina e a seção **Em sala de aula**, em que se busca dialogar diretamente com o professor, indicando-se elementos para potencializar o uso da obra (Guia de Livros Didáticos – PNLD/2013, p. 26; p. 354-355).*

Na **Ficha de Avaliação** do Guia constam os critérios observados na análise das obras pelos avaliadores. Esta se compõe de uma parte comum para as coleções e as obras regionais, com doze tópicos, divididos em subtópicos e uma parte diversificada, destinada ao livro regional que se refere a correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos.

Os tópicos comuns às coleções e aos livros regionais estão assim dispostos: **Manual do Professor** que se subdivide em *Apresentação e fundamentação da proposta da coleção* (leia-se *coleção e obra regional, observação nossa*), *Orientações sobre o adequado uso do Livro do Aluno, Contribuição para a formação*

*continuada docente*; **Componente Curricular de História** subdivido em *Abordagem teórico metodológica da História, Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos*,<sup>108</sup> *Construção significativa de noções e conceitos históricos*; **Proposta Pedagógica** que contem *Coerência e adequação da proposta didático-pedagógica, Estratégias teórico-metodológicas, Recursos Didáticos*; **Formação Cidadã** contendo *Observância aos preceitos legais e jurídicos, Respeito aos princípios éticos, Ações positivas à cidadania e ao convívio social*; **Projeto Gráfico-Editorial** subdivido em *A estrutura editorial, O projeto gráfico e Ilustrações*.

Pela importância atribuída ao Manual do Professor, expressa no Edital do PNLD/2013 e ratificada no Guia, evidenciamos as expectativas de que o professor se baseie nesse instrumento para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no cotidiano escolar.

### 3.1.3 Os livros didáticos indicados pelo PNLD/2013

Optamos pelos livros didáticos indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2013, destinados à escolha, pelos professores das redes municipal, estadual, federal e distrital, para uso no triênio 2013, 2014 e 2015, vez que esses representam a edição atualizada divulgada pelo Programa.

Mediante a consulta do Guia de Livros Didáticos - PNLD/2013 da área de História, listamos as trinta e cinco coleções e os dois livros regionais indicados para o Estado de Goiás pelo Programa.<sup>109</sup> As obras foram organizadas naquele documento considerando-se o código que as identificou no processo de avaliação e são assim nomeadas: *A aventura do saber: História* (Texto Editores); *A escola é nossa: História* (Editora Scipione); *Aconteceu, já é História – Coleção Fundamental* (Módulo Editora e Desenvolvimento Educacional); *Ápis História* (Editora Ática); *Aprender e Criar: História* (Edições Escala Educacional); *Aprender Juntos: História*

<sup>108</sup> Este subtópico traz critérios que procuram identificar nos Livros Regionais o conceito de local e/ou regional, a forma de interpretação da realidade regional e como a experiência regional é abordada (Guia de Livros Didáticos – PNLD/2013, p. 356).

<sup>109</sup> Para o PNLD/2013 foram avaliadas trinta e sete coleções, das quais duas foram excluídas. Das trinta e cinco coleções aprovadas, vinte e sete fizeram parte do Guia do PNLD/2010. Quanto aos livros regionais, foram avaliadas sessenta e cinco obras, das quais sete foram excluídas. A escolha dos livros destinados ao Estado de Goiás se faz na medida em que temos acumulado alguns estudos regionais sobre este estado. Embora não haja a identificação no Guia de quais os livros didáticos foram reapresentados, é de nosso conhecimento que o livro *Redescobrimo Goiás: História e Sociedade* fez parte do PNLD/2010.

(Edições SM); Asas para Voar: História (Editora Ática); Fazendo e Compreendendo: História (Saraiva Livres Editores); Conhecer e Crescer: História (Edições Escala Educacional); De Olho no Futuro: História (Quinteto Editorial); Fazer e Aprender História (Editora Dimensão); Plural História (Saraiva Livres Editores); Tempo de Aprender História (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – IBEP); Brasiliana: História (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – IBEP); Projeto Prosa: História (Saraiva Livres e Editores); Eu Gosto História (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – IBEP); Descobertas: História (Editora AJS); Horizontes: História com Reflexão (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – IBEP); História Tantas Histórias (Editora FTD); Aprender a Aprender História (Pueri Domus Escolas Associadas); História, Imagens & Textos (Editora Dimensão); Hoje é dia de História (Editora Positivo); Mundo Aberto História (Texto Editores); Mundo Amigo História (Edições SM); Mundo para Todos História (Edições SM); Novo Interagindo com a História (Editora do Brasil); Agora é Hora História: para Gostar de História (Base Editorial); Pelos Caminhos da História (Editora Positivo); Porta Aberta: História (Editora FTD); Projeto Buriti: História (Editora Moderna); Projeto Descobrir: História (Saraiva Livres Editores); Projeto Eco História (Editora Positivo); Projeto Pitangua: História (Editora Moderna); VIRAVÉR História (Editora Scipione); Eu conto História (Base Editorial).

A nossa intenção era fazer uma pré-análise de todas as coleções didáticas identificadas no Guia e dos dois livros regionais indicados para o Estado de Goiás. Assim, tomamos de empréstimo onze coleções e os dois livros regionais do acervo da 1ª Fase do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, onde trabalhamos desde 1995.

As coleções emprestadas daquele acervo foram as seguintes: Aprender Juntos: História (Edições SM); De Olho no Futuro: História (Quinteto Editorial); Plural História (Saraiva Livres Editores); Eu Gosto História (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas – IBEP); Mundo Aberto História (Texto Editores); Novo Interagindo com a História (Editora do Brasil); Pelos Caminhos da História (Editora Positivo); Porta Aberta: História (Editora FTD); Projeto Buriti: História (Editora Moderna); Projeto Pitangua: História (Editora Moderna); Eu conto História (Base Editorial). Os livros regionais foram História de Goiás (Editora Scipione) e Redescobrimo Goiás: História e Sociedade.

Em busca das demais coleções, fizemos contato com a Secretaria Municipal

de Goiânia e com a Secretaria Estadual de Goiás e, posteriormente, com várias escolas públicas estaduais e municipais a fim de conseguir as publicações que faltavam. Não obtivemos o êxito desejado. O mesmo ocorreu quando entramos em contato com o Fundo Nacional da Educação (FNDE) e com as editoras cujos livros foram aprovados pelo Programa.

Essa impossibilidade reduziu as fontes da nossa primeira abordagem, porém não modificou o roteiro que traçamos para a nossa análise. Então, lemos a resenha de todas as coleções didáticas e livros regionais indicados para o Estado de Goiás e destacamos as considerações relacionadas à temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Posteriormente, organizamos um quadro com o devido conteúdo (Anexo I). Além disso, montamos uma grade com as informações das trinta e cinco coleções e dos livros regional, transcritas do Sumário Sintético do Guia do PNLD/2013.

Esses dados nos permitiram verificar que um, ou mais, dos termos a seguir aparecem em vinte e nove das trinta e cinco resenhas das coleções avaliadas e em ambos os livros regionais no item **Análise da Obra**. São eles: tráfico negreiro, escravidão, escravo, escravismo, escravista, escravizado, escravização, escravocrata, escravatura, família escrava, mulheres escravizadas, cativo, resistência escrava, quilombos, quilombolas e abolição. Das seis coleções em que não aparece nenhum dos termos nesse item, em cinco delas encontramos no **Sumário Sintético** do Guia o título de unidades ou capítulos que se referem aos termos relacionados. Apenas na resenha da coleção Histórias, Imagens & Textos, publicada pela Editora Dimensão, não houve menção aos termos e o sumário não nos possibilitou essa identificação.

Com isso constatamos que, de acordo com as resenhas, a escravidão no período colonial e no Brasil Império é o recorte comum do conteúdo de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* nas coleções e nos livros didáticos regionais indicados para o Estado de Goiás. Outra constatação refere-se ao fato da verticalização desse conteúdo ocorrer, sobretudo, nos livros de 4º e 5º anos.

No Guia de Livros Didáticos do PNLD/2013 (p. 25), na parte em que se consideram os avanços e desafios identificados nas obras, destaca-se que um dos problemas a serem superados nos livros didáticos é a representação dos negros por meio de imagens clássicas.

As imagens que representam os negros escravizados no período colonial e

Brasil Império são nomeadas pela historiografia como iconografia clássica da escravidão. São registros feitos por viajantes europeus a partir do século XVI e que se intensificaram no século XIX (KOSSOY e CARNEIRO, 2002).

Observa-se nas considerações gerais que constam no Guia que essas imagens se repetem e, na maioria das vezes, são representações tradicionais da escravidão. Embora haja essa ressalva, apenas uma das resenhas analisadas explicita que há tais imagens, como se segue:

Em geral, não se evidenciam atividades de aprofundamento nem análise reflexiva dos textos e imagens que aparecem na coleção sobre o tema de História da África, da cultura afro-brasileira e da História indígena. [...] Os negros são mostrados geralmente através de imagens clássicas que se repetem nos livros didáticos de História, as quais, na maioria das vezes, são representações tradicionais da escravidão [...].<sup>110</sup>

Nas onze coleções que consultamos verificamos a presença dessas imagens. Elas também aparecem no livro didático regional História de Goiás.

### 3.1.3.1 O conteúdo de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos livros didáticos indicados pelo PNLD/2013

Ao identificar que as imagens clássicas sobre a escravidão são recorrentes nas coleções analisadas e que a sua intensificação ocorre nos livros do 4º e 5º anos, focamos a nossa análise nesses livros e na obra regional História de Goiás, vez que essas imagens não foram encontradas no livro regional Redescobrimo Goiás: História e Sociedade.

Os artistas cujas obras constam de todas as coleções analisadas e no livro regional são Johann Moritz Rugendas e Jean Baptiste Debret. Outros pintores tiveram a transposição de imagens assinadas por eles para os livros didáticos analisados. Entre eles: Frans Post, Paul Harro-Harring, Augustus Earle, François Auguste Biard, Zacarias Wagener, Thomas Ender, Joaquim Candido Gillobel, Joachim Lebreton, Carlos Julião, Spix e Martius, John Mawe, Eduard Hildebrandt, Jacques Etienne Arago, Henry Chamberlain, Charles Landseer e Angelo Agostini.

A origem desses viajantes era variada: britânicos, franceses, alemães, austríacos, holandeses, italianos e russos. As ocupações diversificadas: cargos

---

<sup>110</sup> Guia de Livros Didáticos – PNLD/2013, p. 63-64. Resenha da coleção *Conhecer e Crescer: História*, Edições Escala Educacional.

militares (oficiais da Marinha, soldados, engenheiros), cientistas (naturalistas, botânicos, minerólogos e geógrafos), pintores e desenhistas, comerciantes, príncipes, cônsules, médicos, capelães navais e missionários protestantes (SELA, 2008, p. 27).

Além de desenhos e pinturas, era comum os viajantes produzirem diários, cartas pessoais, correspondências oficiais. Apesar de todas as diferenças internas nos documentos escritos produzidos por eles, esses registros podem ser conceituados como 'gênero de viagem'. A maioria dos títulos apresenta, em suas respectivas línguas, palavras ou expressões, como: 'viagem', 'expedição', 'visita', 'diário de viagem', 'notas de viagem', 'narrativa de uma viagem'. Aparecem ainda, menções temporais e espaciais, por exemplo, 'dois anos no Brasil', 'três anos no Pacífico', entre outras (SELA, 2008, p. 27-28).

Consideramos necessário destacar que, se o período que sucedeu as 'grandes navegações' e a 'descoberta' do Brasil expressa as inquietações e utopias do homem europeu diante do misterioso e do fantástico, os séculos XVIII e XIX caracterizam-se pela preocupação com o progresso científico, com a coleta de dados e a divulgação do conhecimento. Os pesquisadores que pertenceram a esse período foram, além de exploradores, observadores da natureza e do *outro*. Desta feita, o olhar se deu sob o prisma da Ilustração, das ciências biológicas e das novas teorias raciais, contínuas questionadoras do múltiplo e fortalecedoras do imperialismo e da postura etnocentrista (KOSSOY e CARNEIRO, p. 18-19).

De igual modo, além do interesse científico pelo desconhecido, o observador deveria registrar e divulgar as imagens do que foi vivenciado em suas viagens exploratórias; pois, o que de fato importava era registrar as diferenças e, dessa forma, confirmar a identidade branca europeia. Nesse sentido, a iconografia teve papel fundamental como veículo de difusão da imagem do *outro*, apresentada como novidade (KOSSOY e CARNEIRO, p.19).

De acordo com Sela (2008, p. 28), a cidade do Rio de Janeiro foi passagem obrigatória para grande parte dos viajantes oitocentistas, fosse apenas por alguns dias ou até por muitos anos. A Corte imperial foi o laboratório cultural mais completo e diversificado em que os 'modos de ver' europeus exercitaram interpretações para os 'modos de ser' africanos no cativo.

Observa a autora que, na maioria dos casos,

[...] é impressionante notar a semelhança de registros a respeito dos negros por gente que esteve durante anos na Corte, ou que lá aportou poucos dias para fazer uma escala e abastecer um navio. [...] essa constatação endossa a idéia de que, independentemente do tempo e das formas de contato com os negros, os europeus tinham algumas concepções prévias, muitas vezes geradas pela própria literatura de viagem consumida antes do desembarque no Rio (SELA, 2008, p. 153).

Tendo constatado a presença de imagens clássicas da escravidão representadas por viajantes europeus nos livros didáticos de História indicados pelo PNLD/2013, as considerações feitas pelos autores citados (KOSSOY e CARNEIRO; SELA) permitiram-nos a recomposição do nosso olhar para as cenas registradas por esses estrangeiros.

### 3.1.3.1.1 As imagens clássicas da escravidão no Brasil Colônia e Império nos livros didáticos indicados pelo PNLD/2013

Para a realização da análise das imagens clássicas da escravidão organizamos um quadro onde listamos as obras apresentadas nos livros didáticos indicados pelo PNLD/2013, conforme consta no Anexo II.

As imagens contidas nos livros didáticos analisados por nós apresentam uma narrativa sequencial da escravidão com representação das seguintes cenas: a captura de negros na África (Anexo III), a viagem da África para o Brasil, o desembarque dos africanos no Brasil, o comércio dos negros e os castigos recebidos pelos escravizados (ANEXO IV). Há também cenas sobre a diversidade da escravidão rural e urbana, quais sejam: o trabalho na lavoura, na mineração, escravos domésticos, negros de ganho<sup>111</sup> e negros de aluguel<sup>112</sup> (ANEXO IV). Constam ainda dessas imagens clássicas cenas de festas e rituais (ANEXO IV).

Para Robert Slenes, as representações sobre o negro no século XIX tendiam a situar-se dentro de determinados 'perímetros temáticos' em que o artista ou

---

<sup>111</sup> Os negros de ganho eram os escravos que trabalhavam fora de casa e dividiam com seus senhores o que ganhava com o trabalho. Vendiam alguma coisa nos mercados ou pelas ruas da cidade. Havia ambulantes barbeiros. Também trabalhavam como jornaleiros. Entretanto, uma das principais ocupações dos homens era carregar: carregavam tudo, desde um pequeno pacote, a cadeiras, sacas de café e tudo mais que aparecesse. Eventualmente, se mulheres, eram encaminhadas para a prostituição. Alguns, enquanto esperavam por serviço trançavam chapéus e esteiras, faziam vassouras de piaçaba, enfiavam contas de coquinhos, faziam correntes de arame para prender papagaios e pulseiras de couro enfeitadas com búzios (CUNHA, 2012, p. 53-54).

<sup>112</sup> Os negros de aluguel podiam ser alugados, fossem como empregados domésticos, artesãos, amas de leite, carpinteiros, sapateiros e outros serviços (ibidem, p. 57-58).

qualquer observador desse período, que retratasse negros para um público de origem europeia, quase que necessariamente haveria de se posicionar com relação a três questões, colocadas inicialmente no debate entre abolicionistas e defensores da escravidão: a desumanidade do sistema (o escravismo) e seu efeito desumanizante sobre o senhor e o escravo; a questão da competência dos negros e sua capacidade de integrar-se na sociedade dominante; e o seu potencial para subir além de seu estado 'selvagem' e alcançar o nível de esclarecimento 'espiritual' (SLENES, 1995-1996, p. 274 *apud* BOIME, 1990).

Sela (2008) afirma que, sobretudo entre as décadas de 1930 e 1970, as narrativas de viajantes estrangeiros que estiveram no Brasil ao longo do século XIX tornaram-se um testemunho fundamental e critério de legitimidade para a construção de leituras sobre a escravidão realizada por importantes historiadores e cientistas sociais. Esse procedimento ignorou a opacidade cultural, os códigos, os juízos e os preconceitos contidos na produção daqueles viajantes, itens incorporados acriticamente com o intuito de demonstrar certas teses. Isso permitiu que interpretações, por vezes conflitantes, partilhassem de uma mesma convicção no sentido de serem as obras de viagem um dos mais autorizados documentos sobre a sociedade brasileira do século XIX, especialmente quanto aos significados da escravidão. Entretanto, argumenta a autora que, a partir da década de 1980, surgiram no Brasil textos dedicados a desvendar os significados das obras dos viajantes por meio de análises críticas que consideram o lugar dos autores em relação à realidade observada.<sup>113</sup>

Nesta pesquisa, devido à quantidade de imagens creditadas aos viajantes europeus que constam nos livros didáticos analisados, escolhemos a iconografia *Negros no fundo do porão [O Navio Negreiro]*, de Johann Moritz Rugendas, datada de 1835, como exemplificação da nossa amostra, como se segue.

### 3.1.3.1.2 A imagem *Negros no fundo do porão* nos livros didáticos indicados pelo PNLD/2013

De conformidade com o apresentado, das trinta e cinco coleções indicadas pelo PNLD/2013, analisamos onze e um livro regional indicado para o Estado de

---

<sup>113</sup> Sela (2008, p. 29-35) lista alguns autores e títulos relacionados a essa abordagem. Lílian Lichitz Moreira Leite, Ilka Boaventura Leite, Karen Lisboa, Ana Belluzzo e Robert Slenes são alguns deles.

Goiás. Embora tenhamos encontrado imagens clássicas variadas sobre a escravidão no período identificado como Brasil Colônia e Império em todas as coleções e no livro regional História de Goiás, nesta parte da nossa pesquisa, como mencionado, elegemos uma imagem como ilustração do conteúdo trabalhado nos livros didáticos analisados.

A seleção da iconografia clássica *Negros no fundo do porão* se deveu ao fato de essa imagem se encontrar na quase totalidade da amostra investigada: em dez, de onze coleções analisadas e em um livro regional. Nesse sentido, retiramos da nossa amostra a coleção *Eu Gosto História*, pelo fato de não apresentar a imagem em questão.

Antes de passarmos à especificidade da nossa exposição, julgamos necessárias algumas considerações sobre a obra de Rugendas.

De origem alemã Johann Moritz Rugendas visitou o Brasil em duas ocasiões. Entre março de 1822 e maio de 1825, com dezenove anos quando chegou, trabalhou como desenhista da expedição científica do barão George Heinrich von Langsdorff, e de julho de 1845 a agosto de 1846 fez uma escala de pouco mais de um ano no Rio de Janeiro (DIENER, 1996, p. 48).

De acordo com Pablo Diener (1996), o *corpus* documental representado pela obra de Rugendas é de, aproximadamente, seis mil peças entre pinturas a óleo, aquarelas e desenhos inspirados nas diversas viagens que o pintor realizou por todo continente americano.

Assevera Diener (1996, p. 54-55) que são numerosas as cenas esboçadas pelo viajante radicalmente modificadas na Europa. Há também um considerável número de obras que obedecem plenamente à moda dos interesses europeus da época cujos desenhos foram compostos em Paris sem contar para isso com antecedentes em álbuns dos trabalhos realizados enquanto esteve no Brasil.

O autor refere-se à imagem *Negros no fundo do porão* como um dos exemplos mais claros de criação puramente europeia de Rugendas. Assim pondera:

[...] O esboço de composição é muito estranho se pensamos no conjunto da obra de Rugendas, cujos trabalhos feitos do natural geralmente não partem de uma concepção compositiva, pois o artista costumava destacar, desde o começo, determinados motivos com cuidadoso traço de lápis. A folha, por sua vez, faz pensar que se trata de uma cena que não está baseada na experiência visual direta do artista, ainda mais se levamos em consideração que se trata de um motivo amplamente difundido na época. A Society for the Abolition of Slave Trade, fundada em 1787, utilizava, entre outros, precisamente o motivo do barco negreiro em suas campanhas

antiescravistas. Daí que o tema acabasse entrando rapidamente na obra de numerosos pintores da primeira metade do século XIX [...] (DIENER, 1996, p. 55).

Outra observação que julgamos pertinente é a de que, para Rodrigues (2000, p. 131-132), o porão do navio passou a ser a representação do tráfico transoceânico por excelência, independentemente do tempo e das mudanças que tenham ocorrido na arquitetura naval entre os séculos XVI e XIX. Com isso, o uso dessas imagens cristaliza o navio negreiro como um objeto sem história, vez que a maneira de vê-lo é quase atemporal.

Ante tais apontamentos, passamos à análise em que procuramos evidenciar como a iconografia clássica *Negros no fundo do porão*, de Johann Moritz Rugendas, foi abordada nos livros didáticos de História indicados pelo PNLD/2013.

### Coleção 1

A coleção intitulada *Aprender Juntos: História* foi publicada pelas Edições SM, em 2011. As autoras dessa coletânea são Raquel dos Santos Funari (licenciada, mestre e doutora em História) e Mônica Lungov (bacharel e licenciada em História).

Os volumes da coleção são apresentados em eixos temáticos divididos em quatro unidades. Cada uma delas é composta de três capítulos. Em alguns capítulos aparecem as seções denominadas *Registros* e *Agora eu sei* e, ao final de cada unidade, em todos os volumes, há as seções *Vamos fazer!* e *O que aprendi?*

O Livro do Professor do 4º ano, na parte comum ao Livro do Aluno, possui cento e quarenta e quatro páginas, sendo a estas acrescidas quarenta e oito destinadas à assessoria pedagógica (Manual do Professor). No volume do 5º ano há cento e quarenta e quatro páginas na parte comum ao aluno e quarenta e oito nas orientações ao professor (Manual do Professor).

O conteúdo de *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* dos documentos em questão foi avaliado no Guia de Livros Didáticos do PNLD/2013, conforme se segue:

A coleção ressalva, de forma significativa a **História da África e a cultura dos africanos e seus descendentes e dos povos indígenas**, ressaltando suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. [...] Em

relação aos povos africanos escravizados e trazidos para o Brasil, são abordados aspectos referentes à escravização, ainda na África, tráfico transoceânico, comercialização nas principais cidades brasileiras, diferentes atividades que exerciam como força de trabalho, várias formas de resistências que culminaram na abolição da escravatura. Além disso, destacam-se a luta pela preservação da cultura e a organização de quilombos, no passado, e os movimentos organizados de seus descendentes nas comunidades de remanescentes quilombolas, na atualidade. Esses aspectos são ressaltados numa perspectiva histórica de longa duração, favorecendo a sua compreensão na contemporaneidade e o entendimento da diversidade física e cultural brasileira como resultado das contribuições dessas etnias (Guia de livros didáticos - PNLD/2013: história, p. 51-52).

Com base na análise da temática *História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, feita na coleção *Aprender Juntos: História*, constatamos, nos livros do 4º e 5º anos, a recorrência de imagens clássicas produzidas por viajantes europeus entre os séculos XVI e XIX. Essas se referem à escravidão no Brasil Colônia e Império. Notamos que, no livro do 4º ano, as produções são creditadas aos seguintes autores: Pieter van der A.a, Jean-Baptiste Debret, Johann Moritz Rugendas, Antonio Cavazzi, Augustus Earle, Henry Koster, John Mawe, Carlos Julião, George Markgraf, Frans Post, Ludwig & Briggs e François Auguste Biard. No volume do 5º ano os autores são Henry Chamberlain, Adolphe D'Haastrel, Jean-Baptiste Debret, Hermann Burmeister, Félix-Émile Taunay e Angelo Agostini. A lista dessas imagens e a página em que aparecem nos livros didáticos encontram-se em anexo (ANEXO II).

No Manual do Professor há um item nomeado **Imagens**. Neste afirma-se que

Nos livros didáticos, as imagens, como fotografias, ilustrações, esquemas, gravuras e pinturas, devem ser mais que reproduções estáticas de paisagens, situações e processos. Para que funcionem como conteúdo, complemento informativo ou como motivação para o estudo do tema, é preciso envolver os alunos na observação e leitura delas.

[...] Inicialmente, o mais indicado é o trabalho com a observação dirigida, ou seja, em que o professor, por meio de perguntas, chama a atenção para a imagem como um todo. Em seguida, passa a explorar, também com perguntas e alguns comentários, os detalhes e as informações não explicitadas. Se os alunos demonstrarem interesse por algum aspecto da imagem, o professor deve aproveitar o momento para trabalhar e aprofundar o assunto (FUNARI; LUNGOV, 2011, p. 7. Manual do Professor).

Na coleção *Aprender Juntos: História*, a iconografia *Negros no fundo do porão*, de Johann Moritz Rugendas, está no livro do 4º ano, na unidade 2 - O

trabalho escravo na colônia, capítulo 1 - A escravidão, na seção - Registros<sup>114</sup>, página 45, assim apresentada:

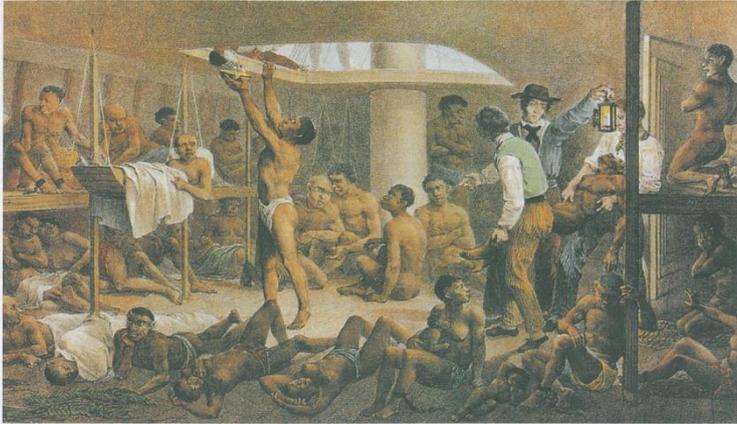
**À travessia do Atlântico**

Partindo da África, o navio levava de três a seis semanas para chegar ao Brasil. Muitos africanos morriam na viagem devido às condições a que eram submetidos.

Porões escuros e mal ventilados, pouca comida e de má qualidade, espaço muito pequeno para tanta gente. Nessas condições era comum os africanos terem desidratação e **escorbuto**.

No Brasil, os africanos eram desembarcados nos portos de Recife, Rio de Janeiro e Salvador. *Sugestão no Manual do Professor.*  
Aproveite a oportunidade para comentar sobre as doenças mencionadas, integrando conhecimentos de Ciências.

**Escorbuto:** doença causada pela falta de vitamina C, que pode provocar sangramentos.



Gravura representando o porão de um navio negreiro, de Rugendas, feita em cerca de 1835.

**1** Observe a imagem.

- Quem são as pessoas e o lugar representados na imagem?  
*Muitos africanos escravizados e alguns tripulantes no porão de um navio negreiro.*
- O espaço do lugar é suficiente para todos? Há janelas?  
*Não, pois há muitas pessoas. Não há janelas, apenas uma abertura.*
- Por que uma das pessoas está segurando um lampião?  
*Porque os porões dos navios negreiros eram escuros.*
- Há duas pessoas carregando uma outra. Por quê?  
*São tripulantes carregando um homem desfalecido, talvez morto, para fora do porão.*
- Uma pessoa está recebendo água. O que isso evitava? *Evitava a desidratação.*

**2** Agora escreva uma outra legenda para a gravura de Rugendas, usando as respostas da questão anterior. *Resposta pessoal.*

45

Figura 1: Porão de um navio negreiro – Rugendas (c. 1835)  
Fonte: Aprender Juntos História – 4º ano.

As questões apresentadas na atividade 1 são diretivas e não abrem possibilidades para elaboração de uma reflexão crítica da cena representada. Observamos isso em outras produções analisadas. No livro comum ao professor e aluno e no Manual do Professor não há referências a atividade mencionada.

<sup>114</sup> Na seção *Registros* são apresentados documentos históricos variados (FUNARI; LUNGOV, 2011, p. 11. Manual do Professor).

## Coleção 2

A coleção intitulada *De olho no futuro* foi publicada pela Quinteto Editorial, em 2011. As autoras dessa coletânea são Thatiane Tomal Pinela Bruzaroschi (graduada em Letras) e Liz Andréia Giaretta (pós-graduada em Ensino de Geografia, mestre em Geografia).

Os volumes da coleção são apresentados em quatro capítulos. Em cada um deles constam as seguintes seções: *Atividades; Algo mais; Colocando em prática; Entrevistando; Trocando ideias; Pesquisando; Na linha do tempo e Sugestões.*

O Livro do Professor, 4º ano, na parte comum ao Livro do Aluno, possui cento e doze páginas, sendo a estas acrescentadas oitenta, destinadas à assessoria pedagógica (Manual do Professor). No volume do 5º ano há cento e quarenta e quatro páginas na parte comum ao aluno e noventa e cinco nas orientações ao professor (Manual do Professor).

