

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM HISTÓRIA

MÍRIAM PEREIRA DE SOUZA FAGUNDES

**O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO NO CEPI LYCEU DE  
GOIÂNIA: REPRESENTAÇÕES SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL**

GOIÂNIA

2020

MÍRIAM PEREIRA DE SOUZA FAGUNDES

**O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO NO CEPI LYCEU DE  
GOIÂNIA: REPRESENTAÇÕES SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História: Cultura e Poder da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Mestra em História, sob orientação da Profa. Dra. Thais Alves Marinho.

GOIÂNIA

2020

## Ficha catalográfica

F1561 Fagundes, Míriam Pereira de Souza  
O livro didático de história no ensino médio no CEPI  
Lyceu de Goiânia : representações sobre a diversidade  
cultural / Míriam Pereira de Souza Fagundes.-- 2020.  
114 f.; il.

Texto em português, com resumo em inglês.  
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade  
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores  
e Humanidades, Goiânia, 2020  
Inclui referências: f. 107-114

1. Pluralismo cultural. 2. Representações sociais.  
3. História - Estudo e ensino. 4. Livros didáticos.  
I. Marinho, Thais Alves. II. Pontifícia Universidade  
Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em História  
- 2020. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.016:94

**“O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO NO CEPI LYCEU DE GOIÂNIA: REPRESENTAÇÕES SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL”**

Dissertação aprovada em 30 de março de 2020, no curso de Mestrado em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em História.

**BANCA EXAMINADORA**



---

**Profa. Dra. Thaís Alves Marinho**

PUC Goiás / Presidenta



---

**Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende**

UFG / Examinadora Externa



---

**Profa. Dra. Rosinalda Correa da Silva Simoni**

PUC Goiás / Examinadora Externa

---

**Prof. Dr. Eduardo José Reinato**

PUC Goiás / Suplente

---

**Prof. Dr. Alecsandro José Prudêncio Ratts**

UFG / Suplente

## RESUMO

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa Educação Histórica e Diversidade Cultural, tem como objetivo levantar dados que possibilitem compreender tanto o processo de escolha, quanto a utilização do livro didático de história no Ensino Médio do CEPI (Colégio Estadual de Período Integral) Lyceu de Goiânia, a partir das representações de imagens dos grupos subalternizados no livro didático, defendidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, principalmente dos negros. Assim, metodologicamente descreveremos as representações sociais do negro, refletidas nas imagens do livro didático “Coleção História Global” – 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, de Gilberto Cotrim, a fim de perceber em que medida as imagens contribuem para a produção de uma consciência histórica estereotipada ou emancipatória sobre o grupo de contingentes negros e negras. O livro didático ocupa um lugar de destaque como material de apoio ao ensino e à aprendizagem, e constitui-se como sendo um espaço privilegiado para a veiculação de representações, que orientarão a construção da identidade dos estudantes. A representação social, portanto, não é apenas produto de situações cotidianas, mas inclusive de determinações históricas, bem como da posição social, tanto dos indivíduos no grupo quanto do próprio grupo, que acaba também influenciando o desenvolvimento de consciência histórica dos indivíduos. Dessa forma, articulou-se as leituras teóricas sobre os conceitos de representação social, consciência histórica e diversidade cultural, para assim compreender a realidade brasileira e histórica sobre a formação individual e coletiva que o livro didático pode transmitir dentro do espaço da escola, e principalmente em sua representação na sala de aula.

**Palavras-chave:** Diversidade Cultural; consciência histórica; representações sociais; Livro Didático de História; Lei 10.639/2003.

## ABSTRACT

This dissertation, linked to the line of research Historical Education and Cultural Diversity, aims to gather data that make it possible to understand both the process of choice and the use of the history textbook in high school at CEPI (State School of Full Time) Lyceu de Goiânia, from the representations of images of the subalternized groups in the textbook, defended by laws 10.639 / 2003 and 11.645 / 2008, mainly of blacks. Thus, methodologically we will describe the social representations of black people, reflected in the images from the textbook “Global History Collection” - 1st, 2nd and 3rd years of high school, by Gilberto Cotrim, in order to understand to what extent the images contribute to the production of a stereotyped or emancipatory historical conscience about the group of black. The textbook occupies a prominent place as material to support teaching and learning, and constitutes itself as a privileged space for the transmission of representations, which will guide the construction of the students' identity. Social representation, therefore, is not only the product of everyday situations, but also of historical determinations, as well as the social position, both of the individuals in the group and of the group itself, which also ends up influencing the development of individuals' historical consciousness. Thus, the theoretical readings were articulated on the concepts of social representation, historical awareness and cultural diversity, in order to understand the Brazilian historical reality about the individual and collective formation that the textbook can transmit within the school space, and especially in their representation in the classroom.

Keywords: Cultural Diversity; historical awareness; social representations; History Textbook; Law 10.639 / 2003.

*Dedico este trabalho a todos aqueles  
que forma direta ou indireta contribuiu  
para a realização desse grande sonho.  
Obrigada!*

## AGRADECIMENTOS

Apresento a minha gratidão à Deus, que colocou pessoas especiais em meu caminho para ajudar a superar todas as adversidades, com persistência e determinação, comemorando junto comigo essa grande realização. Dentre elas, quero agradecer os meus familiares que me ajudaram com essa dissertação, pois me deram ânimo para continuar.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História da PUC Goiás, aos professores/as e colaboradores/as: Dr. Eduardo Gusmão de Quadros, Dr. Eduardo Sugizaki, Dra. Ivoni Richter Reimer, Dra. Maria Cristina Nunes Ferreira Neto, Dra. Renata Cristina Sousa Nascimento, Dra. Marlene Castro Ossami de Moura e Dra. Sibeli Aparecida Viana, que estiveram atenciosamente me guiando durante essa trajetória. Quero agradecer principalmente à minha orientadora, professora Dra. Thais Alves Marinho, que me proporcionou tamanho desenvolvimento intelectual e pessoal e em momento algum me deixou desacreditar da minha capacidade.

Aos meus colegas, que durante essa jornada a qual compartilhamos angústias e alívios, se tornaram amigos com os quais pude contar.

À banca de qualificação, com sugestões tão relevantes para o aperfeiçoamento da minha pesquisa, dando sugestões e enriquecendo as leituras.

Aos membros do CEPI Lyceu de Goiânia, no acolhimento, fornecimento de informações e fontes de pesquisa que construíram para que minha dissertação fosse construída com solidez.

Assim também agradeço a equipe da Seduce/GO de Goiânia, que concedeu minha licença para o aperfeiçoamento e qualificação profissional.

A todos/as que de alguma forma contribuíram para esse crescimento pessoal e profissional, solidificado no título de Mestra em História.

## LISTA DE SIGLAS

CEPI – Centro de Ensino em Período Integral

COLTED - Comissão do Livro Técnico e Didático

EMC – Educação Moral e Cívica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INL – Instituto do Livro Didático

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OSPB - Organização Social e Política Brasileira

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

Prouni – Programa Universidade para Todos

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLD/Campo - Programa Nacional do Livro Didático para a Educação do Campo

PNLD/EJA - Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos

PNLD/Literário - Programa Nacional do Livro Literário

Seduc/GO – Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Capítulo 1 – Representação Social, Educação e Consciência Histórica.....	18
1.1    Conceito de representação .....	18
1.2    A consciência histórica na história .....	21
1.3    Política para escolha do livro didático.....	26
1.4    A história e os sujeitos subalternizados .....	33
Capítulo 2 – Diretrizes e Orientações Curriculares sobre o Ensino de história no Brasil e a Diversidade Cultural.....	40
2.1    O Ensino de História no Brasil.....	40
2.2    Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996.....	44
2.3    Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de história .....	47
2.4    Livro Didático, diretrizes e orientações para a escolha nas escolas brasileiras .....	50
2.5    Lei 10.639/2003, mudanças de paradigmas para o livro didático e o ensino de história.....	52
Capítulo 3: Análise dos livros didáticos de História utilizados no Ensino Médio do Centro de Ensino em Período Integral CEPI - Lyceu de Goiânia.....	58
3.1    Centro de Ensino em Período Integral CEPI - Lyceu de Goiânia: histórico .....	59
3.2    Processo de escolha do livro didático no Estado de Goiás .....	61
3.3    O livro didático e a representação da imagem do negro.....	62
3.4    Coleção “História Geral”: uma observação crítica.....	63
3.4.1    Livro do 1º ano do Ensino Médio .....	63
3.4.2    Livro do 2º ano do Ensino Médio .....	69
3.4.3    Livro do 3º ano .....	89
Considerações finais.....	103
Referências .....	107

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Casal branco observando a montanha e contra capa do livro do 1º ano .....	64
Figura 2 - Uma senhora de poucas posses em sua casa de Debret .....	65
Figura 3 - Trabalhador braçal negro .....	65
Figura 4 - Atleta negra Keila Costa participando de corrida das Olimpíadas de Londres.....	66
Figura 5 - Estudante negra em uma aula de anatomia .....	67
Figura 6 - Duas fotografias de negros, a primeira participando de um projeto social e a outra jovem de skate.....	68
Figura 7 - Centro urbano e contracapa do livro do 2º ano .....	70
Figura 8 - Trabalhadores negros com vestes brancas e carregando tambores na cabeça e ombro .....	71
Figura 9 - Negro nadando puxando um barco num rio com uma pessoa dentro do barco e negros trabalhando na mineração.....	72
Figura 10 -Negros trabalhando na plantação de café e colhendo algodão.....	73
Figura 11 - Engenho onde só aparece escravos negros trabalhando. A outra imagem é de negros com carro de boi carregado de cana de açúcar .....	74
Figura 12 - Escravos negros colhendo café e carregando os sacos .....	75
Figura 13 - Negros e brancos numa Igreja Católica, alguns de joelhos.....	76
Figura 14 - Multidão visitando o Círio de Nazaré.....	76
Figura 15 - Família negra deitada sobre palhas descansando após o trabalho .....	77
Figura 16 - Local de espera para embarque nos navios.....	78
Figura 17 - negros ao tronco tomando chibatatas; centro urbano com homens brancos negociando escravos, uma mulher estava com uma criança .....	78
Figura 18 -Porão de navio com escravos amontoados no chão, do centro com dois homens brancos dando ordens .....	78
Figura 19 -trabalhadores negros na rua urbano, onde os negros estão abaixados .....	78
Figura 20 - Soldado negro a frente e ao fundo negro tomando chibatada no tronco.....	79
Figura 21 - Manifestação cultural de capoeira, com negros dançando.....	80
Figura 22 - Várias pessoas brancas e negras demonstrando resistência a escravização .....	81
Figura 23 - Pessoas brancas representando o dia da Consciência Negra.....	82
Figura 24 - Mulheres no terreiro de candomblé .....	82
Figura 25 - Duas fotografias, sendo a primeira, mulheres negras participando de um ato em favor da consciência negra e a segunda com mulheres negras visitando o Museu Afro Brasil no Ibirapuera São Paulo.....	83
Figura 26 - Mulheres baianas dançando	

.....	84
Figura 27 - Pessoas negras protestando contra violência policial nos EUA.....	84
Figura 28 - Pintura de André Rebouças e fotografia de Chiquinha Gonzaga; Retrato de Luis Gama ..	85
Figura 29 - Um homem e uma mulher brancos e uma mulher negra todos de terno na mesma condição ..	86
Figura 30 - Um homem negro e uma mulher negra ambos no laboratório de análises clínicas .....	86
Figura 31 - Homens e mulheres, ao fundo um rio com montanhas ao fundo e contracapa do livro do 3º ano .....	89
Figura 32 - Soldados brancos e uma mulher, ao fundo mulheres e crianças negras .....	90
Figura 33 - Escravizados negros na colheita de café; escravos carregando sacos de café para o navio	91
Figura 34 - Pessoas negras sambando .....	92
Figura 35 - Pessoas negras sambando .....	92
Figura 36 - Pessoas negras relacionadas ao samba, que foram expostas na Semana da Arte Moderna	93
Figura 37 - Homem branco sentado junto de refugiados negros africanos .....	93
Figura 38 - Duas fotografias, a primeira de homens e mulheres brancas e logo abaixo um médico negro.....	94
Figura 39 - Crianças negras estudando em uma sala de aula sem condições estruturais.....	95
Figura 40 - Pintura de Tarsila do Amaral, representando Mahatma Gandhi pregando para pessoas negras.....	95
Figura 41 - Pintura de Tarsila do Amaral, representando a diversidade de rostos brasileiros.....	96
Figura 42 - Mulher negra participando de projeto de meio ambiente .....	97
Figura 43 - Mulheres brancas de capas de outdoors e uma mulher negra na frente vendendo verduras	98
Figura 44 - Reunião da ONU, com uma mulher negra participando, a frente a Presidente Dilma .....	99
Figura 45 - Presidente dos EUA Barack Obama em sua posse em 2009 .....	99
Figura 46 - Presidente da África do Sul Nelson Mandela .....	100
Figura 47 - Fotografia do professor e escritor Milton Santos.....	100

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Representação do negro no Livro Didático do 1º Ano do Ensino Médio de Cotrim, 2016.....	69
Quadro 2 – Representação do negro no Livro Didático do 2º Ano do Ensino Médio de Cotrim, 2016.....	87
Quadro 3 – Representação do negro no Livro Didático do 3º Ano do Ensino Médio de Cotrim, 2016.....	101

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem o objetivo de levantar dados que possibilitem compreender tanto o processo de escolha, quanto a utilização do livro didático de história no Ensino Médio do CEPI (Colégio Estadual de Período Integral) - Lyceu de Goiânia. Dessa forma, esta dissertação é resultado das leituras sobre as representações da diversidade cultural evidenciadas nas imagens do livro didático de história, referente ao último PNLD (2018, 2019 e 2020), Coleção História Global” 1º, 2º, e 3º anos do ensino médio, do autor Gilberto Cotrin. Logo, um dos principais grupos subalternizados no Brasil, os negros, serão investigados nessa dissertação, já que são defendidos pelas lei 10.639/2003.

Minhas buscas por qualificação e por conhecer minha própria história, a partir das lutas desencadeadas pelos movimentos negros, me fizeram propor o desafio de pesquisar como o livro didático de história, a partir das representações imagéticas dos personagens históricos, pode influenciar os estudantes na forma como se auto-percebem como cidadãos. Uma das motivações para esse estudo vem do fato de eu ser professora da educação básica, pedagoga e entusiasta pela história. Além disso, fui estudante do Lyceu na década de 1980, que ainda resguardava o ranço racista, que restringia segundo França (1998), a entrada de negros nos primórdios de surgimento dessa tradicional escola de Goiás, ainda no contexto de Vila Boa. Esses movimentos me instigaram a compreender essa realidade histórica.

Atualmente, vive-se em um contexto plural, pois desde a segunda guerra mundial, a emergência de distintos grupos indentitários que passam a reivindicar o reconhecimento e a valorização de suas identidades, especialmente no contexto escolar. Isso porque a escola é fundamental para a constituição de subjetividade nos indivíduos e para a promoção do reconhecimento e da valorização cultural desses grupos, motivo pelo qual esta pesquisa proporciona essa articulação dos conceitos de representação, evidenciado no espaço escolar através dos livros didáticos.

Além disso, pode-se considerar que a escola é um lugar de luta social, onde estão em disputa diversos discursos, sejam eles produzidos pelas políticas públicas de estado (oficial) ou dos subalternizados (não oficial), que podem tanto reproduzir as ideologias dominantes, quanto contestá-las, ao produzir formas de resistências que podem gerar mudanças sociais, inclusive com aprovação da lei, como a 10.639/2003 e 11.645/2008, nas quais baseiam-se em autores que trabalham a temática em suas pesquisas, como as de Alves-Mazzotti (2000) e Moscovici (1978).

As representações dos grupos subalternizados nos livros didáticos são importantes, uma vez que a reflexão crítica sobre questões sociais, discriminação e a desigualdade racial e social, possibilita oferecer subsídios para o combate ao racismo e pode legitimar representações emancipatórias que promovam um convívio voltado para a cultura da paz, como aponta Oliveira (2014), a qual se deve priorizar dentro dos espaços formais e informais na sociedade.

O livro didático ocupa um lugar de destaque como material de apoio ao ensino e à aprendizagem, e constitui-se como sendo um espaço privilegiado para a veiculação de representações, que orientarão a construção da identidade dos estudantes, como afirmou Caimi (2001), pois, além disso, é um instrumento muito utilizado nas escolas públicas gratuitas de ensino básico brasileiro. Por isso, essa dissertação tem como objetivo dentre vários grupos subalternizados discutir as representações sociais no livro didático em função da lei 10.639/2003. Busca-se perceber quais são as representações sobre o negro nos livros didático de história do Ensino Médio do CEPI Lyceu de Goiânia, (1º, 2º e 3º anos), no último PNLD (2018, 2019 e 2020).

É interessante destacar que os estudos na área da educação histórica são relevantes, pois pode-se constatar a prática pedagógica dentro do espaço da sala de aula, que por sua vez são utilizados inúmeros instrumentos didático-pedagógicos para atingir os objetivos propostos em cada escola. Segundo Bôas (2004) e Spink (1993) o ensino de história atende os princípios educacionais do sistema de ensino público brasileiro, pois eles são precursores de ideologias que podem ser transmitidas através dos livros didáticos, sejam elas boas ou ruins, e por isso cabe aos pesquisadores, avaliar os materiais didáticos que são adotados no espaço da sala de aula.

Ressalta-se que todos os sistemas de ensino vigentes possuem uma história de luta pelo reconhecimento e pela garantia de direitos individuais e coletivos. No caso brasileiro, a luta se dá pela universalização da própria educação escolar formal de acesso gratuito e de qualidade, que durante muitos anos foram silenciados a alguns grupos da nossa sociedade.

Durante os séculos XX e XXI, o acesso à educação foi garantido principalmente com a aprovação da Constituição Brasileira de 1988, proporcionando o ingresso e a permanência dos estudantes à qualificação através da escola pública gratuita em todos os níveis: federal, estadual e municipal.

Mesmo após a garantia do acesso ao ensino, através de muitas lutas dos movimentos sociais e também das melhorias com investimentos em educação como direito fundamental, até então nunca tinha chegado a níveis satisfatórios de universalização, como aponta os indicadores

educacionais, principalmente os relacionados ao ensino de história, dos quais utilizou-se os estudos de Bittencourt (2010 e 2011).

Assim, é importante estar atento às mudanças e compreender que elas são necessárias, sobretudo com a busca de conquista de direitos relacionados às relações raciais, como afirma Munanga (2003 e 2010), pois aponta que o direito seja fundamental a todos, segundo Cury (2008).

Inúmeros são os programas de acesso a materiais didáticos, no entanto essa pesquisa busca compreender como é o acesso aos livros didáticos de história, proporcionando assim, o entendimento do programa através do seu funcionamento, até chegar no primeiro momento aos professores e estudantes, buscando interligar com os conceitos de representação social, aliado aos grupos que são ocultados do processo histórico brasileiro, que seria os negros e os indígenas, denominados como sujeitos subalternizados.

A política de acesso ao livro didático brasileiro vem se aperfeiçoando ao longo dos anos, e atualmente o próprio órgão de controle do Ministério da Educação, dispõe de mecanismos compostos por professores de universidades para a escolha das obras que vão compor os guias do livro didático distribuídos nas escolas de educação básica, gerando assim o impacto direto na educação brasileira.

Neste percurso pode-se considerar que apesar do acesso ao ensino, ainda tem muito a melhorar no sentido dos conteúdos propostos, pois mesmo com a aprovação de leis educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Lei 10.639/2003, que obriga o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira, esse ensino ainda deixa a desejar.

A Lei 10.639/2003 busca promover o reconhecimento e a valorização das culturas desses grupos, além de promover um ambiente satisfatório que procura reduzir a discriminação, que infelizmente sempre coloca os negros e os indígenas como subalternos na história, e muitas vezes, isso é replicados nos livros didáticos. Por isso, é necessário questionar a história oficial, pois nem sempre o outro lado é evidenciado, além disso, é fundamental que os pesquisadores da área possam demonstrar que as lutas ainda são constantes.

Para atingir os objetivos propostos, foi realizado um estudo bibliográfico para compreender como as representações sociais produzem, transmitem, geram consenso e se tornam práticas sociais, constituindo dessa forma, a consciência histórica das pessoas, como afirma Pereira (2008) em seus estudos, especialmente as relacionadas no contexto escolar. Assim, foi utilizada como amostra, a coleção do livro didático de história do autor Gilberto Cotrim “História Global” 3ª edição, 2016,

com foco nas imagens e pinturas que estavam relacionadas as pessoas negras, sejam elas homens ou mulheres, na condição de positividade ou não.

Também foi efetuada uma pesquisa documental sobre a história de constituição da legislação sobre o livro didático nas escolas de educação básica, para assim compreender o processo de inserção e continuidade dos programas educacionais de acesso aos materiais didáticos. E por fim, foi analisado o livro didático de história adotado no Ensino Médio CEPI - Lyceu de Goiânia, referente ao último PNLD (2018, 2019 e 2020). Analisou-se as representações sociais das imagens/pinturas que mencionavam os negros, em alguns casos foi analisado ainda o texto que a imagem/pintura estava relacionada.

Desse modo, a dissertação está dividida em três capítulos: a primeira “Representação Social, Educação e Consciência Histórica”, o segundo sobre as “Diretrizes e Orientações Curriculares sobre o Ensino de História no Brasil e a Diversidade Cultural” e o terceiro “Descrição dos livros didáticos de história utilizados no Ensino Médio do CEPI - Lyceu de Goiânia”.

No primeiro capítulo foram abordadas questões teóricas sobre o objeto de pesquisa, bem como a definição do conceito de representação. Elencou-se a importância do reconhecimento e da valorização dos grupos sociais que buscam a defesa e a ampliação dos direitos constitucionais. A pesquisa tentou aliar o conceito de representações sociais, com a concepção de consciência histórica, uma vez que as representações sociais são fundamentais para o reconhecimento e a valorização desses grupos. Discutiui-se também a importância das políticas públicas de escolha dos materiais didático-pedagógico (livro didático) no século XX, perspectivado como instrumentos transformadores da realidade e do próprio reconhecimento dos sujeitos subalternizados ao longo dos séculos da história brasileira.

No segundo capítulo, foi relatado o funcionamento do processo de escolha do livro didático de história e as diretrizes que norteiam a disciplina na Educação Básica do Estado de Goiás. Por fim, executou-se uma análise sobre a legislação (Lei 10.639/2003), que prevê a abordagem do grupo estudado, como conteúdos curriculares nos livros didáticos de história, dos quais aponta-se a educação como direito, segundo Cury (2008).

No terceiro capítulo, analisou as imagens da Coleção “História Global” do autor Gilberto Cotrim 3ª edição, 2016, do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, onde foi demonstrado através das imagens retratadas nesses livros, como os negros e os indígenas são abordados, seja em blocos ou individuais, o que prevê que esses grupos não estão na condição de subalternizados.