O conteúdo de *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* dos documentos em questão foi avaliado no Guia de Livros Didáticos do PNLD/2013, conforme se segue:

No seu conjunto, a coleção apresenta conteúdos referentes à **História e à cultura de povos africanos e afrodescendentes e indígenas**, mas a abordagem desses temas não ocorre uniformemente. Os povos africanos e afrodescendentes são mencionados pontualmente nos dois primeiros volumes, aparecendo de forma mais expressiva a partir do quarto e quinto volumes, quando esses personagens são tratados com ênfase na condição de escravos, ressaltando-se algumas estratégias de busca pela liberdade. O foco na escravidão como experiência predominante dos africanos é reiterado nos temas apresentados sobre a História da África, nas formas de resistências e nas lutas de descendentes de africanos na atualidade. [...] As orientações que aparecem no Manual do Professor sobre o estudo dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas correspondem à proposta desenvolvida na coleção e oferecem, pontualmente, alguns comentários que possibilitam o desenvolvimento de atitudes de respeito, valorização das diferenças e combate ao preconceito. No entanto, as reflexões não colaboram, significativamente, para que o professor possa ampliar a proposta da coleção, inserindo outras experiências sociais e culturais desses grupos (Guia de livros didáticos - PNLD/2013: história, p. 67-68).

Tendo por base a análise da temática *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* efetuada na coleção *De olho no futuro: História*, constatamos, nos livros do 4º e 5º anos, a recorrência de imagens clássicas produzidas por viajantes europeus entre os séculos XVI e XIX. Essas se referem à escravidão no Brasil Colônia e Império. Verificamos que, no livro do 4º ano, as produções são creditadas aos

seguintes autores: Jean-Baptiste Debret, Frans Post, Johann Moritz Rugendas e Carlos Julião. No volume do 5º ano os autores são Johann Baptiste von Spix, François Auguste Biard, Johann Moritz Rugendas, Albert Eckhout, Thomas Ender, Eduard Hildebrandt, Jean-Baptiste Debret e H. Alken e Henry Chamberlain. A lista dessas imagens e a página em que elas aparecem nos livros didáticos encontram-se em anexo (ANEXO II).

No Manual do Professor afirma-se o seguinte:

[...] **fontes imagéticas**, como pinturas, fotografias, cartões-postais, anúncios publicitários, filmes, além de mapas e gráficos, são importantes documentos históricos.

Quando se utiliza um documento histórico como recurso para o ensino de História, é bom saber que ele não fala por si só. É preciso que haja um esforço de interpretação para compreender o seu significado. Também, não se deve cometer o equívoco de creditar às fontes históricas a verdade sobre o passado. Sabemos que tais fontes são produções humanas e, por isso, precisam ser analisadas e interpretadas, levando-se em conta os contextos em que foram produzidas (BRUZAROSCHI; GIARETTA, p. 13. Manual do Professor).

A imagem *Negros no fundo do porão* está no livro do 5º ano, no capítulo 2 - *Os africanos no Brasil* - na seção *Atividades*,<sup>115</sup> página 47, assim apresentada:

---

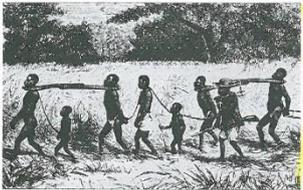
<sup>115</sup> Na seção *Atividades* são propostas atividades diversas, individuais e coletivas, cujo objetivo é ampliar a compreensão dos alunos sobre os assuntos estudados, além de incentivá-los a estabelecer novas relações com base nos conhecimentos obtidos nos estudos realizados (BRUZAROSCHI; GIARETTA, p. 29. Manual do Professor).

**ATIVIDADES**

**1** Leia atentamente o conteúdo das páginas 42 e 43 e escreva em seu caderno um texto com o seguinte título: "Política, comércio e religião entre os povos africanos no século XV".  
*Pessoal.*

**2** Observe a sequência de imagens abaixo e relacione cada uma delas com uma das opções apresentadas em seguida. 1-D; 2-A; 3-C; 4-B.

As respostas devem ser anotadas no caderno.

**1**  Autor desconhecido. Ilus. (Biblioteca Britânica, Londres)

**2**  Autor desconhecido. Gravura para o livro de 1760. Ilustração de Jürgen

**3**  Johann Moritz Rugendas. Cópia de 1840.

**4**  Johann Moritz Rugendas. Gravura de 1840. Cópia de Jürgen

**A** Nas feitorias do litoral africano, os traficantes compravam os escravos e os embarcavam para serem usados como mão de obra principalmente na América.

**B** Ao chegar ao Brasil, os africanos escravizados eram levados pelos traficantes aos mercados de escravos para serem vendidos.

**C** Nos navios, os escravos viajavam amontoados em porões sujos e malventilados. Muitos morriam durante a viagem.

**D** Os pombeiros organizavam expedições para levar os escravos do interior da África até as feitorias localizadas no litoral africano.

**TROCANDO IDEIAS**

- Você conheceu um pouco da trajetória percorrida pelos africanos escravizados e o tratamento que eles recebiam dos pombeiros e dos traficantes. Em sua opinião, esse tratamento era adequado a um ser humano? Por quê? Converse com os colegas. *Pessoal.*

Incentive o debate e a troca de ideias entre os alunos, valorizando atitudes de respeito à diversidade de opiniões.

**47**

Figura 2: Johann Moritz Rugendas – Gravura. Séc. XIX  
Fonte: De Olho no Futuro História – 5º ano.

A discussão sobre a escravidão se inicia no livro do 4º ano, em que se discute o trabalho no campo com referência a contribuição dos africanos no cultivo da cana-de-açúcar (p. 18) e, posteriormente, quando se analisa a vida nas vilas e cidades mineiras no século XVIII (p. 49) no livro comum ao professor e aluno.

No livro didático do 5º ano a abordagem deste conteúdo é aprofundada, compreendendo todo o capítulo 2, *Os africanos no Brasil* (p. 40-75), no livro comum ao professor e aluno.

No Manual do Professor, a discussão se inicia na página 46. Há referência a várias atividades trabalhadas no capítulo com encaminhamentos para a abordagem com o aluno. Apresentam-se vários textos sobre a temática *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, que buscam fundamentar os textos trabalhados com o aluno, como por exemplo: a origem africana dos seres humanos (p. 47); as mudanças

ocorridas com o domínio da metalurgia pelos povos africanos (p. 48); a escravidão entre as sociedades africanas (p. 49); as mudanças que ocorreram no continente africano após o início do tráfico de escravos europeus (p. 50-51); uma nova visão sobre a habitação dos escravos (p. 51); a origem da capoeira (p. 52-53); a proibição do tráfico de escravos (p. 55-56); sobre a resistência escrava, especificamente sobre o Levante dos Malês (p. 57-58); as condições para compra de alforria (p. 59-60); a valorização de Zumbi como símbolo da resistência escrava e identidade afro-brasileira (p. 62) e a necessidade da conscientização da população brasileira contra a discriminação racial (p. 64-65).

Bruzaroschi e Giaretta (2011, p. 51) indicam como encaminhamento para a abordagem da sequência de imagens mostradas anteriormente os destaques a seguir:

- Auxilie os alunos na observação das imagens apresentadas nessa página. Em cada uma delas, destaque a situação de violência a que os africanos estavam submetidos.
- Desenvolva a leitura crítica de imagens fazendo aos alunos os seguintes questionamentos:

Em relação à imagem 1: Quantas pessoas estão representadas na imagem? Por que algumas dessas pessoas estão presas? Por que uma dessas pessoas não está presa? O que a pessoa está fazendo? O que ela leva as mãos? Existem crianças representadas na imagem? Descreva o local representado. Essa pintura representa um ambiente urbano ou rural? Como você chegou a essa conclusão?

Em relação à imagem 2: Descreva as pessoas representadas no primeiro plano da pintura. O que elas estão fazendo? Há outras pessoas na imagem? Quem são elas? O que está acontecendo com elas? Que meio de transporte é representado nessa imagem? Descreva a paisagem representada.

Em relação à imagem 3: Quais as pessoas aparecem na imagem? Descreva algumas delas: como estão vestidas, como se comportam, o que estão fazendo? Existem crianças retratadas? Descreva o local representado.

Em relação à imagem 4: Quem são as pessoas representadas na imagem? Onde elas estão? O que elas estão fazendo? Essas pessoas parecem estar felizes ou tristes? Descreva as suas vestimentas. Descreva o local representado.

Constatamos que o tratamento de outras imagens clássicas sobre a escravidão colonial e Brasil Império apresentam abordagem semelhante no livro didático cuja imagem foi destacada.

### Coleção 3

A coleção intitulada *Plural História* foi publicada pela Editora Saraiva, em 2011. Os autores dessa coletânea são Elian Alabi Lucci (bacharel e licenciado em Geografia) e Anselmo Lazaro Branco (licenciado em Geografia).

Os volumes da coleção são apresentados em quatro unidades que se compõem das seguintes seções: *Ler e compreender*, *Troca de ideias*; *Registros históricos*; *Ampliar horizontes*; *Vamos retomar*, *Sugestões* e *Mundo Plural*.

O Livro do Professor do 4º ano, na parte comum ao Livro do Aluno, possui cento e doze páginas, sendo a estas acrescentadas sessenta e quatro destinadas à assessoria pedagógica (Manual do Professor). No volume do 5º ano há cento e vinte e oito páginas na parte comum ao aluno e sessenta e quatro nas orientações ao professor (Manual do Professor).

O conteúdo de *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* dos documentos em questão foi assim avaliado no Guia de Livros Didáticos do PNLD/2013, como se segue:

Encontram-se na coleção diversos trechos em que são abordadas a **História e cultura africana, afro-brasileira e indígena**. Nos dois primeiros volumes, tratam-se principalmente os aspectos culturais e contemporâneos, nos últimos dois volumes os povos africanos e indígenas são inseridos como sujeitos no interior da narrativa sobre a História do Brasil. Entretanto, esse tratamento não é equilibrado ao longo dos volumes e, sua inserção, especialmente nos livros do 4º e 5º anos, ocorre frequentemente dentro de recortes clássicos dos padrões explicativos: na chegada dos portugueses ao Brasil, nas missões jesuíticas, nos episódios da escravidão e da abolição. A História da África encontra espaço na coleção principalmente na seção *Mundo*, na qual se propõe que sejam trabalhados aspectos culturais de outros povos relacionados com temáticas estudadas ao longo da unidade (Guia de livros didáticos - PNLD/2013: história, p. 75-76).

A partir da análise da temática *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* na coleção *Plural História*, constatamos, nos livros de 4º e 5º anos, a recorrência de imagens clássicas reproduzidas por viajantes europeus entre os séculos XVI e XIX. Estas se referem, sobretudo, à escravidão no Brasil Colônia e Império. Verificamos que, no livro do 4º ano, as produções são creditadas aos seguintes autores: Johann Moritz Rugendas, Jean-Baptiste Debret, Zacarias Wagener, François Auguste Biard, Frans Post, Carlos Julião. No volume do 5º ano, os autores são Jean-Baptiste Debret e Angelo Agostini. A lista dessas imagens e a página em que elas aparecem nos livros didáticos encontram-se em anexo (ANEXO II).

No que concerne ao trabalho com imagens, no Manual do Professor, os autores afirmam que,

[...] o trabalho de análise de imagens, tal como no caso da leitura de um texto, supõe indagar sobre o contexto da sua elaboração, sobre as intenções que orientaram o olhar do autor (autor, fotógrafo, ilustrador) e sobre o sentido das ideias comunicadas [...] (LUCCI; BRANCO, 2011, p. 13. Manual do Professor).

Na coleção *Plural História*, a iconografia *Negros no fundo do porão*, de Johann Moritz Rugendas, está no livro didático do 4º ano, unidade 2 - *No tempo dos engenhos* - no texto *O tráfico de escravizados*, página 37, conforme se segue:

4º ano

## O tráfico de escravizados

Desde o século XV, quando se lançaram no oceano Atlântico e passaram a navegar pelas costas da África, os portugueses, além de fundar feitorias e conquistar terras, comerciavam com povos africanos.

Além de ouro e marfim, um dos “produtos” negociados eram pessoas escravizadas. E desde o início o **tráfico** de africanos escravizados se mostrou altamente lucrativo.

Alguns comerciantes africanos capturavam e escravizavam pessoas de outros povos no interior do continente. Essas pessoas eram trazidas do interior para os pontos do litoral onde eram negociadas com traficantes portugueses em troca de produtos como aguardente e fumo.

No Brasil, com o desenvolvimento da cana-de-açúcar, havia necessidade de muita mão de obra. E, como os investimentos para a instalação de um engenho eram muito altos, para ter lucro os portugueses optaram pela utilização de mão de obra escrava.

Inicialmente passaram a escravizar os indígenas. Porém, em função dos lucros obtidos no comércio de africanos escravizados, a mão de obra indígena foi sendo aos poucos substituída pela africana.



*Negros no fundo do porão*, de Johann Moritz Rugendas; Litografia colorida à mão, 1835. As pessoas escravizadas do continente africano eram transportadas em navios que ficaram conhecidos como **navios negreiros**. As condições de viagem eram péssimas e muitas pessoas morriam.

Responda às questões no caderno.

1. Explique a captura e a negociação de africanos escravizados. Africanos eram capturados e escravizados no interior do continente africano. Essas pessoas eram transportadas para o litoral, nos locais onde eram negociadas com os portugueses em troca de produtos como aguardente e fumo.
2. Por que a mão de obra escrava indígena foi, aos poucos, sendo substituída pela mão de obra escrava africana nos engenhos brasileiros? Porque o tráfico de pessoas africanas escravizadas era altamente lucrativo.

**Tráfico:** comércio, negócio.

Figura 3: Negros no fundo do porão – Johann Moritz Rugendas (1835)  
Fonte: Plural História – 4º ano.

No Manual do Professor não há referência específica à imagem em questão. No tópico **Encaminhamento das atividades** (p. 46) há um texto nomeado *A dança*

da zebra<sup>116</sup> em que se discute a origem da capoeira. Outro texto apresentado é *Quilombo do Quariterê*,<sup>117</sup> localizado no Mato Grosso. Este dialoga com o texto *A resistência à escravidão: os quilombos*, que trata do quilombo dos Palmares, página 45, no livro comum ao professor e ao aluno.

### Coleção 4

A coleção intitulada *Mundo Aberto História – cultura: construir a humanidade* foi publicada pela editora Leya, em 2011. O autor dessa coletânea é Cândido Grangeiro (bacharel em História e mestre em História Social do Trabalho).

Os volumes da coleção são apresentados em três unidades. Nos livros didáticos do 4º e 5º anos há três capítulos por unidade. Cada volume começa pela seção *Para iniciar* e finaliza com a seção *O fio da meada: projeto especial*. Além dessas, destaca-se a seção *Literatura, um direito!*

O Livro do Professor do 4º ano, na parte comum ao Livro do Aluno, possui cento e quarenta e quatro páginas, sendo a estas acrescentadas noventa e seis destinadas à assessoria pedagógica (Manual do Professor). No volume do 5º ano há cento e sessenta páginas, na parte comum ao aluno e cento e quatro nas orientações ao professor (Manual do Professor).

O conteúdo de *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* dos documentos em questão foi avaliado no Guia de Livros Didáticos do PNLD/2013, do seguinte modo:

Temáticas relativas à **História e cultura africana, afro-brasileira e indígena** são trabalhadas de forma contínua na obra. Há, no Manual, textos complementares e sugestões de leitura que informam o professor sobre tais temáticas. Em relação aos afro-brasileiros, a obra destaca personagens negros, a exemplo de Luís Gama; aspectos culturais de origem africana; presença do negro no futebol brasileiro em diferentes tempos, bem como nas artes; o papel dos *griots* (contadores de história); o transporte de africanos para escravização no Brasil e a vida desses no novo território; a escravidão de africanos e seus descendentes no campo e nas cidades; a família escrava, mulheres escravizadas, o processo abolicionista e a presença de negros no movimento em favor da liberdade; a recriação de

<sup>116</sup> O texto é referenciado da seguinte maneira: ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig e MESTRE COBRA MANSA. A dança da zebra. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/?&id=1445>>. Acesso em: 30 mar. 2011. (LUCCI; BRANCO, 2011, p. 13. Manual do Professor).

<sup>117</sup> A referência ao texto aparece conforme se segue: VOLPATO, Luíza Rios Ricci. Os quilombos em Mato Grosso: resistência negra em área de fronteira. In: REIS, J.J.; F. dos S. (Orgs.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 222-224.

diferentes práticas de origem africana no Brasil atual (Guia de livros didáticos: PNLD/2013 - história, p. 120).

No Livro do Professor, na parte destinada à assessoria pedagógica comum ao volume do 4º e 5º anos, encontramos referências diretas à temática investigada no tópico **Temas e estudos complementares**, com o título **Histórias e culturas dos africanos e seus descendentes** (p. 25-26). O texto refere-se ‘a lógica de exclusão do negro na sociedade brasileira’. Destaca que esta se manteve intacta mesmo depois de abolida a escravidão e identifica o movimento negro como um dos responsáveis pela adoção por parte do governo de várias medidas de reparação dessa situação histórica, visando à afirmação dos negros e à superação do quadro de discriminação racial, preconceito e desigualdade sociais. Faz referência à Lei 10.639/2003 argumentando que a partir da promulgação desta houve uma intensificação de debates sobre como e o que ensinar para atingir os objetivos propostos pela legislação.

Ao se referir às perspectivas de trabalho com a coleção o Manual do Professor identifica, em cada volume, capítulos em que aparecem textos que destacam os modos de vida, os valores, as tradições e as práticas de luta pela liberdade dos africanos e seus descendentes (p. 26-27).

Na parte identificada por **Texto de formação** há a produção intitulada *O Brasil, a África e o Atlântico no século XIX*<sup>118</sup> cuja proposta é discutir as relações que marcaram as populações da África e da América portuguesa até o século XIX (p. 27-28).

A partir da temática *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* na coleção *Mundo Aberto História* – cultura: construir a humanidade constatamos, nos livros didáticos do 4º e 5º anos, a recorrência de imagens clássicas produzidas por viajantes europeus entre os séculos XVI e XIX. Essas se referem, sobretudo, à escravidão no Brasil Colônia e Império. Verificamos que, no livro do 4º ano, as produções são creditadas aos seguintes autores: Flumen Junius, Augustus Earle, Joaquim Gillobel, Jean-Baptiste Debret, Johann Moritz Rugendas e Henry Chamberlain. No volume do 5º ano os autores são Jean-Baptiste Debret, Johann Moritz Rugendas, Carlos Julião, Eduard Hildebrandt, Thomas Ender, Angelo Agostini

---

<sup>118</sup> O texto encontra-se referenciado conforme se segue: COSTA E SILVA, Alberto da. O Brasil, a África e o Atlântico no século XIX. *Estudos Avançados*, vol. 8, n. 21, 1994. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-4014199000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-4014199000200003)>. Acesso em: 16 jan. 2011.

e Jacques Etienne Arago. A lista dessas imagens e a página em que elas aparecem nos livros didáticos encontram-se em anexo (ANEXO II).

No Manual do Professor, no tópico **Tema e estudos complementares**, há um texto denominado **Trabalhando com imagens** que fornece elementos teórico-metodológicos. Estes intencionam fundamentar a abordagem de imagens no livro didático, conforme transcrito a seguir:

As imagens são produzidas com uma intenção: passar mensagens, construir discursos, marcar posições, provocar polêmicas, divulgar e defender ideias. As imagens são, assim, preenchidas de significados. Mas esses significados só podem ser apreendidos se o observador tiver domínio dos devidos códigos para destrinchá-los [...].

No século XIX, quando a história da arte se firmava como área do conhecimento, surgiram alguns métodos de leitura de imagens, sobretudo voltados para análises estéticas, identificação de escolas e de estilos de pintores.

Nessa época, as preocupações com o conteúdo propriamente dito, em especial com as questões sociais da obra, no diálogo que ela mantinha com a sociedade, não eram o ponto mais relevante.

Somente na década de 1930, na Alemanha, um grupo de historiadores da arte passou a se preocupar com essas temáticas, criando uma espécie de método para ler o conteúdo das cenas. Segundo esse método,<sup>119119</sup> é possível fazer três níveis de interpretação, cada qual resultando em um conjunto de significados:

a) Nível 1 (descrição pré-iconográfica): voltada para desvendar apenas os elementos básicos da cena, como objetos que aparecem nos eventos representados.

b) Nível 2 (análise iconográfica): busca identificar os significado convencional do tema principal da imagem [...].

c) Nível 3 (interpretação iconológica): trata-se de descobrir os princípios, os significados, as ideias, as crenças, as representações, as intenções encerradas na imagem.

O método foi inspirado no modelo de análise de textos que também destaca três níveis de compreensão: literal (aspectos formais, gramaticais), histórico (assunto) e cultural (o que o texto revela).

A proposta parte da ideia de que a imagem faz parte de uma cultura e que, portanto, só pode ser desvendada após o entendimento dessa cultura. É necessário, assim, confrontar a cena com outras evidências, como textos e objetos. Por fim, nesse processo de leitura, destaca a importância de se perceberem os detalhes da cena – eles é que revelam boa parte dos significados culturais (GRANGEIRO, 2011, p. 47- 48. Manual do Professor).

Na coleção *Mundo Aberto História – cultura: construir a humanidade*, a imagem *Negros no fundo do porão*, de Johann Moritz Rugendas, está no livro didático do 4º ano, na unidade 3 - *Muitas famílias*, capítulo 9 - *A vida cotidiana dos*

---

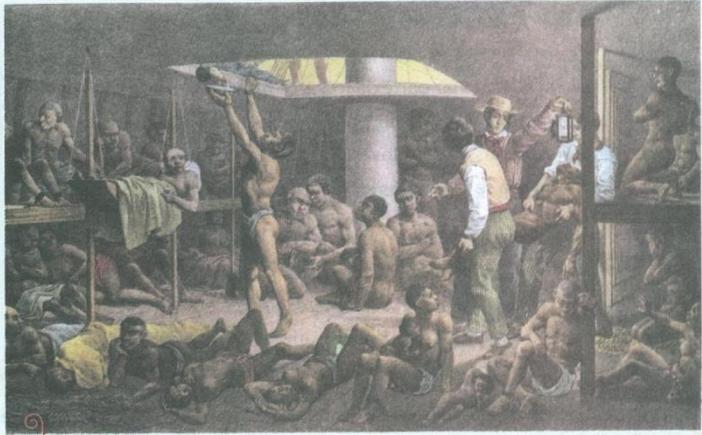
<sup>119</sup> No texto a nota explicativa é a 21, a saber: PANOFSKY, Erwin. Significado das artes visuais. São Paulo: Perspectiva, 2007.

africanos escravizados, na seção - *Pensar história*,<sup>120</sup> página 134, conforme apresentamos:

Aberto  
4º Ano

### Pensar a história

- No caderno, copie as frases a seguir na ordem correta.
  -  Vendidas para um traficante, eram embarcadas no navio negreiro, rumo à América. <sup>2ª</sup>
  - Antigamente, na África, as pessoas eram presas em guerras e conflitos. <sup>1ª</sup>
  - Aqui, eram negociadas como escravas e tinham de reconstruir a vida. <sup>3ª</sup>
- Essa imagem também foi feita por Rugendas e mostra o porão de um navio negreiro, com inúmeros africanos para serem escravizados aqui no Brasil. Observe com atenção a imagem e faça as atividades a seguir:



Coletânea particular, Rio de Janeiro

*Navio negreiro*, de Johann Moritz Rugendas, 1830.

2a) Espera-se que o aluno perceba a grande quantidade de gente, em um espaço diminuto. Chame a atenção dele para o fato de que nesse porão estão brancos, provavelmente identificando aqueles que estavam doentes.

- Descreva a imagem, destacando o jeito das pessoas e do lugar em que estão.
- Quais eram as condições de viagem dos africanos aprisionados na África para o Brasil? As viagens duravam semanas, em péssimas condições. Os africanos vinham acorrentados e muitos morriam durante a travessia.
- Por essa imagem, é possível perceber quem eram os escravos preferidos pelos traficantes para serem trazidos ao Brasil? Sim. Em, sua maioria eram homens, vindo poucas crianças e mulheres, que resistiam menos à viagem.

134

Figura 4: Navio negreiro – Johann Moritz Rugendas (1830)  
Fonte: Mundo Aberto História – 4º ano.

No Manual do Professor (p. 94) explicita-se que, nas páginas 134 e 135, são utilizadas várias imagens para retomar o conteúdo estudado no capítulo. A imagem analisada dialoga com a questão anterior da mesma página. Antecede as atividades o texto *A dura viagem pelo Atlântico*, página 127, do mesmo capítulo. Com isso, busca-se atender ao objetivo da seção, qual seja: com base em informações obtidas, o aluno deve formular sínteses parciais e globais.

<sup>120</sup> Trata-se de um conjunto de variadas atividades individuais e coletivas cujas estratégias vão desde estabelecer hipóteses até formular sínteses parciais e globais (GRANGEIRO, 2011, p. 23. Manual do Professor).

## Coleção 5

A coleção intitulada *Novo Interagindo com a História* foi publicada pela Editora do Brasil, em 2011. As autoras dessa coletânea são Lilian Sourient (licenciada e bacharel em Ciências Sociais), Roseni Rudek (licenciada em Geografia) e Rosiane de Camargo (licenciada em História e pós-graduada em História do Brasil).

Os volumes da coleção são apresentados em eixos temáticos divididos por unidades. Nos livros didáticos do 4º ano há seis unidades e no do 5º ano, quatro. A quantidade de capítulos e unidades varia conforme cada livro. A coleção é composta de seções, nomeadas na obra por ícones, a saber: *Mãos à obra*, *Interagindo com jogos*, *Observando detalhes*, *Interagindo com o texto*, *Interagindo com textos*, *Desenvolvendo atitudes*, *Fique por dentro* e *Cantinho de Sugestões*. Nos volumes do 4º e 5º anos há o ícone *Blog da Aninha*.

No Livro do Professor do 4º ano, na parte comum ao Livro do Aluno, há cento e oitenta e quatro páginas, sendo a estas acrescidas cento e vinte destinadas à assessoria pedagógica (Manual do Professor). No volume do 5º ano há cento e noventa e duas páginas na parte comum ao aluno e cento e vinte nas orientações ao professor (Manual do Professor).

O conteúdo de *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* dos documentos em questão foi avaliado no Guia de Livros Didáticos do PNLD/2013, conforme se segue:

No seu conjunto, a coleção apresenta conteúdos referentes à **História dos povos africanos e indígenas**. No volume do 2º ano, a seção *Interagindo com jogos* apresenta, pontualmente, uma brincadeira de origem africana no contexto das discussões do capítulo intitulado 'Brincar é um direito'. No volume do 3º ano, o tema é tratado, sobretudo, no capítulo intitulado 'Comunidade quilombola', com textos didáticos a respeito da formação da História dessas comunidades. O capítulo também identifica filmes e livros na seção *Cantinho das sugestões*. No volume do 4º ano, identifica-se a unidade 'Entre correntes e sonhos', que propõe o estudo da África e dos africanos antes da chegada dos europeus, e, na sequência, a escravidão na África, diferenciando-a daquela introduzida pelos portugueses; o trabalho escravo no Brasil; as relações entre senhores e trabalhadores escravizados; as lutas e resistências; o processo de abolição; o preconceito; a mestiçagem e as lutas atuais. No volume do 5º ano, as lutas atuais dos afrodescendentes marcam presença na coleção, como também as imagens históricas que ilustram o tema escravidão (Guia de livros didáticos - PNLD/2013: história, p. 131).

Com base na análise da temática *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* feita na coleção *Novo Interagindo com a História* constatamos que, nos livros do 4º e 5º anos, há recorrência de imagens clássicas produzidas por viajantes europeus entre os séculos XVI e XIX. Estas se referem, sobretudo, à escravidão no Brasil Colônia e Império. Verificamos que, no livro do 4º ano, as produções são creditadas aos autores relacionados na sequência: David Livingstone, Johann Moritz Rugendas, Robert Walsh e T. Kelly, François Auguste Biard, Helinton e E. Morin, Andrew Best e T. Leloie, Joseph Simon Gallieni, Emile Bayard, John Clarke e Henry Chamberlain, Spix & Martius e Angelo Agostini. No volume do 5º ano, os autores são os seguintes: Frans Post, Jean-Baptiste Debret, Joachim Lebreton, Johann Moritz Rugendas, Carlos Julião, Henry Chamberlain e John Clarke, Joaquim Cândido Guillobel e Edward Hildebrandt. A lista dessas imagens e a página em que elas aparecem no livro didático encontram-se em anexo (ANEXO II).

No Manual do Professor, na parte de **Fundamentação teórico-metodológica**, no item 3.4, *Linguagens e fontes para o ensino de História*, há o encaminhamento sobre a abordagem de imagens, como destacado a seguir:

[...] O trabalho com imagens ou documentos visuais visa constatar que não há uma única maneira de estudar e interpretar a história. É possível, com base na leitura de imagens, identificar características de um determinado período, suas permanências e mudanças, enfim, conteúdos históricos. Os documentos visuais podem representar ideias, objetos, pessoas, acontecimentos etc., fazendo o registro da história por meio de imagens (SOURIENT; RUDEK; CAMARGO, p. 20-21).

As autoras informam também que, no trabalho com documentos visuais, busca-se atingir os mesmos objetivos delineados para se trabalhar com documentos escritos, porém, tornam-se essenciais alguns procedimentos específicos no que se refere às imagens. São eles: o contato inicial – a primeira impressão que o aluno terá da imagem; a descrição – decomposição da imagem, relato do que é aparente, pois só dessa maneira o aluno conseguirá observar aquilo que não é visível, o que representa aquela imagem historicamente; o registro – anotação de todos os elementos, as emoções e de tudo que não foi compreendido; a interpretação – argumentação, comparação e levantamento de informações complementares (SOURIENT; RUDEK; CAMARGO, p. 21).

No que diz respeito à iconografia clássica da escravidão, a imagem *Negros no fundo do porão*, de Johann Moritz Rugendas, está no livro do 4º ano, capítulo 3 -

O trabalho africano na construção do Brasil, na seção - Observando detalhes,<sup>121</sup> página 105.

**Novo Interagindo**

Professor, use a atividade para trabalhar o gênero textual: carta, muito usado para contar acontecimentos e expressar por escrito sentimentos e emoções. Os alunos podem trocar cartas entre eles e, neste caso, é necessário atenção com relação ao endereço do destinatário. Se houver computadores à disposição, a carta pode ser substituída por um e-mail.

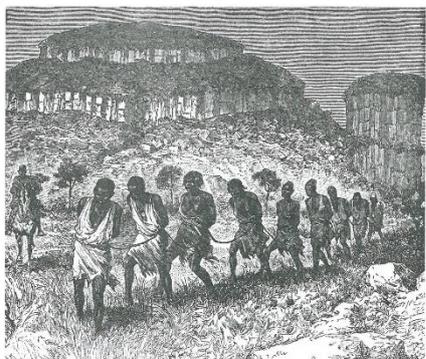
**3** Imagine-se como aquele jovem africano que foi capturado: quais eram seus medos, suas expectativas, suas dúvidas sobre o que estava acontecendo, seus sonhos... Descreva essa situação em um texto como se fosse uma carta endereçada a seus familiares que ficaram na África. Não se esqueça de que você precisa preencher o envelope corretamente para a carta chegar ao destinatário. *Resposta pessoal.*

**Observando detalhes**

Professor, procure incentivar os alunos a usar os diferentes gêneros textuais. São possíveis diversas formas de apresentação do mesmo tema. Escolha um momento para que todos possam apresentar seus trabalhos.

**1** Observe e analise as imagens. Depois, utilizando os conhecimentos adquiridos sobre a escravidão no Brasil, escreva um texto. Você pode escolher entre os seguintes gêneros textuais: poema, texto jornalístico, descritivo, narrativo ou outro. Se necessário, pesquise mais sobre o assunto em livros, revistas ou em sites na internet. Devem constar no texto as informações sobre o aprisionamento de pessoas na África; o transporte de africanos nos navios (tráfico); a maneira como eram tratados no Brasil e os diferentes trabalhos realizados (nos engenhos, na extração de ouro e diamantes, na produção de café, na função de vendedores, carregadores, escravos domésticos etc.). Apresente o resultado de seu trabalho para os colegas. Pode ser realizada uma exposição com os trabalhos.

**104**



Joseph Simon Gallieni. *Viagem ao Sudão Francês*, 1885. Gravura.



Emile Bayard. *Venda de Escravos*, 1866. Xilogravura.



Johann Moritz Rugendas. *Negros no porão*, c. 1835. Aquarela.



John Clarke e Amy Chamberlain. *Uma banca do mercado*, 1822. Água-tinta colorida sobre papel, 19,9 x 28,1 cm.

**105**

Figura 5: Negros no porão – Johann Moritz Rugendas (c.1835)  
Fonte: Novo Interagindo com a História – 4º ano.

No Manual do Professor, no tópico **Diretrizes para o ensino de História**, há um item nomeado **O ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e das nações indígenas** em que constam considerações sobre preconceito e racismo com indicações de leituras para o professor.

Especificamente para subsidiar o professor no trabalho com a unidade 4, *Entre correntes e sonhos*, no Manual são apresentados os seguintes textos: A escravidão na África (p. 77-78),<sup>122</sup> Por que escravidão negra? (p. 78),<sup>123</sup> A diáspora

<sup>121</sup> São atividades que envolvem uma leitura mais ampla de fontes visuais, levando à construção de fatos e ao desenvolvimento da habilidade de observação (SOURIENT; RUDEK; CAMARGO, p. 31. Manual do Professor).

<sup>122</sup> SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006, p. 47-49. In: SOURIENT; RUDEK; CAMARGO. Manual do Professor.

<sup>123</sup> FERLINI, Vera Lúcia Amaral. *A civilização do açúcar: séculos XVI a XVIII*. São Paulo: Brasiliense, 1992. p. 20. SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006, p. 47-49. Manual do Professor.

negra: o tráfico (p. 78-79),<sup>124</sup> O tráfico de escravos e os africanos no Brasil (p. 79-80),<sup>125</sup> Um país escravista (p. 80),<sup>126</sup> Africanos no Brasil (p. 81),<sup>127</sup> Quilombo (p. 81-82),<sup>128</sup> Brasil demorou a acabar com o trabalho escravo (p. 82)<sup>129</sup> e História: Lei Áurea, a polêmica e os limites (p. 82-83).<sup>130</sup>

Outros textos são sugeridos para serem trabalhados com o aluno, além dos que constam no Livro do Aluno. São eles: Mãos negras (p. 83-84),<sup>131</sup> A diversidade do trabalho escravo (p. 85),<sup>132</sup> Massacre de negros (p. 86),<sup>133</sup> Os remanescentes dos quilombos (p. 87),<sup>134</sup> 100 anos de liberdade: realidade ou ilusão? (p. 88),<sup>135</sup> Políticas Afirmativas (p. 88-89).<sup>136</sup> Esses vêm acompanhados de atividades.

### Coleção 6

A coleção *Pelos caminhos da História* foi publicada pela Editora Positivo, em 2011. Os autores dessa coletânea são Adhemar Marques (bacharel e licenciado em História e pós-graduado em História Moderna e Contemporânea) e Flávio Berutti (licenciado e mestre em História, pós-graduado em Metodologia da História).

Os volumes da coleção estão divididos em quatro unidades e estas, em dois

<sup>124</sup> LINHARES, Maria Yedda (Org.). História geral do Brasil. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990. p. 53-54. Manual do Professor.

<sup>125</sup> MATTOS, Regiane Augusto de. História e cultura afro-brasileira. São Paulo: Contexto, 2007, p. 63-64. Manual do Professor.

<sup>126</sup> FIABANI, Adelmir. Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes. São Paulo: Expressão Popular, 2005. p. 15-16, 21-22. Manual do Professor.

<sup>127</sup> OLIC, Nelson Bacic; CANEPA, Beatriz. África: terra, sociedade e conflitos. São Paulo: Moderna, 2004. p. 42-44 (Coleção Polêmica). Manual do Professor.

<sup>128</sup> LOPES, Nei. Dicionário escolar afro-brasileiro. São Paulo: Selo Negro, 2006, p. 137-138. Manual do Professor.

<sup>129</sup> CANCIAN, Renato. Disponível em: <<http://educação.uol.com.br/historia-brasil/ult1689u46.jhtm>>. Acesso em: nov. 2010. Manual do Professor.

<sup>130</sup> OLIVEIRA, Roberson de. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 15 de maio 2003. Disponível em: <[www1.folha.uol.com.br/folha/educação/ult305u12870.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/folha/educação/ult305u12870.shtml)>. Acesso em: nov. 2010. Manual do Professor.

<sup>131</sup> GRIEG, Maria Dilecta. *Café – histórico, negócios e elite*. São Paulo: Olho d'Água, 2000. p. 42-45 (trechos). Manual do Professor.

<sup>132</sup> LIBBY, Douglas Cole; PAIVA, Eduardo França. *A escravidão no Brasil: relações sociais, acordos e conflitos*. São Paulo: Moderna, 2000, p. 25-27. Manual do Professor.

<sup>133</sup> RIBEIRO, Darcy; MOREIRA NETO, Carlos de Araújo (Org.). *A fundação do Brasil: testemunhos, 1500-1700*. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 339. Manual do Professor.

<sup>134</sup> BOULOS JUNIOR, Alfredo. Os africanos e seus descendentes no Brasil: a resistência quilombola. São Paulo: FTD, 2002. p. 28-30. Manual do Professor.

<sup>135</sup> TURCO, Hélio; Jurandir; Alvinho. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/dudu-nobre/976173/>>. Acesso: nov. 2010. Manual do Professor.

<sup>136</sup> ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. *Uma história do negro no Brasil*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 302-304. Manual do Professor.

capítulos. Na coleção há as seguintes seções: *Pra começo de conversa, Agora é com você, Ideias, muitas idéias, Para você saber mais, Você sabia? Atividades. Por enquanto é isso...* Esclarecemos, igualmente, que as seções não se repetem em todos os capítulos de cada livro.

No Livro do Professor do 4º ano, na parte comum ao Livro do Aluno, há cento e sessenta páginas, sendo a elas acrescentadas setenta e duas páginas destinadas à assessoria pedagógica (Manual do Professor). No volume do 5º ano há cento e noventa e duas páginas na parte comum ao aluno e setenta e nove nas orientações ao professor (Manual do Professor).

O conteúdo de *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* dos documentos em questão foi assim avaliado no Guia de Livros Didáticos do PNLD/2013:

Em relação à **História da África e da cultura afro-brasileira e indígena**, a coleção trabalha de forma positiva o negro e sua participação na formação da sociedade brasileira, com ilustrações que demonstram a pluralidade racial do Brasil. Aborda a questão da igualdade racial, por exemplo, quando trata dos direitos e deveres da criança. Há um tópico específico sobre os diferentes modos de aprender dos negros nas comunidades quilombolas. Há, também, uma seção sobre as influências culturais, na qual é abordada a participação dos africanos. No último volume da coleção, há uma unidade dedicada aos afrodescendentes, seu trabalho, sua cultura. Trabalha-se com a escravidão e, paralelamente, há uma preocupação da obra em mostrar a diversidade dos povos africanos na atualidade (Guia de livros didáticos - PNLD/2013: história, p. 140).

Com respaldo na análise da temática *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* na coleção *Pelos caminhos da História* constatamos que, no livro do 4º ano, há duas iconografias de viajantes europeus datadas do século XIX que representam cenas relacionadas à escravidão no Brasil colonial e Império. Elas são atribuídas a J. Steinmann e Johann Moritz Rugendas. No volume do 5º ano há uma recorrência maior a essas imagens relativas ao mesmo período. Elas são atribuídas aos autores Johann Moritz Rugendas e Jean-Baptiste Debret. A lista dessas imagens e a página em que aparecem nos livros didáticos encontram-se em anexo (ANEXO II).

No Manual do Professor, na parte dedicada à **Metodologia de ensino e aprendizagem**, há um tópico intitulado *Noção de documento histórico*, no qual se expressa que

[...] o documento pode gerar situações-problema capazes de chamar a atenção e suscitar dúvidas, cuja solução buscada a partir de hipóteses levantadas pelo professor mobilizará a curiosidade e a participação do

aluno. Extremamente rico, este tipo de atividade reproduz, em outra escala, alguns dos passos obrigatórios do historiador. O documento serve também como elemento provocador, que repõe em questão representações e atitudes do senso comum e até mesmo conhecimentos históricos já cristalizados, estimulando o debate, a busca de informações, a elaboração de argumentos (MARQUES; BERUTTI, 2011, p. 15 *apud* CERRI, 2004, p. 68).

Os autores prosseguem afirmando que, nas formas de exploração de um documento, deve-se incluir, além da leitura do que se encontra visível, ou mais facilmente identificável, a leitura do que não está visível. Para tanto, o professor poderá propor questões que auxiliem os alunos. Por exemplo: quem produziu o documento? Com qual finalidade o documento foi produzido? A partir de quais interesses? Quais foram os métodos utilizados? (MARQUES; BERUTTI, 2011, p. 15).

Na coleção *Pelos caminhos da História*, a imagem *Negros no fundo do porão*, de Johann Moritz Rugendas, está no livro do 5º ano, na unidade 3 - *Afrodescendentes: seu trabalho e sua cultura*, no capítulo 2 - *Escravidão: luta pela liberdade e igualdade*, na seção - *Agora é com você*,<sup>137</sup> página 106.

---

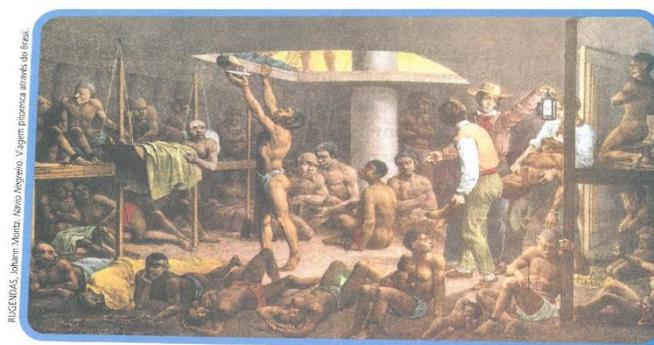
<sup>137</sup> Na seção *Agora é com você* as atividades sugeridas para serem desenvolvidas pelos alunos se intercalam no texto didático. Apesar de geralmente poderem ser realizadas individualmente, tais atividades podem ser precedidas de debates, previamente estimulados pelo professor (MARQUES; BERUTTI, 2011. Manual do Professor, p. 23).



### Agora é com você

A imagem a seguir é uma reprodução da obra *Navio Negroiro*, pintada pelo artista alemão Rugendas em 1830, quando ainda havia o tráfico de escravos para o Brasil.

Preste atenção nos detalhes e nas pessoas representadas. Em seu caderno, elabore uma legenda para a obra.



RUGENDAS, Johann Moritz. Navio Negroiro. V. Capim Placencia através do Brasil.



### Para você saber mais

Johann Moritz Rugendas (1802-1858) foi um importante pintor alemão. Durante sua viagem pelo Brasil, entre 1822 e 1825, conheceu diferentes tipos humanos, paisagens, vilas, cidades, costumes e tradições de nosso país.

106

Figura 6: Navio Negroiro – RUGENDAS, Johann Moritz  
Fonte: Pelos Caminhos da História – 5º ano.

No Manual do Professor, nas páginas 59, 60 e 61, no item **Orientações e sugestões de atividades**, os autores abordam a imagem *Negros no fundo do porão* distinguindo diferentes aspectos relacionados a essa iconografia clássica. Ao transcreverem de Gilson Rambelli (s.d) as considerações sobre o tráfico marítimo de escravos para a América, especialmente para o Brasil, os autores registram que:

Essa obra em particular, tem o apelo interessante porque nos remete à parte interna de um tipo de navio e não ao navio propriamente dito. Devido ao seu emprego ilustrativo constante, carregado de significados, passou a simbolizar, em nosso imaginário coletivo, o interior de todas as embarcações que transportavam escravos negros, homogeneizando mais de 300 anos de construção naval em uma única forma: o porão.

O interessante desse fenômeno é que, se a fonte iconográfica for questionada técnica e não ideologicamente, vamos observar que a própria ideia de 'negros no porão' não retrata de fato o porão do navio representado, mas, mesmo assim, se tornou o cenário do local onde se transportava a carga humana de um navio! (MARQUES; BERUTTI, 2011, p. 60).

E prosseguem:

[...] durante os séculos em que aconteceu o tráfico marítimo de escravos africanos, uma gama enorme de embarcações de diferentes tipos e tamanhos, foi utilizada para esta função; algumas construídas objetivando esse comércio e outras – na maioria das vezes – já velhas, adaptadas para esse tipo de transporte. Logo, a referência consagrada dos *Negros no Porão* nem sempre condizia com a organização esquemática de um navio mercantil que transportava carga humana (MARQUES; BERUTTI, 2011, p. 60 *apud* RAMBELLI, s.d).

As observações feitas anteriormente contribuem, sobremaneira, para que a imagem seja problematizada como documento histórico.

Outro aspecto julgado por nós como positivo consiste em observação feita no Manual do Professor (p. 61-62) quanto aos cuidados que se deve ter em relação à multiplicidade étnico-cultural e linguística de matriz africana, entendida como decisiva na formação histórica e cultural da sociedade brasileira. Adverte-se que essa ampla diversidade acrescida das variações culturais precisa ser considerada para que não haja a cristalização de esteriótipos e clichês, muitas vezes associados à ‘herança ou legado cultural’ dos povos africanos sem considerar sua heterogeneidade.

### **Coleção 7**

A coleção intitulada *Porta Aberta História* foi publicada pela Editora FTD, em 2011. A autora dessa coletânea é Mirna Lima (graduada em História e mestre em História Social).

Os volumes da coleção são apresentados em eixos temáticos divididos em quatro unidades. As unidades se iniciam a partir de três propostas, a saber: *Vamos conversar*, *Vamos descobrir*, *Vamos concluir*. As seções, nomeadas *seções especiais*, são as seguintes: *Atividades*, *Fique sabendo*, *Você*, *Vamos lembrar* e *Outras leituras*.

O Livro do Professor do 4º ano, na parte comum ao Livro do Aluno, possui cento e noventa e duas páginas, sendo a estas acrescidas sessenta e quatro destinadas à assessoria pedagógica (Manual do Professor). No volume do 5º ano há cento e sessenta páginas na parte comum ao aluno e sessenta e quatro nas orientações ao professor (Manual do Professor).

O conteúdo de *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* dos documentos

em questão foi avaliado no Guia de Livros Didáticos do PNLD/2013, como apresentado a seguir:

Em relação às exigências legais sobre **a História da África, a cultura afro-brasileira e as culturas indígenas**, destaca-se a presença dessa temática em todos os volumes, embora a perspectiva histórica seja pouco tratada de forma direta no livro do 2º ano, no qual há um destaque maior para a promoção positivada de negros afro-brasileiros, explorando-se a dimensão da integração social. Ao longo dos demais volumes, a temática ganha maior espaço e complexidade, passando, aos poucos, a ser relacionada com a História e a cultura dos afro-brasileiros. Assim sendo, há um esforço de se estimular a comparação com outros espaços e tempos, ainda que com ênfase no presente. Observa-se, contudo, que, em alguns momentos, a abordagem termina por deslocar o conteúdo referente à História e a cultura da África e dos afrodescendentes do restante dos conteúdos [...]. No conjunto, discute-se, ainda, o conceito de identidade étnica e se aborda diretamente a História da África (Guia de livros didáticos - PNLD/2013: história, p. 143-144).

Na análise da temática *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* realizada na coleção *Porta Aberta História* evidenciamos que, nos livros do 4º e 5º anos, há recorrência de imagens clássicas produzidas por viajantes europeus entre os séculos XVI e XIX. Estas se referem à escravidão no Brasil colonial e Império. Notamos que, no livro do 4º ano, as produções são creditadas aos seguintes autores: Jean-Baptiste Debret, Frans Post, Johann Moritz Rugendas, Joaquim Candido Guillobel e Henry Koster. No volume do 5º ano os autores são Johann Moritz Rugendas, Jean-Baptiste Debret, Frans Post, Victor Frond e George Markgraf, conforme anexo (ANEXO II).

No Manual do Professor, em ***Sugestões de trabalho com documentos***, especifica-se que, no caso das gravuras ou pinturas, se busque quem é o autor, qual é a data da produção, o que a legenda esclarece sobre ele, o que e onde está sendo representado, que elementos aparecem em destaque, o porquê desses elementos, que ou quais cores foram usadas para representar o ambiente ou personagens. No tocante à interpretação, indica-se que se atente para questões, como: qual sua finalidade (documento oficial ou particular), quais registros de época podem ser percebidos, em que medida a visão do autor interfere na elaboração do trabalho (LIMA, 2011, p. 18-21).

A iconografia clássica *Negros no fundo do porão*, do pintor Johann Moritz Rugendas, está no livro do 5º ano, unidade 3 - *Os africanos e o Brasil*, no capítulo 2 - *A escravidão no Brasil*. Esta iconografia, apresentada como ilustração ao texto *O*

*comércio de escravos*, compõe uma narrativa sequencial de imagens, como: a travessia pelo Atlântico, o desembarque no porto, a venda de escravizados em um mercado e o transporte para o lugar de destino. A autora utiliza-se de dois tipos de gêneros textuais produzidos pelo viajante - o texto escrito e o imagético - como se pode observar nas páginas 96, 97, 98 e 99.

**O comércio de escravos**

Como era feito o comércio de escravos para o Brasil?  
Onde ficavam e como eram tratadas as pessoas que chegavam para serem vendidas?  
Qual era o destino dos escravos africanos na nossa terra?  
O primeiro grupo de escravos africanos chegou ao território brasileiro com a expedição de Martim Afonso de Sousa, em 1530, mas foi só a partir da década de 1550 que o comércio de escravos ganhou força.  
A partir desse período, a entrada de escravos africanos foi constante até 1850, quando foi proibido o comércio de escravos.

**É**, sem dúvida, durante o trajeto da África para a América que a situação dos negros se revela mais horripilante. [...]

Embarcam-se, anualmente, cerca de 120 000 negros da costa da África, unicamente para o Brasil, e é raro chegarem a seu destino mais de 80 000 a 90 000. Perde-se, portanto, cerca de um terço durante uma travessia de dois meses e meio a três meses. [...] Esses infelizes são amontoados em **compartimentos** cuja altura, raramente ultrapassa 5 **pés**. Esse cárcere ocupa todo o comprimento e a largura do porão do navio; aí são eles reunidos em número de duzentos a trezentos, de modo que para cada homem adulto se reserva apenas um espaço de 5 pés cúbicos. [...] Os escravos são aí amontoados de encontro às paredes do navio e em torno do mastro; onde quer que haja lugar para uma criatura humana, e qualquer que seja a posição que se lhe faça tomar, aproveita-se. [...] Todos, principalmente nos primeiros tempos da travessia, têm algemas nos pés e nas mãos e são presos uns aos outros por uma comprida corrente.

**compartimentos:** as divisões do navio.  
**pé:** unidade de medida equivalente, no sistema métrico decimal, a 30,48 centímetros.



Negros no porão de um navio, de Rugendas, século XIX.  
Rugendas foi desenhista, nascido em 29 de março de 1802. Seus trabalhos foram reunidos na sua obra *Viagem pitoresca através do Brasil*, publicada em Paris, em 1835.

[...] Logo que o negociante obtém licença para desembarcar seus escravos, são eles colocados perto da **alfândega**, onde são registrados depois do pagamento dos direitos de entrada.

Da **alfândega** são os negros conduzidos para os mercados, verdadeiras cocheiras: aí ficam até encontrar comprador. [...] Infelizmente, quando se vendem escravos, raramente se tomam em consideração os laços de parentesco. Arrancados a seus pais, a seus filhos, seus irmãos, esses infortunados explodem às vezes em gritos dolorosos [...]

**alfândega:** repartição do governo onde trabalham pessoas encarregadas de verificar bagagem e mercadorias em viagem e cobrar as taxas correspondentes à entrada e à saída desses produtos.

Figura 7: Negros no porão de um navio – Rugendas (séc. XIX)  
Fonte: Porta Aberta História – 5º ano.



98 99

Figura 8: Desembarque; Comércio; Transporte de escravizados.  
Fonte: Porta Aberta História – 5º ano.

## Coleção 8

A coleção intitulada *Projeto Buriti: História* é uma obra coletiva,<sup>138</sup> produzida pela Editora Moderna, sendo a editora responsável Rosane Cristina Thahira (bacharel e licenciada em História).

A coletânea é dividida em quatro volumes, com nove unidades. Cada unidade é dividida em três temas e seções adicionais. As seções são assim denominadas: *Para ler e escrever melhor*, *O mundo que queremos*, *O que você aprendeu* e *Ampliação*. Ao final de cada unidade há sugestões de leituras para os alunos.

<sup>138</sup> No livro didático consta que a elaboração dos originais foi feita pelos autores relacionados a seguir: Rosane Cristina Thahira (bacharel e licenciada em História), Eloísa Aragão Maués (bacharel em História; mestre em Ciências, no Programa: História Social), Leonardo de Atayde Pereira (bacharel e licenciado em História; mestre em Ciências, no programa: História Social), Samanta Costa (bacharel em História), Tathiane Gerbovic (bacharel e licenciada em História; mestre em Ciências, no programa: História Econômica), Luana Saturnino Tvardovskas (bacharel e licenciada em História, mestre em História, na área de História Cultural), Marília Juremeira (bacharel e licenciada em História), César da Costa Junior (bacharel e licenciado em História), Thelma Cademartori Figueiredo de Oliveira (licenciada em História, mestre em História, área de concentração: Educação – Didática, Teoria do Ensino e Práticas Escolares).

Os Livros do Professor do 4º e 5º anos possuem, na parte comum ao Livro do Aluno, cento e trinta e seis páginas, sendo a estas acrescidas, em cada volume, outras noventa e seis destinadas à assessoria pedagógica (Manual do Professor).

O conteúdo de *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* do documento em questão foi avaliado no Guia de Livros Didáticos do PNLD/2013 do seguinte modo:

A **História da África, a cultura afro-brasileira e a cultura indígena** são discutidas seguindo o princípio da diversidade, ao se apresentar aos alunos e professores uma história plural constituída por diversos agentes. Os conteúdos referentes à História da África e da cultura afro-brasileira são contemplados no conjunto da obra. A imagem dos afrodescendentes é valorizada desde o início, ganhando cada vez mais espaço e destaque ao longo da coleção, desde a História dos povos africanos, os processos de escravização, o trabalho, a resistência escrava, a abolição, o surgimento do movimento negro até o Dia da Consciência Negra (Guia de livros didáticos - PNLD/2013: história, p. 148).

Com base na análise da temática - *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* - da coleção *Projeto Buriti: História*, constatamos que, nos livros do 4º e 5º anos, há recorrência de imagens clássicas produzidas por viajantes europeus entre os séculos XVI e XIX. Estas se referem à escravidão no Brasil colonial e Império. Verificamos ainda que, no livro do 4º ano, as produções são creditadas aos seguintes autores: Johann Moritz Rugendas, Ludwig & Briggs, Maximiliano de Weid-Neuwied, Frans Post, Thomas Ender e Charles Landseer. No volume do 5º ano, os autores são Jean-Baptiste Debret, George Markgraf, Johann Moritz Rugendas, Carlos Julião e Joaquim Cândido Guillobel. A lista dessas imagens e a página em que elas aparecem nos livros didáticos encontram-se em anexo (ANEXO II).

No Manual do Professor, no tópico **O contato com a diversidade de fontes**, explicita-se que

[...] o trabalho com uma variedade de materiais iconográficos e textuais (fotografias, ilustrações, obras de arte, infográficos, histórias em quadrinhos, documentos de arquivos de famílias e oficiais, trechos de depoimentos, letras de músicas, textos literários, jornalísticos e historiográficos) como fontes históricas possibilita ao aluno desenvolver alguns procedimentos de leitura e análise de documentos históricos, além de adquirir e ampliar o vocabulário específico da disciplina, contribuindo para a aprendizagem de conceitos históricos (THAHIRA, 2011, p. 12).

Na coleção *Projeto Buriti: História*, a imagem *Negros no fundo do porão*, do pintor Johann Moritz Rugendas, está no livro do 4º ano, na unidade 3 - *Os povos que*

vieram da África – na seção *O que você aprendeu*,<sup>139</sup> tópico 2 - *Compreender*, na página 46, conforme apresentamos na sequência:

Buriti  
4º Ano

## O que você aprendeu

**Recordar**

1 Escreva em seu caderno a qual povo africano cada item se refere.

- Suas comunidades eram compostas de várias aldeias. Suas principais cidades eram Ifé, Oyo e Benin. **Yorubá**
- O exército tinha papel fundamental na vida desses povos. Homens e mulheres participavam das atividades ligadas à guerra. **Zulu**
- Formavam grupos de agricultores que viviam em aldeias e conheciam a técnica para fabricar utensílios de ferro. **Banto**

**Compreender**

2 Observe a imagem e responda.



*Navio negreiro*, litogravura de Johann Moritz Rugendas, 1835.

- Quem são as pessoas representadas na cena?  
*Os traficantes e os africanos escravizados.*
- Que local foi representado? Para que ele servia?  
*Um navio negreiro, que servia para transportar africanos escravizados da África para a América.*
- Quais eram as condições desse local?  
*Não havia ventilação suficiente para todos, nem higiene. Os africanos ficavam amontoados e acorreatados.*
- O que deve ter acontecido ao homem que está sendo carregado?  
*Ele deve estar doente ou morto por causa das péssimas condições do navio negreiro.*

46

Figura 9: Navio negreiro – Johann Moritz Rugendas (1835)  
Fonte: Projeto Buriti História – 4º ano.

No tópico **Orientações e Subsídios ao Professor**, em *Orientações Específicas* (p. 43), há referência à imagem em questão. Pede-se aos alunos que “identifiquem as pessoas representadas na imagem e em que condições eram transportadas da África à América”. Afirma-se que o objetivo dessa tarefa é auxiliá-los a perceberem a precariedade e o caráter desumano do transporte de africanos escravizados.

Acerca do conteúdo dessas questões, avaliamos que ele não se difere das

<sup>139</sup> A seção *O que você aprendeu* são atividades de leitura e interpretação de textos e fotos, gráficos, mapas e tabelas, levantamento de hipóteses para explicar determinada situação, além de questões que estimulam o juízo crítico (THAHIRA, 2011, p. 13. Projeto Buriti. Manual do Professor).

propostas feitas ao aluno, na página 46, no livro comum ao professor e alunos.