Durante a pesquisa procurou-se responder algumas perguntas, como: a legislação federal, composta pela Lei 10.639/2003, está sendo cumprida no quesito de composição dos conteúdos disciplinares de história no livro didático? Quais são os desafios que os movimentos de representação social têm para o efetivo cumprimento das suas demandas relacionadas ao seu reconhecimento nos livros didáticos? Como os subalternizados são tratados nas imagens do livro didático de história no Ensino Médio CEPI - Lyceu de Goiânia? Essas perguntas subsidiam o trabalho de forma ampla, de discussão e permanente, pois está interligado ao cotidiano da sociedade.

Espera-se que essa pesquisa tenha plena relevância para os estudos da área, pois aborda questões centrais que não devem ser esquecidas. A luta é permanente para o reconhecimento da própria identidade cultural da população brasileira.

## Capítulo 1 – Representação Social, Educação e Consciência Histórica

Neste capítulo serão abordados os conceitos de representação social, aliadas às propostas para compreender a dinâmica social e dos movimentos que estão presentes na consciência histórica, que muitas vezes perpassa pelas atitudes didáticas pedagógicas dos professores dentro do espaço escolar. Analisou-se ainda a perspectiva da escolha dos livros didáticos através da política nacional de distribuição e escolhas pelo PNLD, como universalização do acesso e suas perspectivas aplicadas na sala de aula. Por fim, foi realizada uma análise histórica dos sujeitos subalternizados e retransmitidos, através do imaginário criado pelos europeus como centro de pensamento e inferiorização dos demais povos.

### *1.1 Conceito de representação*

Segundo Bôas (2004,p.3), a representação social, portanto, não é apenas produto de situações cotidianas, mas inclusive de determinações históricas, bem como da posição social, tanto dos indivíduos no grupo quanto do próprio grupo, que acaba também influenciando”

Bôas (2004) afirma ainda existir duas justificativas que podem contribuir com a dificuldade de conceituar a representação social.

A primeira decorre do fato de a representação social ser um conceito híbrido, não pertencendo a uma única área de conhecimento, uma vez que sua origem vincula-se tanto à sociologia quanto à psicologia. Como consequência disso, esse fenômeno acaba articulando conceitos dessas duas áreas (tais como ideologia/cultura e imagem/pensamento), o que faz que o autor conclua que a representação social é um conceito psicossocial. A outra justificativa deriva justamente da primeira, pois, como os conceitos aglutinados de outras áreas são mais restritos, uma vez que tratam basicamente de objetos e não de fenômenos, acabam por se constituírem, em relação ao próprio conceito de representação social, como mais operativos. (BOAS, 2004, p. 1).

Diante das dificuldades em definir representação social como apontou o autor acima citado, buscou-se em distintos autores de diferentes áreas do saber, o significado de representação, com o objetivo de gerar um marco teórico para compreender como ele se articula com a produção de consciência histórica. Para Carvalho e Arruda (2008), a representação é uma forma de caracterizar as atividades e interações humanas, pois contém várias concepções definidas por inúmeros fatores e contextos históricos.

Em geral, indica um "algo" que se insere entre um sujeito e um objeto; e traduz a dualidade básica da existência humana. São imagens, palavras, símbolos, ações e expressões, enfim, decorrentes das atividades e interações humanas o ser no mundo que se faz no tempo. Assim, utilizada como expressão [...] de diferentes correntes de pensamento, a representação em seus múltiplos usos torna a coexistência possível (e mesmo impossível), de acordo com o contexto histórico. Ainda que, como nos advertiu Jovchelovitch (2004), não se possa ignorar a predisposição biológica para a atividade cognitiva, a representação só tem sentido na relação com o outro. (CARVALHO; ARRUDA, 2008, p. 448).

Como já identificado por Carvalho e Arruda (2008), o termo representação é amplo. Segundo Gama, Santos e Fofonca (2010), o conceito de representação social tem origem europeia, e foi construído a partir do conceito de representação coletiva de Émile Durkheim e da releitura dos estudos de Moscovici sobre a psicanálise social na década de 1950, que na história passou a ser usado por Roger Chartier (1990). No Brasil foi difundido por Denise Jodelet (1990), no âmbito das ciências sociais, e Sandra Pesavento (1995), em associação ao conceito de imaginário, dentre outros.

Percebe-se que a teoria das representações sociais elaborada por Serge Moscovici (1978, p. 26) tem o intuito de explicar e compreender a realidade social, considerando a dimensão histórico-crítica que estabelece o limite entre a sociologia e a psicologia. Dessa forma, busca-se então contrapor a teoria de Durkheim sobre a representação coletiva, que se mostra muito abrangente, pois o autor procura compreender, de modo heterogêneo, os diferentes grupos sociais. Neste sentido, a representação recebe o qualificativo social, porque é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos, diferente de Durkheim, que tomava as representações coletivas como um fenômeno *sui genesis*. Moscovici (1978) o atribui ao senso comum.

Bôas (2004) salienta que o conhecimento particular das representações sociais, aliado com o senso comum que os indivíduos partilham das experiências diárias e com aquilo que ele entende como coletividade, pertencente ao bem comum. Os sujeitos buscam na relação com outros sujeitos, a troca de saberes, que podem ser o objetivo do estudo das representações sociais, como objeto prático de estudo social da convivência em grupo produzida pela coletividade.

Segundo Bôas (2004):

[...] o senso comum se nutre de dois aspectos: o primeiro refere-se ao conjunto de conhecimentos originados das tradições e experiências compartilhadas; e o segundo se refere às imagens mentais e excertos de teorias científicas modificadas para servir à vida cotidiana. Assim, o senso comum, por mais redundante que isso possa parecer, é realmente comum porque orienta não apenas o comportamento de um indivíduo, mas de toda a coletividade, determinando suas práticas e atitudes. Acredita-se que essa orientação de comportamento também é constituída por uma tessitura de saberes historicamente

construído e que colaboram para a constituição de representações sociais mais enraizadas e, conseqüentemente, mais estáveis. (BÔAS, 2004, p. 3).

Apesar da representação social estar intimamente ligada com a psicologia e a sociologia, buscar sua compreensão como a apresentada por Moscovici (1978) é fundamental. As representações sociais são entidades e podem ser percebidos através das falas e gestos que permeiam o cotidiano através dos grupos sociais. A observação das representações sociais tem o objetivo de perceber os comportamentos e a comunicação dos indivíduos, buscando compreender as lutas nos diversos espaços sociais e os saberes produzidos e reproduzidos pelo cotidiano, conquistando determinados espaços, sejam através de leis que possam melhorar a vida da população, principalmente no mundo moderno com suas transformações nas relações sociais e pessoais. Assim:

[...] representações de um objeto social passam por um processo de formação entendido como um encadeamento de fenômenos interativos, fruto dos processos sociais no cotidiano do mundo moderno. Desse modo, Moscovici analisou os processos através dos quais os indivíduos elaboraram explicações sobre questões sociais e como isso de alguma forma relaciona-se com a difusão das mensagens pelos veículos de comunicação, dos comportamentos e organização social. Nesse aspecto, o conceito de representação social trabalha com uma gama de elementos que envolvem teorias científicas, ideologias e experiências vivenciadas no cotidiano [...]. (GAMA; SANTOS; FOFONCA, 2010, p. 2).

De acordo com os autores, a representação é o objeto social, e deve ser buscado a partir da perspectiva coletiva, mas ao mesmo tempo, valorizando a individualidade dos sujeitos e suas vivências no cotidiano, que podem transformar determinadas espaços de convivência.

Segundo Bôas (2004, p. 3), “a representação social, portanto, não é apenas produto de situações cotidianas, mas inclusive de determinações históricas, bem como da posição social, tanto dos indivíduos no grupo quanto do próprio grupo, que acaba também influenciando”.

É importante destacar que Alves e Mazzotti (2000), afirmam que Moscovici (1978) parte da premissa que as representações sociais possuem dupla dimensão entre o sujeito e a sociedade, e que podem se reconstruir através do seu próprio universo social e material.

[...] não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, na medida em que, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material. (ALVES; MAZZOTTI, 2000, p. 59).

Assim sendo, Spink (1993) busca aliar o contexto científico ao cotidiano, que ele mesmo define como senso comum, considerado em cada época específica. Para o autor:

As representações sociais, sendo definidas como formas de conhecimento prático, inserem-se mais especificamente entre as correntes que estudam o conhecimento do senso comum. Tal privilégio já pressupõe uma ruptura com as vertentes clássicas das teorias do conhecimento, uma vez que estas abordam o conhecimento como saber formalizado, isto é, focalizam o saber que já transpôs o limiar epistemológico, sendo constituídas por conjuntos de enunciados que definem normas de verificação e coerência. Em nítido contraste, as correntes que se debruçam sobre os saberes enquanto saberes, quer formalizados ou não, procuram superar a clivagem entre ciência e senso comum, tratando ambas as manifestações como construções sociais sujeitas às determinações sócio históricas de épocas específicas. (SPINK, 1993, p. 302).

É interessante abordar o posicionamento de Spink (1993), que proporciona o entendimento das mudanças de objetividade e da própria busca pela verdade. Já que o saber científico deve promover as mudanças que as sociedades em sua maioria não estão aptas a compreender, apesar de considerar o senso comum como um saber que é reproduzido nos diversos espaços sociais.

Dessa forma, observa-se a necessidade em aliar, no que tange às representações sociais, a teoria à prática dos grupos que propõem a igualdade de oportunidades para a coletividade. Esse argumento é um dos promotores da necessidade do movimento negro ter encampado a luta pela conquista da Lei Federal 10.639/2003, e sua aplicabilidade na produção e reprodução do livro didático de história, pois vieram a modificar os conteúdos propostos no currículo escolar, além da própria aprovação do Estatuto da Igualdade Racial em 2010.

Por muitas vezes, historicamente, os livros didáticos são instrumentos de disseminação de determinadas culturas, que priorizam representações coletivas e valorizam os grupos que estão no poder, e isso contribui para gerar e disseminar uma consciência histórica voltada para práticas e visões de mundo racistas ao longo dos séculos na história brasileira.

## ***1.2 A consciência histórica na história***

Refletir sobre o papel da consciência histórica na formação da sociedade é um desafio que deve permear a convivência social, que busca respeitar o outro, reconhecer e valorizar as diferenças, a diversidade cultural e social. Por esse motivo é que o ensino de história, juntamente com os professores envolvidos, deve estar preocupado, pois as práticas cotidianas historicamente reproduzidas, envolveram diversas mudanças e estão presentes no cotidiano contemporâneos.

Nesse sentido, deve-se pensar a correlação entre a consciência histórica que se desenvolve subjetivamente nos cidadãos brasileiros, com as representações sociais que são produzidas e disseminadas, especialmente no contexto escolar.

Nas abordagens sobre a consciência histórica no Brasil, têm buscado aliar os estudos relacionados, tanto com a educação histórica, quanto com a teoria da história, e gradativamente, com os estudos de representações sociais. Nessa seara, o argumento é que as representações sociais são capazes de gerar correlação substantiva entre a vida quotidiana do presente e o passado historiado, de forma a promover a consciência histórica.

Segundo Potier e Potier (2013):

Nos últimos anos, diversos historiadores brasileiros ligados às pesquisas sobre o ensino de História, tem experienciado um processo de aproximação entre os estudos relacionados com a Educação Histórica e a Teoria da História produzida pelo historiador alemão Jörn Rüsen. Muitos trabalhos vêm sendo desenvolvidos a partir da compreensão de que Teoria e Metodologia da História e ensino de História podem e devem andar juntos[...] (POTIER; POTIER, 2013, p. 5).

Cerri e Barom (2012, p. 992) desenvolvem pesquisa no Brasil e asseguram que a “teoria e prática se uniram a partir de uma compreensão da história enquanto ciência ligada ao cotidiano, o que vem provocando uma união crescente entre universidades e professores da rede de ensino básico”.

Segundo Silva (2015), a abordagem dos conceitos da consciência histórica, quase nunca são tratados no ambiente escolar. De acordo com ela:

[...] utilização do conceito de consciência histórica no ensino de história, assim como da inserção de questões que são intrínsecas ao conhecer historicamente, mas que, porém, são pouco ou quase nunca abordadas no ensino de história em sala de aula. Haja vista, que diante da quantidade de conteúdo, as diferentes adversidades, falta de formação, baixos salários e estrutura, dentre outras inúmeras situações vivenciadas pelos professores no ensino de história, suas abordagens são geralmente relegadas a “segundo plano” ou a um “quase esquecimento”. (SILVA, 2015, p. 158).

Cabe aos professores a missão de ensinar história, proporcionando a consciência histórica nos estudantes, buscando mudanças e um novo olhar sobre as ferramentas de ensino e aprendizagem, segundo a concepção de Silva (2015).

É necessário o estudo e a compreensão da consciência histórica dentro do espaço da sala de aula, pois assim deve-se permear as discussões, tornando-as permanentes para que os estudantes possam contribuir e refletir sobre a importância da história no cotidiano.

Em virtude das mudanças sociais, algumas perguntas transpõem os usos da história e os interesses atribuídos aos estudantes, conforme proposto por Schmidt, Barca e Garcia (2010), que abordam estudos que contribuam para a compreensão da dinâmica de mudanças estruturais e de pensamento sobre os conhecimentos históricos.

A aproximação da teoria da história com a consciência histórica pode ser compreendida através dos estudos de Rüsen (2001), que busca aliar o conhecimento e a prática, que são fundamentais para compreender a realidade de forma ampla.

Compreender as questões relativas ao ensino de história e a consciência histórica, é buscar aliar os conhecimentos científicos ao cotidiano do próprio estudante, levando em consideração o cotidiano e a própria cultura, assim como afirma Rüsen (2001).

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana. (RÜSEN, 2001, p. 44).

Observa-se a necessidade da transposição do produto historiográfico, pois segundo Rüsen (2001, p. 49) “especialização decorrente da científicização da história faz com que o produto historiográfico da pesquisa histórica não seja dos mais apropriados aos processos de formação da consciência histórica”.

Rüsen (2001), quando publica a obra: “Razão histórica teoria da história: os fundamentos da ciência histórica”, ele propõe uma matriz disciplinar que seria definida como ciência histórica para compreender o conhecimento produzido, motivando o historiador a produzir os próprios conhecimentos históricos que possam assim contribuir com a sociedade, onde o conhecimento produzido possa responder as carências de orientação no tempo da sociedade, que pode ser definida como aprendizagem histórica.

Nessa perspectiva, em virtude da noção da concepção de consciência histórica proposta por Rüsen (2001), indica que todos pertencem a um grupo social, que desenvolve ao longo de sua existência, mecanismos que permitem se orientar pelo tempo e espaço. Além disso, esse mesmo grupo vive em transformação e pode dar continuidade, mesmo depois do grupo deixar de existir, pois os pensamentos desenvolvidos vão permanecer na consciência histórica do indivíduo. Sobre o assunto, Cerri (2011), afirma:

[...] a consciência histórica não é meta, mas uma das condições de existência do pensamento: não está restrita à um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral. Para isso a “história” não é entendida como disciplina ou área especializada do conhecimento, mas como toda produção de conhecimento que envolva indivíduos e coletividades em função do tempo. (CERRI, 2011, p. 28).

Dessa forma, pode-se afirmar que a perspectiva de Rüsen, Cerri (2011) apontam que a evolução temporal e as experiências podem ser interpretadas intencionalmente na própria prática

cotidiana, das quais a consciência histórica contribui para sua materialização. A cada tempo, a história tem sua credibilidade, que busca atender os interesses de determinada comunidade. Na revisão historiográfica é possível encontrar, por exemplo, um descompasso entre aquilo que está sendo produzido para atender os anseios da comunidade.

Perante essa perspectiva o espaço da escola pode contribuir para a formação da própria consciência histórica, pois os diversos ambientes externos podem contribuir significativamente na formação consciente do discente sobre diversos fatores, incluindo a manutenção ou transformação da realidade, através da aprendizagem histórica.

Segundo Potier e Potier (2013):

[...] todos os indivíduos desenvolvem consciência Histórica independentemente de grupo social, tempo histórico ou condição socioeconômica a qual pertençam, podemos supor que a Consciência Histórica pode (até) ser desenvolvida a partir da aprendizagem histórica promovida pela escola, porém, no cotidiano extraescolar, o contato com informações advindas da educação familiar, televisão, música, cinema, jornais, internet, também podem desenvolver significativos patamares de Consciência Histórica junto aos indivíduos. (POTIER; POTIER, 2013, p. 7).

No imperativo de envolver a consciência histórica, Saddi (2012) buscou explicar que a didática da história seria uma subdisciplina da ciência histórica, como afirma abaixo:

A didática da história, como subdisciplina da Ciência Histórica que investiga a consciência histórica predominante em uma sociedade, não se reduz nem ao ensino escolar da História nem às elaborações da história sem forma científica. Ao se colocar na tarefa de estabelecimento da 'Morfologia', da 'Gênese' e da 'Função' da consciência histórica, e, em sua tarefa normativa, atuar como uma 'Pragmática' da didática da história, ela desenvolve sua investigação em três áreas fundamentais: a) o ensino escolar da história, em que atua como uma didática do ensino de história; b) o uso público da história, em que se estabelece como uma didática da história pública; e c) a ciência histórica, em que age como uma didática da ciência histórica ou uma instância de autoreflexão dos historiadores. (SADDI, 2012, p. 215).

Assim como Saddi (2012), Rüsen (2001) aponta que a aprendizagem dos estudantes sobre os conceitos da consciência histórica prevalece em todos os espaços, sejam eles escolares ou não escolares. Por isso, os historiadores devem estar atentos a essas transformações no cotidiano, já que são responsáveis pela aprendizagem no espaço escolar.

Para Rüsen (2001):

o aprendizado da história transforma a consciência histórica em tema da didática da história. Vale lembrar que os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes, nos quais a consciência histórica desempenha um papel. (RUSEN, 2001, p. 91).

Os estudos de Potier e Potier (2013), exemplificam os espaços não escolares como sendo extensão da vida prática dos estudantes, e estão intimamente ligados por memórias familiares, religião, meios de comunicação (impressos ou *on-line*), que podem significar movimentos significativos na consciência histórica, e portanto devem ser compreendidos pelos professores, já que a função da escola é realizar o diálogo entre aquilo que é prático aos conteúdos escolares científicos e tecnológicos, transformando-os em aprendizados históricos que, provavelmente, vão fazer parte da consciência histórica.

Entendemos, portanto, que a vida prática dos alunos colabora para o aprendizado histórico. As memórias familiares, as informações dos sites na internet, os jornais, os meios de comunicação de massa, a arte, a religião, contribuem para o desenvolvimento da Consciência Histórica dos alunos e essa é uma constatação que não pode ser relegada ou desprezada. É preciso que nos lembremos que é a Educação Histórica produzida no ambiente escolar, a responsável por realizar a organização do “diálogo” entre os aprendizados históricos operacionalizados dentro e fora da escola a fim de que patamares de Consciência Histórica qualitativamente, cada vez melhores, possam ser desenvolvidos. (POTIER; POTIER, 2013, p. 9).

A compreensão dos movimentos da consciência histórica devem ser observados com muita cautela quando aplicados em sala de aula através da utilização do livro didático.

Potier e Potier (2013) citam os filmes como sendo um dos precursores da consciência histórica, os quais pode-se observar a utilização das imagens transmitidas pelos livros didáticos. A aplicação desses símbolos deve ser usado com prudência na sala de aula, uma vez que os estudantes podem tomar como verdades absolutas as imagens retratadas, podendo ocasionar assim, o movimento inverso da consciência histórica. Para aplicar a teoria e a prática na sala de aula, deve-se ter fontes suficientes. Segundo o autor, o professor tem:

o papel de mediador na construção de Consciência Histórica atribuído ao professor de História confere a esse profissional a missão de compreender e saber operar em bom nível, junto aos alunos, os preceitos referentes a usos de fontes tanto como recurso de pesquisa, quanto como recurso didático. Essa afirmação não consiste em defender que o professor do ensino básico, por exemplo, ensine Teoria da História aos seus alunos, mas sim, serve para argumentar que, assim como o médico deve conhecer a composição química dos remédios que receita aos seus pacientes, o professor de História deve estar preparado para conhecer os elementos [...] auxiliares no desenvolvimento de conhecimento histórico em sala de aula. Assim como, o professor deve estar metodologicamente instrumentalizado para fazer com que o uso desses recursos, dessas fontes, produza bons resultados (POTIER; POTIER, 2013, p. 10-11).

A busca pela continuidade dos estudos históricos deve prevalecer no espaço da sala de aula através de diversos meios e linguagens, e o professor deve compreender que as narrativas, sejam

elas proporcionadas por imagens fictícias ou do próprio livro didático, podem interferir na interpretação dos conceitos históricos. Sobre o assunto, Saddi (2012) afirma:

Compreender o modo como os diferentes meios, linguagens e atores produzem uma interpretação do passado que orienta o presente e projeta futuros significa reconhecer que essas narrativas interferem diretamente no ensino escolar da história, uma vez que alunos e professores aprendem história não somente com referência à disciplina escolar ou acadêmica da história. (SADDI, 2012, p. 217).

Em relação a narrativa histórica, Schmidt; Barça e Martins (2010), que também se basearam nos estudos de Rüsen (2001), apontam que a consciência humana busca reordenar o pensamento através das dimensões temporais, articuladas com as experiências do passado, que no contexto geral, seria definido pelos valores interpretativos que são dados aos diversos fatos históricos. Assim:

[...] habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio de uma recordação da realidade passada. (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 59).

Sendo assim, há uma necessidade de compreender a consciência histórica e suas perspectivas historiográficas, bem como os seus desdobramentos, tanto no espaço escolar quanto o não escolar, pois as várias estruturas simbólicas, podem influenciar na aprendizagem histórica dos estudantes.

Como foi percebido, a consciência histórica e o uso do livro didático são instrumentos fundamentais para o foco das reflexões sobre a utilização da construção das relações socialmente constituídas e disseminadas no espaço escolar. Cabe então destacar, que para compreender esse processo, é necessário entender como é o funcionamento e o processo de escolha do livro didático, assim como ele é definido como política pública de atendimento a aprendizagem dos estudantes.

### ***1.3 Política para escolha do livro didático***

O livro didático é usado no Brasil desde o Império, e fazia parte de uma política de construção da nacionalidade, consolidada com a criação do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil e do Colégio Dom Pedro II.

Durante a Ditadura de Vargas, esse órgão assume o compromisso de fornecer livros didáticos para as escolas, com o intuito de controlar rigidamente as publicações e os conteúdos disseminados. Para tanto é criado o Instituto Nacional do Livro em 1937, e as preocupações

passaram pelas Ditaduras Militares, que criaram a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED) no ano de 1966 e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), o Instituto do Livro Didático (INL) e por fim o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Observa-se que historicamente, a preocupação com as representações e conteúdos transmitidos por meio do livro didático já figuravam na agenda política, ficando a cargo do próprio governo.

Desde a década de 1990, o PNLD traz em seus editais a exclusão de escritas de livros didáticos que veiculem quaisquer tipos de preconceitos ou estereótipos. Esse discurso se amplia atualmente em direção ao combate dos preconceitos de gênero.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é executado pelo Governo Federal, onde o Ministério da Educação promove o seu gerenciamento através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que segundo o *site* institucional, mostra que a autarquia tem o objetivo de “prover as escolas das redes federal, estadual e municipal e as entidades parceiras do programa Brasil Alfabetizado com obras didáticas de qualidade”.

O programa existe desde 1929, porém em alguns momentos, tem apresentado denominações diferentes, mas sempre teve a função de distribuir livros de forma gratuita de todas as disciplinas no Ensino Fundamental e, recentemente, ao Ensino Médio, segundo dados disponíveis no *site* institucional do FNDE.

Com as características atuais, o PNLD é resultado principalmente do decreto-lei nº 91.542, de 1985. Segundo Batista (2001):

[...] o desenvolvimento do programa esteve, desde então, condicionado, dentre outros fatores, pelo modo por meio do qual respondeu a dois problemas centrais: a questão da qualidade dos livros que eram adquiridos e a das condições políticas e operacionais do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros. (BATISTA, 2001, p. 11).

Com a necessidade de compreender as políticas públicas de acesso ao material didático, Assunção (2016) também afirma que apesar de inúmeras críticas, houve avanços significativos. Para ele:

O livro didático passou a ser visto como central para a melhoria da educação, mas sua qualidade ainda se constituía um grave problema, fato que era denunciado pelos pesquisadores. As críticas direcionadas aos conteúdos dos livros se juntaram aos debates em torno da formação dos estudantes e da qualidade do ensino no país. Por causa dessas críticas, a sociedade passou a exigir a melhoria da qualidade do livro; o governo então se viu forçado a intervir já que era responsável pelo fornecimento desses materiais as escolas públicas pelo Brasil, e criou o sistema de avaliação de livros didáticos (1985) que fazia parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). (ASSUNÇÃO, 2016, p. 56).

Assim, o PNLD tem a missão institucional de prover materiais didáticos de qualidade, e disponibilizar tais materiais para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas, no intuito de garantir o direito do cidadão descrito na Constituição de 1988 no art. 208, “VII—atendimento ao educando no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

Cabe destacar que o PNLD é um importante instrumento didático-pedagógico, que faz as políticas públicas do livro didático chegarem até as escolas públicas brasileiras. Também é responsável pelas exigências teórico-metodológicas de ensino e aprendizagem a cada componente curricular, que se constitui um processo oficial do ensino brasileiro.

Segundo Cassiano (2007), é realizada a seleção e avaliação dos materiais desde 1996, buscando avaliar os conceitos e a própria qualidade dos livros didáticos adquiridos pelo FNDE.

Em suma, a implementação oficial da avaliação dos livros didáticos, além de assegurar a ausência de erros conceituais, de preconceitos e de inconsistências metodológicas, cumpre também outros papéis, porque além da difusão da Reforma Curricular também a legitima, na medida em que a avaliação foi instituída em função da questionável qualidade dos livros comprados anteriormente [...]. (CASSIANO, 2007, p. 59).

A necessidade de analisar e avaliar as obras que seriam distribuídas aos estudantes, fez com que o PNLD emitisse pareceres dos avaliadores sobre as obras que viessem a ser adquiridas e escolhidas pelas escolas. Essa ação gerou um Guia do Livro Didático, que seria uma publicação oficial, onde os professores de todo o país poderiam ter acesso e decidir qual é o livro didático que consideram ideal para os estudantes da comunidade e que atendam às expectativas do projeto político pedagógico da escola.

Cada escola pode cadastrar duas obras que serão adquiridas pelos respectivos responsáveis, e serão enviados a escola em momento oportuno, geralmente antes do início do ano letivo, baseados no quantitativo do Censo Escolar do ano anterior.

A regulamentação e a compreensão dos materiais didáticos disponibilizados nas escolas, chama a atenção, pois são através deles que uma grande parcela dos estudantes da rede pública vão ter acesso ao material de estudo, como aponta Choppin (2004):

[...] em grande parte dos países, eles [os livros didáticos] são objeto de uma regulamentação que difere sensivelmente daquela a que são submetidas as demais produções impressas; regulamentação que é geralmente mais estrita, quer ela se exerça no início (elaboração, concepção, produção, procedimentos prévios de aprovação) ou ao final do processo (modos de financiamento, de difusão, procedimentos de escolha, formas de utilização). O estudo sistemático do contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático, é condição preliminar indispensável a qualquer estudo sobre a edição escolar. Escrever a história dos livros escolares — ou

simplesmente analisar o conteúdo de uma obra — sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido. (CHOPPIN, 2004, p. 60).

Compreender o processo, tanto de escolha quanto de seleção dos materiais que estarão disponíveis para os professores, deve ser uma tarefa criteriosa executada pelas equipes do PNLD, visto que para as obras constarem no Guia do livro didático, devem ter sido bem avaliadas pelas comissões. Como afirma Batista (2001), o PNLD impôs padrões de qualidade no campo da produção editorial brasileira, com o intuito que fossem atendidas as reais necessidades dos professores e das comunidades em sua constituição e aprovação pela comunidade escolar, proporcionando o acesso a materiais diversificados e que tenham qualidade.

O livro didático é uma ferramenta didático-pedagógica que pode contribuir com a formação da consciência histórica dos estudantes, pois segundo Bittencourt (2010, p. 71) o livro didático “[...] continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que, [...], consideram-no referencial básico para o estudo”, pois segundo a própria autora, o livro didático é uma referência para a comunidade escolar, pois com o passar do tempo, este material passou a ter um *status* dentro da escola e do próprio sistema educacional, pois é o material mais acessível, sendo distribuído de forma gratuita aos estudantes e uma fonte que o professor/a tem acesso.

Portanto, a própria Bittencourt (2011) aponta em sua obra, que o cuidado na homogeneização do livro didático pode contribuir com a estrutura ideológica de disseminação cultural, assim como a proposta por Choppin (2004).

Para Batista (2001):

[...] é necessário que o livro didático seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais. Isso significa colocar o livro didático como subsídio da escola para a consecução do objetivo de promover o exercício da cidadania, vale dizer, a serviço da sua proposta pedagógica que é, em última instância, o projeto coletivo necessário à constituição da identidade da unidade escolar. (BATISTA, 2001, p. 44).

Para compreender um pouco da história dos guias didáticos, Magalhães (2011) realizou um breve histórico do próprio livro didático, descrevendo o papel na estrutura da escola, além das influências sofridas, sejam elas no aspecto comercial ou econômico, assim como a composição dos próprios guias didáticos disponibilizados pelo Governo Federal às escolas brasileiras. Para ele:

O manual escolar tem uma materialidade. Espécime e produto autoral, editorial, mercantil, o manual escolar é mercadoria e produto industrializado e comercializado, com características próprias e que cumpre objetivos específicos nos planos científico, social e cultural. (MAGALHÃES, 2011, p. 4).

Como pode-se perceber, o livro didático é um instrumento destinado ao processo de escolarização, no entanto não se pode deixar de mencionar, que existem inúmeras pressões para atender aos anseios da “produção cultural”. Contudo, cabe destacar que o livro didático está sujeito a forças econômicas, já que as editoras desejam garantir o lucro, conforme indica Choppin (2004).

Cabe destacar que a necessidade da participação dos professores na escolha do material, bem como as políticas públicas de democratização do acesso aos materiais didáticos é fundamental para atender aos anseios da comunidade, pois busca proporcionar a própria autonomia intelectual e pedagógica dos professores, assim como garante a resolução nº 3, de 11 de janeiro de 2008.

CONSIDERANDO ser o livro didático um direito constitucional do educando, e ainda a importância da participação do professor no processo de escolha dos livros, em função do conhecimento da realidade do aluno e da escola. (Brasil, 2008).

A participação coletiva no processo de escolha dos livros didáticos, busca ampliar o debate sobre a educação e as perspectivas do próprio professor em sala de aula.

Diante das abordagens propostas, assim como Choppin (2004), Soares (2007), é levantado algumas evidências no processo de escolha do livro didático. Por parte das editoras, há a divulgação dos materiais, que podem influenciar diretamente na escolha do material e também na eficiência do governo com a produção dos guias didáticos no processo de avaliação, além é claro, da escolha e entrega dos livros as escolas.

[...] a concentração das compras não é uma consequência da concentração da oferta, tampouco da melhor qualidade de algumas obras, e sugere que a concentração das compras decorre dos gastos elevados das editoras com divulgação. (SOARES, 2007, p. 32).

Segundo Penteadó (2010, p. 234), cabe destacar que os livros didáticos são “[...] o material disponível, e de uso generalizado em nossas escolas, muitas vezes até por ser o único material impresso de que o aluno e até mesmo a escola e o professor dispõem”, Circe Bittencourt (2011, p. 299), na mesma linha, aponta que os livros didáticos são “os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da ‘tradição escolar’ de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos”.

É importante frisar que a necessidade do guia do livro didático é fundamental para os professores, e principalmente para os próprios estudantes, já que segundo Bittencourt (2011) e

Penteado (2010), são instrumentos fundamentais e às vezes, o único que proporciona o acesso ao conhecimento científico sistematizado e disponibilizado de forma gratuita nas escolas brasileiras.

A necessidade de disponibilizar livros didáticos aos estudantes das escolas públicas brasileiras faz-se necessário, pois segundo Monteiro (2009, p. 175), “[...] como fonte de orientação para explicações desenvolvidas nas aulas, como apoio ao planejamento e sugestões para avaliações, como material de estudo e atualização.”

Na mesma linha de pensamento, Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 49), afirma que: “O livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar”, pois é um veiculador dos conhecimentos históricos e responsável por grande parte da imagem que fazemos de outros povos.

Nas palavras de Magalhães (2011), cabe destacar que o livro didático é o legitimador da cultura escrita e da ação escolar, que tem por finalidade atender determinados interesses de distintos grupos sociais.

Principal meio de informação, conhecimento e legitimação da cultura escrita e da ação escolar, o manual, não obstante a sua função didático-pedagógica, apresenta uma evolução em boa parte análoga à história geral do livro, no que se refere à ordenação e ao significado como veículo do saber e do conhecimento, mas ajusta-se aos circunstancialismos e às prerrogativas das políticas da educação. (MAGALHÃES, 2011, p. 5).

Ainda na concepção de Magalhães (2011, p. 11): “O manual escolar, mais que um meio de aculturação e de alteridade cultural, é fator de afirmação e de dominação cultural”. Cabe destacar, que apesar do autor citar manual escolar, compreende-se que o livro é uma forma de disseminação de determinada cultura sobre a maioria que fortalece a consciência histórica de Rüsen (2001), como abordado anteriormente, não podendo deixar de mencionar que as representações sociais são fundamentais para a compreensão da questão.

Nesta perspectiva, destaca-se Choppin (2004), que descreve a utilização do livro didático nos séculos XVIII e XIX, como sendo um instrumento de consulta, e não como a única ferramenta didático-pedagógico, provedora do conhecimento científico dentro da sala de aula.

A natureza da literatura escolar é complexa porque ela se situa no cruzamento de três gêneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo: de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos “por pergunta e resposta”, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas – entre os anos 1760 e 1830, na Europa –, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura “de lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que

inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais. (CHOPPIN, 2004, p. 4).

Sendo assim, percebe-se que os livros eram atrelados as concepções da literatura religiosa, principalmente na Europa. No Brasil, segundo Matos (2012):

No Brasil, os livros didáticos tiveram dois momentos, o primeiro marcado por trajetórias independentes, eram utilizados de acordo com seus preços, escolhas dos professores ou reutilizados por estarem nas bibliotecas familiares e somente no século XX, teve a sua segunda fase marcada por políticas educacionais que investiram na regulação e distribuição dos livros didáticos para as escolas públicas. (MATOS, 2012, p. 173).

Sendo assim, de acordo com a autora, pode-se perceber que o processo de interiorização dos livros didáticos passa a fazer parte do ambiente escolar, onde o contato com professores e estudantes passa a ter maior concentração devido a industrialização e a editoração que passa a disseminar, principalmente no século XX e XXI, com políticas públicas educacionais de acesso aos materiais didáticos gratuitos, justificando as propostas das próprias editoras de buscarem oportunidades de levar seus materiais até as escolas para que os professores possam, na oportunidade de escolha, aceitarem esses materiais.

Como observado, o livro didático acaba promovendo uma visão de mundo, e aos poucos, os movimentos sociais e intelectuais começam a ter uma perspectiva de inserir o livro didático nas pautas de valorização e reconhecimento das diferenças, inclusive como a aprovação de leis específicas, como a 10.639/2003, que segundo Oliveira (2017), foi “só com a Lei 10.639/2003, que o Estado assumiu efetivamente o enfrentamento das mazelas criadas pelo racismo no universo escolar.” Pode-se citar ainda a Lei 11.645/2008, que seguiu o mesmo caminho em relação a história e cultura indígena.

Fica evidente que durante séculos, tanto os negros quanto os indígenas, foram subalternizados, inclusive nos livros didáticos, sendo apresentados como escravos e bons selvagens, proporcionando uma inferiorização da própria cultura brasileira durante séculos. Somente no século XXI que algumas medidas estatais foram reconhecidas, no intuito de minimizar os impactos negativos que prevaleceram durante séculos na história do Brasil.

Diante dessas informações, da necessidade de compreender o processo de conscientização histórica, e após o entendimento do funcionamento do guia do livro didático e da sua concepção histórica, buscou-se alinhar a proposta desta pesquisa, com a história oficial, descrevendo como os sujeitos subalternizados vem sendo descritos nos livros didáticos.

#### ***1.4 A história e os sujeitos subalternizados***

A história como processo de observação, descrição e desenvolvimento no campo das ciências humanas, propõe debates em diversas vertentes, principalmente quando trata-se dos diversos sentidos e atores no tempo histórico, que estão ou estiveram envolvidos nos movimentos de reconhecimento dos sujeitos subalternizados. Neste caso, tratar-se-á sobre a política de diversidade, enfrentamento ao racismo e a promoção de igualdade de oportunidades nos diversos campos do saber.

Neste caso, será discutido sobre os movimentos de resistência do movimento negro e do reconhecimento africano e afro-brasileira, principalmente voltados aos livros didáticos, que é o foco da pesquisa.

Pode-se partir dos pressupostos de reconhecimento e valorização da cultura brasileira, de forma a compreender que na história, existiu e ainda persiste nos dias atuais, populações que vivem subalternizadas. Os movimentos sociais cumprem o papel de valorização e de luta pela criação de políticas públicas que contribuem para o despertar de uma consciência histórica, conforme fora proposta por Rüsen (2001), como já foi apontado anteriormente.

Nesta perspectiva, Ferreira (2008) considera que, apesar do historiador estar acostumado a lidar com as mudanças históricas, é muito difícil lidar com as rupturas históricas no tempo presente, visto que o estreitamento da produção historiográfica e a própria disseminação da indústria cultural tem transformado bens simbólicos e culturais em mercadorias, assim como a disseminação dos livros didáticos como única fonte de acesso em algumas comunidades.

Diante dessa nova perspectiva mercadológica, Nora (1979, p. 181) já apontava sobre a importância dos meios de comunicação como agentes transformadores de fatos em acontecimentos, para que sejam conhecidos pela maioria da população “[...] imprensa, rádio, imagens não agem como meios dos quais os acontecimentos seriam relativamente independentes, mas como a própria condição de existência.”. Cabe destacar que o fenômeno abordado por Nora (1979), ocorre com a massificação das informações através dos meios de comunicação impressos e das próprias mídias que estiveram se disseminando no final do século XIX e XX, como rádio e televisão.

Jesus (2013) afirma que o discurso aliado às imagens faz os indivíduos propagarem a ideia disseminada pelas classes dominantes. Portanto, propagam a ideia materializada e justificada pelos meios de comunicação. O livro didático serviria como um contraponto a esse modelo de reprodução da dominação e do discurso midiático, por isso na escola os conteúdos dos livros utilizados, devem

ser observados com cautela e analisadas com critérios técnico-científicos, para assim evitar uma propagação preconceituosa ou ocultação ainda maior sobre a população negra no Brasil.

A quantidade de vezes que um discurso é veiculado e que uma imagem aparece, pode seduzir diversos indivíduos e levá-los a acreditar estar convencidos de que a verdade (profunda e universal) está materializada naquilo que a ele é apresentado pelas *mídias*. Estamos falando nos meios de se propagar uma ideia, nos meios técnicos de massificar conhecimentos que ganham muita força com a modernização dos modos de produção, com o surgimento e crescimento do ensino regular e, por conseguinte, das escolas. Livros, materiais didáticos, panfletos, telejornalismo, radiodifusão etc. fazem parte das mais diferentes mídias que surgem e se ressignificam em virtude de novas demandas no intuito de formação de identidades coletivas, fazendo crescer à indústria do imaginário. (JESUS, 2013, p. 27).

A articulação entre as políticas públicas atuais versa sobre a representação de um passado histórico, que muitas vezes foi silenciado pelos grupos dominantes, e que são distribuídos através de escritos e imagens, sejam elas de caráter valorativo ou discriminatório nos diversos conteúdos, como afirma Santos (2018):

Na medida em que, ao consultarmos a literatura sobre o ensino de História é possível atestar que sua finalidade nas escolas no Brasil tem sido, ao longo do tempo, a construção da identidade nacional e do povo brasileiro desde o século XIX. Esta constatação remete à necessidade de refletirmos sobre a prática nas unidades educativas da Educação Básica, uma vez que nos deparamos com problemas que perpassam os usos políticos que influenciaram as escolhas sobre determinados conteúdos escolares, muito presentes em tempos de investimento [...] (SANTOS, 2018, p. 4).

Como observado, alguns grupos sociais são silenciados na sociedade. Santos (2018) aponta que os discursos são utilizados para que determinadas perspectivas desapareçam com o passar do tempo. Dessa forma, cabe aos pesquisadores/as, estabelecer estratégias metodológicas que venham retratar e valorizar a memória dos grupos subalternizados sejam eles negros, índios entre outros grupos que historicamente foram esquecidos propositalmente pela história, como aponta:

[...] outro lado da moeda indica que, do mesmo modo que as informações podem ser massificadas através dos meios de comunicação populares, elas também podem ser omitidas, em via de regra com intenções bem definidas. Aqui se localizam as disputas pelos discursos dos grupos subalternizados, pois aquilo que não é divulgado desaparece ou é tido como inexistente. Aqui estabelecemos uma relação política implementada por diferentes sujeitos em busca do direito pela memória, pelo direito de ter sua história retratada e ensinada nas escolas. (SANTOS, 2018, p. 3).

Diante da necessidade de valorizar a cultura brasileira e tentar estabelecer um diálogo com a própria história, em 09 de janeiro de 2003, foi aprovada a Lei Federal 10.639/2003, que é um marco para os movimentos negros que buscavam estabelecer alterações na própria história brasileira, buscando valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira, alterando a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), que incluiu nos currículos de todos os níveis de ensino, a história e cultura africana e afro-brasileira prioritariamente nos componentes curriculares de Artes, História e Literatura brasileira.

Desse modo, fica evidente que o próprio Estado assume a necessidade de serem abordados esses temas com maior intensidade, tornando obrigatório no currículo brasileiro, assumindo a disparidade histórica, que por muitos anos, foi silenciada por alguns grupos dominantes da sociedade. Cabe destacar que a promulgação da lei é resultado de intensas lutas do movimento negro, que busca igualdade de oportunidades e reconhecimento, principalmente nos conteúdos a serem trabalhados no espaço escolar, pois isso resultou na subalternização dos saberes das populações africanas e afro-brasileiras durante anos.

Santos (2018) menciona que o movimento negro brasileiro busca alinhar a memória coletiva, baseadas nos estudos de Nora (1979), que trouxe a reflexão sobre o reconhecimento e o respeito, perpassando pelas políticas públicas de valorização da cultura, que passa pela própria história.

Para além, na construção da política houve o investimento na implementação de uma história das populações de origem africana e os depoimentos, na articulação com as demais fontes, vão poder apontar quais os sentidos desta implementação e qual história é esta almejada por meio de intensa e longa mobilização social. Há, portanto uma memória para ser instituída nas escolas acerca destas populações, uma memória considerada ideal e pretendida pelo Movimento Negro. Pensar e planejar a constituição e circulação de uma memória coletiva no ensino de História não é tarefa fácil e se constitui tarefa fundamental para a de colonialidade do saber. (SANTOS, 2018, p. 5).

Apesar da autora se remeter a colonialidade, que no caso do Brasil foi marcado por preconceitos e racismo na própria história, e está muito presente no espaço escolar, com a minimização da cultura africana e afro-brasileira, com a aprovação da Lei 10.639/2003, esse debate ganha espaço institucional, o que remete a pensar sobre a escola sob outra lógica. Até então a descrição era desde a colonização até as próprias bases capitalistas exploratórias do território, que utilizou da mão de obra da população de origem africana, colocando os europeus como o centro, seja do pensamento ou da própria cultura simbólica exploratória dos demais povos ditos colonizados.

Santos (2018) aponta que os sujeitos ainda hoje são subalternizados, e que lutar pela visibilidade através da própria legislação e da própria inserção social, evidencia os espaços de disputas pelo poder.

Nesta ótica, Santos (2018) afirma que, além do poder, seja ele do discurso ou prático, a busca pela consciência histórica e da memória coletiva na própria história, devem ser permanentemente vigiados para assim pensar na escola e nas próprias salas de aula, como sendo um espaço de debates que privilegiem a igualdade de oportunidades, mesmo sabendo que em alguns momentos são reproduzidos os conceitos eurocêntricos, como afirma a autora:

Há, neste sentido, uma disputa por memória e uma obsessão memorialística, concebendo uma memória histórica. Apontamos que esta memória está em aberto e objetiva se transformar em passado histórico, passado este a ser contato nas aulas de História nas salas de aula brasileiras. Faz-se urgente assumir a escola, como lugar de produção e reprodução de representações da sociedade, não escapando à branquitude marcante. Neste espaço, as manifestações racistas e preconceituosas são frequentes e muitos professores e gestores ainda argumentam a não necessidade do debate e do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, [...]. Admitir e pensar a escola enquanto branca, eurocêntrica e o racismo instituído permite sermos capazes de propor alternativas a esta engrenagem colonialista. (SANTOS, 2018, p. 6)

Segundo Telles (2003), cabe destacar que a composição da sociedade se esconde através do mito da democracia racial, que está presente até os dias atuais, pois prevalece um sistema cruel de diferenciação social que se originou no fenótipo, ultrapassando inclusive a questão de classe social, pois hierarquiza a sociedade.

É na escola que muitas vezes não se respeitam as diferenças, pois muitos tentam massificar o sistema de educação, oferecendo, como o autor aponta, que existem dois pesos e duas medidas para brancos e afros, com o discurso de que todos são iguais, no entanto desconsidera as particularidades culturais da sociedade.

Nessas perspectivas, Munanga (2010) aponta diversos exemplos, assim como Telles (2003), descrevendo que no Brasil não parece existir racismo, sustentando assim o mito da democracia racial, que mantém privilégios de acesso aos espaços escolares, sendo que o poder simbólico está concentrado nas mãos de determinados grupos.

O mesmo autor ainda defende que é preciso falar sobre o racismo e conceituar o que é raça, preconceito, raça e racismo para que os avanços no reconhecimento e no próprio combate às desigualdades avancem, uma vez que essa discussão perpassa pela formação dos professores e do próprio material didático utilizado.