Ainda nos reportando ao Manual do Professor, em **Textos Complementares** temos duas produções que visam contribuir com o estudo desenvolvido na unidade 3, sendo: *O encontro da África com o Brasil* (p. 45-46)<sup>140</sup> que se refere a organização social e econômica dos africanos anterior ao processo de deslocamento forçado para o Brasil e *Escravidão: sentidos específicos em cada cultura* (p. 46-47)<sup>141</sup> que argumenta não haver identidade, mas apenas analogia, entre as várias formas de 'escravidão'. Tampouco se pode falar de uma fase escravista na história das sociedades humanas, como se fosse uma etapa necessária em direção às modernas relações capitalistas. E conclui que essa ideia deriva de uma visão exclusivamente eurocêntrica da história humana.

### Coleção 9

A coleção intitulada *Projeto Pitangua: História* é uma obra coletiva<sup>142</sup> produzida pela Editora Moderna, sendo a editora responsável Maria Raquel Apolinário (bacharel e licenciada em História).

Os livros didáticos da coletânea são constituídos de três blocos, divididos em três unidades. Nestas encontram-se as seções *Aprenda mais*, *Um problema*, *Atividades*, *Descobrir*, *Vamos fazer* e *Investigar* que aparecem em todos os volumes da coleção. Nos livros do 4º e 5º anos consta a seção *Revista de História* e, no livro do 5º ano, as seções *Projeto em equipe*, *Na linha do tempo*, *Galeria de personagens* e *Analise o documento*.

Os Livros do Professor do 4º e 5º anos possuem, na parte comum ao Livro do Aluno, cento e cinquenta e duas páginas. Em cada volume são acrescentadas outras setenta e nove destinadas à assessoria pedagógica (Manual do Professor).

---

<sup>140</sup> O texto encontra-se referenciado no Manual do Professor, conforme exposto: ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. Uma história do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 13-14, 39. (THAHIRA, 2011, Projeto Buriti, p. 45-46. Manual do Professor).

<sup>141</sup> A referência ao texto se fez da seguinte forma: GUARINELLO, Norberto Luiz. Escravos sem senhores: escravidão, trabalho e poder no mundo romano. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo: Anpuh, v. 26, n. 52, jul.-dez., 2006. p. 229-230. (THAHIRA, 2011, Projeto Buriti, p. 45-46. Manual do Professor).

<sup>142</sup> No livro didático consta que a elaboração dos originais foi feita pelos seguintes autores: Maria Raquel Apolinário (bacharel e licenciada em História), Núbia de Cássia de Moraes Andrade e Silva (bacharel e licenciada em História), Carla Rafaela Monteiro (bacharel e licenciada em História), Maria Aparecida Viana Shtine Pereira (bacharel em Letras).

O conteúdo de *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* dos documentos em questão foi avaliado no Guia de Livros Didáticos do PNLD/2013 da seguinte forma:

As questões que dizem respeito à legislação vigente e que atendem às necessidades de renovação historiográfica, no sentido de incluir as **experiências africanas, afro-brasileiras e indígenas**, são plenamente atendidas pela coleção. No Manual do Professor, as orientações para o trabalho com esses aspectos são muitas, principalmente nas Orientações específicas, em que as temáticas propostas ao longo das unidades são sempre discutidas. Todos os temas abordados nos blocos dos livros contêm inserções referentes às relações entre esses grupos. [...] A questão do preconceito e da discriminação racial é tratada em diversos momentos, trazendo-se, a título de exemplo, o debate sobre ações afirmativas na educação e o direito à terra pelos quilombolas e indígenas (Guia de livros didáticos - PNLD/2013: história, p. 160).

Tomando-se por base a análise da temática *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* feita na coleção *Projeto Pitangüá História* constatamos que, nos livros do 4º e 5º anos, há a recorrência de imagens clássicas produzidas por viajantes europeus entre os séculos XVI e XIX. Estas se remetem à escravidão no Brasil Colônia e Império. Verificamos também que, no livro do 4º ano, as produções são creditadas aos seguintes autores: Henry Koster, Jean-Baptiste Debret, Johann Moritz Rugendas, Zacharias Wagener, Carlos Julião, Andrew W. Best, Henry Chamberlain, François Auguste Biard, Paul Harro-Harring, George Markgraf e Augustus Earle. No volume do 5º ano, os autores são Frans Post, Johann Moritz Rugendas, John Mawe, Charles Landseer, Carlos Julião, Armand J. Pallière, Henry Chamberlain e Angelo Agostini. A lista dessas imagens e a página em que elas aparecem nos livros didáticos encontram-se em anexo (ANEXO II).

No Manual do Professor, no tópico **A metodologia da obra: a compreensão como foco**, no item **A leitura de diferentes tipos de textos**, afirma-se que,

Desde o início, o aluno é capacitado a trabalhar com pequenos textos historiográficos, poesias, trechos de biografias, letras de música, artigos ou notícias de jornal, além de textos da internet. Essa variedade de gêneros textuais, sempre é acompanhada de uma série de atividades didáticas. O aluno ainda aprende a interpretar mapas, tabelas, gráficos, fotografias e reproduções de obras de arte, explorando as informações que eles fornecem, comparando-as e registrando as próprias conclusões (APOLINÁRIO, 2011, p. 8).

Na coleção *Projeto Pitangüá História*, a iconografia *Negros no fundo do*

porão, de Johann Moritz Rugendas, está no livro do 4º ano, no bloco 1 - *Brasil, lugar de diferentes povos e culturas*, unidade 3 - *Do continente africano para o Brasil*, seção - *Aprenda mais*,<sup>143</sup> página 47, como apresentada a seguir.

Pitanguiá -  
4º ano

**Aprenda mais**

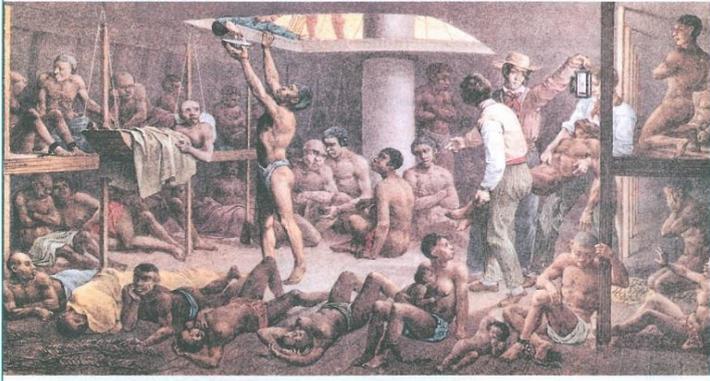
**A difícil viagem no navio negreiro**



Os africanos escravizados eram trazidos para a América em grandes embarcações chamadas **navios negreiros**. As condições eram desumanas. Leia a seguir o texto da estudiosa Glória Porto Kok a esse respeito.

“Para os cativos, a viagem para a América portuguesa era o início de uma infernal epopeia, da qual poucos sobreviviam. Os navios ou tumbeiros (túmulos marítimos) transportavam de cem a quatrocentos cativos, acorrentados, dois a dois, nos porões, numa viagem que se estendia de trinta a sessenta dias. Até os primeiros anos do século XVII, cerca de 20% dos cativos morriam na travessia, cometendo suicídio, sucumbidos pelo ‘banzo’ (tristeza) ou atacados por doenças, como disenteria, escorbuto, sarampo, varíola, sarna. Calcula-se que mais de um milhão e meio de africanos tenham morrido durante o percurso.”

Glória Porto Kok. *A escravidão no Brasil colonial*. São Paulo: Saraiva, 1997. p. 22.



Reprodução proibida. Art. 17º da Lei nº 9.610 de 19 de fevereiro de 1998. REPRODUÇÃO - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Detalhe da pintura *Navio negreiro*, de Johann Moritz Rugendas, de cerca de 170 anos atrás.

**• Responda de acordo com o texto.**

a) Por que os navios que transportavam os cativos eram chamados de tumbeiros?  
*Porque muitas pessoas morriam durante a viagem.*

b) Quanto tempo, aproximadamente, durava a viagem? *Durava de 30 a 60 dias.*

c) O que causava a morte dessas pessoas durante a viagem?  
*Cerca de 20% dos cativos morriam por suicídio, pelo “banzo” (tristeza) ou por doenças, como disenteria, escorbuto, sarampo, varíola e sarna.*

47

Figura 10: Navio negreiro – Johann Moritz Rugendas (cerca de 170 anos atrás)

Fonte: Projeto Pitanguiá História – 4º ano.

Antecedida por um texto escrito, as questões da seção *Aprenda mais* não dizem respeito especificamente à imagem *Negros no fundo do porão*.

No Manual do Professor (p. 33), em **Orientações de trabalho**, apresenta-se o texto *A difícil viagem no navio negreiro*, organizado pelos autores, como apoio à seção *Aprenda mais*. No texto afirma-se que o navio que transportava os

<sup>143</sup> A seção *Aprenda mais* traz informações complementares, depoimentos, trabalhos com linhas de tempo, além de imagens e conteúdos relacionados a outros povos e culturas. Traz ainda propostas de atividades de pesquisa, organização de mural, desenho e debate, entre outros (APOLINÁRIO, 2011, p. 10. Manual do Professor).

escravizados para o Brasil passava por diversos portos na África antes de sua ‘longa travessia pelo oceano’. Assevera-se que é importante notar que não existe o ‘africano’ escravizado, mas sim uma diversidade de etnias e culturas trazidas compulsoriamente da África para o Brasil e agrupadas na categoria jurídica de ‘escravo’.

Avaliamos que essa observação amplia a possibilidade de compreensão das discussões relacionadas à diversidade étnico-cultural brasileira.

### **Coleção 10**

A coleção intitulada *Eu conto História* foi publicada pela Base Editorial, em 2011. As autoras dessa coletânea são Maria Auxiliadora Schmidt (mestre em Educação, doutora em História Social das Ideias, pós-doutora em Didática da História, mestre e doutora na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, área de especialização: Educação Histórica) e Ana Claudia Urban (graduada em História, mestre em Educação, doutoranda em Educação).

Os volumes da coleção do 4º e 5º anos compõem quatro capítulos organizados em eixos temáticos, desenvolvidos nas atividades em que aparecem os seguintes ícones: *Eu explico no meu caderno*; *Eu interpreto no meu caderno*; *Eu pesquiso e registro no meu caderno*; *Eu desenho para o painel ou mural*; *Meu arquivo* e *O lembrete*.

O Livro do Professor do 4º ano, na parte comum ao Livro do Aluno, tem cento e doze páginas, sendo a estas acrescentadas quarenta e oito destinadas à assessoria pedagógica (Manual do Professor). No volume do 5º ano há cento e quarenta e quatro páginas na parte comum ao aluno e quarenta e oito nas orientações ao professor (Manual do Professor).

O conteúdo de *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* nos documentos em questão foi avaliado no Guia de Livros Didáticos do PNLD/2013, como exposto a seguir:

[...] Destaca-se, na coleção, conteúdos voltados para a infância que contemplam as crianças que vieram da África, os afrodescendentes, os povos indígenas, promovendo-os positivamente. A obra dá visibilidade a seus valores, tradições, organizações, saberes, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil. [...] observa-se que os descendentes das etnias indígenas e africanas aparecem na coleção de formas distintas de vivência

e de lutas contra a desigualdade social. Salienta-se, no entanto, o fato de se verificar que, em boa parte das ocorrências, há uma associação dos temas da História dos afrodescendentes à questão da escravidão (Guia de livros didáticos - PNLD/2013: história, p. 168).

Na análise da temática *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* nos livros didáticos da coleção *Eu conto História* constatamos a recorrência de imagens clássicas reproduzidas por viajantes europeus entre os séculos XVI e XIX, referentes à escravidão no Brasil colonial e Império. Estas aparecem no livro do 5º ano e são atribuídas aos seguintes pintores: Johann Moritz Rugendas, Charles Willian Read, Jean Baptiste Debret, Spix e Martius e Carlos Julião. A lista dessas imagens e a página em que aparecem nos livros didáticos encontram-se em anexo (ANEXO II).

No Manual do Professor, na parte **Sugestões metodológicas para o professor**, referindo-se ao trabalho com fontes, afirma-se que

A historiografia contemporânea provocou uma revolução no conceito de documento histórico e também ampliou as possibilidades de sua utilização pelos historiadores. Do domínio absoluto da fonte como prova da verdade sobre o passado, os documentos passaram a serem vistos como evidências, as quais têm que ser problematizadas e interpretadas pelos historiadores [...].

A exploração das fontes históricas nas aulas de História é um aspecto obrigatório da metodologia do ensino de História. No entanto, isso requer o desenvolvimento de uma relação gradativa do aluno com as diferentes fontes históricas [...] (SCHMIDT; URBAN, 2011, p.20-21. Manual do Professor).

Na sequência, as autoras explicitam duas etapas de abordagem do documento: a exploração das fontes e a apreciação sobre o documento.

Para a exploração das fontes foram considerados três momentos como exigência mínima. O primeiro é a apresentação do documento, sua identificação (leis, relatórios, literário, imprensa, crônicas, fotografias, pinturas, etc) e a sua localização no tempo. O segundo momento é a descrição do documento (palavras-chave que podem ser retiradas do documento; informações consideradas relevantes; estrutura do documento). O terceiro momento é a explicação do documento (definição e construção de explicações acerca do documento) (SCHMIDT; URBAN, 2011, p. 21. Manual do Professor).

Na apreciação do documento histórico, as autoras indicam a inserção de opiniões ou conclusões pessoais dos alunos em relação à forma como a temática discutida é tratada (SCHMIDT; URBAN, 2011, p. 21. Manual do Professor).

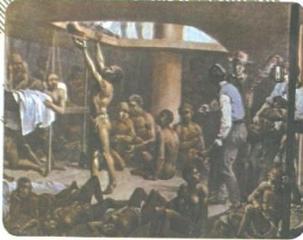
A imagem selecionada para exemplificação da nossa análise *Negros no fundo do porão*, de Johann Moritz Rugendas, está no livro do 5º ano, no capítulo 1 - *Infâncias no Brasil Colônia* - no item 3 - *Crianças que vieram da África*, em *Meu Arquivo*,<sup>144</sup> página 35, em conformidade com o que se segue:

MEU ARQUIVO

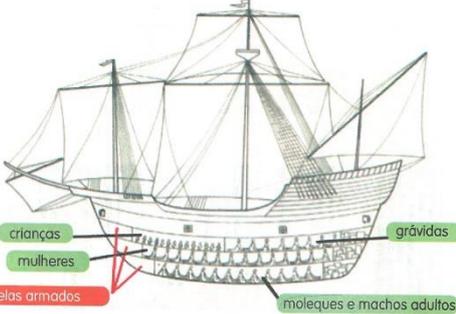
### Navio negreiro

No início, os portugueses transportavam os cativos na coberta ou convés das embarcações, porém, com o passar do tempo, foram fabricadas outras embarcações maiores destinadas ao transporte dos africanos. Esses navios possuíam três cobertas: os homens viajavam no porão inferior, as mulheres, no intermediário, e as crianças e as gestantes, no superior. Nos navios menores, os homens iam no porão, com água e as mercadorias, as mulheres nas cabines e as crianças nos conveses, apenas protegidos por um toldo.

Disponível em: <www.historianet.com.br/>. Acesso em: 17 fev. 2008.



RUGENDAS, Johann Moritz. *Negros no porão do navio*. Século XIX.



Desenho de navio negreiro.

crianças  
mulheres  
sentinelas armados  
grávidas  
moleques e machos adultos

**EU CONTO NO MEU CADERNO**

1. Como imagino a viagem das crianças africanas nos navios negreiros.
2. Fazer um cartaz sobre o tema "As crianças que vieram da África".

*Lembrete*  
Ilustrar com desenhos.

Figura 11: Negros no porão do navio – RUGENDAS, Johann Moritz (Século XIX)  
Fonte: Eu conto História – 5º ano.

As autoras problematizam o conteúdo referente à iconografia em destaque apoiadas em três questões: *De onde vieram as crianças africanas? Como as crianças africanas vinham para o Brasil? O que acontecia quando as crianças*

<sup>144</sup> Trata-se de um ícone com a função básica de introduzir, ampliar ou comentar o tema tratado na unidade. Sua importância reside no fato de que é necessário desenvolver a ideia de arquivo e o hábito de consultar arquivos para a experiência com o conhecimento histórico (SCHMIDT; URBAN, 2011, p. 15. Manual do Professor).

*africanas chegavam ao Brasil?*

Pontuam as autoras que a primeira questão - *De onde vieram as crianças africanas?* - apresenta informações e argumentos para apreensões conceituais, por exemplo, “tráfico de escravos”. A segunda - *Como as crianças africanas vinham para o Brasil?* - tem o objetivo de realçar características das viagens nos navios negreiros, como os africanos eram tratados e as condições da viagem. A terceira problematização - *O que acontecia quando as crianças africanas chegavam ao Brasil?* - sugere argumentos para que as crianças construam a perspectiva da continuidade histórica, na medida em que analisam aspectos relacionados à sobrevivência das crianças africanas após a chegada ao Brasil.

De acordo com o explicitado no Manual do Professor (p. 28-29), a atividade desenvolvida na página 35 complementa as ideias desenvolvidas na página 31, que se referem ao questionamento - *Como as crianças africanas vinham para o Brasil.* A proposta feita no ícone - *Eu conto no meu caderno* - tem por objetivo estimular a ‘imaginação histórica’ para que os alunos construam suas representações acerca da viagem feita pelas crianças escravizadas. Visa ainda despertar o sentimento de empatia em relação a elas, motivando-as a refletirem sobre o que poderiam sentir durante essas viagens.

Avaliamos que a proposta das autoras com o intuito de os alunos se colocarem no lugar das crianças trazidas da África, na condição de escravizadas, possa contribuir para o desenvolvimento de reflexões advindas de outras situações que propiciem imaginar, por exemplo, as situações relacionadas ao preconceito e à discriminação racial.

### **Livro Regional**

O livro regional destinada ao Estado de Goiás, intitulada *História de Goiás*, foi publicada pela Editora Scipione, em 2011. Seus autores são Cristiano Alencar Arrais (bacharel, mestre e doutor em História) e Eliézer Cardoso de Oliveira (bacharel e mestre em História, doutor em Sociologia).

O volume único da obra está dividido em um texto introdutório e oito capítulos, compostos dos itens: *Texto explicativo dos autores, Explorando o documento ou Explorando a imagem, Para saber mais..., História da minha cidade,*

*Para registrar em sala de aula ou Para registrar em casa, Vamos fazer uma pesquisa, Patrimônio histórico pelo mundo e Coisas da terra.* Esses itens aparecem ao longo de cada capítulo. No final do livro encontram-se o item *Conversa que continua*, o Glossário e Sugestões de leitura para o aluno.

O Livro do Professor, na parte comum ao Livro do Aluno, possui cento e quarenta e quatro páginas, sendo a estas acrescentadas trinta e duas destinadas à assessoria pedagógica (Manual do Professor).

O conteúdo de *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* do documento em questão foi assim avaliado no Guia de Livros Didáticos do PNLD/2013:

A obra contempla conteúdos acerca da **História e cultura da África e dos afrodescendentes**. Faz referências à comunidade quilombola dos Kalunga, à História da escravidão na África e nas minas de ouro em Goiás, como também às estratégias de resistência e às tentativas de integração pós-abolição. Entretanto, apresenta a contribuição desses sujeitos para a cultura brasileira de forma um tanto folclorizada, destituída de debates em torno das lutas e conquistas de direitos dos afrodescendentes no período contemporâneo no Brasil (Guia de livros didáticos - PNLD/2013: história, p. 227).

Tendo por fundamento a análise da temática *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* realizada no livro regional *História de Goiás*, constatamos a recorrência de imagens clássicas inerentes à escravidão no Brasil colonial e Império, produzidas por viajantes europeus no século XIX. Essas produções são creditadas aos autores Henry Koster, Johann Moritz Rugendas e Jean-Baptiste Debret. A lista dessas imagens e a página em que elas aparecem no livro didático regional encontram-se em anexo (ANEXO II).

Nas orientações específicas sobre as imagens clássicas da escravidão, os autores pontuam que:

[...] para representar a escravidão, utilizamos imagens clássicas de Debret e Rugendas. No entanto, é preciso ter cuidado na avaliação das imagens; para alguns especialistas, os negros representados nessas telas têm porte físico e postura que lembram as personagens clássicas renascentistas. Deve-se, portanto, ressaltar que as gravuras não podem ser vistas como a 'cópia' do real, mas sim como uma leitura feita por dois pintores estrangeiros. Além disso, o professor precisa ser precavido com as imagens que mostram cenas de castigo ou sofrimento dos escravos: pesquisas recentes têm mostrado que a escravidão não se baseava puramente na violência contra o escravo, mas em relações complexas que não excluía ligações afetivas entre senhores e escravos [...] (ARRAIS; OLIVEIRA, 2011, p. 22. Manual do Professor).

Observamos que, ainda que haja essa observação, não há na obra referências bibliográficas que possam contribuir para o trabalho do professor sobre novas abordagens relacionadas à escravidão.

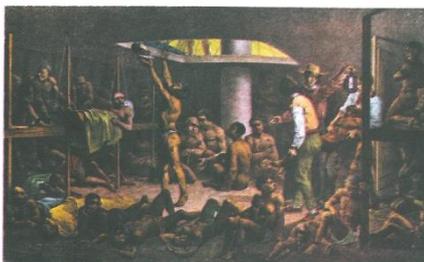
A iconografia *Negros no fundo do porão*, de Johann Moritz Rugendas, exemplificada em nossa análise, está no capítulo 4 - *A escravidão e a resistência negra em Goiás*, ilustrando o texto *A escravidão africana em Goiás*, conforme exposto:

### A escravidão africana em Goiás

Quando os portugueses colonizaram o Brasil, optaram por usar africanos escravizados como mão de obra – o que, aliás, eles já faziam em outras colônias. Desse modo, o comércio de seres humanos se intensificou: os africanos eram caçados na África, aprisionados e depois vendidos para vários lugares do continente americano, como Brasil, Cuba, Haiti e Estados Unidos.

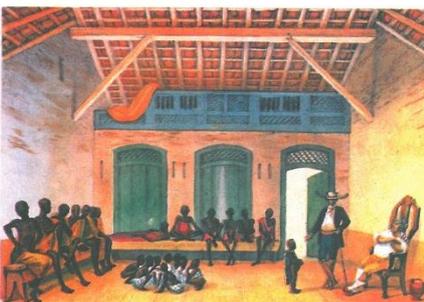
A viagem da África ao Brasil acontecia nos chamados “navios negreiros”. Homens, mulheres e crianças eram amontoados nos porões dos navios e acorrentados. Viajavam em condições tão desumanas que, às vezes, muitos deles morriam durante a viagem. Por isso, os navios negreiros eram conhecidos como “tumbeiros”: verdadeiros caixões ambulantes navegando pelo Atlântico. Ao chegar ao Brasil, os africanos eram vendidos nos mercados e transportados para vários lugares da colônia.

**Navio negreiro**, litografia colorida à mão de Johann Moritz Rugendas, 1835. O pintor alemão esteve no Brasil entre 1822 e 1825 e produziu muitos quadros sobre a sociedade brasileira. Nesta obra, ele retrata o porão de um navio negreiro.



Os africanos escravizados trabalharam nas fazendas, nos engenhos de açúcar, nas minas de ouro e nas cidades. Geralmente, as mulheres e as crianças executavam serviços domésticos, e os homens adultos, os serviços mais pesados. Ser cativo significava ser propriedade de alguém, não ter qualquer liberdade. Uma criança escravizada, por exemplo, geralmente era obrigada a trabalhar, não estudava e podia ser castigada ou vendida pelo seu dono.

**Mercado da Rua Valongo**, litografia colorida à mão de Jean-Baptiste Debret, 1822. O pintor retratou aspectos da escravidão africana no Brasil. Neste quadro, ele mostra um mercado em que se vendiam africanos escravizados no Rio de Janeiro. Observe a presença de crianças na gravura.



63

Figura 12: Navio negreiro – Johann Moritz Rugendas (1835)  
Fonte: História de Goiás – volume único.

Consideramos necessário ressaltar que um dos objetivos do capítulo é ‘mostrar o Quilombo dos Kalunga como importante patrimônio cultural de Goiás’, bem como os ‘costumes, tradições e modos de vida relacionados à herança cultural’ dessa comunidade. No entanto, isto não se efetiva, na medida em que há a problematização do quilombo como um espaço de resistência à escravidão no texto

de abertura do capítulo (p. 62), no livro comum ao professor e aluno. Porém, este conteúdo é retomado apenas na seção *Para saber mais...* (p. 71), de maneira superficial.<sup>145</sup>

No Manual do Professor (p. 22) apresenta-se um texto de apoio intitulado *Os quilombos em Goiás*<sup>146</sup> que traz contribuições ao estudo do conteúdo abordado.

### 3.1.4 Considerações Gerais sobre o conteúdo História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos livros didáticos indicados pelo PNLD/2013

Tendo em vista que as observações específicas a cada livro didático analisado foram destacadas a partir das atividades que envolveram a imagem *Negros no fundo do porão*, do pintor Johann Moritz Rugendas, que exemplificou a análise das obras indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2013, passamos às considerações gerais para as quais nos atentamos.

Inicialmente gostaríamos de destacar a qualificação dos autores dos livros didáticos analisados. Como pode ser observado anteriormente, verificamos que as obras foram elaboradas ou tiveram assessoria de autores graduados, exigência de qualificação mínima do Edital do PNLD/2013, em menor número; mestres, predominantemente; doutores e uma pós-doutora. Os avaliadores das coleções e livros regionais que elaboraram as resenhas do Guia de Livros Didáticos do Programa destinado à disciplina História são especialistas no ensino de História, predominantemente doutores.

Valendo-nos da leitura das resenhas elaboradas pelos avaliadores, como constam do Guia do PNLD/2013, identificamos que a escravidão no período Brasil Colônia e Império é o conteúdo comum a trinta e quatro das trinta e cinco coleções e aos dois livros regionais indicados para o Estado de Goiás. No entanto, o manuseio desses livros didáticos nos possibilitou evidenciar a presença da iconografia clássica da escravidão no referido período, haja vista que em apenas uma das resenhas se destaca a presença dessas imagens nos livros didáticos aprovados pelo Programa. Avaliamos que, se a escolha do livro didático pelo

---

<sup>145</sup> A seção *Para saber mais...* é um item sobre assuntos curiosos e interessantes relacionados aos temas trabalhados no texto (ARRAIS; OLIVEIRA, 2011, p. 11. Manual do Professor).

<sup>146</sup> O texto está referenciado no livro didático conforme exposto: SILVA, Júlia Bueno de Moraes. *Identidade e territorialidade nas comunidades de Almeida e Porto Leocádio*. Brasília, 2010. Tese (doutorado). Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em História.

professor se der apenas em função da leitura das resenhas que constam no Guia, as informações apresentadas nesse documento serão insuficientes para a identificação da existência dessas imagens.

Observamos que o Manual do Professor realiza as seguintes proposições: explicita os objetivos da proposta didático-pedagógica da coleção ou obra regional; descreve a organização geral da obra ou coleção e explicita a organização interna desses recursos didático-pedagógicos; indica formas para o uso 'adequado' do livro didático; apresenta textos complementares aos que estão no Livro do Aluno e sugere textos ao professor para o seu aprofundamento teórico no campo da Educação, da História e do ensino de História.

Constatamos que os livros analisados, em quase sua totalidade, apresentam extensa bibliografia que aborda diferentes temáticas, sobressaindo-se as relacionadas à *História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, sendo que alguns desses textos foram mencionados anteriormente.

Verificamos que a maioria das obras orienta, no Manual do Professor, que o texto imagético deva ser abordado como documento histórico, problematizando-se seu conteúdo. Porém, nos livros analisados isso não se cumpre na atividade proposta e a imagem aparece como mera ilustração no texto a ser trabalhado com o aluno.

Ressaltamos que, mesmo nas produções didáticas que se referem à necessidade da identificação do contexto de produção das imagens, não há indicação de leituras que contribuam para que o professor faça uma abordagem dessas em seu conteúdo ideológico e com base em fundamentos historiográficos, o que, de acordo com a nossa compreensão, dificulta o trabalho de análise crítica da iconografia clássica da escravidão apresentada aos alunos.

Sendo assim, avaliamos que a homogeneização da abordagem dessas imagens como argumento histórico para se discutir a escravidão negra no Brasil, da forma como são expostas e, sem a devida orientação ao professor, inclusive com indicações bibliográficas que permitam a compreensão do contexto de elaboração dessas imagens, dificilmente propicia um trabalho consequente que vislumbre o combate ao racismo, ao preconceito racial e à discriminação racial, conforme preconiza o Parecer CNE CP 003/2004 que fundamenta as *Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos analisar a temática *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* nos livros didáticos de História indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2013, cujas obras foram destinadas à escolha pelos professores das redes municipal, estadual, federal e distrital de ensino para uso no triênio 2013, 2014 e 2015.

O conteúdo relacionado à temática em questão se tornou obrigatório para ser trabalhado no currículo das escolas de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, a partir da aprovação da Lei 10.639/2003.

A legislação em questão é parte de um conjunto de ações adotadas pelo governo brasileiro, a partir de meados da década de 1990, e faz parte das políticas públicas voltadas para a população negra, nomeadas ações afirmativas. Essas ações foram orquestradas pelo Movimento Negro que reivindica um propósito comum a todas as entidades civis que representam esse segmento, que é o combate ao racismo, ao preconceito racial e à discriminação racial.