Nesse sentido, pode-se perceber que é fundamental as discussões sobre a população brasileira e sua formação conceitual, principalmente para romper aquilo que foi imposto por grupos dominantes, para assim modificar a realidade brasileira. Neste sentido, Santos (2018) afirma que:

Precisamos ouvir a voz dos sujeitos e analisar os lugares de enunciação de suas concepções a respeito da História, do mundo e da vida no mundo, ou seja, seus sentidos de História e

suas cosmologias. Sob esta perspectiva conhecer o território do qual emergem seus discursos torna-se fundamental para análise do discurso. Por isso, será realizado estudo da legislação pertinente e do Movimento Negro, para que tenhamos maior entendimento de seus lugares de fala, disputas e sentidos construídos nesta história configurada e idealizada para ser ensinada. (SANTOS, 2018, p. 9).

Ainda sob o paradigma europeu, a autora Gislene Santos (2005) aponta, apesar da busca por direitos universais e reconhecimento das diferenças, que ainda existem problemáticas no modelo de sociedade proposto, pois os coloca ao centro e minimiza os outros que não fazem parte do meio em que estão inseridos, vindo de encontro com a proposta de Telles (2003), na busca pela igualdade, disfarçada de determinados grupos sociais.

Sob o olhar do “nós”, os europeus miram os “outros” (os não-europeus) com desprezo, enquanto tentam defender o que compreendem por direitos universais. Reconhecem a diferença, a existência de homens diferentes e abominam a injustiça que possa ser praticada contra eles. Mas não deixam de ser, apesar disso, espelho do modelo racional criado por eles. (SANTOS, 2005, p. 21).

Uma das justificativas que Munanga (2003), aponta que o racismo está ligado a própria história humana, principalmente aquela do final do século XVIII, XIX e início do XX, como a caracterização física (cor da pele), como mecanismo de influência do comportamento e explicado através da explicação divina de que deus teria realizado tal divisão histórica das classes, como descrito abaixo:

[...] origem do racismo tem uma história conhecida, ligada ao modernismo ocidental. Ela se origina da classificação dita científica derivada da observação dos caracteres físicos (cor da pele, traços morfológicos). Os caracteres físicos foram considerados irreversíveis na sua influência sobre os comportamentos dos povos. Essa mudança de perspectiva foi considerada como um salto ideológico importante na construção da ideologia racista, pois passou-se de um tipo de explicação na qual deus e o livre arbítrio constituiu o eixo central da divisão da história humana, para um novo tipo, no qual a biologia (sob sua forma simbólica) se erige em determinismo racial e se torna a chave da história humana. (MUNANGA, 2003, p. 8).

Uma forma de comprovar tais afirmações, Munanga (2003) aponta que para comprovar e conquistar a total legitimação das suas afirmações, só seria possível com a chancela dos “homens” da ciência ou daqueles que produzissem o conhecimento, conceituando didaticamente as propriedades de cada ser humano em separado e associando as características físicas e fenotípicas as normas locais de conduta, proporcionando a base de julgamento moral ao paradigma europeu como o central. Diante dessas informações, esse poderia ser um dos motivos para o comparativo comportamento dos seres humanos, que atribui a superioridade, seja ela estética ou cultural europeia, diante dos outros povos.

Assim como na história, por muitas vezes alguns grupos se sentem superiores, para se justificar diante de seus feitos. Munanga (2003) descreve uma hierarquização social através dos povos, buscando analisar as suas culturas e traços humanos observáveis, como descritos abaixo:

- **Americano:** Que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito tem corpo pintado.
- **Asiático:** Amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.
- **Africano:** Negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.
- **Europeus:** Branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas. (MUNANGA, grifos do autor, 2003, p. 9).

Fica evidente que os traços fenótipos descritos por Munanga (2003), faziam parte da conceituação do caráter determinista de conceituar o outro, que seria o não europeu, julgado por valores que não seriam ideais, desconsiderando a cultura e as características particulares de cada grupo social, que busca questionar o próprio pensamento equivocado, pois não considerava as características do próprio indivíduo.

Para Santos (2005), os traços físicos estabeleceriam uma conduta intelectual e moral, que para época, seria uma estratégia de representação, como aponta a autora:

Se os traços físicos estabeleciam uma conduta, seria importante desenvolver uma ciência da aparência, que seria a reedição da ideia de que o corpo representa a exteriorização da alma revelando, por meio de seus traços, os vícios e as virtudes humanas. Com os avanços conseguidos pela anatomia, que podia provar interdependência os órgãos do corpo e a influência de suas funções na conduta do indivíduo, não foi difícil argumentar que diferenças físicas entre as raças produzissem diferenças intelectuais e morais. (SANTOS, 2005, p. 57).

Ainda sobre as características fenótipas, cabe destacar que o século XIX no período histórico, fica evidente que a capacidade de descrever os grupos pela genética era constante, e sempre buscava legitimar os europeus como melhores do que qualquer outro povo, como afirma Santos (2005):

Se o cérebro é o órgão mais importante do homem, seu formato determina as qualidades inatas de cada um. E se pelo formato do crânio podia-se descobrir a forma do cérebro, bastava medi-lo para saber a capacidade de sua raça. “Daí as avaliações das cabeças de negros, brancos e índios para se constatar que a dos africanos possuíam dimensões menores que a dos europeus e por isso eram inferiores Intelectualmente. (SANTOS, 2005, p. 59).

Como pode-se perceber, as mudanças de perspectivas ao longo dos anos foram sendo modificadas e trabalhadas para a busca de mudanças e transformações na sociedade. Fica evidente na aprovação da Lei Federal 10.639/2003, que as mudanças nas concepções curriculares na obrigatoriedade da história e na cultura africana e afro-brasileira, modificou significativamente os conceitos impostos a população brasileira para o reconhecimento e valorização, sejam elas no campo do discurso, ou na aplicação prática da consciência histórica e dos livros didáticos distribuídos de forma gratuita no espaço escolar.

Cabe destacar, que mesmo estando previsto em lei, com diretrizes e normas, em alguns materiais, podem não conter aquilo que seja proposto na luta dos movimentos sociais, tanto de negros, quanto de indígenas.

## **Capítulo 2 – Diretrizes e Orientações Curriculares sobre o Ensino de história no Brasil e a Diversidade Cultural**

Neste capítulo abordaremos a história do ensino de História no Brasil, buscando situar no final do período colonial até o período republicano. Para tanto, foi utilizado este contexto histórico, para compreender a importância que a história como disciplina, é fundamental para compreender a formação da sociedade.

Foi apontado ainda o processo de implementação dos PCN's, dos guias dos livros didáticos, como instrumentos disseminadores das políticas públicas brasileiras, para que atendessem a maioria da população frequente no ensino básico brasileiro. Por fim, realizou-se o panorama dos processos de escolha dos livros didáticos no Brasil.

### ***2.1 O Ensino de História no Brasil***

Explicar a criação do ensino de História no Brasil não é uma tarefa fácil, pois são várias informações que nos proporcionam uma percepção sobre o contexto historiográfico. Buscou-se analisar alguns fragmentos do período colonial que reproduziu os trabalhos na Europa, principalmente na França que proporcionava a reprodução de heróis e suas conquistas, valorizando aquilo que vinha de fora, e que deveria ser copiado na sociedade brasileira.

Para Callari (2001), a valorização cultural europeia era quase uma regra. A difusão da história do Brasil e a proposta de institucionalização brasileira como nação vêm com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 18 de agosto de 1938, e posteriormente, com a publicação da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que trouxe em 1846 o concurso sobre o tema “Como se deve escrever a história do Brasil”. O concurso foi vencido pelo naturalista alemão Carl Phillipp Von Martius, conhecedor da história do Brasil, através de suas expedições que havia feito em território brasileiro.

É importante destacar que no primeiro momento o IHGB buscava alinhar suas produções de contar a história do Brasil que valorizasse os portugueses, como afirmam as autoras Peres, Schirmere e Ritter (2015):

Não podemos deixar de destacar já neste primeiro momento de produções as questões políticas postas para elencar estas produções, neste caso o papel coube ao IHGB, que tinha intuito de contar uma História do Brasil na qual enaltecesse num primeiro momento os monarcas bragantinos, seus feitos, sua família, sua nobreza, desprezando os povos nativos,

relegando-os ao exotismo de um país de natureza rica da qual faziam parte, mas nunca como elementos centrais das narrativas. (PERES; SCHIRMERE; RITTER, 2015, p. 196).

Em tese, a busca pelo fortalecimento da história do Brasil e o sentimento da formação da nação não valorizava a cultura brasileira, pois as transformações culturais e a valorização da população indígena e negra eram esquecidos e silenciados, aparecendo somente como subalternizados nas imagens do período.

Na história brasileira, tem-se como elemento de disseminação e valorização, a criação do Colégio D. Pedro II em 1938, criado no período regencial no Rio de Janeiro para ser uma escola modelo de ensino secundário a ser frequentada pela nobreza preparando-a para assumir os cargos burocráticos do Império, como afirma Caimi (2001):

Poucos anos após a independência do Brasil, em 1838, em meio ao período regencial e sob forte influência do pensamento liberal francês, foi criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, primeiro estabelecimento de ensino público de nível secundário no país. No mesmo ano desse acontecimento, houve a regulamentação da disciplina de História, a ser ensinada a partir da 6ª série. Ainda em 1838, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, que passaria a orientar a história escolar desenvolvida pelo Colégio Pedro II. Se ao primeiro atribuía-se a função de formar os filhos da nobreza da corte do Rio de Janeiro, oferecendo-lhes uma preparação inicial para assumir os cargos burocráticos do Império, ao segundo cabia a responsabilidade, entre outras, de definir programas e métodos de ensino para a recém-nascida disciplina. (CAIMI, 2001, p. 27-28).

Segundo Caimi (2001), a fundação do Colégio Pedro II marca o momento histórico da História como disciplina curricular, bem como o marco dos primeiros materiais a serem produzidos como programas escolares e manuais didáticos que tinham influência francesa, ficando evidente a desvalorização da cultura brasileira.

Tanto a criação, quanto a consolidação do Colégio D. Pedro II, tinha o propósito de qualificar as pessoas para ocupar os cargos públicos no período Imperial, pois seria uma forma da elite continuar no poder, desconsiderando a existência da maioria da população que era analfabeta e parecia não existir.

A busca para a construção da identidade nacional foi pensada nos moldes europeus e disseminada no Brasil, principalmente pelas elites, como afirmam Peres, Schirmere e Ritter (2015):

[...] construção do estado-nação brasileiro sem que nosso território fosse fragmentado. Toda a exaltação à coroa, à família imperial, enfim toda pompa utilizada, a invenção do herói nacional, do hino que exaltava as belezas do Brasil, de um espírito de patriotismo, que começou nas altas classes e foi passando para todos os habitantes, tudo isso colaborou para a sustentação daquele modelo e a construção de uma história a serviço da monarquia, que cumpriu com seus objetivos. (PERES; SCHIRMERE; RITTER, 2015, p. 198).

A necessidade de se construir a imagem brasileira como estado-nação buscando o patriotismo e disseminando para o restante da população no período monárquico que, segundo os autores, cumpriu os objetivos, inclusive “[...] para as produções com fins didáticos no Brasil, sempre com cunho ideológico impregnado e com uma função política bem clara [...], mascaravam a realidade e procuravam ser veículos portadores de ideologia burguesa.” (PERES; SCHIRMERE; RITTER, 2015, p. 198).

Tanto no período monárquico, quanto o imperial e no início do republicano, os modelos reprodutores da história são na maioria manuais para fins de fortalecimento do estado-nação, a história era utilizada com viés da escola metódica e do próprio positivismo, como aponta Certeau (1982). Ele afirma que a História para os positivistas é tão objetiva que um de seus maiores fundamentos é a busca contínua dos acontecimentos históricos para uma justificativa empírica, pois tinham a perspectiva da linearidade dos fatos, valorização de fatos e feitos históricos oficiais, valorização de heróis nacionais e a busca de colocar o país como extensão da Europa.

Saliente-se que os currículos tinham objetivos, ainda que implícitos, de buscar legitimar os valores da elite brasileira, desconsiderando a maioria da população (negros, índios, afrodescendentes, etc.) que seriam as pessoas comuns que poderia identificar como os verdadeiros sujeitos históricos, com a intenção de manter uma memória unificada e oficial sobre a identidade nacional, como apontou Caimi (2001), pois assim a história seria utilizada como instrumento de disseminação de ideologias conservadoras no país.

Caimi (2001) aponta algumas características sobre o ensino de história no Estado Novo, que mantinha as mesmas características de momentos anteriores na história de continuar a perspectiva patriótica na formação do estado-nação, proporcionando uma educação cívica moldada no patriotismo, presente no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), como afirma Caimi (2001):

Em relação ao papel do ensino de história a partir do Estado Novo, para o curso secundário, a proposta era de organizar um ensino capaz de despertar a consciência patriótica, priorizando-se o caráter humanístico em detrimento do caráter científico. Isso se justificava porque deste último não se podia esperar uma formação patriótica, visto que as ciências não têm pátria, sendo, naquele momento, essencial o fortalecimento da nação. Assim, formação da consciência patriótica seria viabilizada, de modo especial, pelo ensino de história e geografia; quanto à educação cívica, ficaria diluída nessas duas disciplinas. (CAIMI, 2001, p. 37).

A linha ideológica de formação da nação brasileira, observada somente pela perspectiva da elite e desconsiderando a maioria da população, é confirmada pela autora Caimi (2001), inclusive incluindo a geografia como instrumento de disseminação do projeto dos governos da época.

Durante o período militar (1964-1985), o ensino de história manteve as mesmas características, pois continuava no projeto de patriotismo valorizado pelas elites, desconsiderando a perspectiva cultural, pois os valores da lei, da ordem e do progresso eram mantidos para se manter o controle estatal, suprimindo dessa forma, os direitos individuais da população, como aponta Peres, Schirmere e Ritter (2015):

[...] no período da ditadura militar, instaurada a partir de 1964, o ensino de História manteve as mesmas características, políticas, fundamentado apenas no estudo de fontes oficiais, de um ponto de vista estritamente factual, repletas de sujeitos-heróis, modelos a serem seguidos e não questionados. Em tal ensino, análises críticas e interpretações dos fatos não são sequer cogitadas, já que visa à formação de estudantes passivos que valorizam a “lei”, a “ordem” e o “progresso”. Nessa época, o Estado reorganizou a Educação, para aumentar o controle sobre as escolas, com o objetivo de legitimar a ideologia do regime e de controlar os espaços sociais que se opunham à ordem estabelecida. (PERES; SCHIRMERE; RITTER, 2015, p. 204-205).

Com a Lei Federal 5.692 de 1971 definia-se as diretrizes educacionais que foram implementadas já no período militar, e trouxeram algumas mudanças significativas para o ensino de história, pois essa passou a ser voltada para o ensino profissionalizante no Segundo Grau e o Primeiro Grau se manteve com oito anos.

Uma das mudanças significativas aconteceu nas disciplinas de ciências humanas (História e Geografia) que até então tinham objetivos específicos de reproduzir o modelo que os governantes queriam. Essas disciplinas foram condensadas no Primeiro Grau em Estudos Sociais e dividiam sua carga horária com a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC). Já no Segundo Grau, as cargas horárias foram reduzidas e a implementação da disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) foi incluída no currículo.

A busca pelo tecnicismo e a formação de mão de obra no período militar era uma estratégia de legitimação do poder dos governantes, pois as disciplinas em questão (história e geografia) poderiam transformar os estudantes em cidadãos críticos e reflexivos.

Para Bittencourt (2011), tiveram outros agravantes com as mudanças, dentre eles o aumento dos cursos de licenciatura curta em Estudos Sociais, que buscava de forma mais rápida e desconsiderava os conteúdos científicos. Já o ensino de história, proporcionava a adequação do estudante com o comportamento que valorizasse o cumprimento dos deveres cívicos, e assim a história se mantinha como história linear com a valorização dos grandes heróis na proposta já implementada em outros momentos históricos, tanto na colônia, quanto no império brasileiro.

Tal perspectiva foi até meados dos anos de 1980, como aponta Caimi (2001, p. 43), principalmente após 1985 com a volta das liberdades individuais e do novo momento de redemocratização que o país estava passando. Nesse momento, abriu-se novas discussões e redirecionamentos para o ensino de história, com a aplicação de novas teorias, métodos, conteúdos e linguagens para a disciplina.

Para Peres; Schirmere e Ritter (2015, p. 206), foi pela “[...] primeira vez contrariavam-se os pressupostos teóricos da História tradicional: eurocêntrica, factual, heroica e política, pautada na memorização, na realização de exercícios de fixação e no direcionamento dos livros didáticos.”

Com o período de redemocratização (pós-1985) veio a abertura dos direitos individuais, o retorno a liberdade de expressão, de manifestação e do próprio avanço no campo das legislações educacionais, principalmente das referências nas diferentes áreas do conhecimento. Um dos avanços foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) na década de 1990 e da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), além da escolha dos livros didáticos, como já foi abordado anteriormente.

Em relação aos PCN’s, Gusmão (2004) afirma que:

O documento apresenta reflexões e sugestões de práticas pedagógicas que orientam o desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes favoráveis à compreensão da realidade, proporcionando a participação dos alunos nas relações sociais, políticas e culturais diversificadas e amplas condições entendidas como fundamentais para o exercício da cidadania. Desse modo, a noção de conteúdo escolar apresentado ultrapassa a construção de conceitos, incluindo procedimentos, valores, normas e atitudes, remetendo à escola a responsabilidade da ampla formação do aluno. (GUSMÃO, 2004, p. 110-111).

Como foi observado, o ensino de história foi sendo transformado ao longo dos séculos, e em vários momentos foi utilizado para atender interesses dos governantes com suas políticas de governo, e que na maioria das vezes, não atendiam os interesses da maioria da população brasileira.

## ***2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996***

Apontar o histórico da legislação educacional brasileira, apesar de amplo, passa por alguns momentos de tensão, principalmente no período de redemocratização, após a aprovação da Constituição Federal de 1988, que buscava ampliar os direitos duramente reprimidos durante a ditadura militar.

Vários foram os movimentos que buscavam a ampliação da educação para todos os brasileiros. Nesse sentido, destaca-se a discussão para a elaboração da nova LDB que se situava em

um momento de euforia nacional, com o sentimento de participação democrática e do exercício da cidadania nas políticas educacionais, onde a população e as entidades científicas foram convocadas a participar das discussões através do projeto de Lei 1.258/1988, conhecido como Projeto Jorge Hage, que buscava implementar as discussões para a maior lei educacional.

Diante dos apontamentos e das discussões do projeto Jorge Hage, em 1992 ele foi substituído pelo projeto do senador Darcy Ribeiro, desconsiderando todas as discussões e debates anteriores, como afirma Silva (2015):

Ainda no ano de 1992, o senador Darcy Ribeiro apresentou ao senado federal, com o apoio do MEC, um projeto de LDB, independente e de própria autoria, sem consulta popular ou a entidades ligadas a educação, desconsiderando o projeto já em discussão na câmara.

Após intensos debates, o projeto Darcy Ribeiro foi aprovado em dezembro de 1996, com alterações superficiais que não alteraram a sua essência. Percebemos nesse debate, duas concepções contraditórias em relação à educação. A primeira, presente no projeto Cid Saboia, com participação popular, pluralismo de ideias, a defesa da cidadania conquistada durante anos de luta, que se materializou na promulgação da constituição de 1988, e de outro um projeto que buscava a modernização do país que teria início com a privatização de empresas estatais. (SILVA, 2015, p. 89-90).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, surgiu em atendimento aos preceitos constitucionais que iniciou no processo de implementação da Constituição Federal de 1988, sendo a LDBEN promulgada em 20 de dezembro de 1996.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, foi sancionada pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato. A nova LDBEN foi proposta pelo princípio do direito universal da educação a todos os brasileiros e propunha as novas mudanças buscavam atender a política e o planejamento educacional em todos os níveis de ensino.

Um dos principais elementos descritos na LDBEN 9.394/1996, buscou estabelecer princípios básicos para o ensino brasileiro, que estão descritos no Art. 3º.

**Art. 3º.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III** - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV** - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V** - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI** - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII** - valorização do profissional da educação escolar;

**VIII** - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

**IX** - garantia de padrão de qualidade;

**X** - valorização da experiência extraescolar;

**XI** - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996).

É importante destacar que os princípios norteadores no Art. 3º versa sobre a educação brasileira, desde o respeito à liberdade na diversidade e da própria gratuidade do ensino público brasileiro até a democratização da gestão pública dos sistemas de ensino.

O ponto central do Art. 3º seria a gratuidade do Ensino Fundamental e Médio pelos estados e municípios, em que o Estado passou a ter o dever e obrigação na oferta e continuidade dos estudos para a criança e jovem, pois até então, a obrigação era dos pais.

Cabe destacar nas palavras de Cury (2008), que a educação básica proposta na LDBEN 9.394/1996 foi um avanço no modelo de organização escolar, pois por inúmeros anos a população brasileira era esquecida nas políticas públicas educacionais.

A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos negou, de modo elitista e seletivo aos seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento. (CURY, 2008, p. 294-295).

Já no Art. 5º, a LDBEN, indica que “o acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”. (BRASIL, 1996).

Fica evidente que apesar dos avanços na legislação educacional brasileira, de acordo com Alves (2002), a Lei aprovada vem como marco simbólico de uma guinada neoconservadora da educação no Brasil durante os anos de 1990, que foi implementado de forma mais sistemática pelos governos Collor e de FHC, pois segundo o autor, a aprovação da LDBEN não assegurava o seu próprio cumprimento.

Para Cerqueira; Cerqueira; Souza e Mendes (2009), após a aprovação da LDBEN, houve vários avanços em programas importantes que viabilizaram à educação brasileira significativos investimentos para garantir o acesso e permanência dos estudantes brasileiros, tanto no ensino básico, quanto superior.

No entanto, a lei 9.394/96 não impossibilita adaptações de melhoria para a educação nacional, sendo a mais completa legislação em favor da educação já redigida. Tal característica proporcionou à educação, importantes avanços, como a criação do FUNDEF (O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e a instituição de alguns programas do governo federal visando à promoção do acesso ao ensino superior, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e PROUNI (Programa Universidade Para Todos). (CERQUEIRA; CERQUEIR; SOUZA e MENDES, 2009, p. 04).

Apesar dos avanços propostos como Fundo De Manutenção E Desenvolvimento Do Ensino Fundamental E De Valorização Do Magistério (Fundef), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Programa Universidade para Todos (Prouni), entre outros programas educacionais que vieram após a aprovação da LDBEN, ainda há muito a conquistar, como apontam Souza, Araújo e Silva (2017):

A LDBEN não será suficiente para, sozinha, promover o necessário salto de qualidade da educação pública brasileira. De toda forma, a Lei faz parte do extenso repertório de políticas necessárias para que esse salto seja possível – é necessário, entre outros pontos, financiamento adequado, condições de trabalho, formação continuada, valorização salarial e profissional dos trabalhadores da educação. Desse modo, as escolas serão capazes de assegurar inclusão e qualidade do ensino a todos os estudantes. (SOUZA; ARAÚJO e SILVA, 2017, p. 159).