Identificamos que III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas, realizada em 2001, na cidade de Durban, África do Sul, antecede a institucionalização da Lei 10.639/2003. Esse evento foi convocado pela Assembleia da Organização das Nações Unidas, em 1997, que se manifestou favorável à adoção, pelos países signatários, de medidas mais eficazes para a eliminação de todas as formas de racismo e discriminação.

No relatório final da Conferência de Durban constam, entre outras orientações, que haja a intensificação de esforços para que se desenvolvam materiais didáticos que não promovam preconceito e discriminação raciais. Recomendações de mesmo teor já estavam sendo incorporadas nos documentos referentes à educação, no Brasil.

Posteriormente a institucionalização da Lei 10.639/2003, elaborou-se o Parecer CNE CP 003/2004, que fundamenta as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* e apresenta as justificativas para a aprovação desse ato prescritivo.

O texto do Parecer expressa a indignação diante da realidade vivida pela

maioria da população negra no Brasil. Em seu conteúdo requerem-se mudanças de posturas, discursos e práticas para que, desse modo, se combata o racismo em nosso país.

Assim, recorreremos a alguns textos clássicos de intelectuais brasileiros cujas formulações teóricas estão expressas no Parecer CNE/CP 003/2004, seja como embasamento para a contestação de denúncias e críticas de situações relacionadas ao negro, seja como fundamento às reivindicações feitas pelo Movimento Negro.

Especificamente no que se refere ao livro didático de História, material disponibilizado pelo governo federal através do Programa Nacional do Livro Didático, constatamos que a escravidão no período colonial e Brasil Império é o conteúdo comum a todas as coleções e ao livro didático regional, indicado para o Estado de Goiás, analisados por nós. Esse conteúdo é abordado a partir de textos e atividades escritas nas quais aparecem imagens clássicas da escravidão no referido período.

Entendemos que o conteúdo sobre a escravidão negra deva ser estudado para que se perceba a historicidade da construção social do racismo. Porém, avaliamos que as imagens, recorrentes e convergentes, que mostram o caráter desumanizador do escravismo, seja no tráfico transoceânico, seja nos castigos ou outras práticas evidenciadas na iconografia clássica da escravidão, se não forem abordadas criticamente, tendem a contribuir para reforçar a visão que se busca combater. Nas imagens analisadas nos livros didáticos, ao negro, com raras exceções dessas representações, é conferido o suplício ou o trabalho forçado.

Avaliamos que a abordagem dessas imagens nos livros didáticos analisados se ocupa do conteúdo da cena representada, mas negligencia o seu contexto de produção: o olhar do viajante europeu que registra as diferenças que convêm à confirmação da supremacia da identidade branca europeia.

Isso nos permitiu considerar que, embora o conteúdo da Lei 10.639/2003 esteja incorporado nos livros didáticos analisados, a recorrência a iconografia clássica da escravidão, sem a devida atenção ao contexto em que foram produzidas, restringe as possibilidades de uma leitura crítica das representações sobre o negro no período em questão. Devido a isso, avaliamos que o trabalho com as imagens, da forma como que se desenvolve nos livros didáticos analisados, não atende aos objetivos expostos no Parecer que fundamenta as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*.

Tendo em vista essas constatações, acreditamos que um dos caminhos que podem contribuir para a superação do racismo, do preconceito e da discriminação racial esteja no conhecimento da historicidade do processo da produção das hierarquias raciais e dos interesses que se (re)velam nas atitudes, justificativas e representações que as sustentam. Essa é uma possibilidade que não pode ser ignorada no cotidiano das nossas práticas escolares em que o livro didático, geralmente, se faz presente.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “*Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008.

ABUD, Kátia. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Almicar Araujo. **Histórias do Movimento Negro no Brasil**: depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

ALVES, José Augusto Lindgren. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. **Revista Brasileira de Política Internacional**. vol. 45, n.2. Brasília July/Dec. 2002. [www.scielo.br.php](http://www.scielo.br.php). Acesso: 16 setembro de 2012.

APOLINÁRIO, Maria Raquel. **Projeto Pitangüá**: 4º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2011.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pitangüá**: 4º ano. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2011.

ARRAIS, Cristiano Alencar; OLIVEIRA, Eliézer Cardoso. **História de Goiás, 4º e 5º ano** - ensino fundamental. São Paulo: Scipione, 2011.

Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos (Abrale); Associação Brasileira de Editores de Livros (Abrelivros). **Para formar um país de leitores**: contribuições para a política do livro escolar no Brasil. Novembro de 2002. [www.abrelivros.org.br](http://www.abrelivros.org.br) Acesso: 14 de setembro de 2011.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 2001.

BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. O livro didático no contexto da política educacional. In: OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sônia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas: 1984.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União** nº 8 de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira Africana**. Parecer CNE/CP 003/2004 de 10 de março de 2004.

[www.portaigualdade.gov.br](http://www.portaigualdade.gov.br) Acesso: 11 de agosto/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: 2009. [www.portaigualdade.gov.br](http://www.portaigualdade.gov.br) Acesso: 11 de agosto/2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: 2008. [www.portaigualdade.gov.br](http://www.portaigualdade.gov.br) Acesso: 11 de agosto de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação – Programa Nacional do Livro Didático. MEC/SEF/FNDE. **Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNL D 2007**. Brasília: 2004. Disponível: [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br). Acesso: 23 de junho de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação – Programa Nacional do Livro Didático. MEC/SEF/FNDE. **Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNL D 2010**. Brasília: 2007. Disponível: [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br). Acesso: 23 de junho de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação – Programa Nacional do Livro Didático. MEC/SEF/FNDE. **Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNL D 2013**. Brasília: 2010. Disponível: [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br). Acesso: 23 de junho de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação – Programa Nacional do Livro Didático. MEC/SEF/FNDE. **Guia de Livros Didáticos PNL D 2000/2001**. Brasília: 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação – Programa Nacional do Livro Didático. MEC/SEF/FNDE. **Guia de Livros Didáticos PNL D 2004** (vol. 3: História e Geografia). Brasília: 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação – Programa Nacional do Livro Didático. MEC/SEF/FNDE. **Guia de Livros Didáticos PNL D 2007** (vol. 3: História e Geografia). Brasília: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação – Programa Nacional do Livro Didático. MEC/SEF/FNDE. **Guia de Livros Didáticos PNL D 2010** (vol. 3: História e

Geografia). Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação – Programa Nacional do Livro Didático. MEC/SEF/FNDE. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2013** (vol. 3: História e Geografia). Brasília: 2012. Disponível: [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br). Acesso: 16 de maio de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, vol. 5 (História e Geografia). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, vol. 1 (Introdução). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Representação da Unesco no Brasil). **Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003**. Brasília: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Fundação Nacional de Assistência ao Estudante. Programa Nacional do Livro Didático. **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos**: Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências – 1ª a 4ª séries. Brasília: 1994.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria e Edições Técnicas. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2005. [www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf) Acesso: 07 de abril de 2012.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria Especial de Informática. **Constituição da República Federativa do Brasil** (texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 64 de 04 de fevereiro de 2010. [www.senado.gov.br/legislação/const/CON1988\\_04.02.2010/CON1998.pdf](http://www.senado.gov.br/legislação/const/CON1988_04.02.2010/CON1998.pdf) Acesso: 07 de abril de 2012.

BRUZAROSCHI, Thatiane Tomal Pinela; GIARETTA, Liz Andréia. **De olho no futuro**, 4º ano. 1ª ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. **De olho no futuro**, 5º ano. 1ª ed. São Paulo: Quinteto Editorial, 2011.

CARDOSO, Fernando Henrique *in* Gilberto Freyre. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime patriarcal (Prefácio). 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil**: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol – 1985 – 2007. Tese (Doutorado). São Paulo: Pontifícia

Católica, 2007.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro *in* Oracy Nogueira. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga** (Prefácio). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

CÔRREA, Mariza. Raimundo Nina Rodrigues e a garantia da ordem social. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, dez/fev 2005-2006.

COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 13, n. 1, 2001. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>. Acesso: 15 de maio de 2013.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Negros, estrangeiros: escravos libertos e sua volta à África**. 2ª ed. ver. ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. Livro Didático como assistência ao estudante. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 9, n. 26, jan./abr. 2009.

DIENER, Pablo. O catálogo fundamentado da obra de J.M. Rugendas e algumas idéias para a interpretação de seus trabalhos sobre o Brasil. **Revista da USP**, São Paulo (30): 46-57, junho/agosto 1996. Disponível: [www.usp/revistausp/30/04-diener.pdf](http://www.usp/revistausp/30/04-diener.pdf) Acesso: 14 de dezembro de 2014.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Revista Diálogos Latinoamericanos**, 2005, nº 10. Disponível: [www.red-redial.net/pt/revista-dialogos, latinoamericanos-274-2005-01-10.html](http://www.red-redial.net/pt/revista-dialogos, latinoamericanos-274-2005-01-10.html). Acesso: 04 de junho de 2013.

\_\_\_\_\_. Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Digital de História do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense**. Julho, 2007 (v. 12). Disponível: [www.historia.uff.br/tempo/site/?page\\_id=13](http://www.historia.uff.br/tempo/site/?page_id=13). Acesso: 02 de junho de 2013.

\_\_\_\_\_. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Revista Dimensões**, 2008 (vol. 21). Disponível: [www.periodicos.ufes.br/dimensoes/articles](http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/articles). Acesso: 02 de junho de 2013.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: (o legado da “raça branca”)**, volume 1. São Paulo: Globo, 2008.

\_\_\_\_\_. **A integração do negro na sociedade de classes: (no limiar de uma**

nova era), volume 2. São Paulo: Globo, 2008.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A produção de materiais didáticos pelo Mec: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional de Material Escolar. **Revista Brasileira de História**, vol. 33, n. 65. São Paulo: 2013. Versão on-line. Acesso: 02 de setembro de 2013.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime patriarcal**. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

FUNARI, Raquel dos Santos; LUNGOV, Mônica. **Aprender Juntos história: 4º ano, ensino fundamental**. 3ª ed. São Paulo: Edições SM, 2011.

\_\_\_\_\_. **Aprender Juntos história: 5º ano, ensino fundamental**. 3ª ed. São Paulo: Edições SM, 2011.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

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

GRANGEIRO, Cândido. **Mundo Aberto: história – cultura: construir a humanidade**. 4º ano. 1ª ed. São Paulo: Leya, 2011.

\_\_\_\_\_. **Mundo Aberto: história – trabalho e poder: outro mundo é possível**. 5º ano. 1ª ed. São Paulo: Leya, 2011.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2005.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. **A FAE e a execução da política educacional – 1983 – 1988**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Campinas: 1993.

\_\_\_\_\_. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível: [www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf). Acesso: 14 de setembro de 2012.

KOSSOY, Boris; CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O olhar europeu: o negro na iconografia brasileira do Século XIX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

LIMA, Mirna. **Porta Aberta: história**. 4º ano. São Paulo: FTD, 2011.

\_\_\_\_\_. **Porta Aberta: história**. 5º ano. São Paulo: FTD, 2011.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. **Coleção Plural**: história, 4º ano. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

\_\_\_\_\_. **Coleção Plural**: história, 5º ano. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

MARQUES, Adhemar. BERUTTI, Flávio. **Pelos caminhos da história**: 4º ano. 2ª ed. Curitiba: Positivo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pelos caminhos da história**: 5º ano. 2ª ed. Curitiba: Positivo, 2008.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, v.15, nº 1, jan/abr. 2011 Disponível: revistas.unisinos.br/index.php/história/index. Acesso: 03 de outubro de 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa Moreira (org.). **Currículo**: Questões atuais. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, set. 92/ago. 93.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca**: as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem – Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 19, n. 1, 2006. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>. Acesso: 15 de maio de 2013.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sônia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas: 1984.

PASSOS, Célia. **Eu Gosto História**. 4º ano: ensino fundamental. Manual do Professor. 2ª ed. São Paulo: IBEP, 2011.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **“O Mundo Negro”**: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos Direitos Humanos. SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Edição Eletrônica. Acesso: 04 de junho de 2013.

Procuradoria Geral da República. Gabinete de Documentos e Direitos Comparados. **DURBAN, 2001. Conferência de Durban: Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa. Declaração e Programa de Ação.** Tradução Raquel Tavares. Brasília: 2008. [www.direitoshumanos.gddc.pt/pdf/Racismo.pdf](http://www.direitoshumanos.gddc.pt/pdf/Racismo.pdf) . Acesso: 7 de novembro de 2012.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. Livros de leitura na escola brasileira do século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

REIS, José Carlos. **A história, entre a filosofia e a ciência.** São Paulo: Ática: 1996.

\_\_\_\_\_. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

RODRIGUES, Jayme. **O infante comércio: propostas e experiências no final do tráfico de africanos para o Brasil (1800-1850).** Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **Os africanos no Brasil.** São Paulo: Madras, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973).** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SAES, Décio. Florestan Fernandes e a revolução burguesa no Brasil. Dossiê Florestan Fernandes. **IDÉIAS** Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas: Ano 4, nº 1/2, janeiro/dezembro, 1997.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. **Eu conto história: 5º ano. 3ª ed.** Curitiba, PR: Base Editorial, 2011.

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

Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). **Conferência de Revisão de Durban.** Brasília: 2008. [www.seppir.gov.br](http://www.seppir.gov.br) . Acesso: 11 de novembro de 2012.

SELA, Eneida Maria Mercadante. **Modos de ser, modos de ver: viajantes europeus e escravos africanos no Rio de Janeiro (1808-1850).** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. In: **Racismo no Brasil.** São Paulo: Editora Peirópolis. ABONG, 2002. Disponível: [Books.google.com.br](http://Books.google.com.br). Acesso: 22 de outubro de 2013.

SILVA, Marcelo Soares Pereira. **Pronunciamento na Audiência Pública do Senado Federal sobre o Programa Nacional do Livro Didático.** Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e Tecnologias para a Educação Básica. Brasília: 2008.

SILVA, Martiniano José. **Racismo à brasileira - raízes históricas**: um novo nível de reflexão sobre a história social no Brasil. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

SLENES, Robert. As provações de um Abrão africano: a nascente nação brasileira na Viagem alegórica de Johann Moritz Rugendas. **Revista de História da Arte e Arqueologia**, nº 2. Campinas, 1995-1996.

SOURIENT, Lilian; RUDEK, Roseni; CAMARGO, Rosiane. **Novo Interagindo com a História**. 4º ano. 4ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2011.

\_\_\_\_\_. **Novo Interagindo com a História**: 5º ano. 4ª ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2011.

THAHIRA, Rosa Cristina. **Projeto Buriti**: 4º ano. 5º ed. São Paulo: Moderna, 2011.

\_\_\_\_\_. **Projeto Buriti**: 5º ano. 5º ed. São Paulo: Moderna, 2011.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Colégio de Aplicação. **Projeto de Ensino de História para 1ª e 2ª Fases e Ensino Médio** [manuscrito]. Goiânia, 2004.

**ANEXOS**

**ANEXO I: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA -  
RESENHAS DOS LIVROS DIDÁTICOS INDICADOS PELO PNLD/2013 \***

A Lei 10.639/2003 altera a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) ficando assim disposta:  
Art. 26-A - Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.  
§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo de 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.  
§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.  
Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”.

**RESENHAS DOS LIVROS DIDÁTICOS INDICADOS PELO PNLD/2013\*\***

Nº	COLEÇÕES	História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
01	A AVENTURA DO SABER: HISTÓRIA Texto Editores	Em relação à <b>História da África, à cultura afro-brasileira e às culturas indígenas</b> , os conteúdos referentes aos afrodescendentes são trabalhados prioritariamente nos livros do 4º e do 5º ano. No que se refere aos conteúdos sobre a cultura afro-brasileira, há o predomínio de uma abordagem tradicional que geralmente limita-se a discutir a escravidão e o escravismo, porém, os afrodescendentes são também apresentados em suas manifestações culturais, danças, festas, religiosidade. Na contemporaneidade se dá destaque à presença de afrodescendentes no futebol, carnaval e como professores, médicos, entre outros (p. 32).
02	A ESCOLA É A NOSSA: HISTÓRIA Editora Scipione	A <b>História da África, a cultura afro-brasileira e a cultura indígena</b> são abordadas, mas os esforços para integrar os afrodescendentes à história do país e para contribuir na promoção do respeito e da valorização da cultura afro-brasileira estão relacionados aos conteúdos clássicos da historiografia brasileira. Embora o papel ocupado pelos africanos na sociedade colonial seja valorizado, demonstrando-se não somente a importância de sua força de trabalho, mas também a sua ação ao se contrapor à escravidão e à dominação escravista, a luta abolicionista é vista na perspectiva da expansão da cultura do café. Sempre lembrados como trabalhadores escravizados nos engenhos que lutavam para preservar hábitos e costumes trazidos da África e que nunca se acomodavam à situação de escravos, os afro-brasileiros são presença constante nos momentos históricos. Contudo, em fatos históricos determinados ocorridos paralelamente ao processo de colonização, como a mineração e até mesmo o próprio movimento abolicionista, o tratamento dispensado ao tema valoriza as concepções que secundarizam a participação dos afro-brasileiros. No texto referente à abolição, ilustrado com retratos de afrodescendentes que protagonizaram o movimento abolicionista, a explicação histórica recai sobre a interpretação do processo político-administrativo desse movimento. A partir desse momento, investe-se menos na presença dos afro-brasileiros, especialmente quanto à sua inserção na História Política do Brasil (p. 35-36).

\* A Lei 11.645/2008 acrescenta à Lei de Diretrizes e Bases o conteúdo referente à Cultura Indígena.

\*\* A resenha apresenta-se estruturada em: **Visão geral da obra**, que introduz suas principais características; **Descrição da coleção**, que traz a partes do Livro do Aluno e do Manual do Professor; **Sumário Sintético**, que contempla os títulos das principais divisões; **Análise da obra**, que detalha as particularidades observadas na avaliação, havendo ressalvas para o Manual do Professor, a proposta curricular de História, proposta pedagógica, formação cidadã, *História e Cultura da África e dos afrodescendentes e indígenas*, projeto editorial; e **Em sala de aula**, em que busca-se dialogar diretamente como professor, indicando-se elementos para potencializar o uso da obra (Guia de Livros Didáticos – PNLD/2013, p. 26).

03	<p style="text-align: center;">ACONTECEU, JÁ É HISTÓRIA COLEÇÃO FUNDAMENTAL Módulo Editora Desenvolvimento Educacional</p>	<p>As determinações da legislação que dispõe sobre o <b>ensino de História da África e das culturas afro-brasileira e indígena</b> são cumpridas. Porém, não de forma homogênea. Os conteúdos sobre a história dos afrodescendentes estão postos em partes específicas da obra. Na abordagem sobre a História da África e dos africanos, a ênfase recai nos seus processos de escravização e resistências dessas populações no passado, mas há uma representação da diversidade de povos e culturas do continente africano. No volume do 3º ano é que aparecem de fato conteúdos sobre os afrodescendentes. Há referências às práticas culturais, sobretudo às festas populares de comunidades quilombolas contemporâneas, com explicações sobre o processo histórico formador dessas comunidades, o que articula a especificidade do tema da cultura afro com o processo histórico formador do Brasil. É apresentada a influência da cultura africana nas cantigas de roda, no folclore e nas brincadeiras que acabaram por se tornar comuns na cultura brasileira, ressaltando, ainda, a mistura dessas influências com costumes indígenas e europeus. No volume do 4º ano, são explorados conteúdos referentes à História da África. Mostra a diversidade de povos e culturas no continente africano. A ênfase recai sobre a cultura material, porém o conteúdo é apresentado de forma esquemática (p. 39).</p>
04	<p style="text-align: center;">ÁPIS HISTÓRIA Editora Ática</p>	<p>No que concerne à <b>História da África, da cultura afro-brasileira e das culturas indígenas</b>, especificamente, há sua promoção positiva em todos os volumes, inclusive com destaque no Manual do Professor. Valoriza-se a participação de afrodescendentes e de indígenas de diferentes etnias na formação da sociedade brasileira por meio da contextualização histórica das diferentes contribuições culturais de cada um. A imagem de ambos os grupos é promovida positivamente, de forma integrada aos conteúdos, mas também de forma específica em algumas seções e atividades. [...] No que se refere à História da África e à participação africana na formação do povo e da cultura brasileira, abordam-se o tráfico negreiro, as lutas de resistência contra o cativo e a presença afrodescendente na construção do Brasil através do tempo (p. 43-44).</p>
05	<p style="text-align: center;">APRENDER E CRIAR: HISTÓRIA Edições Escala Educacional</p>	<p>A coleção orienta favoravelmente o professor para as possibilidades oferecidas pela obra didática para implantação do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira e da História e cultura indígenas. O Manual do Professor subsidia o docente nessas temáticas como o texto “Sobre a história da cultura brasileira e indígena”, na coletânea de leituras complementares. No eixo temático <i>Identidades coletivas</i>, é realçada a diversidade cultural e étnica do povo brasileiro, assim como a mobilidade e incessante transformação das culturas e dos modos de viver. Os temas abordados historicamente propõem, com propriedade, a luta contra a discriminação e o preconceito em relação aos afrodescendentes, bem como a valorização das raízes africanas e dos povos indígenas. Os textos e atividades criam várias possibilidades de tratar demandas referentes ao preconceito e ao racismo, reflexões que devem desembocar em propostas concretas para combatê-los e superá-los. A coleção destaca a diversidade de povos existentes na África na época em que os africanos foram trazidos para o Brasil, bem como o tema da escravidão e das dificuldades e formas encontradas pelos africanos para enfrenta-las e recriar sua cultura na nova terra (p. 47-48).</p>
06	<p style="text-align: center;">APRENDER JUNTOS: HISTÓRIA Edições SM</p>	<p>A coleção ressalva, de forma significativa a <b>História da África e a cultura dos africanos e seus descendentes e dos povos indígenas</b>, ressaltando suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. [...] Em relação aos povos africanos escravizados e trazidos para o Brasil, são abordados aspectos referentes à escravização, ainda na África, tráfico transoceânico, comercialização nas principais cidades brasileiras, diferentes atividades que exerciam como força de trabalho, várias formas de resistências que culminaram na abolição da escravatura. Além disso, destacam-se a luta pela preservação da cultura e a organização de quilombos, no passado, e os movimentos organizados de seus descendentes nas comunidades de remanescentes quilombolas, na atualidade. Esses aspectos são ressaltados numa perspectiva histórica de longa duração, favorecendo a sua compreensão na contemporaneidade e o entendimento da diversidade física e cultural brasileira como resultado das contribuições dessas etnias (p. 51-52).</p>

07	ASAS PARA VOAR: HISTÓRIA Editora Ática	As leis que instituem a obrigatoriedade do ensino de <b>História da África, da cultura africana e das culturas indígenas</b> , são apresentadas no Manual do Professor, ressaltando o papel do movimento negro e dos profissionais da educação que resultou na implantação dessas normas. A História da África é abordada na coleção sob diversas perspectivas. Há contos africanos na sugestão de leitura para os alunos, algumas informações sobre antigos reinos, brincadeiras típicas de crianças africanas, textos e atividades que informam sobre a diversidade cultural do continente, além de informações sobre os <i>griots</i> , tradicionais contadores de História da África. No que se refere à cultura afro-brasileira, abordam-se o tráfico de escravos, o trabalho nas lavouras, nas cidades e nas minas, assim como a contribuição desse grupo no desenvolvimento de técnicas de trabalho, a exemplo da metalurgia. Na abordagem de questões mais atuais, a coleção trata da luta pela terra por parte das comunidades quilombolas e apresenta as manifestações culturais dos afrodescendentes. No entanto, verifica-se que há predominância de temas relacionados com os períodos colonial e imperial (p. 55-56).
08	FAZENDO E COMPREENDENDO: HISTÓRIA Saraiva Livretos Editores	[...] são apresentados temas sobre as relações culturais entre África e Brasil, manifestações culturais e religiosas, escravidão, resistências e lutas contra a discriminação racial. Os conteúdos que tratam da História da África são pontuais e destacam aspectos relativos às paisagens e riquezas naturais do continente. A visão sobre os povos africanos e afrodescendentes centra-se na identificação das suas múltiplas experiências, evidenciando o seu papel de sujeitos no processo da diáspora africana, embora sua representação como escravos seja recorrente ao longo da abordagem. A temática da cultura afro-brasileira evidencia a presença africana no Brasil presente, valorizando as representações de culturas e religiosidades nas artes, nas festas e nas danças (p. 59).
09	CONHECER E CRESCER: HISTÓRIA Edições Escala Educacional	Em geral, não se evidenciam atividades de aprofundamento nem análise reflexiva dos textos e imagens que aparecem na coleção sobre o tema de <b>História da África, da cultura afro-brasileira e da História indígena</b> . Apesar de estarem presentes em toda a obra, a História indígena e a História da África ganham maior destaque no 5º ano, quando são apresentados mapas e imagens da organização desses grupos, tanto em tempos passados quanto no presente. Os negros são mostrados geralmente através de imagens clássicas que se repetem nos livros didáticos de História, as quais, na maioria das vezes, são representações tradicionais da escravidão, mas também por meio de outras fotografias e imagens, como por exemplo, a de crianças e jovens de variadas etnias fotografadas juntas; crianças em uma escola urbana e outra rural; de um jovem negro interagindo com um jovem branco, imagem atual de Rei dos Kubas, no Congo (p. 63-64).
10	DE OLHO NO FUTURO: HISTÓRIA Quinteto Editorial (Distribuição FTD)	No seu conjunto, a coleção apresenta conteúdos referentes à <b>História e à cultura de povos africanos e afrodescendentes e indígenas</b> , mas a abordagem desses temas não ocorre uniformemente. Os povos africanos e afrodescendentes são mencionados pontualmente nos dois primeiros volumes, aparecendo de forma mais expressiva a partir do quarto e quinto volumes, quando esses personagens são tratados com ênfase na condição de escravos, ressaltando-se algumas estratégias de busca pela liberdade. O foco na escravidão como experiência predominante dos africanos é reiterado nos temas apresentados sobre a História da África, nas formas de resistências e nas lutas de descendentes de africanos na atualidade. [...] As orientações que aparecem no Manual do Professor sobre o estudo dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas correspondem à proposta desenvolvida na coleção e oferecem, pontualmente, alguns comentários que possibilitam o desenvolvimento de atitudes de respeito, valorização das diferenças e combate ao preconceito. No entanto, as reflexões não colaboram, significativamente, para que o professor possa ampliar a proposta da coleção, inserindo outras experiências sociais e culturais desses grupos (p. 67-68).

11	FAZER E APRENDER: HISTÓRIA Editora Dimensão	Promove positivamente a cultura afro-brasileira e sua importância na formação do Brasil, valorizando o caráter multicultural da sociedade. Nessa direção, o quinto volume aborda o processo de tráfico negreiro, o modo de vida dos trabalhadores escravizados e suas formas de resistências, destacando a importância do Quilombo de Palmares e da ação Zumbi, por meio de mapas que localiza as comunidades quilombolas no Brasil. Apresenta, ainda, uma discussão sobre os movimentos sociais e étnicos bem como um texto complementar sobre movimentos negros, acompanhados de atividades que abordam a temática do racismo. Destaca-se, por fim, o tratamento do tema das diferenças e desigualdades étnicas com sugestão de pesquisa sobre as lutas desenvolvidas pelos afrodescendentes em torno de seus direitos. Há outros momentos em que o tema dos afrodescendentes é tratado na coleção, a saber: na valorização do congado como manifestação cultural afro-brasileira; na abordagem da temática do racismo; na discussão sobre o modo de morar e viver dos escravos no passado; na análise dos movimentos da população em diferentes épocas, em que se aborda a migração forçada de africanos para o Brasil, trazidos pelo tráfico para o trabalho escravo. Observa-se que a abordagem da temática relacionada especificamente com a História da África é pouco desenvolvida (p. 71).
12	PLURAL HISTÓRIA Saraiva Livres e Editores	Encontra-se na coleção diversos trechos em que são abordados a <b>História e cultura africana, afro-brasileira e indígena</b> . Nos dois primeiros volumes, tratam-se principalmente os aspectos culturais e contemporâneos, nos últimos dois volumes os povos africanos e indígenas são inseridos como sujeitos no interior da narrativa sobre a História do Brasil. Entretanto, esse tratamento não é equilibrado ao longo dos volumes e, sua inserção, especialmente nos livros do 4º e 5º anos, ocorre frequentemente dentro de recortes clássicos dos padrões explicativos: na chegada dos portugueses ao Brasil, nas missões jesuítas, nos episódios da escravidão e da abolição. A História da África encontra espaço na coleção principalmente na seção <i>Mundo</i> , na qual se propõe que sejam trabalhados aspectos culturais de outros povos relacionados com temáticas estudadas ao longo da unidade (p. 75-76).
13	TEMPO DE APRENDER HISTÓRIA IBEP	Conteúdos referentes à <b>História da África, à cultura afro-brasileira e à História dos povos indígenas brasileiros</b> foram contemplados no corpo das narrativas históricas, nas ilustrações e nas sugestões de atividades. Em muitas ocasiões, foram estabelecidas relações dos conteúdos estudados com as questões da História dos povos indígenas e afrodescendentes no Brasil. Em relação à História da África e dos povos afrodescendentes, as discussões estão além das abordagens que relacionam as temáticas apenas com um momento específico da História do Brasil, considerando, por exemplo, a luta social atual do movimento negro e a importância de personalidades afrodescendentes que atuam em diversas áreas, como esportes, música, artes e política. A coleção carece, no entanto, de uma discussão mais sistemática acerca dos problemas ainda enfrentados na atualidade (p.79-80).
14	BRASILIANA: HISTÓRIA IBEP	Em relação às possibilidades de trabalho com o ensino de <b>História e cultura da África, afro-brasileira e indígena</b> , o Manual traz textos complementares e orientações para as atividades específicas que contem questões sobre esses grupos. Os Livros do Aluno trabalham com aspectos referentes à História e cultura afro-brasileira, africana e indígena, seja nas temáticas, tais como: brincadeiras, organização social, festas e tradições, seja em episódios da História do Brasil, destacando-se as lutas e as resistências, a formação de quilombos e a situação atual de direito a terras; seja na representação da diversidade do povo brasileiro e sua representação positivada nas imagens reproduzidas. O continente africano é devidamente trabalhado, apontando-se suas características geográficas e ambientais. A condição de vida dos escravos é discutida, problematizando inclusive a relação entre esses e os senhores; trabalha-se a resistência à escravidão; a campanha abolicionista e a existência de quilombos no Brasil atual (p.83-84).