Como pode-se perceber, os autores Cerqueira; Cerqueira; Souza e Mendes (2009, p. 6), apesar de reconhecerem os avanços, tecem críticas, “A Lei 9.394/1996 aprovada para servir de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apesar de propor inovações, não gerou efetivo acesso a uma educação de qualidade a uma expressiva parcela da população que fica excluída também de outros processos sociais.” concordando com Souza, Araújo e Silva (2017), que a legislação brasileira deve continuar se aperfeiçoando para garantir a igualdade de oportunidade a toda população brasileira.

Fica evidente que a aprovação de uma Lei em si, não resolve os problemas educacionais, já que o acesso e a permanência, principalmente da população mais pobre ainda é existente.

### ***2.3 Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de história***

O objetivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História é proporcionar ao professor da Educação Básica uma perspectiva sobre o ensino da disciplina de história e seus principais objetivos. O documento pedagógico aponta o tratamento de três conceitos que deverão estar

presentes em todos os anos de escolaridade: o fato histórico, o sujeito histórico e o tempo histórico, como aponta Velloso (2012).

Embora seja um documento norteador, destaque-se que ele distingue as maneiras distintas de abordar os conceitos apontador por Velloso (2012). Cada momento deve proporcionar ao estudante o desenvolvimento das capacidades intelectuais autônomas, constituindo a própria identidade social e o reconhecimento como agente transformador.

Para compreender o processo histórico do modelo didático pedagógico para o ensino de história, deve-se compreender o funcionamento da perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais, onde realizamos uma breve análise sobre a importância e definição no espaço da escola, como aponta Silva e Fonseca (2010):

Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Os currículos de História sejam aqueles produtos das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam os currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 16-17).

É necessário compreender como os materiais disponibilizados em sala de aula são produzidos e se o conteúdo proposto realmente atende aos anseios da comunidade escolar, pois muitas vezes, a política pública em nível nacional proporcionam reflexões acerca daquilo que é de fato complemento ao trabalho do professor/a.

O material didático a ser utilizado em sala de aula na disciplina de história, realmente pretende atingir os objetivos e finalidades da própria história? Às vezes, o próprio professor/a deve ser crítico aos materiais, pois mesmo sendo utilizados como diretrizes, eles vêm carregados de valores que, segundo Silva e Fonseca (2010):

Ao Ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas. Portanto, a(s) configuração (ões) da (s) história (s) vivida (s) e ensinada (s) pelos professores, entre as quatro paredes da sala de aula e, também, fora dos limites dos territórios escolares, bem como das histórias que os alunos aprendem nesses e noutros espaços, e bem mais complexa do que muitos supõem. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 24).

A história é fundamental para o pensamento crítico, e tudo o que é proposto como disciplina deve ser levada em consideração o papel social que nela está inserido. Assim, o professor/a deve

perceber esses indícios sociais e ter um cuidado permanente, como apontam Silva e Fonseca (2010):Gonçalves (2011) tece alguns cuidados que os professores/as devem ter no manuseio e seleção dos materiais a serem trabalhados e alguns caminhos e procedimentos a serem seguidos.

- 1) de que há clareza, por parte do professor, sobre não haver uma verdade absoluta a respeito dos eventos e fatos históricos, mas versões possíveis, não necessariamente excludentes entre si. Embora esse primeiro pressuposto pareça óbvio, é comum haver dificuldade em enunciar e trabalhar essa concepção de História, permeando os conteúdos em sala de aula;
- 2) de que documentos são registros parciais, limitados, de olhares possíveis a respeito de práticas e eventos históricos;
- 3) de que as fontes possíveis para a História abrangem, além de registros oficiais, objetos, registros orais, produções escritas não formais, iconografia, enfim, quaisquer vestígios a respeito do fato ou tema a ser problematizado e explicado/compreendido historicamente;
- 4) de que o ensino de História deve efetivamente superar radicalismos, desde o conteúdo pelo conteúdo, às habilidades e competências, ou ainda à militância. A compreensão aqui é de que desenvolver habilidades e competências é fundamental, mas que somente isso, sem conhecimento do conteúdo específico, é um aprendizado limitado; e a formação crítica não pode ser equivocadamente confundida com militância ou fundamentalismo, quando não se ensina a pensar, mas o que pensar;
- 5) de que a problematização e compreensão da História pode ser mais interessante ao estudante, se mais próxima dele. Essa proposição pode ser um ponto de partida profícuo para o ensino de História, por várias razões, entre as quais: explora-se a historicidade e o contexto mais próximos do tema, com relações que vão muito além do local, mas que também o consideram, e o aluno pode compreender-se como agente histórico, que constrói, modifica ou mantém práticas e compreensões do mundo;
- 6) de que o processo de construção do conhecimento histórico deve ser gradativamente construído no ensino fundamental e médio como um todo, e que é viável inclusive como forma de superação do dilema quantidade (de conteúdo) *versus* qualidade de aprofundamento, problematização e construção desse aprendizado. (GONÇALVES, 2011, p. 941).

Apesar de ser extenso, todo cuidado deve ser mantido sobre o que se deve ensinar na disciplina de história, pois é importante levar em conta o material didático e se os referenciais teóricos atendem a proposta pedagógica aplicada na sala de aula. Por isso, faz-se necessário ter muito cuidado ao utilizar os Parâmetros Curriculares Nacionais no ensino de História, pois segundo os autores, essa disciplina vem carregada de tendências que precisam ser observadas pelo professor/a, pois as imagens podem estar vinculadas a inferiorização da população brasileira.

Para Velloso (2012, p. 102), “A aprendizagem situada (contextualizada) é associada, nos PCNs, à preocupação em retirar o estudante da condição de espectador passivo, em produzir uma aprendizagem significativa e em desenvolver o conhecimento espontâneo em direção ao conhecimento abstrato.”, assim, o processo educativo deve ser pensado como transformador do estudante e dar sentido ao que se propõe no ensino de história.

Os PCN's, vêm ao encontro dos estudos de Rüssen (2001), pois remetem à importância da construção identitária, associada às formas de agir no mundo, visto que os conteúdos ensinados devem apresentar impactos na vida prática dos estudantes. Cabe ao professor/a o cuidado com as fontes editoriais, desde a seleção e compartilhamento delas com os estudantes, principalmente as relacionadas ao livro didático, que é objeto dessa pesquisa.

Sendo assim, segundo Velloso (2012), o PCN's é um documento que pode ser entendido como uma carta de intenções governamentais, que configura o discurso oficial, projetando identidades pedagógicas sobre a produção e disseminação do conhecimento oficial a ser distribuído nos sistemas de ensino educacionais pelos governantes, assim como os livros didáticos e sua distribuição em todas as escolas de educação básica.

#### ***2.4 Livro Didático, diretrizes e orientações para a escolha nas escolas brasileiras***

O livro didático é um instrumento pedagógico utilizado nas salas de aula brasileiras, e é distribuído nas escolas públicas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que segundo Silva (2012), é um programa federal de distribuição e aquisição e vem sendo consolidado, expandido e aprimorado, pois tem o objetivo de proporcionar acesso facilitado ao material didático para todos os estudantes da escola pública.

Para Silva (2012), o percurso do material até o seu destino final, segue a seguinte ordem: o Ministério da Educação, juntamente com as Universidades e corpo técnico pedagógico capacitado, avalia as obras, que posteriormente são publicadas no guia de livros didáticos com as obras aprovadas. Depois disso, esses livros são distribuídos para as escolas que escolheram duas obras que atenderam os anseios da comunidade e do projeto político pedagógico.

Geralmente, as obras ficam disponíveis por três anos até nova escolha, sendo que são entregues aos estudantes e devolvidos ao final do ano letivo para serem utilizados pelos estudantes da mesma turma/série no ano seguinte.

O órgão financiador para a aquisição é proveniente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que a cada ano faz a reposição das obras baseadas no Censo Escolar.

Para Matos (2012) há uma forte ligação das editoras para tentar atender os anseios dos professores/as em suas obras, sendo que as mesmas fazem parte do guia do livro didático.

A dinâmica brasileira trienal de escolha dos livros didáticos pelos professores da educação básica estabelece uma forte relação entre os professores enquanto o público que seleciona o que chega as salas de aula, os editores que encomendam, produz e lança os livros didáticos

no mercado editorial e o governo que os inclui na lista de livros a serem escolhidos pelos docentes dentro do Plano Nacional do Livro Didático –PNLD. (MATOS, 2012, p. 5).

Silva (2012, p. 809) afirma que desde a sua origem em 1985, o programa sofreu várias críticas, entre elas de forma positiva, visto que levou a uma mudança significativa, pois “os livros didáticos passaram a ser escritos, via de regra, por professores/as com formação nas áreas, sobre as quais escreviam e, de um modo geral, em exercício nas séries para as quais seus livros eram destinados”.

Além do PNLD geral, há também outros programas, dentre eles: Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA), Programa Nacional do Livro Didático para a Educação do Campo (PNLD/Campo) e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e Programa Nacional do Livro Literário (PNLD/Literário), onde cada um tem sua especificidade de atendimento às demandas da educação básica.

As autoras Pimentel e Vilarinho (2017) descrevem o processo do livro didático da seguinte forma:

Até chegarem às escolas e serem avaliados pela equipe pedagógica, os livros didáticos passam por algumas etapas: a) inscrição das editoras que desejam participar do edital aberto pelo MEC; b) triagem e a avaliação dos livros recebidos pelo MEC que os encaminha para o Instituto de Pesquisas Tecnológicas da Universidade de São Paulo, para avaliação da qualidade técnica. Após esta análise são encaminhados à Secretaria de Educação Básica, que é o órgão responsável pela avaliação pedagógica; c) confecção do guia do livro didático, documento que contém as avaliações dos livros aprovados, publicadas pelo FNDE. Este material é enviado às escolas cadastradas no censo escolar. É nesta fase que os professores e demais integrantes da equipe pedagógica fazem as análises das resenhas de cada coleção e selecionam as que estão mais de acordo com o projeto político-pedagógico da escola, com os alunos e professores e, ainda, com a realidade sociocultural das instituições. Após esse processo a escola deve apontar sua escolha e fazer o pedido de duas obras para cada ano e disciplina; d) produção em série dos livros: nesta etapa o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras, firma o contrato, informando a quantidade e os locais de entrega. A produção é supervisionada por técnicos do FNDE; e) distribuição dos livros, realizada pelas editoras às escolas por contrato com o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. (PIMENTEL; VILARINHO, 2017, p. 38).

Mesmo com toda a dinâmica de atendimento e acesso ao livro didático aos estudantes da Educação Básica, ainda há muito a caminhar, pois determinados momentos e conteúdo, ainda não abordam de forma crítica-reflexiva o conteúdo de história, no entanto, segundo Silva (2012, p. 806) ele está “consagrado em nossa cultura escolar” e “tem a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do ensino básico”.

Apesar do acesso, existem autores como Silva (2012) que considera em alguns casos, a perda crescente da dignidade do professor/a, pois o material vem com manuais a serem seguidos e

aplicados, sem contar no lucro indiscutível das editoras de livros didáticos, que não é objeto desta análise no momento.

Em relação ao livro didático de história, o próprio guia do livro didático de 2017, já aponta algumas mudanças que são necessárias, veja:

É urgente e necessária a desconstrução de noções acerca do livro didático como veiculador de uma verdade absoluta, repositório de toda a informação sobre o passado, informação essa que deve ser prontamente memorizada pelos educandos, em sequências lineares que dispensam a análise de processos. Essa representação está relacionada à ideia de aprendizagem como transmissão de conteúdos alijados do cotidiano dos estudantes, descolados da vivência temporalmente situada. (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA, 2017. p. 12).

Não obstante, as críticas e a necessidade de aperfeiçoar o acesso ao livro didático, é fundamental compreender que o livro adotado faz parte do cotidiano das escolas públicas brasileiras e busca sugestões na utilização, como aponta Oliveira (2014, p. 3). Em sua concepção os professores/as devem utilizar os livros como apoio e não como um guia, o qual proporcione “o uso de outros recursos didáticos para facilitar a aprendizagem dos alunos, como também, novas metodologias de uso dos livros didáticos”.

Pode-se notar que o livro didático é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e também para a construção da cidadania. É um direito do estudante, o acesso à educação que deve ser promovida pelo Estado, e mesmo o material didático pedagógico passando por grandes dificuldades e críticas, ele chega até a maioria da população, através da universalização do acesso ao livro.

Diante da necessidade de analisar e descrever os processos de mudanças serão observados o processo de implantação da Lei Federal 10.639/2003 e as mudanças ocorridas no livro didático de história, pois foi através de muita luta dos movimentos sociais que houve as mudanças.

### ***2.5 Lei 10.639/2003, mudanças de paradigmas para o livro didático e o ensino de história***

A aprovação da Lei Federal 10.639/2003 adiciona na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, a temática da “História e Cultura Afro-Brasileira” que por muitas décadas, foi negligenciada pelos órgãos públicos, sendo que no dia 09 de janeiro de 2003, o então recém-empossado Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei 10.639/2003, que modificou a Lei 9.394/1996 (LDBEN).

A Lei que estabelece diretrizes e bases para a educação nacional ressalta a importância do ensino da cultura negra direcionado às escolas, espaço onde o negro sempre foi apontado nas aulas de História como escravizado. O processo histórico que resultou na criação da lei foi longo mas indubitavelmente teve como protagonista o movimento social negro.

Refletir sobre os desafios no processo de implementação desta legislação a partir das perspectivas de lideranças protagonista do movimento social negro, foi possível graças às articulações constituídas, com muita adversidade e pluralidade, adotando como estratégia política a luta por ações afirmativas para os negros no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1980.

**Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

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

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faz saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A 79-A e 79-B:

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

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

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'." (BRASIL, 2003).

A promulgação da Lei é uma conquista, pois inclui no calendário escolar a data de 20 de novembro como sendo uma data simbólica do dia nacional da consciência negra, além das garantias do estudo da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. Cabe mencionar que em 2010, houve a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, lei 12.288 de 20 de julho.

A aprovação da Lei 11.645/2008, também é uma conquista para a população indígena brasileira, que passou a ter espaço garantido no estudo da história e da cultura dos povos indígenas brasileiros.

Tanto a importância dos estudos representados pelas Leis 10.639/2003, quanto a 11.645/2008, estão descritas no guia do livro didático do Ensino Médio de 2018:

No esforço para distanciarem-se do eurocentrismo, justificam a inclusão das histórias da África, dos povos indígenas e afro-brasileiros (prescrições legais), e também as histórias da Índia e da China como meios de conhecimento e respeito à diversidade cultural.

Nesse sentido, os arranjos são os mais criativos. Fundamentados, inclusive, em determinados posicionamentos da pesquisa acadêmica, a África é apresentada como um “berço da humanidade”, ponto de partida para a Pré-História. Segue-se mesmo uma Idade Antiga para este continente. (GUIA DO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO, 2018, p. 19).

As conquistas e o respeito à diversidade de povos estão garantidos nos guias de livros didáticos, porém na prática pedagógica, ainda há muito a superar, como apontou Silva (2012), nesse sentido ainda há a necessidade da qualificação dos professores, devido às inúmeras dificuldades enfrentadas no ensino básico.

A despeito dos esforços evidenciados para superar o eurocentrismo, Caimi (2001), afirma que os estudantes não conseguem se reconhecer como sujeitos históricos, pois segundo o autor, não há incentivos para uma reflexão crítica sobre a historiografia, posto que em virtude das inúmeras atividades propostas, sobra pouco tempo para discutir sobre a história do tempo presente e suas inter-relações.

Caimi (2001) mostra que a questão central para o ensino nas aulas de história ainda continuam sendo: para que, por que e para quem esse ensino proposto tem validade, pois segundo a autora isso deve ser repensado e “ela precisa ser construída e reconstruída pelo indivíduo professor na interlocução com seus pares, com seus alunos, no cotidiano escolar” (CAIMI, 2001, p. 149), principalmente no ensino de história, que está vinculado à formação cidadã crítica-reflexiva, que busca problematizar aquilo que é proposto pelos sistemas de ensino ou das próprias normas educacionais, sejam elas PCN’s, leis, decretos ou portarias que definem as políticas públicas, pois é dessa maneira que faz com que o estudante questione a sua própria consciência histórica, que por vez não estejam atendendo as expectativas na sociedade moderna.

Portanto, a disciplina de história tem um papel fundamental de abordar a constituição da própria sociedade, estimulando a reflexão e preparando o estudante para agir na coletividade, sabendo respeitar a diversidade de povos e valorizar a sua própria cultura.

A história como disciplina curricular é fundamental para interpretar as fontes que são produzidas ao longo do tempo. Tal perspectiva é descrita por Giaretta (2018):

No final do século XX, passa-se a ouvir cada vez mais vozes defendendo um ensino desta disciplina em que se privilegie a apreensão, por parte dos discentes, dos processos históricos, das transformações, dos vários atores sociais. Ressalta-se a importância de se realizar pesquisas e estudo com diferentes fontes sobre um mesmo assunto, na busca de

uma aproximação, mas verossímil com a realidade, ao mesmo instante em que se forma no discente a ideia de que a História é uma obra humana, passível de interpretações e de mudanças e não uma verdade pronta e acabada que só existe nos livros. E sendo a história uma ciência que não permite refazer os acontecimentos e sim analisar fontes produzidas por outrem, é sujeita a discordâncias e múltiplas interpretações baseadas nas necessidades percebidas no presente. (GIARETA, 2018, p. 36).

Diante dos fatos, Rodrigues Junior (2015) aponta ainda sobre a necessidade de reflexão coletiva, pois ele estabelece que apesar dos avanços em todas as áreas da história, ainda há muito a caminhar, independente das críticas positivas ou negativas:

Independentemente das críticas positivas e negativas, as pesquisas produzidas no Ensino de História referem uma mudança na concepção de escola, ensino e aprendizagem a partir do PCN, importante para se pensar o ensino das disciplinas específicas após a publicação deste texto oficial. É necessário destacar que apesar de ajustes e adequações feitos ao longo desse tempo, as orientações curriculares gerais permaneceram e as concepções de fundo não foram substituídas, mesmo com as mudanças de partido no Governo Federal, ocorrida em 2002. (RODRIGUES JUNIOR, 2015, p. 61).

Então, seria uma utopia acreditar que após a aprovação da legislação, as mudanças ocorreriam de forma plena e o atendimento às vontades dos movimentos sociais de representação tanto negra, de mulheres, indígenas entre outros, seriam resolvidos? Coelho e Coelho (2018) explicitam de forma detalhada, a trajetória brasileira sobre a própria história.

Pois, o que as pesquisas acerca das temáticas abarcadas pela legislação em destaque apontam é que, desde o ano de 2003, os livros didáticos têm aumentado o espaço destinado à História da África, à Cultura Afro-brasileira e à História dos Povos Indígenas. Isto não tem significado, no entanto, uma alteração nas perspectivas acerca da História do Brasil presentes naquelas obras. Os africanos, os negros e indígenas permanecem como personagens subalternos, coadjuvantes e a África e a América antes da conquista são percebidos como espaços sem história. Continua soberana a perspectiva eurocêntrica, segundo a qual a História confunde-se com a trajetória europeia, a qual intervém e significa a trajetória brasileira. (COELHO; COELHO, 2018, p. 2).

Mesmo diante das dificuldades, sejam elas, pelo não reconhecimento da própria população brasileira, Pereira (2008), já apontava para as fragilidades no processo formativo dos professores, principalmente de história, pois a academia não atendia às demandas existentes. É notório que nos dias atuais ainda encontram-se dificuldades, desde a revisão do material pedagógico publicado nos livros didáticos, que na maioria das vezes como cita a autora, vêm carregado de eurocentrismos e colonialismos, inferiorizando a população brasileira que devem ser reelaborados por corpo técnico capacitado. Neste caso, não se desconsidera os manuais, mas sim o contexto maior da aplicabilidade da Lei 10.639/2003.

No que se refere à formação docente, a autora aponta algumas fragilidades nos processos de formação, como o enfrentamento da discussão sobre o racismo e seus desdobramentos, o que, para a autora resulta da “precariedade da exploração das interfaces entre a história, a sociologia e a antropologia” nos percursos de formação. É o Ensino de História na escola, todavia, o que ocupa sua atenção e, nesse sentido, a autora argumenta o seguinte:

A demanda pelo ensino de conteúdos específicos - nesse caso, o ensino de história e cultura afro-brasileira - requer uma tradução pela ação docente em história, não somente pela sua introdução no currículo escolar, mas sobretudo por uma recomposição de concepções de história - a partir de então pautadas pela revisão das abordagens chamadas eurocêntricas e colonialistas.

Embora a lei preveja a obrigatoriedade de alguns conteúdos no ensino de história, ele virá a impactar não apenas na organização, seleção e elenco de temáticas. Uma das principais decorrências de sua recepção pela escola é o movimento de reconfiguração de narrativas nas aulas de história, em que o Brasil afro-brasileiro (e sua ancestralidade histórica) passa a ser compreendido de forma positivada - o mesmo poderá ser dito sobre a história africana. (PEREIRA, 2008, p. 26 - 27).

Para Coelho e Coelho (2018), os avanços vêm acontecendo, principalmente após a aprovação da lei, no entanto, os professores devem se manter vigilantes sobre a sua aplicabilidade, pois no futuro todo esse questionamento poderá ter impactos significativos no ensino de história e na própria formação da sociedade brasileira.

Nesse sentido as discussões buscam a valorização, a igualdade e equidade para todas as pessoas que vivem no país, superando racismos e preconceitos, que por séculos, colocaram tanto os negros, indígenas, mulheres e inferiorizados na história, como se fossem um processo natural na história brasileira.

A formação docente emerge, então, como instância estratégica no processo de implementação da lei, pois, por meio dela, os futuros professores seriam capacitados não apenas em acordo com a crítica à perspectiva que tem pautado a constituição da memória histórica, mas, sobretudo, no domínio das competências e habilidades necessárias ao combate às diversas formas assumidas pelo racismo no ambiente escolar. Assim, consideramos que a análise sobre os percursos curriculares dos cursos de formação de professores de História deve atentar para três aspectos, especialmente. Em primeiro lugar, para o modo pelo qual os percursos curriculares incorporam à crítica subjacente à legislação. É necessário dimensionar como os cursos (mais que adicionar conteúdos à grade curricular) encaminham uma crítica à perspectiva eurocêntrica e atentam para outras perspectivas na abordagem da trajetória histórica brasileira. Em segundo lugar, há que se considerar como tais percursos encaminham discussões necessárias ao exercício da docência: que saberes são privilegiados e como eles se articulam para a constituição das competências e habilidades requeridas pela escola e pelos sistemas de ensino. Tendo em vista que a legislação tem por objetivo o combate às diversas formas que o racismo assume no ambiente escolar e à oferta de uma educação antirracista, é fundamental, finalmente, que se perscrute como os percursos de formação se instrumentalizam para formar professores atentos para essa questão tão complexa quanto sensível. (COELHO; COELHO, 2018, p. 2).

Como foi verificada a política educacional na Lei 10.639/2003, é objeto de estudo e resistência permanente, que garante a discussão e aperfeiçoamento, e por esse motivo, devem ser visto com diálogos, para que sejam aplicadas ao ensino de história, pois dessa forma essas discussões serão vistas ampliadas nos próprios manuais didáticos, e também nos guias de distribuição do livro didático.

Assim sendo tanta LDBEN, PCN's, livros didáticos, são instrumentos de formação de subjetividades e de representações sociais, que devem contribuir na formação da própria sociedade, pois são conquistas históricas para que as transformações sociais se materializem, assim como a aprovação de leis, decretos e normativas para que a sociedade possa perceber a necessidade de respeitar a diversidade em todos espaços sociais.

### **Capítulo 3: Análise dos livros didáticos de História utilizados no Ensino Médio do Centro de Ensino em Período Integral CEPI - Lyceu de Goiânia**

Neste capítulo, busquei apresentar como se dá a escolha dos livros didáticos no Ensino Médio do CEPI - Lyceu de Goiânia, a partir da legislação que regula a questão, bem como a análise das imagens nos livros didáticos da coleção “História Global” do autor Gilberto Cotrin - edição 2016. As representações sobre o negro nos livros didáticos são portadoras da produção da consciência histórica sobre os distintos sujeitos que compõem a sociedade. Os efeitos da lógica escravista imposta durante o período colonial e imperial continuam a repercutir, no que Mignolo (2008) chama de colonialidade. Trata-se de um sistema ideológico, social, político e econômico, que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a abolição, independência ou descolonização.

Assim, salienta-se a necessidade de captar o significado das relações hierárquicas presentes nas representações dos negros nos livros didáticos, reconhecendo o caráter discursivo do social, bem como observar/descrever o descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos, com foco nas fronteiras que envolvem as situações de opressão diversas definidas a partir das fronteiras étnico-raciais e de classe.

Para Quijano (2000) o capitalismo mundial colonial/moderno estruturou as relações de exploração/dominação/conflito sobre essas categorias, adicionada do gênero. Especialmente na América Latina, há uma práxis irracional da violência, que torna inevitável os sofrimentos ou sacrifícios “dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera”. (DUSSEL, 2000, p. 49).

Para tanto, buscou-se observar qual a posição dos negros e das negras nas imagens do livro didático, com o objetivo de perceber se as representações dessa etnia reforçam sua posição de subalternos e os estereótipos ligados a esses grupos, perpetuando assim, as relações de exploração e opressão historicamente desencadeadas.

Observa-se a quantidade de imagens de negros em relação aos brancos. Analisaremos também as ações exercidas por cada um desses sujeitos nas imagens, a fim de avaliar se apenas os negros e as negras aparecem executando atividades consideradas subalternas. Também foi avaliado se há diversidade de negros e de negras, sendo representados de acordo com a idade, o gênero e a classe social. Serão analisadas as expressões faciais dos personagens nas fotografias, a fim de

verificar a manutenção dos estereótipos ligados ao sofrimento em função das condições históricas da escravização.

Nessa pesquisa, foi observado nos livros didáticos da coleção “História Global” do autor Gilberto Cotrin - edição de 2016 qual a posição dos negros, que na maioria das vezes são de subalternizados, mas mesmo assim, ainda estão presentes alguns negros que ocupam uma posição de destaque, seja por sua posição social ou cargos.

### ***3.1 Centro de Ensino em Período Integral CEPI - Lyceu de Goiânia: histórico***

O CEPI - Lyceu de Goiânia é uma das instituições mais tradicionais de Goiás e atende atualmente somente estudantes do Ensino Médio Regular em período integral. O colégio possui uma página oficial na internet, que aponta o seguinte histórico:

O CEPI LYCEU DE GOIÂNIA é uma das instituições mais tradicionais de Goiás. Deste espaço muitos jovens, cheios de expectativas viram florescer seus sonhos a ponto de torná-los realidade. Muitos deles apresentam hoje representatividade nacional. Desde o início de seu funcionamento até os dias de hoje, o Lyceu é simbolizado por ser um espaço de discussão do conhecimento, de estímulo à cultura e ao esporte. Atualmente, de acordo com os dados da Secretaria de Educação, está entre uma das dez melhores instituições escolares da região metropolitana. Desde 2013 passou por uma reestruturação no atendimento de sua clientela, passou de escola de tempo regular para escola de tempo integral, reorganizando a matriz que curricular, as metodologias, etc. A nova proposta oportunizou ainda mais a formação de jovens com formação acadêmica de excelência, bem como sua preparação para a vida e para o trabalho.

O C.E.P.I. Lyceu de Goiânia visa à educação de qualidade com foco na formação do cidadão competente, solidário e autônomo levando-o ainda à aprovação de vestibulares das universidades públicas em número mais expressivo ou a profissionalização para o mercado de trabalho levando em conta a concretização do “Projeto de Vida” individual como protagonista de sua própria história. (Site institucional CEPI Lyceu de Goiânia, 2019).

O Lyceu de Goiânia é um dos primeiros colégios secundários do Brasil, surgiu quando Goiás ainda era uma província, na Cidade de Goiás (Vila Boa) no ano de 1748. E Pedro Ludovico Teixeira, inventor federal e fundador de Goiânia transferiu o colégio para nova capital no dia 27 de novembro de 1937.

No histórico do colégio ainda na cidade de Goiás, segundo Brandão (1978, p. 75), o Lyceu era considerado “uma escola normal que preparavam professores, e um Lyceu para a *instrução* secundária, sendo as aulas anexas a escola normal em conformidade com o regulamento de 9 de abril de 1884.”

França (1998), afirma que na época de surgimento do Lyceu, trabalhadores braçais e agregados não frequentavam a escola, segundo o autor, não existiam entre os estudantes a discriminação do sexo feminino, porém os “crioulinhos” não frequentavam as aulas. Percebemos que durante esse período histórico os negros não tinham a oportunidade de frequentar as aulas, cerceando o direito à aprendizagem, e no Lyceu em Goiás não era diferente.

O CEPI - Lyceu de Goiânia foi o primeiro colégio construído na capital goiana, sendo implantado em 1937, atualmente está localizado no centro da cidade de Goiânia – Goiás. Cabe ressaltar que em 2003, o prédio foi tombado como Patrimônio Histórico pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Segundo dados do QEdu 2018, (plataforma governamental que armazena dados administrativos e pedagógicos de todas as instituições de educação básica brasileira), o Lyceu possui 52 funcionários e 282 estudantes regularmente matriculados, contando ainda com 09 estudantes da educação especial. Sendo matriculados em 2020: no 1º ano 169 alunos(a), 2º ano 94 alunos(a) e 3º ano 79 alunos(as).

A escola ainda conta com acesso à internet banda larga com 22 computadores, biblioteca, cozinha, laboratório de ciências, sala de leitura, quadra de esportes, sala de professores, diretoria, coordenação pedagógica e sala de atendimento especial.



Imagens históricas do Lyceu: no começo da cidade (Foto: Iphan)

Símbolo da Escola utilizado atualmente:



Fonte: *Site* institucional do Lyceu de Goiânia, 2019.

O CEPI Lyceu de Goiânia está há muitos anos na capital do Estado de Goiás e já formou inúmeros estudantes no Ensino Médio, sendo que muitos desses discentes tiveram acesso aos livros didáticos de história, posto que esses jovens passaram pela formação da consciência histórica, conforme os estudos de Rüsen (2001) apresentada anteriormente.

### ***3.2 Processo de escolha do livro didático no Estado de Goiás***

O processo de escolha do livro didático no Estado de Goiás segue os mesmos parâmetros do FNDE, que através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), faz os encaminhamentos por meio da Secretaria de Educação (Seduc/GO).

As diretrizes são as mesmas, pois é através do processo de descentralização que as próprias unidades escolares entram na plataforma do PNLD e realizam a inserção dos códigos previstos em cada Guia de livro didático de referência, ficando a secretaria somente nos quesitos operacionais de acesso às escolas para inserção. Quando faltam livros ou abre uma nova unidade escolar, a instituição fica responsável por distribuir os livros através da reserva técnica, que está sob orientação da Gerência de Apoio ao Ensino Médio no caso do Ensino Médio.

Não há registros na Seduc/GO sobre o processo de escolha do livro didático em cada unidade escolar, assim como não há registros na própria escola pesquisada sobre os livros didáticos de história que foram escolhidos após a aprovação da Lei Federal 10.639/2003. Portanto, a análise

fica somente com os livros de história que estão sendo trabalhados atualmente, que refere-se ao último período do PNLD (2018,2019 e 2020).

### ***3.3 O livro didático e a representação da imagem do negro***

A questão do negro no Brasil, mais especificamente como esse grupo é abordado nos livros didáticos, é, sem dúvida, muito complexa e não se esgota nesta pesquisa. Segundo Perruci (1989) o preconceito tem sido produzido e reforçado, retratado durante o período da escravidão através de vários séculos da história.

Conforme Quijano (2000), o racismo se estabelece como um sistema ideológico, social, político e econômico, que transcende as particularidades do sistema escravista colonial, e que não desaparece com a independência e a abolição.

Ao longo desta dissertação, foi abordado o conceito de representação, interligado ao imaginário, que pode transcender os pensamentos representativos dos grupos sociais nos diversos espaços. No caso, optou-se em realizar a pesquisa com os livros didáticos utilizados no último PNLD (2018, 2019 e 2020), que são utilizados pelos estudantes do Ensino Médio CEPI - Lyceu de Goiânia.

É importante destacar que após a aprovação da Lei Federal 10.639/2003, os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira e indígena, devem estar presentes nos livros didáticos da Educação Básica.

A pesquisa tem o objetivo de fazer um recorte temporal das obras, desde a aprovação da lei para ampliar as fontes e o marco temporal. Não foi possível, nem pela própria escola, nem pela secretaria de educação do Estado de Goiás, não haviam exemplares para que a pesquisa pudesse ser realizada. Segundo a gerência do livro didático da Seduce/GO, isso não é possível, pois os livros são recolhidos e vão para a reciclagem.

Dessa forma, conclui-se que não gerar um registro de obras utilizados nos anos anteriores é um problema de gestão, tanto da escola quanto da própria organização da Seduce/GO. Do ponto de vista histórico, o fato de não ter nenhum exemplar dos livros didáticos utilizados nos anos anteriores ao último PNLD, (visto que são vários exemplares disponibilizados pelos guias dos livros didáticos) torna um prejuízo incalculável.

É importante destacar que não ter os registros dos livros, significa não ter uma memória para possível reparação dos erros em outros momentos, dificultando assim, a compreensão da própria história.

Dessa forma então foram analisadas a última obra do livro de história, que é uma coleção de três exemplares, sendo uma para cada série, do autor Gilberto Cotrim, com a coleção “História Global” da Editora Saraiva, que está em sua terceira edição, publicada no ano de 2016.

A análise que foi realizada das imagens dos livros, observa-se como estão sendo representados os negros, buscando ainda em algumas imagens, verificar o enunciado ou texto, com a construção ideológica da temática, compreendendo assim como as imagens exercem o papel fundamental na transmissão de valores e crenças sobre determinados grupos sociais, que nessa pesquisa trata-se da população negra.

### ***3.4 Coleção “História Geral”: uma observação crítica***

Diante dos estudos e leituras, pude observar e analisar as imagens dos subalternizados e não subalternizados retratadas nos livros didáticos de história da coleção “História Geral” do autor Gilberto Cotrim, 2016, que o CEPI - Lyceu de Goiânia, vem trabalhando no Ensino Médio nos anos de 2018, 2019 e 2020.

A análise das imagens foi adaptada e recortada, inserindo a referência em cada uma delas para possível consulta. Nomeamos cada imagem conforme a concepção da própria autora.

Para tanto, optou-se em analisar as três obras (1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio) separadamente, para melhor compressão e análise.

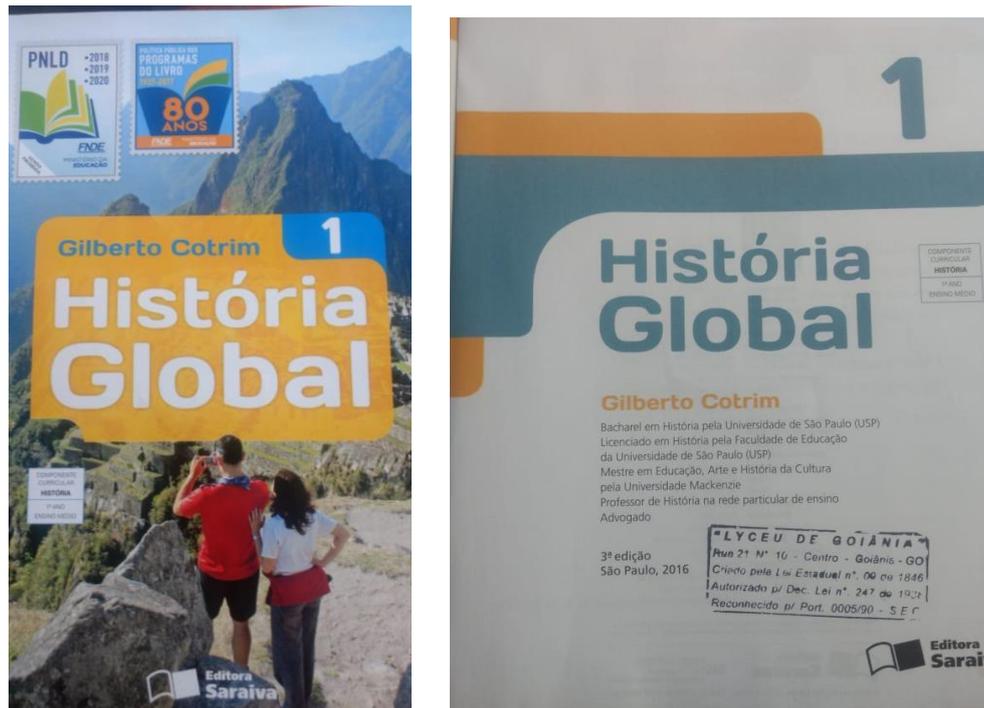
#### ***3.4.1 Livro do 1º ano do Ensino Médio***

A pesquisa foi iniciada com a obra do 1º ano do Ensino Médio, com análise da capa e da contracapa do livro, que indicam a fonte de pesquisa. Cabe mencionar que na capa do livro, observa-se um casal branco em atividade turística onde o estudante negro pode não se identificar, pois não está representado nem na capa do livro didático que ele vai utilizar durante a série.

A capa denominada História Global, já indica que o global não é qualquer um e sim um global no sentido de prestígio, já construídos ao longo do processo histórico de construção de nação, pois é habitada por pessoas brancas, de elite, com um inferido grau de instrução, segundo

Quijano (2000), Dussel (2000) e Mignolo (2008) denominam de colonialidade, pois a manutenção da matriz de poder é construída pelo colonialismo, já que a colonialidade faz com que a pessoa almeje participar desse cenário da vida cotidiana, ou seja faz com que a pessoa negra deseje o embranquecimento: colonialidade do ser .

**Figura 1** - Casal branco observando a montanha e contra capa do livro do 1º ano



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 1º ano do Ensino médio. Capa e contracapa.

. Na página 13, o autor descreve a pintura de Debret de 1823. Nessa pintura estão descritos uma senhora, aparentemente uma mãe de família, sentada sobre as pernas, juntamente com um gongá (paneiro) que era utilizado na época para costurar. Ao fundo do banco onde está sentada, há um chicote que era utilizado para bater nos escravizados. Ao seu lado, tem uma moça branca sentada, lendo alguma coisa em suas mãos. No chão estão sentadas duas pessoas negras, duas crianças negras brincando no chão e outra em pé com uma bandeja a servir as senhoras brancas.

O autor da obra tenta demonstrar como era a vida cotidiana em uma residência, pois ali demonstra que haviam pessoas que estavam a servir outras, desconsiderando os fatores sociais e individuais de cada grupo, pois o negro só aparece servindo as mulheres brancas.

**Figura 2** -Uma senhora de poucas posses em sua casa de Debret



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 1º ano do Ensino Médio, p. 13.

A Pintura de Debret, um pintor Francês do século XIX, que descreve sua viagem ao Brasil como “viagem pitoresca”, pinta suas aquarelas representando suas percepções. O cenário da tela retrata as relações senhor/escravizado, todas as mulheres, no cômodo, estão envoltas com costura, a Sinhá, ainda que de “pequenas posses”, e a sinhazinha, estão sentadas em assentos. As escravizadas estão sentadas em esteiras no chão. O mico-leão, animal de estimação da casa, está acorrentado, mas está no banco com a sinhá. Os bebês negros estão nas esteiras no chão com as mães, provavelmente, o que as representa menos que o animal de estimação que está sentado no banco. O único negro que está de pé é o que está servindo água. A hierarquia está em todos os detalhes da pintura. Neste caso percebemos que a imagem representada contribui para a manutenção da representação do negro como subalterno.

**Figura 3** - Trabalhador braçal negro



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 1º ano do Ensino Médio, p. 77.

A pintura da página 77 faz parte de uma atividade do livro que descreve as mudanças nos modos de produção, pois se utiliza de animais e de um arado. Cabe destacar que apesar de fazer parte da atividade, o que chama atenção é que o homem possui as características negras. Cotrim (2016), que continua mantendo o negro utilizando de trabalhos manuais, associando a cor da pele, com trabalhos pesados, podendo ser escravizado ou não. Sendo assim, demonstra uma forma de racismo estrutural, pois é uma formalização de um conjunto de práticas históricas, culturais que coloca o negro como inferior e subalternizado pro seu lugar histórico na sociedade e no campo profissional.

Segundo Correa (2000), o negro foi frequentemente associado na historiografia brasileira, à condição social de escravo, pois é o que está sendo representado, principalmente nos livros didáticos de história, como descritos nas imagens da página 13 e 77.

Não há como negar o fato do negro ter sido escravizado, mas pela imagem é perceptível o negro está associado ao trabalho escravizado e como isso é abordado no livro didático.

A presença do negro não subalternizado aparece como resistente na fotografia da página 104, pois está relacionada à força, com a corredora Keila Costa, participando dos jogos olímpicos de Londres, na modalidade salto triplo. A fotografia aparece em um contexto relacionado aos jogos Olímpicos da Antiguidade e alinha a fotografia ao texto, que ainda prevalece nos dias atuais. Esse deslocamento da pessoa negra na estrutura social ou sua mobilidade social somente é possível por meio dos esportes e das artes? Talvez seria uma forma “cordial” do autor Cotrim (2016) de subalternização da pessoa negra.

**Figura 4** - Atleta negra Keila Costa participando de corrida das Olimpíadas de Londres



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 1º ano do Ensino Médio, p. 104.

Em relação às atividades de desempenho físico, Silva (2003) afirma que para Ratts (2006):

A cristalização da imagem do negro nesses papéis de falso status social pode internalizar uma falsa concepção de vocação “inata da raça” para essas funções e papéis que exigem uma maior emoção, força física e sensualidade, que o mesmo possuiria em maior grau que as pessoas de outra raça ou etnia, admitindo o estereótipo de instintivo (SILVA, 2003, p. 48).

Ratts (2006), sobre essa representação reducionista do negro afirma que:

É importante romper com essas estigmatizações que constituem papéis sociais restritos e explicitar a diversidade de ocupações e funções que são e podem ser exercidas na sociedade por pessoas negras. As representações sobre o segmento negro presentes nos livros didáticos de Geografia em questão não proporcionam o surgimento de modelos relevantes que ajudem na construção de uma autoimagem positiva do(a)s estudantes negros e negras. Contribuem, sim, para com a ideologia do embranquecimento, uma vez que a população negra é excluída simbolicamente ou estereotipada nas representações dos conteúdos e imagens que lhes são transmitidos. (RATTS, 2006, p. 53).

Compete avultar que o “falso status social positivo”, deve ser levado em consideração em relação ao uso da imagem, pois a utilização do corpo continua sendo uma forma de manutenção, apesar de compreender que Cotrim (2016) quer valorizar a atleta em sua atividade. Mas, é válida a utilização da imagem neste caso, pois indiretamente valoriza o estudante negro e a sua identificação através dessa imagem.

A fotografia da página 220 apresenta uma mulher negra em uma aula de anatomia. Cotrim (2016) apresenta a fotografia para descrever o conteúdo relacionado à Ética no período Calvinista, já que não era possível questionar as doutrinas religiosas. Cotrim (2016) coloca a mulher negra sobreposta ao homem branco, que se encontra ao fundo da fotografia. Neste ponto o autor valoriza a mulher negra, desmistificando as pinturas e fotografias que até então colocavam o negro como inferiorizado, escravizado ou ocupando posições de menor relevância. A representação social da mulher negra, neste caso o autor busca valorizar, pois sempre aparecem inferiorizadas.

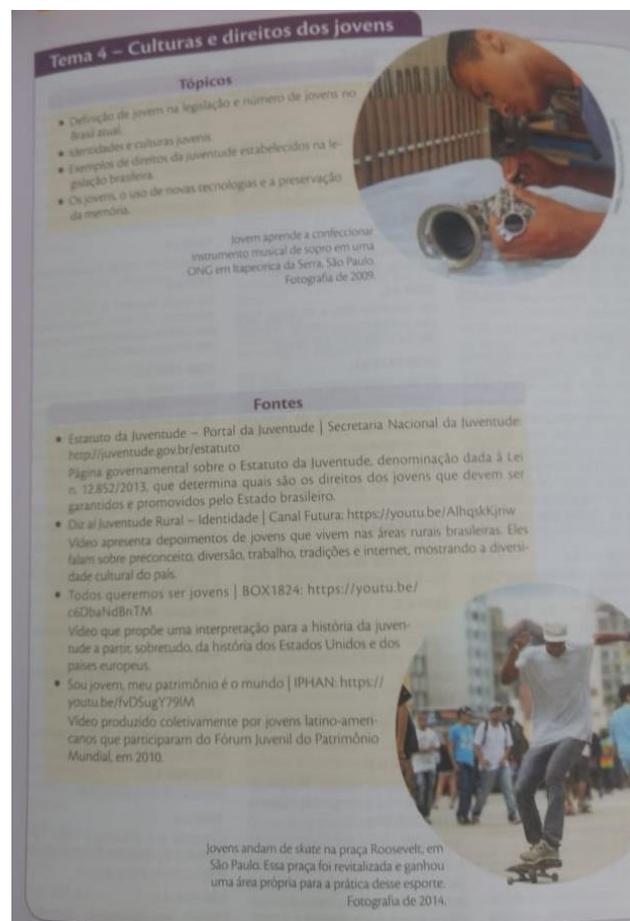
**Figura 5** - Estudante negra em uma aula de anatomia



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 1º ano do Ensino Médio, p. 220.

Na página 265, Cotrim (2016) utilizou duas fotografias, na primeira ele mostra um jovem negro confeccionando um instrumento musical de sopro, pois estava em uma Organização Não Governamental, onde a temática está relacionada com a cultura e o direito dos jovens. A segunda fotografia, mostra um jovem negro andando de skate. Ao fundo, prédios e pessoas negras circulando, tanto homens quanto mulheres. Cotrim (2016) mais uma vez junta o tema com pessoas negras, mas neste caso estão relacionadas aos auxílios que a população negra mais necessita. Ambas as fotografias descrevem que são jovens negros que frequentam projetos sociais e espaços públicos para a prática do esporte skate.