15	PROJETO PROSA HISTÓRIA Saraiva Livres Editores	<p>Os volumes fazem referências aos indígenas e aos afrodescendentes nos textos e imagens, promovendo a compreensão do caráter multicultural da sociedade brasileira. Os conteúdos de História da África são trabalhados especificamente no livro do 4º ano, merecendo uma unidade intitulada <i>A África atlântica e o Brasil</i>, na qual é discutido o aspecto da diversidade dos grupos que habitam ou habitaram o continente africano. Quanto à História dos africanos e dos afrodescendentes no Brasil, trata sobre a utilização do trabalho escravo nas economias açucareira, mineradora e cafeeira e as condições de vida às quais tais grupos eram submetidos. Cabe, porém, uma ressalva sobre tal aspecto: em grande medida, a História dos afrodescendentes está associada ao contexto da escravidão, mas a presença desses povos na História contemporânea brasileira é abordada quando se trabalham as questões em torno das comunidades quilombolas e de como a sua cultura contribuiu para a formação da sociedade brasileira (p. 87-88).</p>
16	EU GOSTO HISTÓRIA IBEP	<p>Incorpora a temática <b>História da África e a cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas</b> por meio de imagens e textos ao longo dos volumes, representando africanos, afrodescendentes e indígenas em diferentes momentos históricos, espaços e funções sociais. A participação desses grupos sociais na História é abordada a partir dos marcos da história política e social e, portanto, reproduzem imagens positivas já conhecidas socialmente. Os volumes do 4º e 5º anos dedicam capítulos à abordagem da escravidão e abolição, respectivamente. Nesses contextos, o negro torna-se agente da História ao ser apresentado como escravizado e resistindo à exploração, desde a criação de quilombos e das atuais comunidades remanescentes quilombolas até o combate ao preconceito pelo movimento negro contemporâneo. A História da África e a diversidade dos povos africanos são discutidas especificamente quando a coleção apresenta a origem dos escravizados. Os grupos e experiências históricas afrodescendentes são tratados no volume do 3º ano, quando se discute a primeira capital do Brasil, Salvador; no quarto livro, na abordagem da escravidão; e, no quinto volume, com o debate da abolição da escravatura (p. 91-92).</p>
17	DESCOBERTAS: HISTÓRIA Editora AJS	<p>Em relação à <b>História da África e às culturas afro-brasileira e indígena</b>, a coleção atende à legislação. Ao abordar a questão do negro, as orientações tratam da escravidão ou das comunidades quilombolas contemporâneas. A História da África aparece ao se fazer referência ao tráfico de escravos e aos grupos étnicos que vieram desse continente (p. 96).</p>
18	HORIZONTES: HISTÓRIA COM REFLEXÃO IBEP	<p>Essas abordagens estão presentes ao longo dos quatro volumes, em textos, atividades e imagens. Ressaltam-se as contribuições culturais e étnicas dos afrodescendentes na constituição do povo brasileiro e na sua diversidade e pluralidade cultural. Destaca-se a importância da abordagem efetiva em relação à África, demonstrando que se trata de um continente diverso e que, portanto, não deve ser entendido como homogêneo. Não se escamoteia o passado escravista que caracterizou as relações entre brancos e negros ao longo da História do Brasil durante os períodos da colônia e do império, destacando a participação dos povos negros na construção das riquezas nacionais e seu papel relevante, assim como dos escravos libertos, na luta pelo fim do regime escravocrata. No entanto, essa temática não é contemplada de forma mais contundente nos dois primeiros volumes da coleção, nos quais aparecem de maneira muito pontual, sobretudo nas imagens (p. 100).</p>
19	HISTÓRIA TANTAS HISTÓRIAS Editora FTD	<p>A História e a cultura da África e dos afrodescendentes estão presentes ao longo de todos os volumes, com textos e imagens que destacam as sociedades africanas anteriores à presença europeia e, sobretudo, a escravidão africana no Brasil, incluindo formas de trabalho e as resistências realizadas contra o cativo. Além disso, as discussões desencadeadas tratam de maneira positiva as tradições, a organização e os saberes desses grupos (p. 104).</p>
20	APRENDER A APRENDER HISTÓRIA Pueri Domus Escolas Associadas	<p>A coleção contempla a legislação no que se refere à <b>História da África, dos povos afrodescendentes e dos povos indígenas</b> ao longo de textos, atividades e ilustrações. A obra busca promover positivamente a contribuição dos povos afrodescendentes em diversos segmentos da cultura brasileira, ressaltando a importância desses elementos na composição da diversidade e pluralidade cultural característica da sociedade brasileira. Ressalta-se que a coleção privilegia a escravidão como eixo discursivo para trazer essa problemática para a sala de aula (p. 108).</p>

21	HISTÓRIAS, IMAGENS & TEXTOS Editora Dimensão	Afirma-se na coleção que os brancos, índios, negros e mestiços estão presentes como agentes construtores de seu tempo e de sua cultura. Na seção <i>Bibliografia diferenciada</i> , do Manual do Professor, há indicações de leituras que permitem ao professor aprofundar o estudo da temática. As orientações sobre como trabalhar com as histórias afro-brasileira e indígena encontram-se dispersas ao longo das unidades e dos capítulos do Livro do Aluno, nas ocasiões em que são abordadas as experiências dos negros e dos índios (p. 111-112).
22	HOJE É DIA DE HISTÓRIA Editora Positivo	Em várias ocasiões, a coleção mostra as possibilidades para o desenvolvimento do ensino de <b>História da África, da cultura afro-brasileira, e a história e cultura dos povos indígenas</b> . Apresenta orientações para o professor abordar essa temática, de modo a promover a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade. Chama a atenção para a diversidade da África, sob vários aspectos – língua, religiosidade, política, história, cultura material. Nesse viés, mostra os elementos da cultura africana presentes ao longo da História do Brasil, contribuindo decisivamente para a formação da identidade nacional: na culinária, na música, na religiosidade, na língua portuguesa falada no país. O tema oportuniza a discussão das relações étnico-raciais e também favorece debates sobre a situação atual dos afrodescendentes, incluindo a discriminação e o preconceito. Há destaques positivos quanto aos afro-brasileiros, quando se discute a sua contribuição para a construção da identidade nacional e quando eles são encarados como agentes históricos (p. 115-116).
23	MUNDO ABERTO HISTÓRIA Texto Editores	Temáticas relativas à <b>História e cultura africana, afro-brasileira e indígena</b> são trabalhadas de forma contínua na obra. Há, no Manual, textos complementares e sugestões de leitura que informam o professor sobre tais temáticas. Em relação aos afro-brasileiros, a obra destaca personagens negros, a exemplo de Luís Gama; aspectos culturais de origem africana; presença do negro no futebol brasileiro em diferentes tempos, bem como nas artes; o papel dos <i>griots</i> (contadores de história); o transporte de africanos para escravização no Brasil e a vida desses no novo território; a escravidão de africanos e seus descendentes no campo e nas cidades; a família escrava, mulheres escravizadas, o processo abolicionista e a presença de negros no movimento em favor da liberdade; a recriação de diferentes práticas de origem africana no Brasil atual (p. 120).
24	MUNDO AMIGO HISTÓRIA Edições SM	A coleção incorpora e trabalha de forma pertinente com a <b>História da África e dos afrodescendentes e com a História e a cultura das comunidades indígenas</b> . Nos textos e imagens percebe-se a preocupação em dar visibilidade e importância, nos processos históricos, a esses personagens. A obra apresenta imagens de afrodescendentes ocupando diversas posições e papéis na sociedade: pai, mãe, filhos, crianças, idosos, professores, médicos etc. como também contempla a participação dos afrodescendentes, na formação social do Brasil, considerando a cultura material e imaterial como elementos formadores da cultura nacional (p. 124).
25	MUNDO PARA TODOS HISTÓRIA Edições SM	A coleção atende à <b>legislação no que concerne à História da África e da cultura afro-brasileira e indígena</b> . A História da África e da cultura afro-brasileira é tratada de forma mais significativa nos três últimos volumes. No volume do 2º ano é feita, por exemplo, menção a escolas em comunidades quilombolas. No volume do 3º ano, o tema é tratado, sobretudo, ao se abordarem manifestações culturais, festas e músicas, como, por exemplo, o carnaval e o samba. No volume do 4º ano, dedicado ao estudo da formação da população brasileira, existem dois capítulos exclusivos ao tema: <i>Os africanos e afro-brasileiros: uma história de luta</i> . Observa-se que, nos volumes da coleção, a escravidão moderna estrutura a forma como aborda a História da África e dos afrodescendentes. No volume do 5º ano, reforça-se o enfoque pelo viés do trabalho escravo, ao se apresentarem as sociedades açucareira, mineradora e do café. [...] Há uma identificação de heranças indígenas e africanas nas manifestações culturais brasileiras, a exemplo da alimentação, das festas, das lendas e da língua. O brasileiro que surge nos textos e imagens da coleção é miscigenado e diverso culturalmente, porém as imagens (fotografias e ilustrações) de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, relativas à participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, são esporádicas (p. 127-128).

26	NOVO INTERAGINDO COMO HISTÓRIA Editora do Brasil	No seu conjunto a coleção apresenta conteúdos referentes à <b>História dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas</b> . No volume do 2º ano, a seção <i>Interagindo com jogos</i> apresenta, pontualmente, uma brincadeira de origem africana no contexto das discussões do capítulo intitulado “Brincar é um direito”. No volume do 3º ano, o tema é tratado, sobretudo, no capítulo intitulado “Comunidade quilombola”, com textos didáticos a respeito da formação da História dessas comunidades. O capítulo também identifica filmes e livros na seção <i>Cantinho das sugestões</i> . No volume do 4º ano, identifica-se a unidade “Entre correntes e sonhos”, que propõe o estudo da África e dos africanos antes da chegada dos europeus, e, na seqüência, a escravidão na África, diferenciando-a daquela introduzida pelos portugueses; o trabalho escravo no Brasil; as relações entre senhores e trabalhadores escravizados; as lutas e resistências; o processo de abolição; o preconceito; a mestiçagem e as lutas atuais. No volume do 5º ano, as lutas atuais dos afrodescendentes marcam presença na coleção, como também as imagens históricas que ilustram o tema escravidão (p. 131).
27	AGORA É HORA HISTÓRIA: PARA GOSTAR DE HISTÓRIA Base Editorial	Os conteúdos referentes à <b>História e à cultura da África e dos afrodescendentes e dos indígenas</b> estão presentes em todos os volumes da coleção, não se restringindo apenas a um volume ou capítulo específico. Em relação à África e aos afrodescendentes, o volume do 2º ano enfoca o modo de vida das crianças do continente africano. No volume do 3º ano, a abordagem ocorre com textos e imagens sobre as comunidades quilombolas, a escravidão e as revoltas ocorridas em nome da igualdade. No volume do 4º ano, estuda-se a chegada dos africanos no Brasil e os diferentes povos da África. O volume do 5º ano traz novamente o trabalho escravo, a abolição e a participação dos afrodescendentes na composição étnica da população brasileira (p. 136).
28	PELOS CAMINHOS DA HISTÓRIA Editora Positivo	Em relação à <b>História da África e da cultura afro-brasileira e indígena</b> , a coleção trabalha de forma positiva o negro e sua participação na formação da sociedade brasileira, com ilustrações que demonstram a pluralidade racial do Brasil. Aborda a questão da igualdade racial, por exemplo, quando trata dos direitos e deveres da criança. Há um tópico específico sobre os diferentes modos de aprender dos negros nas comunidades quilombolas. Há, também, uma seção sobre as influências culturais, na qual é abordada a participação dos africanos. No último volume da coleção, há uma unidade dedicada aos afrodescendentes, seu trabalho, sua cultura. Trabalha-se com a escravidão e, paralelamente, há uma preocupação da obra em mostrar a diversidade dos povos africanos na atualidade (p. 140).
29	PORTA ABERTA HISTÓRIA Editora FTD	Em relação às exigências legais sobre a <b>História da África, a cultura afro-brasileira e as culturas indígenas</b> , destaca-se a presença dessa temática em todos os volumes, embora a perspectiva histórica seja pouco tratada de forma direta no livro do 2º ano, no qual há um destaque maior para a promoção positivada de negros afro-brasileiros, explorando-se a dimensão da integração social. Ao longo dos demais volumes, a temática ganha maior espaço e complexidade, passando, aos poucos, a ser relacionada com a História e a cultura dos afro-brasileiros. Assim sendo, há um esforço de se estimular a comparação como outros espaços e tempos, ainda que com ênfase no presente. Observa-se, contudo, que, em alguns momentos, a abordagem termina por deslocar o conteúdo referente à História e a cultura da África e dos afrodescendentes do restante dos conteúdos. [...] No conjunto, discute-se, ainda, o conceito de identidade étnica e se aborda diretamente a História da África (p. 143-144).
30	PROJETO BURITI: HISTÓRIA Editora Moderna	A <b>História da África, a cultura afro-brasileira e a cultura indígena</b> , são discutidas seguindo o princípio da diversidade, ao se apresentar aos alunos e professores uma história plural constituída por diversos agentes. Os conteúdos referentes à História da África e da cultura afro-brasileira são contemplados no conjunto da obra. A imagem dos afrodescendentes é valorizada desde o início, ganhando cada vez mais espaço e destaque ao longo da coleção, desde a História dos povos africanos, os processos de escravização, o trabalho, a resistência escrava, a abolição, o surgimento do movimento negro até o Dia da Consciência Negra (p. 148).

31	<b>PROJETO DESCOBRIR: HISTÓRIA</b> Saraiva Livres Editores	<p>[...] o Manual do Professor orienta o docente sobre as possibilidades oferecidas pela obra didática para a sua implantação. Sobre a História da África, a coleção trata os antigos impérios, das diferentes formas de organização política e social, da cultura material e imaterial, da escravidão no próprio continentes, da exportação de cativos iniciada no século XV e dos conflitos armados ocorridos no século XX. Ao mesmo tempo é abordada a vinda de escravos para a América portuguesa, os conflitos entre os próprios escravos, o trabalho nas lavouras de cana e café, os laços de solidariedade construídos no dia a dia do cativo, a luta pela liberdade e as manifestações culturais afro-brasileiras. A coleção também trata das comunidades quilombolas, das suas tradições, do passado de resistência à escravidão, da atual luta pela posse da terra, do preconceito sofrido pelos afrodescendentes e da sua dificuldade de ter acesso a melhores condições de vida, sem deixar de mencionar que alguns deles alcançaram posição de destaque na sociedade, apesar de os exemplos se restringirem-se ao século XIX. Para complementar, nas sugestões de leitura para os alunos, há um título que aborda o tema (p. 151-152).</p>
32	<b>PROJETO ECO HISTÓRIA</b> Editora Positivo	<p>A coleção contempla com competência os conteúdos referentes à <b>História da África e dos afrodescendentes</b> (civilizações históricas, diversidade, cultura, escravismo, movimentos de rebeldia e resistência) e suas problemáticas (racismo e manifestações culturais dos afrodescendentes) de modo a promover positivamente a imagem desse grupo social historicamente submetido a posições de subalternidade. Propicia conhecimento crítico desses legados históricos brasileiros, esforçando-se para incorporar as demandas sociais e legais para a afirmação social de etnias, a exemplo, das afro-brasileiras e indígenas, bem como de segmentos discriminados por idade ou sexo. Nesse sentido, a utilização de variado repertório de imagens, bem como a organização da obra em torno do tema diversidade, além de um volume que trata de cada um dos formadores do povo brasileiro, representa um ganho para a produção didática de História dedicada às séries iniciais do ensino fundamental (p. 156).</p>
33	<b>PROJETO PITANGUÁ: HISTÓRIA</b> Editora Moderna	<p>As questões que dizem respeito à legislação vigente e que atendem às necessidades de renovação historiográfica, no sentido de incluir as <b>experiências africanas, afro-brasileiras e indígenas</b>, são plenamente atendidas pela coleção. No Manual do Professor, as orientações para o trabalho com esses aspectos são muitas, principalmente nas <i>Orientações específicas</i>, em que as temáticas propostas ao longo das unidades são sempre discutidas. Todos os temas abordados nos blocos dos livros contêm inserções referentes às relações entre esses grupos. [...] A questão do preconceito e da discriminação racial é tratada em diversos momentos, trazendo-se, a título de exemplo, o debate sobre ações afirmativas na educação e o direito à terra pelos quilombolas e indígenas (p. 160).</p>
34	<b>VIRAVÉR HISTÓRIA</b> Editora Scipione	<p>A <b>História e a cultura dos africanos e afrodescendentes e dos povos indígenas</b> são contemplados de maneira a construir a visibilidade desses grupos na sociedade atual, tratando-os como sujeitos históricos participantes dos processos sociais nos quais estão envolvidos. As retomadas de temas ao longo da coleção aprofundam as discussões, fazendo com que saberes históricos e a promoção da diversidade se tornem mais complexos, a partir de alguns eixos básicos como religiosidade, diversidade étnica, culturas afro-brasileiras e indígenas. A coleção substitui o termo escravo por escravizado ou cativo para evitar a reprodução de estereótipos históricos associados aos africanos. Trata da História da África e aponta a diversidade cultural dos povos africanos que foram enviados às Américas. As histórias e ilustrações dos protagonistas afrodescendentes discutem questões sobre diversidade religiosa africana, diversidade étnica, preconceito e racismo, escravidão, resistência dos cativos, abolição, direitos e desigualdades étnico-raciais no Brasil. Dessa maneira, os livros visibilizam a cultura de matriz africana, transformam escravizados africanos em sujeitos históricos e concebem seus descendentes como agentes dos processos históricos. Algumas questões polêmicas atuais, contudo, não são contempladas, a exemplo das lutas pelas terras dos remanescentes dos quilombolas (p. 163-164).</p>
35	<b>EU CONTO HISTÓRIA</b> Base Editorial	<p>Destaca-se, na coleção, conteúdos voltados para a infância que contemplam as crianças que vieram da África, os afrodescendentes, os povos indígenas, promovendo-os positivamente. A obra dá visibilidade a seus valores, tradições, organizações, saberes, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil. [...] observa-se que os descendentes das etnias indígenas e africanas aparecem na coleção de formas distintas de vivência e de lutas contra a desigualdade social. Salienta-se, no entanto, o fato de se verificar que, em boa parte das ocorrências, há uma associação dos temas da História dos afrodescendentes à questão da escravidão (p.167-168).</p>

Nº	Livros Regionais	História e Cultura da Afro-Brasileira e Africana
01	<b>HISTÓRIA DE GOIÁS VOLUME ÚNICO</b> Editora Scipione	A obra contempla conteúdos acerca da <b>História e cultura da África e dos afrodescendentes</b> . Faz referências à comunidade quilombola dos Kalunga, à História da escravidão na África e nas minas de ouro em Goiás, como também às estratégias de resistência e às tentativas de integração pós-abolição. Entretanto, apresenta a contribuição desses sujeitos para a cultura brasileira de forma um tanto folclorizada, destituída de debates em torno das lutas e conquistas de direitos dos afrodescendentes no período contemporâneo no Brasil (p. 227).
02	<b>REDESCO BRINDO GOIÁS: HISTÓRIA E SOCIEDAD E</b> Editora FTD	A <b>História dos africanos e afrodescendentes</b> é discutida em dois capítulos. Os povos africanos e afrodescendentes aparecem, em geral, em situação de escravidão (p. 320).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação – Programa Nacional do Livro Didático. MEC/SEF/FNDE. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2013** (vol. 3: História e Geografia). Brasília: 2012. Disponível: [www.fnnde.gov.br](http://www.fnnde.gov.br). Acesso: 16 de maio de 2012. Quadro organizado por Segismunda Sampaio da Silva Neta. Goiânia, junho de 2013.

## ANEXO II: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA - ICONOGRAFIA CLÁSSICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA - PNLD/2013\*

A Lei 10.639/2003 altera a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) ficando assim disposta:

Art. 26-A - Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo de 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia da Consciência Negra".

ICONOGRAFIA CLÁSSICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA – PNLD/2013**		
Nº	COLEÇÕES	AUTORES E OBRAS
01	<b>APRENDER JUNTOS: HISTÓRIA</b> Edições SM	<p><b>4º ano</b></p> <p>p. 29 – Jean-Baptiste Debret (Fabricação do açúcar)</p> <p>p. 31 – Pieter van der Aa (Engenho no Nordeste brasileiro – século XVIII)</p> <p>p. 43 – Autoria desconhecida (Captura de escravos na África – século XIX)</p> <p>p. 45 – Rugendas (Porão de um navio negreiro – cerca de 1835)</p> <p>p. 47 – Antonio Cavazzi (Representação de um rei africano – século XVII)</p> <p>p. 49 – Augustus Earle (Mercado de escravos de Recife – por volta de 1820)</p> <p>p. 50 – Autoria desconhecida (Transporte de senhora em liteira – 1816)</p> <p>p. 52 – Henry Koster (Engenho de cana – cerca de 1810)</p> <p>p. 52 – Jean-Baptiste Debret (Um funcionário a passeio com sua família – 1839)</p> <p>p. 53 – Rugendas (Habitação de negros – 1835)</p> <p>p. 54 – John Mawe (Homens escravizados trabalhando na lavagem de diamantes e ouro em Serro Frio – 1821)</p> <p>p. 54 – Carlos Julião (Feitores vigiam homens escravizados trabalhando na extração de diamantes – século XVIII)</p> <p>p. 55 – Rugendas (Entrepasto de viagens – 1835)</p> <p>p. 58 – Debret (Negros vendedores de aves – 1823)</p> <p>p. 58 – Debret (Negros calceteiros – 1824)</p> <p>p. 59 – Debret (Refrescos das tardes de verão – 1826)</p> <p>p. 63 – Debret (Tocador de berimbau – 1826)</p> <p>p. 65 – George Markgraf (Torre de vigilância do quilombo dos Palmares – 1665)</p> <p>p. 66 – Frans Post (Mocambos – 1659) – pouca nitidez</p> <p>p. 72 – Jean-Baptiste Debret (Sapataria – cerca de 1840)</p> <p>p. 81 – Rugendas (Família de fazendeiros – c. 1834)</p> <p>p. 85 – Frans Post (Vista de Itamaracá – 1637)</p> <p>p. 86 – Frans Post (Carro de boi em detalhe de pintura – século XVII)</p> <p>p. 87 – Frans Post (Engenho de açúcar – 1640)</p> <p>p. 98 – Ludwig &amp; Briggs (Músicos negros participando de uma procissão religiosa – 1845)</p> <p>p. 113 – Rugendas (Desmatamento – 1835)</p> <p>p. 119 – Rugendas (Colheita de café – 1835)</p> <p>p. 122 – François A. Biard (Fuga de escravos – 1859)</p> <p><b>5º ano</b></p> <p>p. 19 – Henry Chamberlain, com base em obra de Debret (Negros de ganho carregam pipas de água - 1822)</p> <p>p. 22 – Adolphe D’Hastrel (Mercado de barracas no Rio de Janeiro – 1847)</p> <p>p. 24 – Debret (Coletores de impostos – 1826)</p> <p>p. 34 – Hermann Burmeister (Cidade de Ouro Preto e seus habitantes – 1853)</p> <p>p. 40 – Félix-Émile Taunay (Rua Direita, na cidade do Rio de Janeiro – 1823)</p> <p>p. 61 – Angelo Agostini (Combatente negro voltando da Guerra do Paraguai – 1870)</p>

\* A Lei 11.645/2008 acrescenta à Lei de Diretrizes e Bases o conteúdo referente à Cultura Indígena.

\*\* O crédito da imagem foi catalogado conforme apresentado no livro didático.

02	<p style="text-align: center;"><b>DE OLHO NO FUTURO: HISTÓRIA</b> Quinteto Editorial</p>	<p><b>4º ano</b>  p. 9 – Jean-Baptiste Debret (Utilização de carro de boi – 1822)  p. 18 – Jean-Baptiste Debret (Escravos urbanos – 1820)  p. 22 – Frans Post (Engenho de cana-de-açúcar – Século XVII)  p. 24 – Johann Moritz Rugendas (Colheita de café – 1825)  p. 39 – Frans Post (Sem título – Século XVII)  p. 88 – Jean-Baptiste Debret (Trabalho de manutenção de ruas e calçadas – 1824)  p. 93 – Jean-Baptiste Debret (Vendedor de flores – 1829)  p. 110 – Carlos Julião (Senhora sendo carregada em liteira por escravos – Século XVIII)</p> <p><b>5º ano</b>  p. 40 – Johann Baptiste von Spix (Trabalho na mineração de diamantes – 1825)  p. 41 – François Auguste Biard (Fuga de escravos – 1859)  p. 46 – Autor desconhecido (Tráfico de escravos do interior da África para a costa – 1825)  p. 47 – Autor desconhecido (Tráfico de escravos do interior da África para o litoral – 1800)  p. 47 – Autor desconhecido (Escravos cativos sendo levados para o navio – 1850)  p. 47 – Johann Moritz Rugendas (Gravura do Séc. XIX)  p. 47 – Johann Moritz Rugendas (Mercado de escravos – Século XIX)  p. 50 – Albert Eckhout (Casa-grande de um engenho de açúcar – Século XVII)  p. 50 – Autor desconhecido (Detalhe de um mapa representando uma senzala – Século XVII)  p. 51 – Johann Moritz Rugendas (Escravos praticando capoeira – 1828)  p. 53 – Thomas Ender (Grupo de escravos sendo levado para a região das minas – Século XIX)  p. 54 – Johann Moritz Rugendas (Trabalho de escravos em uma mina de ouro – 1824)  p. 55 – Johann Moritz Rugendas (Escravos se dirigindo para o interior de uma galeria em busca de ouro – Século XIX)  p. 55 – Johann Moritz Rugendas – (Trabalho nas minas – Século XIX)  p. 55 – Johann Moritz Rugendas – (Trabalho nas minas – Século XIX)  p. 55 – Johann Moritz Rugendas – (Trabalho nas minas – Século XIX)  p. 61 – Eduard Hildebrandt – (Escrava com vestes características das mulheres islâmicas – 1844)  p. 64 – Jean-Baptiste Debret – (Negros de carro: carregadores de um porto na cidade do Rio de Janeiro – Século XIX)  p. 65 – Jean-Baptiste Debret – (Loja de barbeiros – Século XIX)  p.66 – H. Alken e Henry Chamberlain (Largo da Glória – 1822)  p.66 – Jean-Baptiste Debret (Serradores – 1822)  p. 66 – Jean-Baptiste Debret (Um jantar brasileiro – 1827)  p. 68 – Autor desconhecido (Moradores do Quilombo dos Palmares – Século XVII)</p>
03	<p style="text-align: center;"><b>PLURAL HISTÓRIA</b> Saraiva Livresiros e Editores</p>	<p><b>4º ano</b>  p. 37 – Johann Moritz Rugendas (Negros no fundo do porão – 1835)  p. 39 – Johann Moritz Rugendas (Mercado de negros – 1835)  p. 40 – Jean-Baptiste Debret (Uma senhora de algumas posses em sua casa – 1823)  p. 41 – Johann Moritz Rugendas (Moinho de açúcar – 1835)  p. 43 – Zacarias Wagener (Cerimônia divina e dança – 1630)  p. 44 – Johann Moritz Rugendas (Capitão do Mato – 1835)  p. 47 – François Auguste Biard (Fuga de escravos – 1859)  p. 51 – Frans Post (Vista da cidade Maurícia – 1653)  p. 52 – Zacarias Wagener (Escravos carregando uma rede coberta – 1630)  p. 53 – Frans Post (Engenho – 1660)  p. 69 – Johann Moritz Rugendas (Detalhe de Vila Rica – 1835)  p. 72 – Johann Moritz Rugendas (Lavagem do minério – 1835)  p. 74 – Jean-Baptiste Debret (Cidade de Castro – 1827)  p. 76 – Carlos Julião (Senhora carregada em sua cadeirinha e seguida de suas escravas – 1776)  p. 80 – Johann Moritz Rugendas (Serra dos Órgãos – 1835)  p. 80 – Jean-Baptiste Debret (Detalhe de carregadores de leite vindo para a cidade – 1834)  p. 80 – Jean-Baptiste Debret (Limite da província de São Paulo – 1827)  p. 94 – Iluchar Desmons (Panorama da cidade do Rio de Janeiro – 1840)  p. 95 – Félix-Émile Taunay (Rua Direita, Rio de Janeiro – 1823)  p. 95 – Thomas Ender (Vista da rua principal do Rio de Janeiro – 1817)  p. 96 – Sem identificação de autoria. Revista Semana Ilustrada (Os “tigres” – 1861)  p. 97 – Karl Wilhelm von Thiermin (Paço da cidade do Rio de Janeiro visto da rampa – 1818)</p> <p><b>5º ano</b>  p. 13 – Jean-Baptiste Debret (Detalhe de Castigo imposto aos negros – Século XIX)  p. 15 – Jean-Baptiste Debret (Carregadores de café a caminho da cidade – 1826)  p. 22 – Candido López (Detalhe de Vista a Fazenda de Curuzu – 1866)  p. 23 – Angelo Agostini (De volta ao Paraguai – gravura publicada na revista Vida Fluminense – 1870)  p. 24 – Angelo Agostini (Fuga de escravizados – charge publicada na Revista Ilustrada – 1887)  p. 26 – Angelo Agostini (Comemorações do dia 13 de maio – litografia na Revista Ilustrada – 1888)  p. 28 – Angelo Agostini (Abolição no Ceará – Revista Ilustrada – 1884)</p>