**Figura 6** - Duas fotografias de negros, a primeira participando de um projeto social e a outra jovem de skate



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 1º ano do Ensino Médio, p. 265.

Abaixo, será apresentado um quadro que contempla todas as imagens analisadas nessa pesquisa, com a descrição e a qualificação de cada uma. A sequência ocorre conforme as imagens foram apresentadas durante o texto referente ao item 3.4.1.

**Quadro 1** – Representação do Negro no livro didático do 1º Ano do Ensino Médio de Cotrim (2016):

<b>Página</b>	<b>Descrição</b>	<b>Qualificação</b>
Capa	Fotografia de um casal branco observando uma montanha	Não apresenta nenhum negro
13	Pintura com duas mulheres brancas sendo servidas por três pessoas negras e duas crianças	Negro apresentado na condição social de inferior
77	Pintura de um trabalhador braçal negro	Negro representado na condição social inferior
104	Atleta negra participando de corrida das Olimpíadas de Londres	Representação social positiva do negro
220	Fotografia de estudante negra em uma aula de anatomia	Representação social positiva do negro
265	Duas fotografias de negros, a primeira participando de um projeto social e a outra jovem de skate	Representação social do negro inferior

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora.

Das imagens apresentadas, quatro apresentam o negro como inferiorizado, escravizado ou sendo tratado com posição social inferior. Somente duas apontam uma imagem positiva do negro.

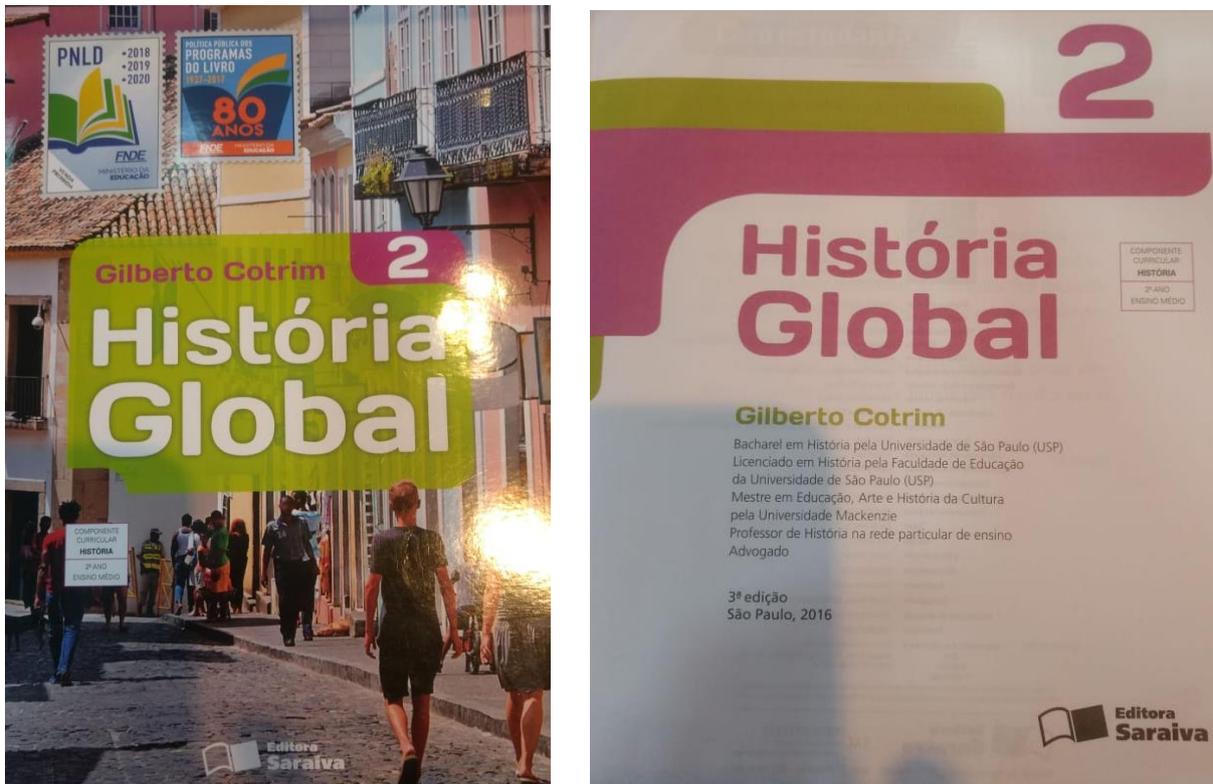
A maioria das imagens do negro no livro didático do 1º ano do Ensino Médio é mantida como inferior, apesar de que em algumas imagens há expressões faciais variadas de alegria. O fato é que talvez não afaste a ideia estereotipada de sofrimento ligada às questões históricas do período da escravidão, utilizadas nas imagens no livro didático do 1º ano. É notório que, apesar do esforço da reconstrução histórica da população brasileira, ainda existem muitas imagens aliadas ao negro como escravizado, trabalhador braçal e o alvo de ações sociais. O autor ainda valoriza em poucas imagens, negros ocupando algumas posições de valorização, seja no esporte ou como estudante de anatomia.

### **3.4.2 Livro do 2º ano do Ensino Médio**

Nesse item serão analisadas as imagens do livro do 2º ano do Ensino Médio do mesmo autor. Abaixo a capa e a contracapa do livro.

Na capa deste livro, a interação tanto de brancos quanto negros, numa rua de aspecto urbano, onde ambos (negros e brancos) seguem suas rotinas diárias nos aspectos formais, mantendo aspectos de igualdade.

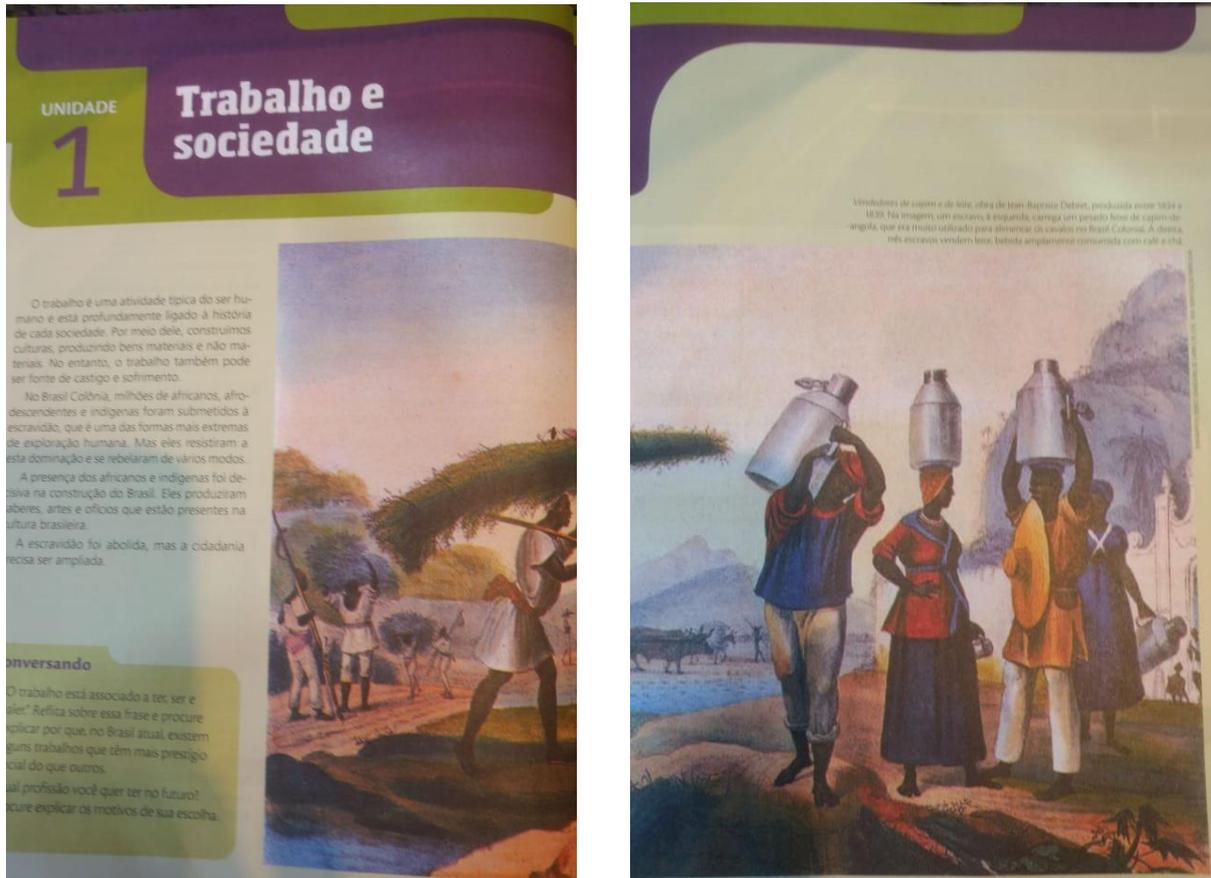
Figura 7 - Centro urbano e contracapa do livro do 2º ano



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 2º ano do Ensino Médio. Capa e contracapa.

As imagens do livro do 2º ano do Ensino Médio, por se tratar de conteúdos da História do Brasil no período colonial e imperial, são carregadas de estereótipos de inferiorização dos negros e indígenas. Chegou-se a esse entendimento, devido as várias pinturas encontradas no livro. Contudo, em algumas imagens pode-se identificar que o autor Cotrim (2016), busca valorizar a cultura, proporcionado ao estudante uma visão mais atual, com fotos e imagens de personalidades negras que se sobressaem, seja no cenário nacional, quanto internacional, os quais serão analisados.

**Figura 8** - Trabalhadores negros com vestes brancas e carregando tambores na cabeça e ombro



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 2º ano do Ensino Médio, p. 8 e 9.

Logo no início do livro, na abertura da unidade 1 com o tema “Trabalho e Sociedade”, a pintura de Debret está recortada pela divisão das páginas 8 e 9 e descreve a imagem do negro que aparece como o trabalhador braçal. O título interliga com o imaginário do negro trabalhador, pois na imagem eles estão vendendo capim e leite. As pessoas aparecem descalças como símbolo da não polidez. Em relação á vestimenta, as pessoas que estão vendendo leite estão de vestes coloridas, e os que estão vendendo capim com vestes mais claras. Cotrim (2016), perpassa pela pintura de Debret a vida cotidiana, demonstrando uma certa normalidade, aliando pessoas negras ao título do capítulo “Trabalho e Sociedade”.

A ideia de iniciar a unidade com as imagens de negros trabalhando, vem ao encontro do que Santos (*apud* MUNANGA, 2002) descreve:

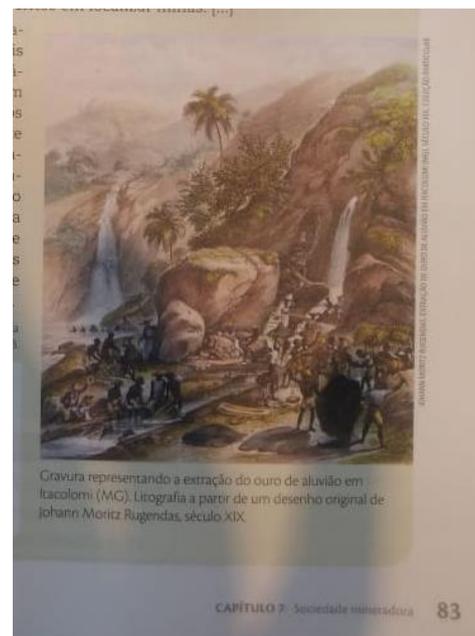
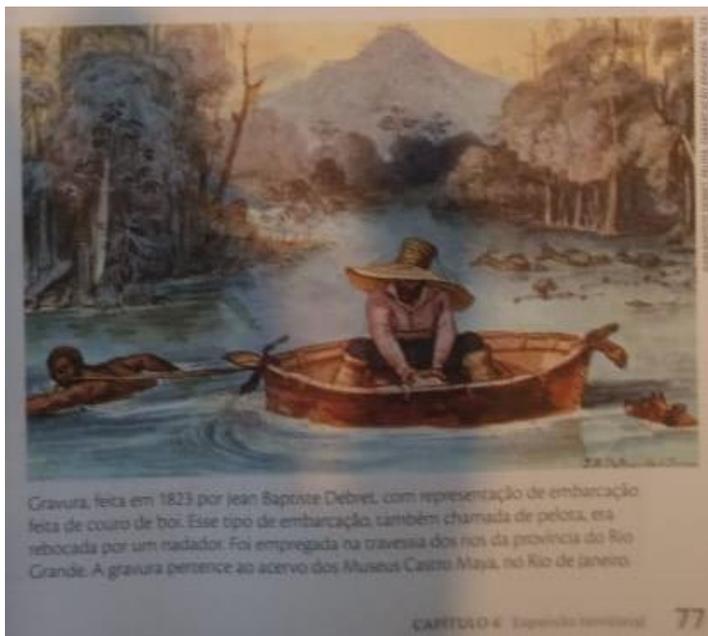
a chave de argumentos monogenistas e poligenistas que se uniram para decretar a superioridade da chamada raça branca em relação às raças negra e amarela, encontra-se na utilização do conceito de raça, transportado da zoologia e da botânica para a nascente ciência do homem, que lhes permitiu classificar a humanidade em três grandes raças,

hierarquizadas dentro de uma escala de valores na qual a própria raça ocuparia uma posição superior. [...] Envoltos pela atmosfera da racionalidade e da ciência alicerçada na biologia, engendra-se uma ciência de raças, a raciologia que tinha como objetivo explorar a diversidade humana. Entretanto, impregnada por argumentos que se pretendiam colocar neutros e empíricos, mas eram falaciosos (para não dizer ideológicos), desemboca em uma abundante hierarquização da humanidade em raças desiguais. (MUNANGA *apud* SANTOS, 2002, p. 10-11).

Prevalece notar que durante as primeiras décadas da República, as análises da historiografia tradicional, o privilégio ao aspecto político, e a escravidão era tratada como aspecto econômico na formação da sociedade, mantendo a escravização da pessoa negra como uma coisa natural, contribuindo para a manutenção da representação do negro como trabalhador e inferiorizado.

Abaixo, tem-se a imagem de um negro puxando um barco e trabalhando nas minas.

**Figura 9** - Negro nadando puxando um barco num rio com uma pessoa dentro do barco e negros trabalhando na mineração



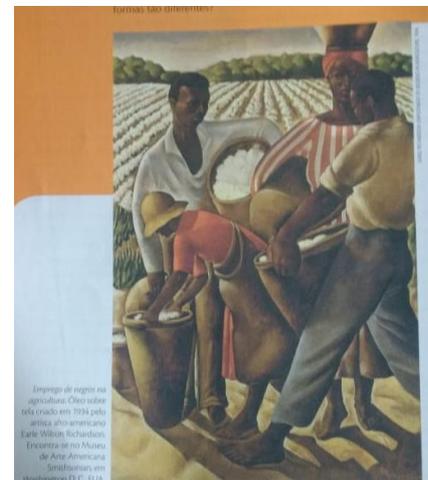
Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 2º ano do Ensino Médio, p. 77 e 83.

A história brasileira, retratada no livro didático de Gilberto Cotrim, apresenta o imaginário representativo do negro como o trabalhador, desconsiderando, na maioria das vezes, a cultura do povo que aqui havia se instalado, mais uma vez o autor mantém o negro na condição de escravizado como sua representação natural.

Através de informações obtidas do currículo *lattes* de Gilberto Cotrim, é importante salientar que o autor é branco e não realiza pesquisas sobre o tema, mesmo tendo formação em História e ser escritor de livros didáticos. Talvez os critérios do PNLND deveriam exigir ao menos formação específica no componente curricular que abordasse história e cultura africana e afro-brasileira”

O autor ocupa um nicho de mercado, por uma questão mercadológica, e, sendo branco, reproduz a visão do branco sobre o negro, caracterizado um sequestro do espaço que deveria ser ocupado por autores negros que valorizassem a cultura brasileira conforme a proposta da lei 10.639/2003.

**Figura 10** -Negros trabalhando na plantação de café e colhendo algodão



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 2º ano do Ensino Médio, p. 210 e 266.

A pintura da página 210 é do autor Clóvis Graciano, denominada “Colhedores de Café”, que ilustra o conteúdo relacionado ao café a nova riqueza. Essa imagem aparece junto de uma atividade que relaciona a leitura da imagem com o café, que era exportado. Interessante destacar que todas as pessoas que aparecem na pintura são negras.

O autor demonstra em sua pintura as condições do trabalhador que andava descalço e fazia o plantio e a colheita manualmente. Já a pintura da página 266 é do autor Earle Wilton, que está relacionada ao título do capítulo 20, “América no século XIX”, demonstrando que o algodão era um produto brasileiro e que as pessoas que faziam a colheita eram escravizadas. O autor Cotrim (2016), neste caso, utiliza o título para demonstrar que apesar de produtor, o Brasil era um país pobre, com um Produto Interno Bruto baixo, associando a pintura e a escrita, inferiorizando socialmente a população negra.

**Figura 11** - Engenho onde só aparece escravos negros trabalhando. A outra imagem é de negros com carro de boi carregado de cana de açúcar



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 2º ano do Ensino Médio, p. 35.

Na página 35 há duas pinturas, sendo a primeira de Benedito Calixto, um engenho movido a força animal, nele tem algumas pessoas negras que estão trabalhando. Nessa época, pode-se destacar que foi no período da escravidão e o tema abordado por Cotrim (2016) era uma atividade para interpretar a fonte, fortalecendo o estudante a continuar a observar o negro como inferiorizado.

A segunda Pintura é "Aquarela" de Debret, que retrata o percurso que os negros faziam com os carros de boi. Ao fundo, observa-se uma casa grande e uma pessoa negra carregando alguns itens em cima da cabeça. A pintura aparece para complementar o tema em discussão "a pecuária e as produções agrícolas".

As duas pinturas mostram o negro como inferiorizado e executando trabalhos forçados. Segundo Ratts (2006), o problema não seria o local que o negro ocupa, e sim a quantidade de vezes que ele aparece sendo inferiorizado.

Abaixo há duas imagens na mesma página, que apontam o negro trabalhando, inclusive com crianças ajudando na produção. Na imagem da página 160 e 161, também retrata a pintura de Candido Portinari em 1935, onde os negros também estavam trabalhando na lavoura, e crianças são retratadas na pintura. Mesmo abordando como abertura da unidade 3, e com o título “Liberdade e Independência”, o que nos reflete são as imagens de negros trabalhando nas lavouras.

**Figura 12** - Escravos negros colhendo café e carregando os sacos



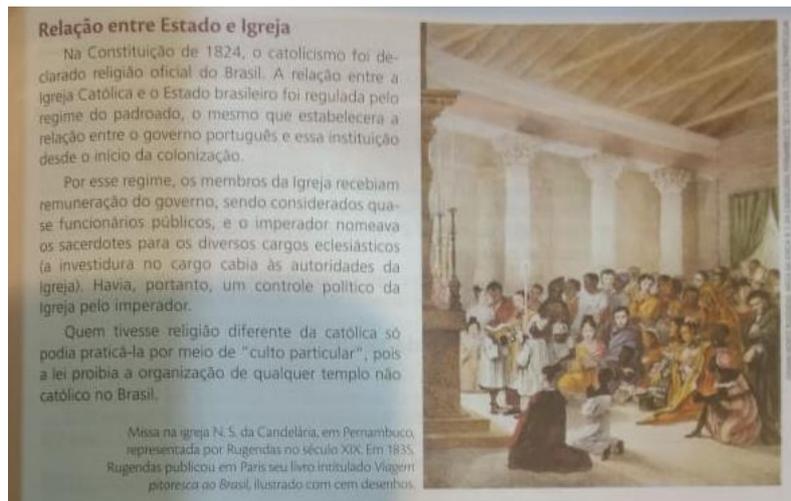
Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 2º ano do Ensino Médio, p. 160 e 161.

A abertura da Unidade 3 “Liberdade e Independência” das páginas 160 e 161, traz uma obra de Tarsila do Amaral, que faz parte do modernismo. Essa imagem busca a defesa de um ponto de vista estético com o compromisso com a independência cultural brasileira, como sendo um estilo novo, ganhando destaques principalmente na década de 1930 e dos ideais de 1922. Na pintura, pode-se perceber os traços sutis de clareamento, é importante destacar que o Modernismo brasileiro, cujo marco é a Semana de 1922, no centenário da independência, é um clamor ainda por independência, a cultural. Nessa luta pela independência cultural, nas décadas que seguem, os corpos subalternizados continuam sendo retratados de forma subalternizada, porque não fazem parte do projeto de independência nem de liberdade, não fazem parte desse novo projeto de país.

O livro do 2º ano do Ensino Médio ainda traz a imagem da representação da Igreja e do Estado. Neste caso, a imagem de Rugendas no século XIX, demonstrando que a população que vivia no Brasil estava sob controle do Estado, já que este era adepto ao catolicismo.

Abaixo, a imagem da página 181 retrata a população negra em uma igreja. E na página 29 há uma representação de uma ampla devoção ao Círio de Nazaré em Belém.

**Figura 13** - Negros e brancos numa Igreja Católica, alguns de joelhos



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 2º ano do Ensino Médio, p. 181.

**Figura 14** - Multidão visitando o Círio de Nazaré



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 2º ano do Ensino Médio, p. 29.

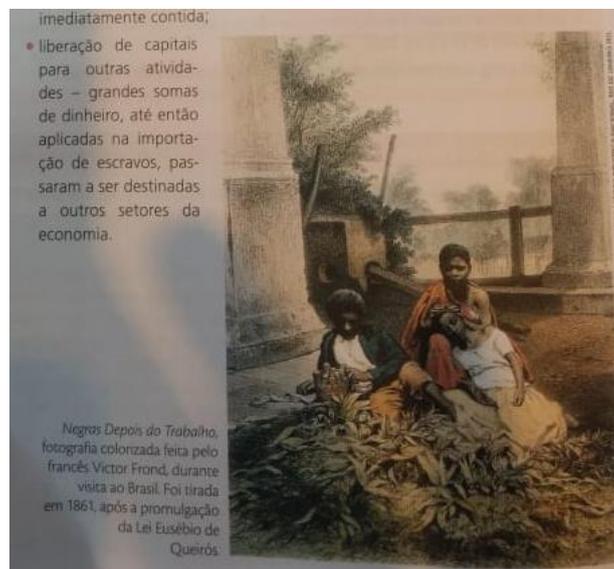
Vale lembrar que a presença da Igreja no território brasileiro tinha alguns interesses que, segundo Casimiro (2007), atendia interesses da política econômica e da própria escravidão praticada.

Na Europa, a função religiosa da Companhia de Jesus foi, sobretudo, o combate aos hereges. A função educativa manteve-se voltada para a formação dos seus próprios quadros e para a educação dos filhos da elite. Nos territórios colonizados, a ação evangelizadora dos jesuítas tomou outro rumo, por causa dos interesses da política econômica sobre as colônias e da existência da escravidão. (CASIMIRO, 2007, p. 90).

Abaixo, segue a fotografia colorizada da página 212, cujo autor é Victor Frond, e foi tirada em 1861. Na fotografia, o autor afirma que são escravizados descansando após o dia de trabalho, tanto os adultos quanto as crianças tinham uma rotina intensa, e sem condições para um bom descanso, por isso estavam deitados em cima de palhas.