04	<p style="text-align: center;"><b>EU GOSTO HISTÓRIA</b> IBEP</p>	<p><b>4º ano</b></p> <p>p. 55 – Jean-Baptiste Debret (Jantar no Brasil – 1827)  p. 56 – Johann Moritz Rugendas (Preparação da raiz de mandioca – 1835)  p. 67 – George Macgrave (Engenho – 1647)  p. 70 – Johann Moritz Rugendas (Representantes dos povos Cambinda, Quiloa, Rebola e Mina – século XIX)  p. 70 – Johann Moritz Rugendas (Representantes dos povos Benguela, Angola, Congo e Monjolo – século XIX)  p. 70 – Johann Moritz Rugendas (Representantes dos povos de Benguela e Congo – século XIX)  p. 70 – Johann Moritz Rugendas (Representantes do povo de Moçambique)  p. 74 – Johann Moritz Rugendas (Desembarque de africanos escravizados no Rio de Janeiro – cerca de 170 anos atrás)  p. 77 – Johann Moritz Rugendas (Mercado de escravos – 1835)  p. 78 – Jean-Baptiste Debret (Engenho manual que faz caldo de cana – 1822)  p. 79 – Johann Moritz Rugendas (Jogar capoeira ou Dança da Guerra – 1834)  p. 86 – Jean-Baptiste Debret (Visita a uma fazenda – 1835)  p. 87 – Johann Moritz Rugendas (Batuque – 1835)  p. 88 – Jean-Baptiste Debret (Vendedor de flores e de fatias de coco – 1829)  p. 94 – Johann Moritz Rugendas (Negro e negra em uma fazenda – 1835)  p. 97 – Frans Post (Engenho – por volta de 1670)  p. 113 – Johann Moritz Rugendas (Tropeiros – 1835)  p. 116 – E. Meyer (A lavagem de diamantes em Curralinho – 1823)  p. 128 – Jacques Etienne Victor Arago e Lerouge e Bernard (Vista da casa de espetáculos da praça do Rocio – 1817)  p. 134 – Jean-Baptiste Debret (Uma tarde na praça do Palácio – 1826)</p> <p><b>5º ano</b></p> <p>p. 9 – Jean-Baptiste Debret (Uma tarde na praça do Palácio – 1826)  p. 23 – Friederich Salathé e Johann Steinman (Plantação de café – 1836)  p. 25 – Jean-Baptiste Debret (Carregadores de café a caminho da cidade – 1834-1839)</p>
05	<p style="text-align: center;"><b>MUNDO ABERTO HISTÓRIA</b> Texto Editores</p>	<p><b>4º ano</b></p> <p>p. 75 – Flumen Junius (Procissão das pedras – data não indicada)  p. 88 – Augustus Earle (Brincadeiras durante o carnaval no Rio de Janeiro – 1822)  p. 110 – Joaquim Guillobel (Interior de uma casa do baixo povo – 1820)  p. 111 – Johann Moritz Rugendas (Família de fazendeiros – cerca de 1830)  p. 112 – Guillobel (Interior de uma casa brasileira – cerca de 1812)  p. 113 – Jean-Baptiste Debret (Açougue de carne de porco – cerca de 1834)  p. 113 – Johann Moritz Rugendas (Castigos domésticos – cerca de 1830) – baixa visibilidade  p. 114 – Johann Moritz Rugendas (Costumes da Bahia – cerca de 1830)  p. 115 – Henry Chamberlain (Detalhe de uma família brasileira – cerca de 1820)  p. 118 – Henry Chamberlain (Uma família brasileira – cerca de 1820)  p. 119 – Jean-Baptiste Debret (Uma senhora brasileira em seu lar – cerca de 1831)  p. 119 – Johann Moritz Rugendas (Família de fazendeiros – cerca de 1830)  p. 126 – Não há identificação do autor (Rei de Idah e sua corte – região do baixo Níger: África – cerca de 1840)  p. 127 – Johann Moritz Rugendas (Mercado de escravos – por volta de 1830)  p. 128 – Johann Moritz Rugendas (Batuque – cerca de 1830)  p. 130 – Johann Moritz Rugendas (Jogar capoeira – cerca de 1830)  p. 131 – Jean-Baptiste Debret (Casamento de negros de uma casa – cerca de 1835)  p. 132 – Johann M. Rugendas (Habitação de negros – imagem tem quase 200 anos)  p. 134 – Johann Moritz Rugendas (Navio negreiro – 1830)  p. 135 – Jean-Baptiste Debret (Engenho manual que faz caldo de cana – cerca de 1822)  p. 135 – Johann Moritz Rugendas (Preparação da mandioca – cerca de 1830)  p. 135 – Jean-Baptiste Debret (Loja de sapateiro – cerca de 1820-1830)  p. 136 – Autor desconhecido (Ofício de negros – cerca de 1829)</p> <p><b>5º ano</b></p> <p>p. 34 – Johann Moritz Rugendas (Capitão do mato – cerca de 1835)  p. 34 – Jean-Baptiste Debret (Máscara de folha de flandres – cerca de 1830)  p. 43 – Jean-Baptiste Debret (Família pobre em sua casa – 1827)  p. 43 – Johann Moritz Rugendas (Engenho de açúcar – cerca de 1825)  p. 64 – Carlos Julião (Negras vendedoras – cerca de 1776)  p. 64 – Carlos Julião (Vendedores ambulantes – cerca de 1776)  p. 65 – Carlos Julião (Vestimentas de escravas pedintes na festa do Rosário – cerca de 1776)  p. 65 – Carlos Julião (Vestimentas de escravos – cerca de 1776)  p. 66 – Johann Moritz Rugendas (Rua Direita – cerca de 1835)  p. 67 – Eduard Hildebrandt (Praça no Rio de Janeiro – 1844)  p. 69 – Johann Moritz Rugendas (Punição pública – cerca de 1835)  p. 71 – Thomas Ender (Mulheres escravizadas realizam suas tarefas diárias: vendem aguardente e frutas, carregam água – cerca de 1818)  p. 74 – Johann Moritz Rugendas (Venda no Recife – cerca de 1825)  p. 114 – Angelo Agostini (Luis Gama – 1882)  p. 115 – Johann Moritz Rugendas (Convento de Nossa Senhora da Piedade – cerca de 1835)  p. 118 – Angelo Agostini – Revista Illustrada (Caricatura que defendia a queda do Império e fim da escravidão – 1885)  p. 123 – Johann Moritz Rugendas (Desembarque de negros – cerca de 1835)  p. 127 – Jacques Etienne Arago (Escravas a caminho do batismo – 1822)</p>

06	<p style="text-align: center;"><b>NOVO INTERAGINDO COM A HISTÓRIA</b> Editora do Brasil</p>	<p><b>4º ano</b></p> <p>p. 88 – David Livingstone (Longa fila de escravos negros: escravidão na África – 1840)  p. 90 – Johann Moritz Rugendas (Críoles – 1835)  p. 91 – Johann Moritz Rugendas (Cabinda, Quiloa, Rebola e Mina – 1835)  p. 91 – Johann Moritz Rugendas (Rugendas, Benguela, Angola, Congo e Monjolo – 1835)  p. 92 – Revista Harper’s Weekly (Navio negreiro Wildfire – 1860)  p. 93 – Robert Walsh e T. Kelly (Cortes de um navio negreiro – 1830)  p. 95 – Johann Moritz Rugendas (Mercado de negros – 1835)  p. 96 – François Biard (Venda de escravos no Rio de Janeiro – s.d)  p. 97 – Helinton e E. Morin (Interior do moinho de açúcar Caraúna – 1854)  p. 98 – Andrew Best e T. Leloie (Escravos chicoteados – s.d)  p. 100 – Johann Moritz Rugendas (Barbeiros ambulantes – 1826)  p. 104 – Joseph Simon Gallieni (Viagem ao Sudão Francês – 1885)  p. 105 – Emile Bayard (Venda de escravos – 1866)  p. 105 – Johann Moritz Rugendas (Negros no porão – 1835)  p. 105 – John Clarke e Amry Chamberlain (Uma banca do mercado – 1822)  p. 106 – Spix &amp; Martius (Garimpo de diamantes em curralinhos – 1823-1831)  p. 106 - Johann Moritz Rugendas (Colheita de café – 1835)  p. 108 – François Auguste Biard (Fuga de escravos – 1859)  p. 109 – Johann Moritz Rugendas (Capitão do mato – 1822-1825)  p. 116 – Angelo Agostini – Revista Ilustrada (Escravos comemoram libertação – 1888)</p> <p><b>5º ano</b></p> <p>p. 34 – Frans Post (Vista de um engenho de cana-de-açúcar – 1661)  p. 39 – Frans Post (Casa de fazenda – 1651)  p. 41 – Jean-Baptiste Debret (Carro de boi transportando carne - 1822)  p. 41 – Joachim Lebreton (Plantação de algodão – 1817)  p. 43 – Johann Moritz Rugendas (Lavagem de minério de ouro – 1835)  p. 43 – Carlos Julião (Negros vendedores – 1776)  p. 49 – Jean-Baptiste Debret (Escravo negro conduzindo tropas na Província do Rio Grande – 1816-1831)  p. 53 – Jean-Baptiste Debret (Uma senhora brasileira em seu lar – 1816-1831)  p. 53 – Henry Chamberlain e John Clarke (Uma família brasileira – 1819)  p. 54 – Carlos Julião (Entrada do Rio de Janeiro – 1779)  p. 54 – Joaquim Candido Guillobel (Fiel retrato de uma casa brasileira – 1812-1816)  p. 54 – Edward Hildebrandt (Quitandeiras – 1846-1849)  p. 55 – Carlos Julião (Branços e negros de “uzos” do Rio de Janeiro e Serro Frio – s.d)  p. 57 – Johann Moritz Rugendas (Rua direita no Rio de Janeiro – 1835)  p. 58 – Jean-Baptiste Debret (Vista do Largo do Palácio do Rio de Janeiro – 1816-1831)  p. 59 – Jean-Baptiste Debret (Vendedores de flores à porta da Igreja no domingo – 1816-1831)  p. 59 – Jean-Baptiste Debret (Carregadores de leite vindo para a cidade – 1816-1831)  p. 60 – Jean-Baptiste Debret (Botica – 1816-1831)  p. 60 – Jean-Baptiste Debret (Carnaval – 1816-1831)  p. 82 – Johann Moritz Rugendas (Colheita de café – 1835)</p>
07	<p style="text-align: center;"><b>PELOS CAMINHOS DA HISTÓRIA</b> Editora Positivo</p>	<p><b>4º ano</b></p> <p>p. 113 – RUGENDAS, Johann Moritz (não consta o nome da obra. Há dois textos: um explicativo sobre a imagem, ao lado dessa. O outro, abaixo da imagem refere-se ao autor)</p> <p><b>5º ano</b></p> <p>p. 104 – RUGENDAS, Johann Moritz (Mercado de escravos – século XIX)  p. 106 – RUGENDAS, Johann Moritz (Navio Negreiro – 1830)  p. 111 – DEBRET, Jean-Baptiste (Vendedores de leite e de capim – ao lado da imagem refere-se ao período que o autor esteve no Brasil)  p. 111 – DEBRET, Jean-Baptiste (Refrescos no largo do Palácio – não aparece a data da produção. O texto ao lado da imagem acima serve de referência)  p. 112 – DEBRET, Jean-Baptiste (Vendedores de palmitos – Vendedor de samburás – não aparece a data da produção. O texto da página anterior serve de referência)  p. 112 – RUGENDAS, Johann Moritz (Escravos preparando mandioca – não aparece a data da produção. O texto da página anterior serve de referência)  p. 112 – DEBRET, Jean-Baptiste (Mercado de escravos da Rua Valongo, na cidade do Rio de Janeiro - não aparece a data da produção. O texto da página anterior serve de referência)  p. 119 – DEBRET, Jean-Baptiste (Aplicação do castigo do açoite. Não aparece a data da produção)  p. 119 – DEBRET, Jean-Baptiste (Negros no tronco. Não aparece a data da produção)  p. 123 – DEBRET, Jean-Baptiste (Negros carregadores de cangalhas. Não aparece a data da produção)  p. 125 – DEBRET, Jean-Baptiste (Negros livres vivendo de suas atividades. Não aparece a data da produção)  p. 133 – DEBRET, Jean-Baptiste (Negras cozinheira vendedoras de angu. Não aparece a data da produção)  p. 148 – RUGENDAS, Johann Moritz (Exploração da mata Atlântica para o plantio de café – século XIX)</p>

08	PORTA ABERTA	<p><b>4º ano</b></p> <p>p. 17 – Debret (Pão de Ló – 1826)</p> <p>p. 76 – Frans Post (Vista de Olinda no Século XVII)</p> <p>p. 88 – Rugendas (Castigo público no campo de Santana – 1822-1825)</p> <p>p. 102 – Rugendas (Vila Rica – 1822-1825)</p> <p>p. 106 – Rugendas (Lavagem de ouro – Século XIX)</p> <p>p. 109 – Rugendas (Comboio de diamantes passando por Caeté – século XIX)</p> <p>p. 114 – Debret (Vista de alguns sobrados em uma rua da cidade do Rio de Janeiro – século XIX)</p> <p>p. 114 – Jean-Baptiste Debret (Negociante de fumo em sua loja – século XIX)</p> <p>p. 114 – Debret (Família pobre em uma casa – século XIX)</p> <p>p. 115 – Debret (Loja de barbeiros – século XIX)</p> <p>p. 115 – Joaquim Candido Guillobel – (Escravo carregador – século XIX - 1812-1816)</p> <p>p. 115 – Debret (Vendedoras de milho – século XIX)</p> <p>p. 116 – Rugendas (Rua Direita – século XIX)</p> <p>p. 137 – Frans Post (Engenho – século XVII)</p> <p>p. 138 – Frans Post (Engenho – séc. XIX)</p> <p>p. 140 – Debret (Uma senhora brasileira em seu lar – séc. XIX)</p> <p>p. 141 – Rugendas (Encontro de africanos escravizados em frente à senzala – séc. XIX)</p> <p>p. 142 – Henry Koster (Engenho de açúcar – Século XIX)</p> <p>p. 152 – Autoria não identificada (Engenhos do Brasil – 1700-1710)</p> <p><b>5º ano</b></p> <p>p. 10 – Rugendas (Casal de escravos africano em uma plantação – século XIX)</p> <p>p. 10 – Debret (Família de portugueses –1830 – séc. XIX)</p> <p>p. 33 – Jean-Baptiste Debret (Uma senhora indo à missa em uma cadeirinha – 1835)</p> <p>p. 80 – Frans Post (Vista de um engenho – século XVII)</p> <p>p. 82 – Victor Frond (Senhor de engenho observa africanos escravos trabalhando em sua propriedade – 1859)</p> <p>p. 83 – Georg Marcgraf (Engenho de açúcar – 1648)</p> <p>p. 83 – Debret (Cena da Província do Rio Grande – Séc. XIX)</p> <p>p. 86 – Jean-Baptiste Debret (Uma senhora brasileira em seu lar – século XIX)</p> <p>p. 88 – Johan (sic) Moritz Rugendas (Habitação de negros – 1835)</p> <p>p. 97 – Rugendas (Negros no porão de um navio – Século XIX)</p> <p>p. 98 – Rugendas (Desembarque de escravos – século XIX)</p> <p>p. 98 – Rugendas (Mercado de escravos – século XIX)</p> <p>p. 99 – Rugendas (Transporte de uma leva de escravos negros – século XIX)</p> <p>p. 100 – Rugendas (Habitação de negros – século XIX)</p> <p>p. 102 – Rugendas (Engenho de açúcar - século XIX)</p> <p>p. 104 – Autor desconhecido (Ofícios de Negros – vendedor de peixes – 1829)</p> <p>p. 104 – Jean-Baptiste Debret (Banha de cabelos bem cheirosa – século XIX)</p>
09	PROJETO BURITI Editora Moderna	<p><b>4º ano</b></p> <p>p. 42 – sem identificação do autor (Comerciante de escravos no Congo, África, século XVIII)</p> <p>p. 46 – Johann Moritz Rugendas (Navio negreiro – 1835)</p> <p>p. 56 – Ludwig &amp; Briggs (Castigos - século XIX)</p> <p>p. 60 – Maximiliano de Weid-Neuwied (Casal de portugueses com duas escravizadas indo à missa – Bahia, 1816)</p> <p>p. 63 – Frans Post (Detalhe de Engenho – 1664)</p> <p>p. 121 – Thomas Ender (Visita da cordilheira próxima da Mandioca – Rio de Janeiro – 1817-1818)</p> <p>p. 123 – Johann Moritz Rugendas (Repouso de uma caravana – 1822-1825)</p> <p>p. 125 – Johann Moritz Rugendas (Caravana de mercadores indo à Tijuca – 1825)</p> <p>p. 128 – Charles Landseer (Rancho de tropeiros – 1827)</p> <p><b>5º ano</b></p> <p>p. 8 – Jean-Baptiste Debret (Uma senhora de algumas posses em sua casa – 1823)</p> <p>p. 13 – Georg Marcgraf (Engenho de açúcar – 1643)</p> <p>p. 13 – Johann Moritz Rugendas (Comboio de diamantes passando por Caeté – 1835)</p> <p>p. 13 – Carlos Julião (Escravos britadores – século XVIII)</p> <p>p. 33 – autoria desconhecida (Extração de ouro no Rio das Velhas – 1780)</p> <p>p. 34 – autoria desconhecida (Ofício de negros – 1829)</p> <p>p. 34 – Jean-Baptiste Debret (Lojas de barbeiro – 1834-1839)</p> <p>p. 53 – Jean-Baptiste Debret (Negros acorrentados – 1834)</p> <p>p. 54 – Joaquim Cândido Guillobel (Bandeira do Espírito Santo – 1814)</p> <p>p. 58 – Carlos Julião (Negras vendedoras – 1776)</p> <p>p. 58 – autoria desconhecida (Ofício de negros: sapateiro – 1829)</p> <p>p. 59 – Jean-Baptiste Debret (Visita a uma fazenda – século XIX)</p>

10	<p style="text-align: center;"><b>PROJETO PITANGUÁ</b> Editora Moderna</p>	<p><b>4º ano</b></p> <p>p. 12 – Henry Koster (Engenho real – cerca de 190 anos atrás)</p> <p>p. 23 – Jean-Baptiste Debret (Um funcionário da administração pública passeia com sua família no Rio de Janeiro – cerca de 200 anos atrás)</p> <p>p. 37 – Johann Moritz Rugendas (Guerrilhas – por volta de 180 anos atrás)</p> <p>p. 45 – Não há identificação de autoria (A negra transportada em uma rede, tapeçaria de Gobelins, de cerca de 350 anos atrás) – povos africanos</p> <p>p. 46 – Zacharias Wagener (Destaque do comércio escravos no Recife – 1637)</p> <p>p. 47 – Johann Moritz Rugendas (Navio negreiro – cerca de 170 anos atrás)</p> <p>p. 49 – Carlos Julião (Cortejo da Rainha Negra na Festa de Reis – cerca de 230 anos atrás)</p> <p>p. 50 – Andrew W. Best (Venda de negros – cerca de 210 anos atrás)</p> <p>p. 50 – Henry Chamberlain (Pretos de ganho – 1822)</p> <p>p. 52 – Biard (Fuga de escravos – por volta de 150 anos atrás)</p> <p>p. 54 – Johann Moritz Rugendas (diferentes etnias africanas – 1835)</p> <p>p. 57 – Jean-Baptiste Debret (Mulheres de várias nações africanas – 1835)</p> <p>p. 58 – Autor não identificado (Alegoria da África – 1682)</p> <p>p. 58 – Autor não identificado (Comércio de escravizados na África – cerca de 1695)</p> <p>p. 70 – Jean-Baptiste Debret (Carregadores de café a caminho da cidade – 1827)</p> <p>p. 111 – Rugendas (Capitão do mato – 1835)</p> <p>p. 114 – Paul Harro-Harring (Desembarque de escravos africanos no Brasil – 1840)</p> <p>p. 117 – George Markgraf (Imagem retratando Palmares – 1665)</p> <p>p. 124 – Não identifica a autoria. Revista Illustrada (Homenagem a José do Patrocínio – 1888)</p> <p>p. 128 – Augusto Earle (Cena de um fandango negro – 1822)</p> <p>p. 129 – Augusto Earle (Carnaval no Rio de Janeiro – 1822)</p> <p><b>5º ano</b></p> <p>p. 8 – Frans Post (Detalhe da obra Engenho – cerca de 1660)</p> <p>p. 24 – Frans Post ( Casa-grande – cerca de 1650)</p> <p>p. 25 – Johann Moritz Rugendas (Habitação de negros – cerca de 1835)</p> <p>p. 27 – Frans Post (Vista da cidade Maurícia e do Recife – 1653)</p> <p>p. 32 – Johann Moritz Rugendas (Lavagem de ouro – século XIX)</p> <p>p. 35 – John Mawe (Africanos escravizados lavando diamantes no Rio Jequitinhonha em Serro Frio – 1812)</p> <p>p. 36 – Charles Landseer (Rancho de tropeiros – 1827)</p> <p>p. 36 – Carlos Julião (Rica senhora a passeio carregada em liteira – século XVIII)</p> <p>p. 42 – Armand J. Pallière (Vista dos arcos da Lapa, Rio de Janeiro – década de 1820)</p> <p>p. 46 – Henry Chamberlain (dois meios de transporte muito usados no Brasil no século XIX – 1819)</p> <p>p. 47 – Henry Chamberlain (Uma família brasileira – 1819)</p> <p>p. 65 – Angelo Agostini (Charge: Fuga de escravizados – Revista Illustrada – 1887)</p>
11	<p style="text-align: center;"><b>EU CONTO HISTÓRIA</b> Base Editorial</p>	<p><b>5º ano</b></p> <p>p. 32 – Johann Moritz Rugendas (Mercado de escravos – Século XIX)</p> <p>p. 32 – Charles Willian Read (Comerciante de minas comprando escravos – Século XIX)</p> <p>p. 35 – Johann Moritz Rugendas (Negros no porão do navio – Século XIX)</p> <p>p. 37 – Johann Moritz Rugendas (Habitação de negros – Século XIX)</p> <p>p. 39 – Jean Baptiste Debret (Uma senhora brasileira em seu lar – Século XIX)</p> <p>p. 41 – Jean Baptiste Debret (Negras novas a caminho da Igreja para batismo – Século XIX)</p> <p>p. 42 – Jean Baptiste Debret (Um funcionário do governo a passeio com sua família – Século XIX)</p> <p>p. 44 – Jean Baptiste Debret (O jantar – Século XIX)</p> <p>p. 48 – Spix e Martius (O rancho da Serra do Caraça – Século XIX)</p> <p>p. 51 – Johann Moritz Rugendas (Família de fazendeiros – Século XIX)</p> <p>p. 55 – Johann Moritz Rugendas (Marinheiros – Século XIX)</p> <p>p. 58 – Carlos Julião (Século XVIII)</p> <p>p. 60 – Johann Moritz Rugendas (Jogo de Capoeira – Século XIX)</p>

ICONOGRAFIA CLÁSSICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA – PNLD/2013		
Nº	LIVRO REGIONAL	AUTORES E OBRA
01	<p style="text-align: center;"><b>HISTÓRIA DE GOLÁS</b> Editora Scipione</p>	<p>p. 49 – Henry Koster (Um engenho de açúcar no Brasil – 1816)</p> <p>p. 63 – Johann Moritz Rugendas (Navio Nегreiro – 1835)</p> <p>p. 63 – Jean-Baptiste Debret (Mercado da Rua Valongo – 1822)</p> <p>p.64 – Johann Moritz Rugendas (Lavagem de ouro – 1835)</p> <p>p. 67 – Jean-Baptiste Debret (Castigo de escravo – 1834-1839)</p> <p>p. 67 – Johann Moritz Rugendas (Capitão do Mato – 1823)</p> <p>p. 69 – Jean-Baptiste Debret (Casamento de negros de uma família rica)</p> <p>p. 70 – Jean-Baptiste Debret (Aplicação de castigo de açoite – século XIX)</p>

### ANEXO III: ICONOGRAFIA CLÁSSICA – ESCRAVIDÃO (NEGROS NA ÁFRICA)

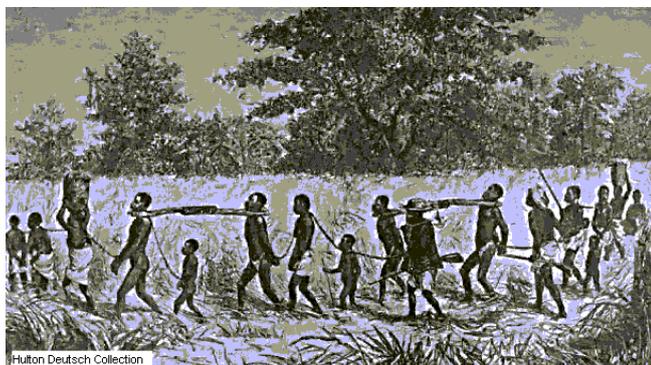


Imagem: Longa fila de escravos negros na África – David Livingstone (1840)  
Livro didático: Novo Interagindo com a História (4º ano, p. 88).



Imagem: Rei de Idah e sua corte – Autoria não identificada (cerca de 1840)  
Livro didático: Mundo Aberto História (4º ano, p. 126).



Imagem: Negra transportada em uma rede – Tapeçaria de Gobelins (cerca de 350 anos atrás)  
Livro didático: Projeto Pitaguá História (4º ano, p. 45).

## ANEXO IV: ICONOGRAFIA CLÁSSICA – ESCRAVIDÃO (NEGROS NO BRASIL COLÔNIA E IMPÉRIO)

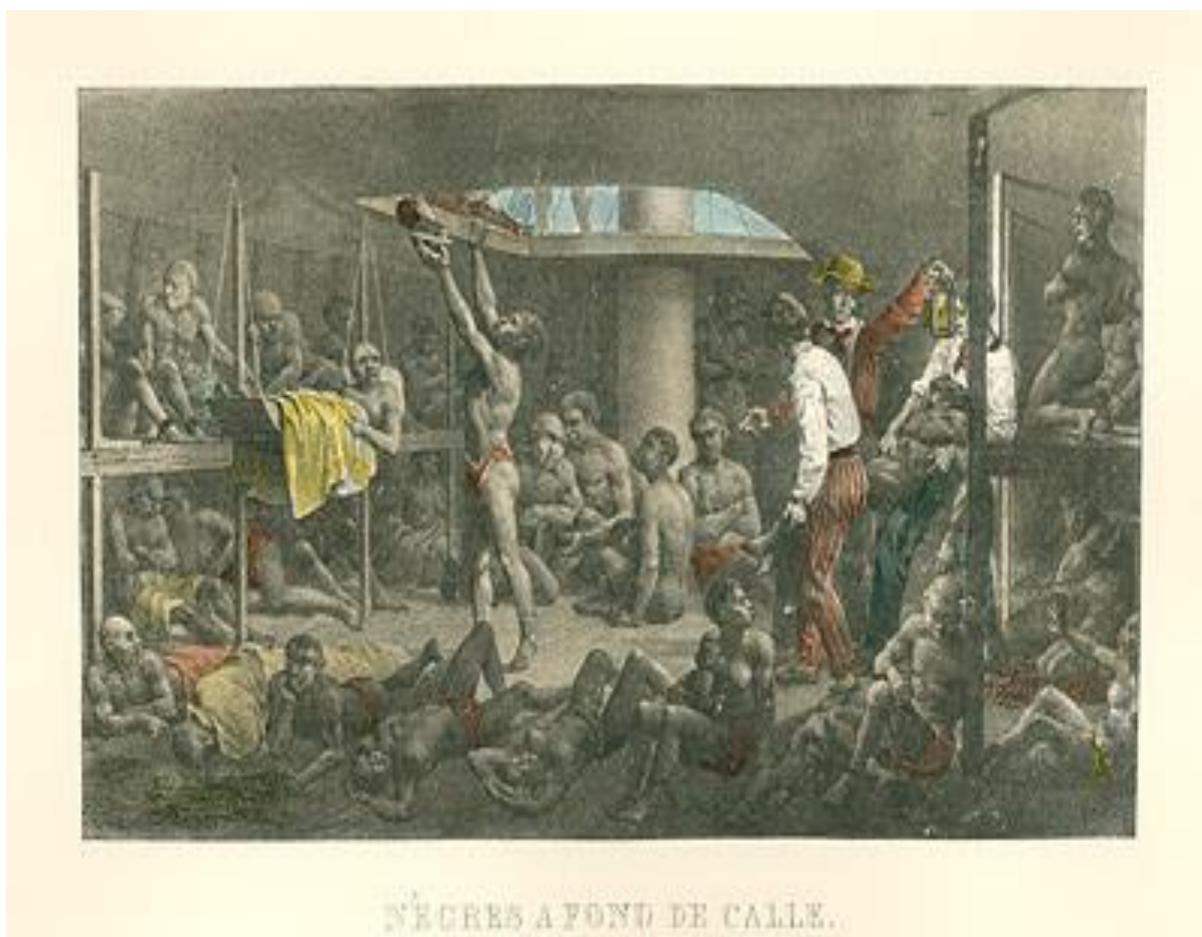


Imagem: Negros no fundo do porão [O Navio Negreiro] – Johann Moritz Rugendas (1835)

Livros didáticos: Aprender Juntos História (4º ano, p. 45); De Olho no Futuro História (5º ano, p. 47); Plural História (4º ano, p. 37); Mundo Aberto História (4º ano, p. 134); Novo Interagindo com a História (4º ano, p. 105); Pelos Caminhos da História (5º ano, p. 106); Porta Aberta História (5º ano, p. 97); Projeto Buriti História (4º ano, p. 46); Projeto Pitanguá História (4º ano, p. 47); Eu conto História (5º ano, p. 35); Livro Regional: História de Goiás (volume único, p. 63).



Imagem: Desembarque de africanos escravizados no Rio de Janeiro – Johann Moritz Rugendas (Século XIX)  
Livros didáticos: Mundo Aberto História (5º ano, p. 123); Porta Aberta História (5º ano, p. 98).



Imagem: Desembarque de escravos africanos no Brasil – Paul Harro-Harring (1840)  
Livro didático: Projeto Pitangá História (4º ano, p. 114).



Imagem: Comércio de escravos no Recife – Zacharias Wagener (1637)  
Livro didático: Projeto Pitanguá História (4º ano, p. 46).



Imagem: Mercado de escravos no Recife – Augustus Earle (c. 1820)  
Livro didático: Aprender Juntos História (4º ano, p. 49).



Imagem: Venda de escravos no Rio de Janeiro – Francois Biard (s.d)  
Livro didático: Novo Interagindo com a História (4º ano, p. 96).



Imagem: Venda de negros – Andrew W. Best (cerca de 210 anos atrás)  
Livro didático: Projeto Pitangüá História (4º ano, p. 50).

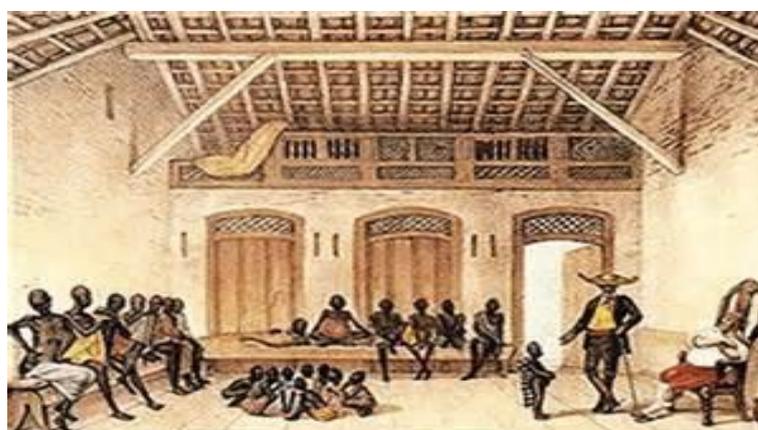


Imagem: Mercado de escravos da Rua Valongo – Jean Baptiste Debret (1822)  
Livros didáticos: Pelos Caminhos da História (5º ano, p.119); Livro Regional História de Goiás (volume único, p. 63).



Imagem: Mercado de escravos – Johann Moritz Rugendas (Século XIX)  
Livros didáticos: De Olho no Futuro História (5º ano, p. 47); Plural História (4º ano, p. 39); Mundo Aberto História (4º ano, p. 127); Novo Interagindo com a História (4º ano, p. 95); Pelos Caminhos da História (5º ano, p. 104); Porta Aberta História (5º ano, p. 98).



Imagem: Escravos sendo levados para a região das minas – Thomas Ender (Século XIX)  
 Livro didático: De Olho no Futuro História (5º ano, p. 53).

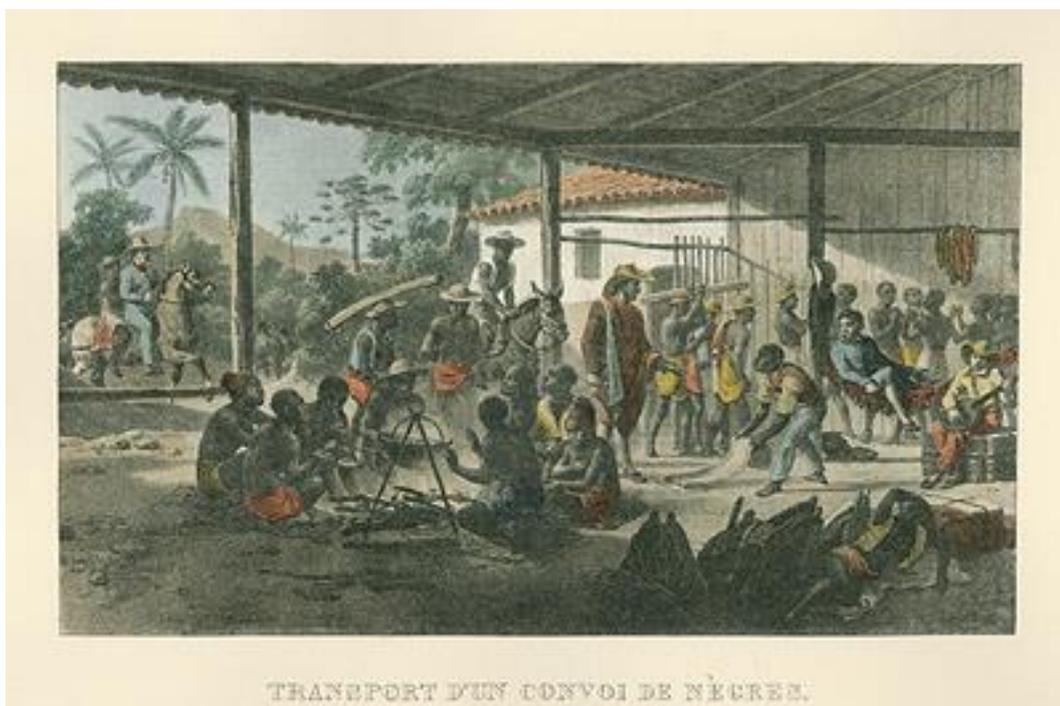


Imagem: Transporte de escravos negros – Johann Moritz Rugendas(Século XIX)  
 Livro didático: Porta Aberta História (5º ano, p. 99).

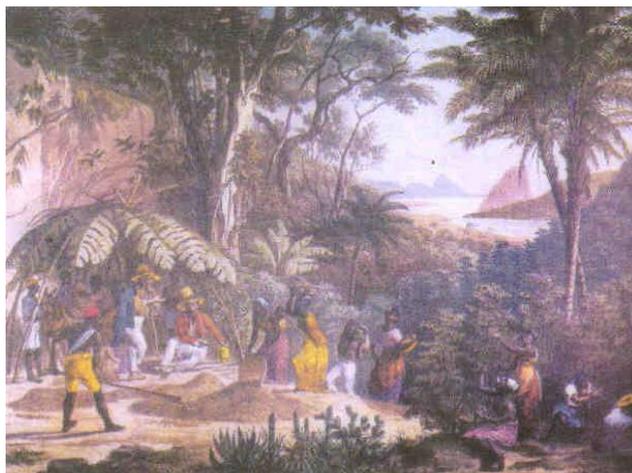


Imagem: Colheita de café – Johann Moritz Rugendas (1835)

Livros didáticos: Aprender Juntos História (4º ano, p. 119); De Olho no Futuro História (4º ano, p. 24); Novo Interagindo com a História (4ºano, p. 106; 5º ano, p. 82).



Imagem: Carregadores de café a caminho da cidade – Jean Baptiste Debret (Século XIX)

Livros didáticos: Plural História (5º ano, p. 15); Eu Gosto História (5º ano, p. 25); Projeto Pitangá História (4º ano, p. 70).

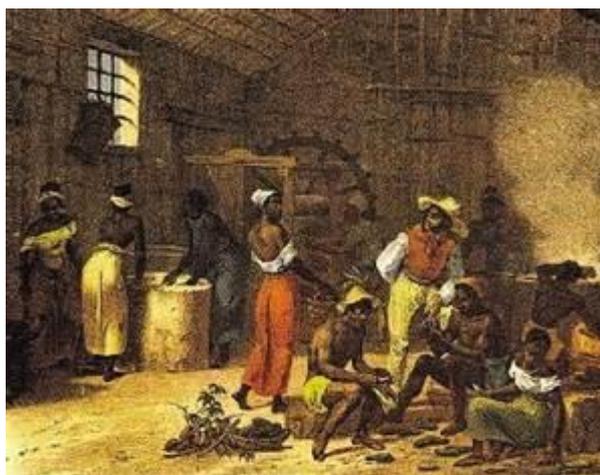


Imagem: Preparação da raiz de mandioca – Johann Moritz Rugendas(Século XIX)

Livros didáticos: Eu Gosto História (4º ano, p. 56); Mundo Aberto História (4º ano, p.135); Pelos Caminhos da História (5º ano, p. 112).

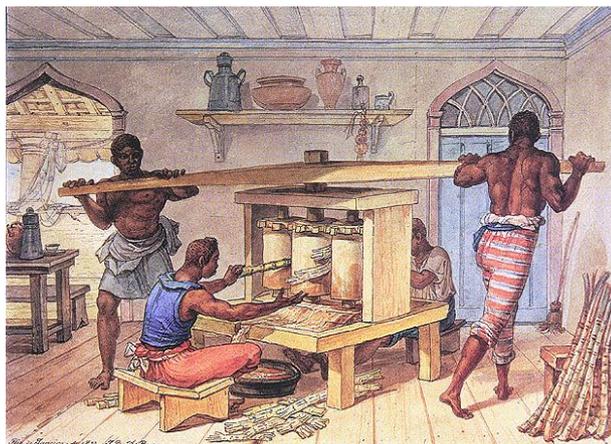


Imagem: Engenho manual – Jean Baptiste Debret (Século XIX)  
Livros didáticos: Eu Gosto História (4º ano, p. 78); Mundo Aberto (4º ano, p. 135).



Imagem: Negros serradores – Jean Baptiste Debret (Século XIX)  
Livro didático: De Olho no Futuro História (5º ano, p. 66).



Imagem: Casal negro numa fazenda – Johann Moritz Rugendas (Século XIX)  
Livros didáticos: Eu Gosto História (4º ano, p. 94); Porta Aberta História (5º ano, p. 10).

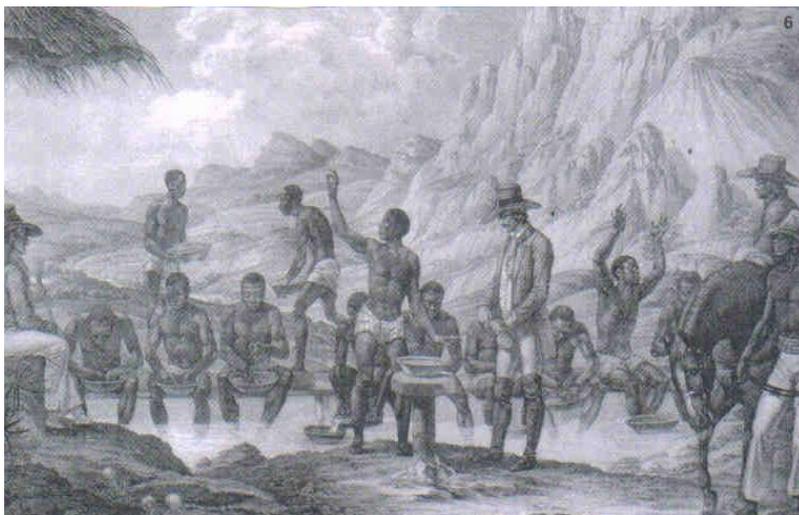


Imagem: Trabalho na mineração de diamantes – E. Meyer (Século XIX)  
Livro didático: Eu Gosto História (4º ano, p. 116).

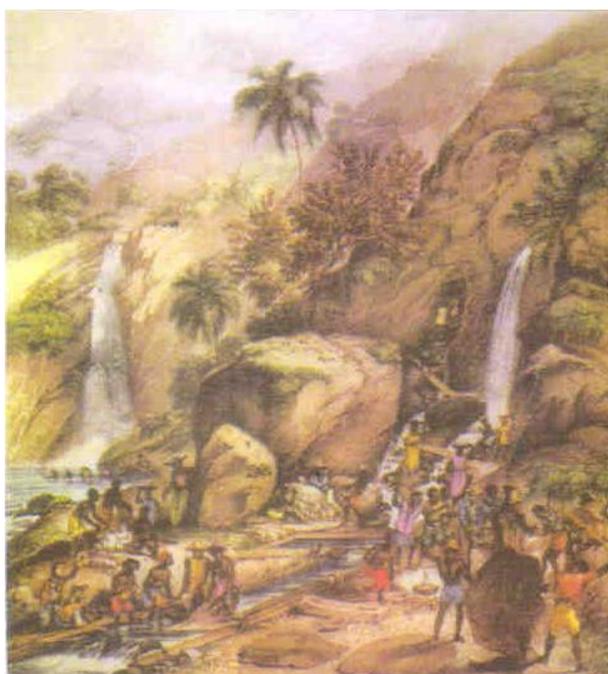


Imagem: A lavagem de diamantes em Curalinhos – Johann Moritz Rugendas (Século XIX)  
Livros didáticos: De Olho no Futuro História (5º ano, p. 54); Plural História (4º ano, p. 72); Livro Regional História de Goiás (volume único, p. 64).

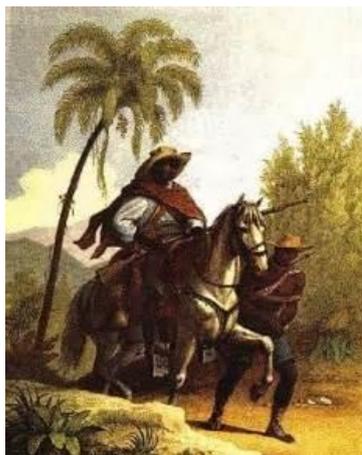


Imagem: Capitão do Mato – Johann Moritz Rugendas (Século XIX)

Livros didáticos: Plural História (4º ano, p. 44); Mundo Aberto História (5º ano, p. 34); Novo Interagindo com a História (4º ano, p. 109); Projeto Buriti História (4º ano, p. 111); Livro Regional História de Goiás (volume único, p. 67).



Imagem: Castigo de escravo – Jean Baptiste Debret (Século XIX)

Livros didáticos: Porta Aberta (4º ano, p. 88); Livro Regional História de Goiás (volume único, p. 67).

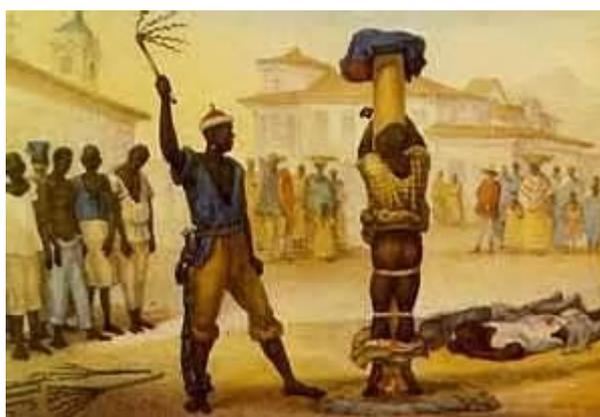


Imagem: Aplicação de castigo de açoite – Jean Baptiste Debret (Século XIX)

Livros didáticos: Pelos Caminhos da História (5º ano, p. 119); Livro Regional História de Goiás (volume único, p. 70).

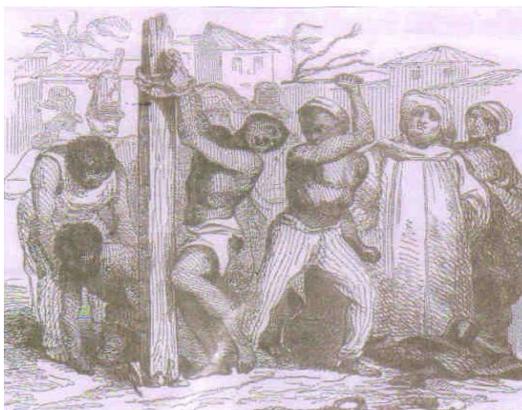


Imagem: Escravos chicoteados. Andrew Best e T. Leloie (s.d)  
Livro didático: Novo Interagindo com a História (4º ano, p. 98).



Imagem: Escravo com máscara de flandres. Jean Baptiste Debret (Século XIX)  
Livro didático: Mundo Aberto História (5º ano, p. 34).



Imagem: Sapateiro. Jean Baptiste Debret (Século XIX)  
Livros didáticos: Aprender Juntos História (4º ano, p. 72); Mundo Aberto História (4º ano, p. 135); Projeto Buriti História (5º ano, p. 58).

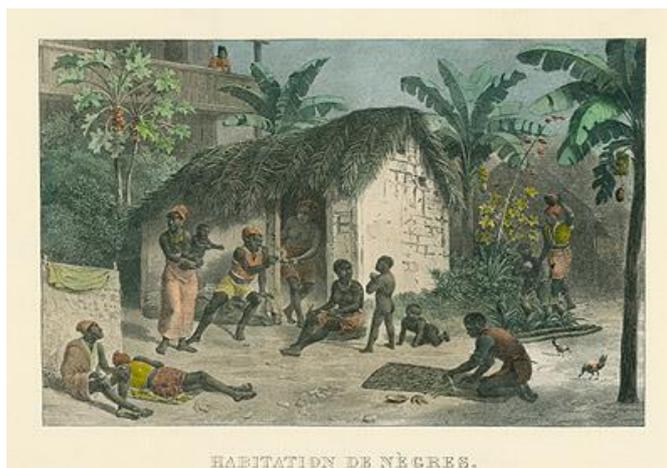


Imagem: Habitação de negros – Johann Moritz Rugendas (Século XIX)

Livros didáticos: Aprender Juntos (4º ano, p. 53); Mundo Aberto (4º ano, p. 132); Porta Aberta (4º ano, p. 114); Projeto Pitangá História (5º ano, p. 25); Eu conto História (5º ano, p. 37).

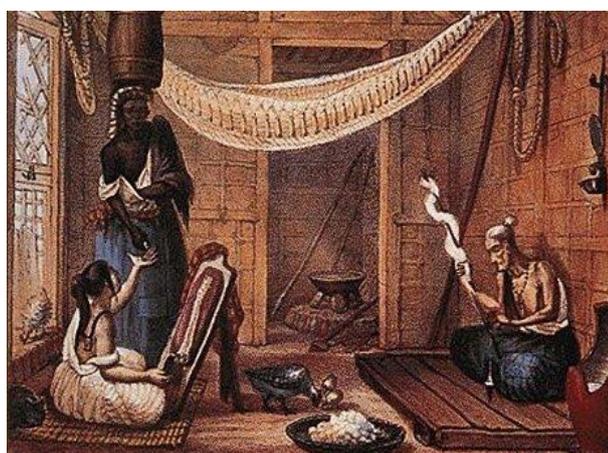


Imagem: Família pobre em sua casa – Jean Baptiste Debret (Século XIX)

Livros didáticos: Mundo Aberto (5º ano, p. 43); Porta Aberta História (4º ano, p. 114).



Imagem: Uma senhora de algumas posses em sua casa – Jean Baptiste Debret (1823)

Livros didáticos: Plural História (4º ano, p. 40); Mundo Aberto História (4º ano, p. 119); Novo Interagindo com a História (5º ano, p. 53); Porta Aberta História (5º ano, p. 86); Projeto Buriti História (5º ano, p. 8); Eu conto História (5º ano, p. 39).

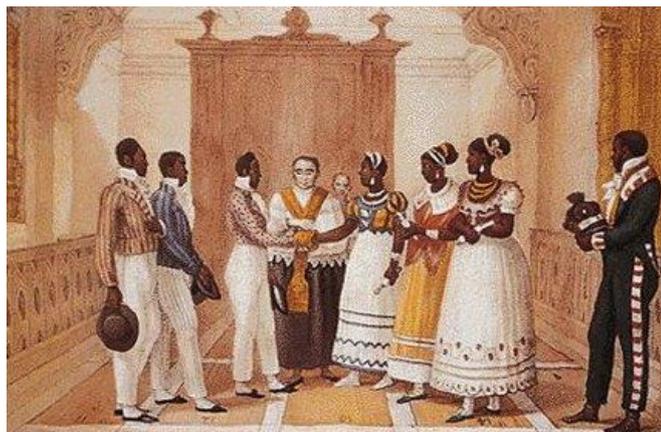


Imagem: Casamento de Negros – Jean Baptiste Debret (Século XIX)  
Livros didáticos: Mundo Aberto História (4º ano, p. 131); História de Goiás (volume único, p. 69).

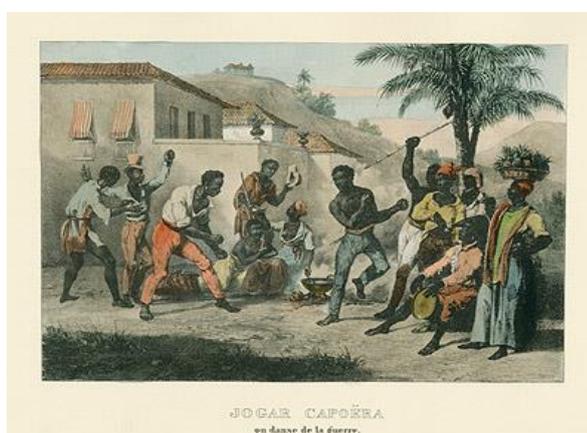


Imagem: Capoeira ou a Dança da Guerra – Johann Moritz Rugendas (Século XIX)  
Livros didáticos: De Olho no Futuro História (4º ano, p. 51); Eu Gosto História (4º ano, p. 79); Mundo Aberto História (4º ano, p. 130); Eu conto História (5º ano, p. 60).

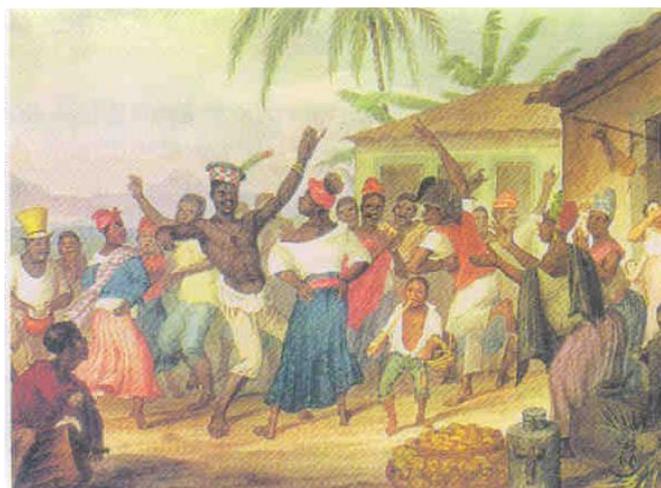


Imagem: Fandango negro – Augustus Earle (Século XIX)  
Livro didático: Projeto Pitaguá (4º ano, p. 128).

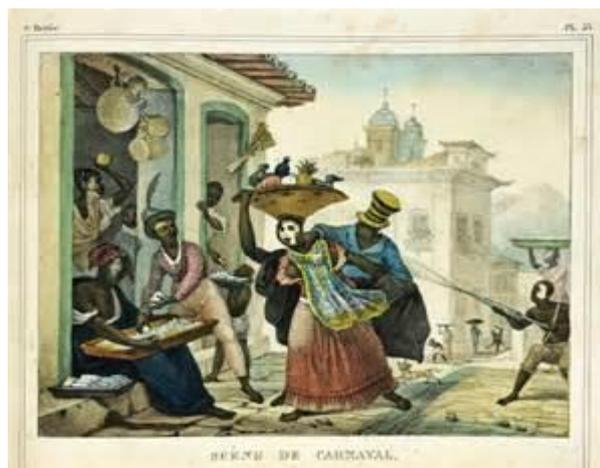


Imagem: Carnaval – Jean Baptiste Debret (Século XIX)

Livros didáticos: Novo Interagindo com a História (5º ano, p. 60); Projeto Pitaguá História (4º ano, p. 129).



Imagem: Carnaval no Rio de Janeiro – Augustus Earle (Século XIX)

Livros didáticos: Mundo Aberto História (4º ano, p. 88); Projeto Pitaguá História (4º ano, p. 129).



Imagem: O velho Orfeu Africano - Oricongo. [Tocador de Berimbau]. Jean Baptiste Debret (Século XIX)  
Livro didático: Aprender Juntos História (4º ano, p. 63).



Imagem: Vendedoras de angu – Jean Baptiste Debret (Século XIX)  
Livro didático: Pelos Caminhos da História (5º ano, p. 15).



Imagem: Barbeiros ambulantes – Johann Moritz Rugendas (Século XIX)  
Livro didático: Novo Interagindo com a História (4º ano, p. 100).

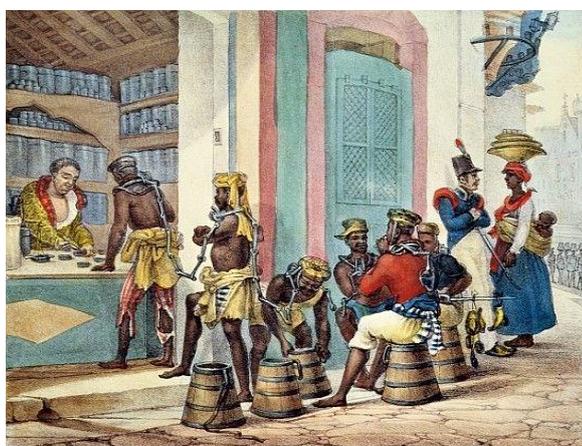


Imagem: Comerciante de fumo em sua loja – Jean Baptiste Debret (Século XIX)  
Livro didático: Porta Aberta História (4º ano, p. 114).



Imagem: Calceteiros – Jean Baptiste Debret (Século XIX)

Livros didáticos: Aprender Juntos História (4º ano, p. 58); De Olho no Futuro História (4º ano, p. 88).



Imagem: Vendedor de flores e fatias de coco – Jean Baptiste Debret (Século XIX)

Livros didáticos: De Olho no Futuro (4º ano, p. 93); Eu Gosto História (4º ano, p. 88); Novo Interagindo com a História (5º ano, p. 59).



**DE VOLTA DO PARAGUAI**

CHEIO DE GLÓRIA, COBERTO DE LOUROS, DEPOIS DE TER DERRAMADO SEU SANGUE EM DEFESA DA PATRIA E LIBERTADO UM POVO DA ESCRAVIDÃO, O VOLUNTARIO VOLTA AO SEU PAIS NATAL PARA VER SUA MÃE AMARRADA A UM TRONCO HORRIVEL REALIDADE...

Imagem: Combatente negro voltando da Guerra do Paraguai – Angelo Agostini (1870)  
Livros didáticos: Aprender Juntos História (5º ano, p. 61); Plural História (5º ano, p. 23).



Imagem: Fuga de escravos – François Biard ( 1859)

Livros didáticos: Aprender Juntos História (4º ano, p. 122); De Olho no Futuro História (5º ano, p. 41); Plural História (4º ano, p. 47); Novo Interagindo com a História (4º ano, p. 108); Projeto Pitangua História (4º ano, p. 52).



Imagem: Fuga de escravizados – Angelo Agostini (Século XIX)

Livros didáticos: Plural História (5º ano, p. 24); Projeto Pitangua (5º ano, p.65).

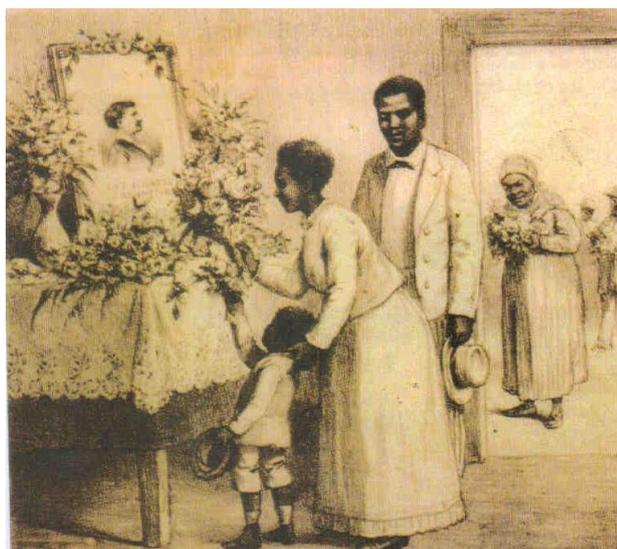


Imagem: Comemorações do 13 de maio. Angelo Agostini – Revista Ilustrada (1888)

Livro didático: Plural História (5º ano, p. 26).