Na imagem aparecem duas mulheres e um homem, os três apresentam semblante de muito cansaço.

**Figura 15** - Família negra deitada sobre palhas descansando após o trabalho



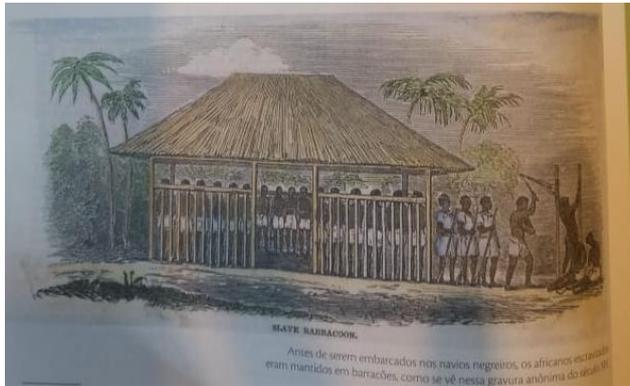
Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 2º ano do Ensino Médio, p. 212.

Algumas imagens também apontam para o que Mocelin (1987) afirma, o comércio triangular envolvendo África, Europa e Brasil, pois os navios iam de Lisboa até Guiné levando manufaturas, e de lá traficavam escravizados que eram enviados para o Brasil, onde esses mesmos navios carregavam produtos brasileiros, como, açúcar que levavam para a Europa.

Em um outro momento, haviam os navios que saíam de Portugal abarrotados de manufaturas. Eles vinham para o Brasil e daqui iam para a África levando aguardente e fumo, voltando para o Brasil com escravizados africanos.

O retrato das imagens, sejam elas através do comércio de negros e do seu local de espera para o embarque, estão representadas nas figuras abaixo.

**Figura 16** - Local de espera para embarque nos navios



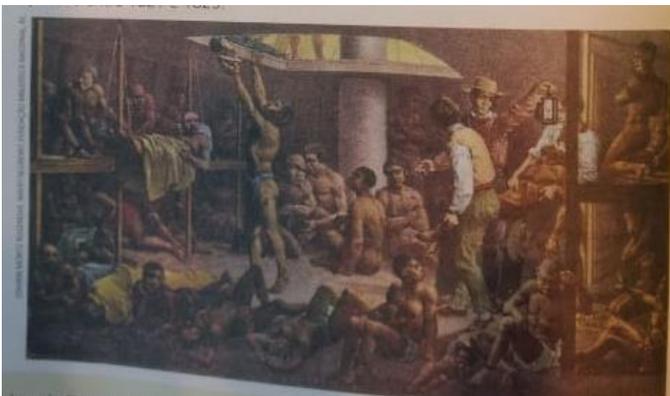
**Figura 17** - negros ao tronco tomando chibatadas; centro urbano com homens brancos negociando escravos, uma mulher estava com uma criança



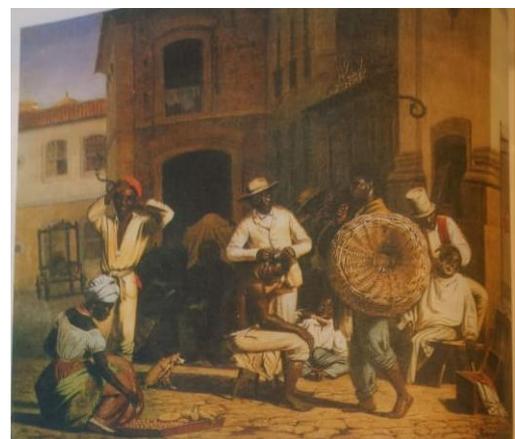
Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 2º ano do Ensino Médio, p. 42 e 45.

Segundo Costa (1999), a exploração de ouro nas terras brasileiras por volta do século XVII, alterou a sociedade e a economia na colônia (Brasil), porém, o negro continuaria escravizado e reagiria de várias formas, seja através do suicídio ou até a formação de Quilombos. As imagens acima mantêm o negro como sendo o subalternizado, competindo a ele o trabalho e atendimento aos interesses da elite brasileira e portuguesa. Entende-se o quanto é difícil a definição, pois no contexto econômico e social no período, desconsidera as particularidades culturais das pessoas.

**Figura 18** -Porão de navio com escravos amontoados no chão, com dois homens brancos dando ordens;



**Figura 19** -trabalhadores negros na rua do centro urbano, onde os negros estão abaixados



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 2º ano do Ensino Médio, p. 46 e 48.

A pintura da página 46 é do autor Rugendas, cuja tela é denominada de “Navio Negreiro”. Nela o autor alemão descreve um porão de um navio e as condições que as pessoas que ali estavam estariam submetidas a castigos, sem condições de higiene e maus tratos. O autor demonstra uma pessoa apontando algo para outros que estavam sentados. A pintura da página 48 é do autor pintor alemão Emil Bauch de 1958, que retratam escravizados de ganho no Rio de Janeiro, existem homens, mulheres e crianças que estão na rua, sendo que um estava cortando a barba, outro raspando a cabeça, uma mulher ao chão com alguns grãos, à frente um com um balaio e com as calças dobradas. Todos eram negros e estavam descalços.

A imagem do negro também é vinculada com a Guerra do Paraguai, com olhar de tristeza e com requintes de crueldade, ele assiste a cena da guerra que ele jamais poderia vencer como evidencia na página 201, ao fundo, o contraste, um negro assistido por um homem branco provavelmente o capataz, o feitor ou o senhor. No tronco, mas a imagem fica em segundo plano, pois o autor explana a importância do soldado bem vestido e com adereços de guerra em seu corpo. Como podemos perceber A Guerra do Paraguai e outras da época mostra muito bem os dilemas e contradições da luta de poder visível para quem a controla e invisível para quem é controlado por ela, principalmente pelas condições colocadas na pintura.

**Figura 20** - Soldado negro a frente e ao fundo negro tomando chibatada no tronco

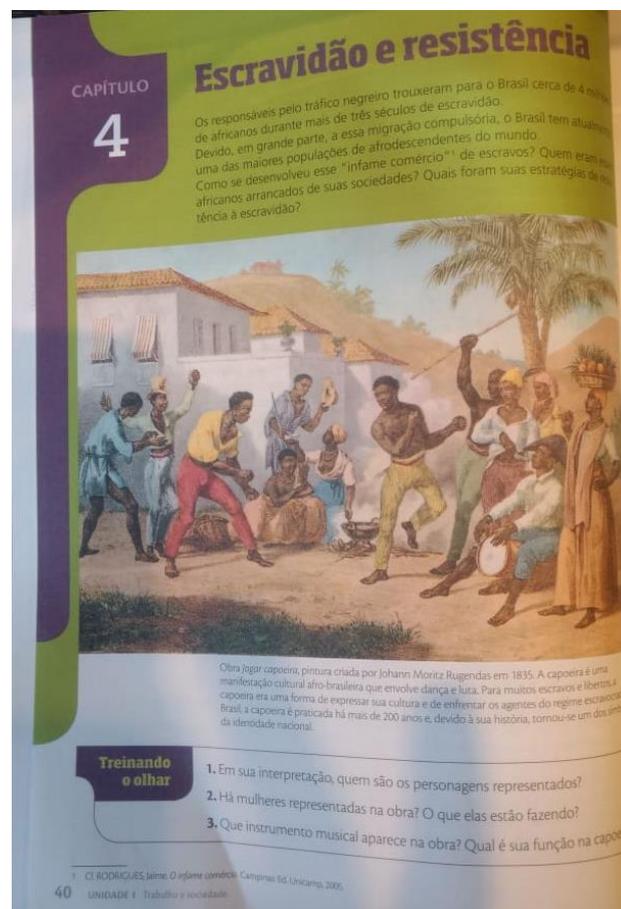


Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 2º ano do Ensino Médio, p. 201.

A imagem da abertura do capítulo 4, o título aponta para “Escravidão e Resistência”, a pintura demonstra a manifestação cultural da capoeira, como símbolo de luta resistência.

A capoeira surgiu no Brasil, como uma forma de resistência dos escravos trazidos da África na época colonial. Além de ser utilizada para defesa física, a capoeira foi uma forma de resguardar a identidade dos escravos africanos. Principalmente porque ela se consolidou no Quilombo dos Palmares.

**Figura 21** - Manifestação cultural de capoeira, com negros dançando



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 2º ano do Ensino Médio, p. 40.

Algumas imagens buscam valorizar a cultura como forma de expressão representativa de um povo que foi, ao longo dos séculos, silenciado nas imagens e nas narrativas, seja elas nos livros didáticos ou na própria memória coletiva.

Na página 50, o autor exibe uma imagem que representa uma forma de resistência à escravização, como é o caso da comunidade Kalunga, que vive em Cavalcante, Estado de Goiás.

Kalunga é o nome atribuído a descendente de africanos escravizados fugidos e libertos das minas de ouro do Brasil central que formaram comunidades e que viveram mais de duzentos anos isolados em regiões remotas próximas à Chapada dos Veadeiros, no atual estado de Goiás, no Brasil.

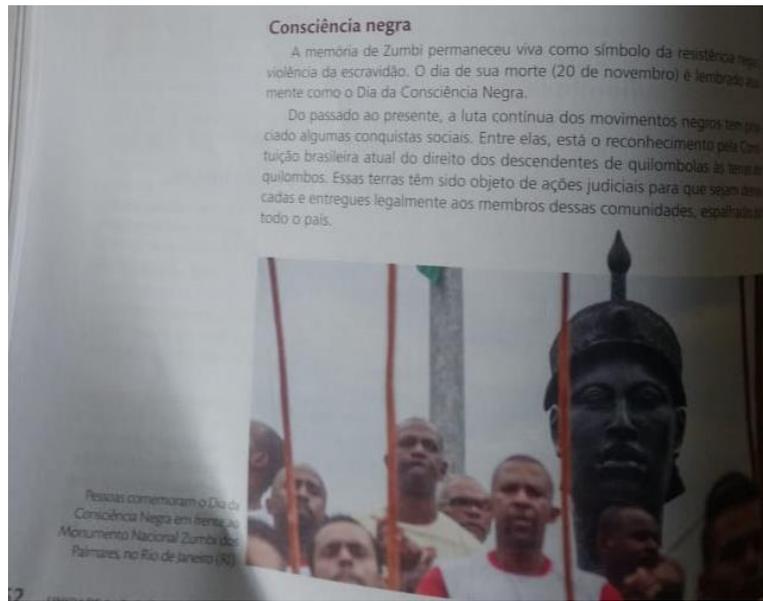
**Figura 22** - Várias pessoas brancas e negras demonstrando resistência a escravização



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 2º ano do Ensino Médio, p. 50.

O autor consagra várias imagens para demonstrar as diversas formas de resistência, inclusive com a valorização do dia da Consciência Negra e a luta das comunidades quilombolas. Na imagem pode-se perceber a presença de homens negros. Cotrim (2016), nesta fotografia, valoriza o povo negro e suas lutas do movimento, assim como na fotografia da página 52, que retrata o dia da consciência negra.

**Figura 23** - Pessoas brancas representando o dia da Consciência Negra



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 2º ano do Ensino Médio, p. 52.

Abaixo, o autor Cotrim (2016), mostra algumas representações culturais brasileiras e suas influências, mostrando homens e mulheres em seus rituais.

**Figura 24** - Mulheres no terreiro de candomblé



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 2º ano do Ensino Médio, p. 28.

Na imagem da página 28, há um terreiro de Candomblé, uma religião de origem africana, que até os dias atuais acontece. A mulher está ao centro, neste caso o autor valorizou o protagonismo da cultura africana, formada a partir da diáspora africana nas Américas. Cultua os orixás que são referenciados por meio de ofertas e oferendas. Porém sua formação não é homogênea, surgiram variações de culto, muitas casas de Candomblé rejeitam o sincretismo e buscam retornar as suas origens. No Brasil a história do candomblé se mistura com o catolicismo. Como prática religiosa ganhou contornos nítidos na Bahia em meados do século XIII e definiu-se durante o século XX. A mulher está ao centro, neste caso o autor o protagonizou da cultura africana.

As fotografias abaixo são representações das páginas 53 e 88, sendo que na 53 há duas representações da cultura africana, sendo a de cima algumas baianas, e na de baixo um museu que conta a história da cultura africana. É respeitável mencionar que o autor mostra que existem pontos de referência sobre a cultura, que devem ser valorizados e levam ao conhecimento dos estudantes a necessidade de aprofundar nos estudos sobre a temática, e que estão disponíveis a população.

**Figura 25** - Duas fotografias, sendo a primeira, mulheres negras participando de um ato em favor da consciência negra e a segunda com mulheres negras visitando o Museu Afro Brasil no Ibirapuera São Paulo



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 2º ano do Ensino Médio, p. 53.

**Figura 26** - Mulheres baianas dançando



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 2º ano do Ensino Médio, p. 88.

Cotrim (2016) cita na página 130, o processo de luta pelos direitos dos negros nos EUA, a forma que um jovem negro tinha sido morto por um policial em 2014, reforçando a necessidade de valorizar a igualdade entre os povos, sejam eles no Brasil ou fora do país.

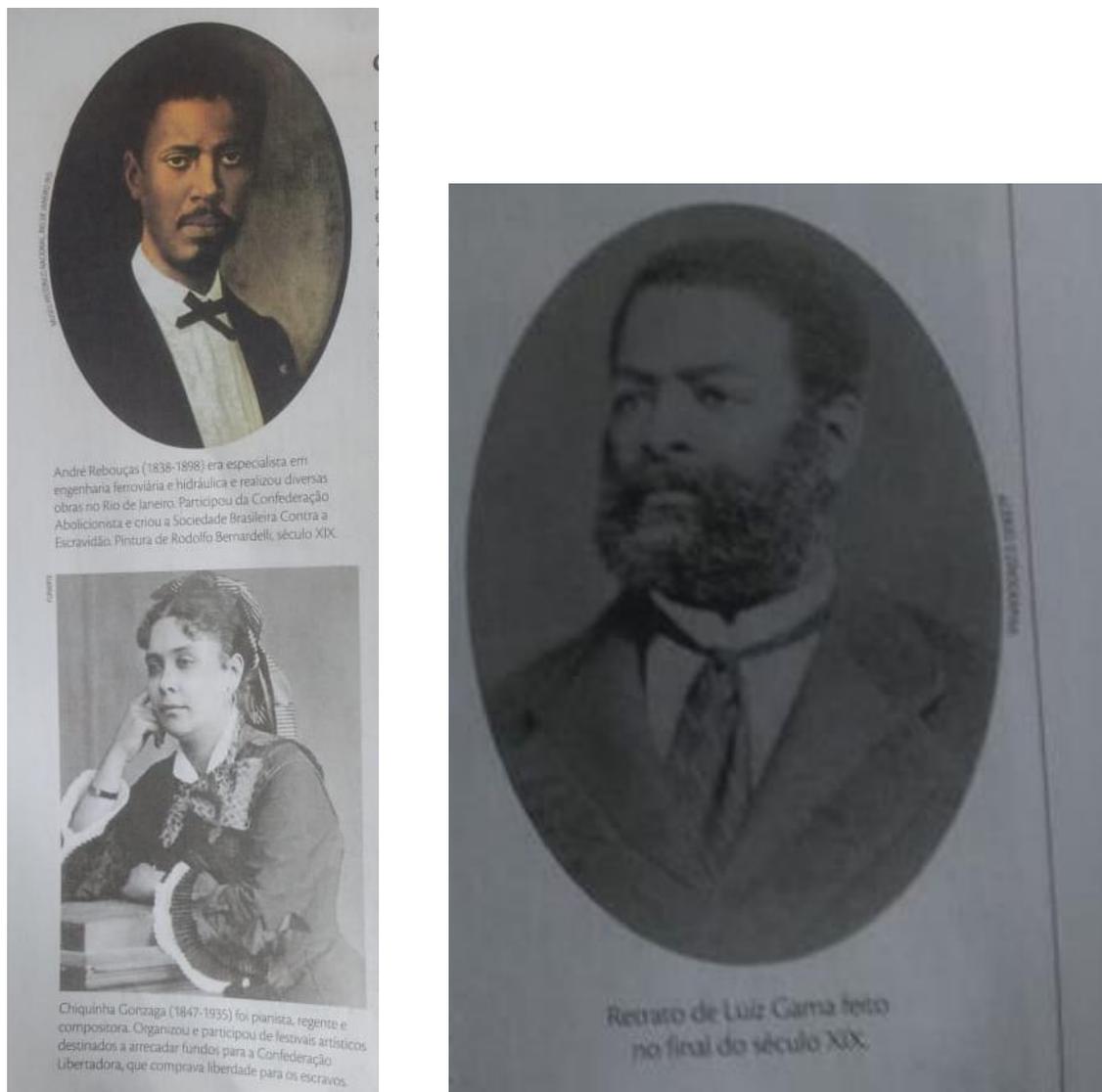
**Figura 27** - Pessoas negras protestando contra violência policial nos EUA



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 2º ano do Ensino Médio, p. 130.

As imagens nas páginas 228 e 229, o autor aborda pinturas de pessoas negras que se destacaram no final do século XIX, início do XX, como André Rebouças e Luiz Gama, além de valorizar ainda uma mulher, a Chiquinha Gonzaga. São três personagens muito importante na historiografia da escravidão brasileira. André Rebouças deu grandes contribuições para a construção do Brasil no século 19 e teve participação importante no movimento abolicionista. Luiz Gama foi um orador, jornalista, escritor brasileiro e o Patrono da Abolição da Escravidão do Brasil. Chiquinha Gonzaga compositora, pianista e maestrina brasileira, a primeira mulher a reger uma orquestra no Brasil.

**Figura 28** - Pintura de André Rebouças e fotografia de Chiquinha Gonzaga; Retrato de Luis Gama



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 2º ano do Ensino Médio, p. 228 e 229.

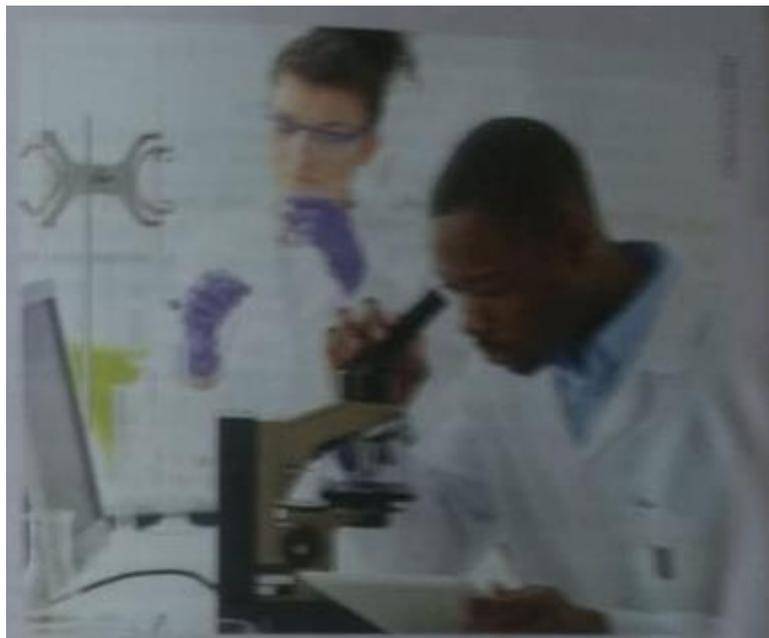
Nas imagens das páginas 281 e 283, Cotrim (2016) coloca brancos e negros na mesma posição, e não subalterniza nenhum, pois ambos, segundo essas imagens, são iguais em sua representação. Entretanto, apesar dessa representação valorativa, na maioria das imagens o negro está como subalterno.

**Figura 29** - Um homem e uma mulher brancos e uma mulher negra todos de terno na mesma condição



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 2º ano do Ensino Médio, p. 281.

**Figura 30** - Um homem negro e uma mulher negra ambos no laboratório de análises clínicas



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 2º ano do Ensino Médio, p. 283.

Conclui-se que as imagens do 2º ano do Ensino Médio levam a refletir que, assim como Silva (1995) afirma:

Isso tem um impacto sobre a construção da identidade dos educandos de ascendência africana, indígena e mestiça, que não encontram referências positivas a sua origem, a sua cultura e a sua história, omitida ou mostrada de maneira caricatural, estereotipada e folclorizada na escola. (SILVA, 1995, p. 135).

As imagens descritas se configuram no imaginário do estudante, como apontou Silva (1995). Dessa forma, cabe ao professor observar tais nuances, para tentar desmistificar ou até escolher outra coleção quando tiver oportunidade no próximo PNLD.

**Quadro 2** - Representação do Negro no livro didático do 2º Ano do Ensino Médio de Cotrim (2016):

<b>Página</b>	<b>Descrição</b>	<b>Qualificação</b>
Capa	Fotografia de um centro urbano	Representação social do cotidiano normal de um centro urbano
8	Pintura de trabalhadores negros com vestes brancas	Negro apresentado na condição social de inferior
9	Pintura de trabalhadores negros com vestes de cores diversas e carregando tambores na cabeça e ombro	Negro representado na condição de trabalhador braçal
77	Gravura de um negro nadando puxando um barco num rio com uma pessoa dentro do barco	Representação social negativa do negro e inferiorizada
210	Pintura de negros trabalhando na plantação de café	Representação social do negro como escravo
266	Pintura de negros colhendo algodão	Representação social do negro como inferior
35	Pintura de um engenho onde só aparece escravos negros trabalhando. A outra imagem é de negros com carro de boi carregado de cana de açúcar	Representação social negativa do negro e inferiorizada
160 - 161	Pintura ocupa as duas páginas e apresenta escravos negros colhendo café e carregando os sacos	Representação social do negro como escravo
181	Pintura de negros e brancos numa igreja católica, alguns de joelhos	Representação social do negro na condição de igualdade em relação a devoção

29	Fotografia de uma multidão visitando o Círio de Nazaré	Representação social do negro na condição de igualdade em relação a devoção
212	Pintura de uma família negra deitada sobre palhas descansando após o trabalho	Representação social negativa do negro e inferiorizada
42	Pintura do local de espera para embarque nos navios, e negros ao tronco tomando chibatadas	Representação social negativa do negro e inferiorizada
45	Pintura do centro urbano com homens brancos negociando escravos, uma mulher estava com uma criança	Representação social negativa do negro e inferiorizada
46	Pintura de um porão de navio com escravos amontoados no chão, com dois homens brancos dando ordens	Representação do negro como escravo e inferiorizada socialmente
48	Pintura de trabalhadores negros na rua do centro urbano, onde os negros estão abaixados	Representação social do negro inferiorizada
46	Pintura de soldado negro a frente e ao fundo negro tomando chibatada no tronco	Representação social do negro inferiorizada
40	Pintura de manifestação cultural de capoeira, com negros dançando	Representação social de valorização cultural africana
50	Fotografia de várias pessoas brancas e negras demonstrando resistência a escravização	Representação social do negro na condição de igualdade
52	Fotografia de pessoas brancas representando o dia da consciência negra	Representação do negro em função social inferior na defesa dos direitos conquistados
28	Fotografia de mulheres no terreiro de candomblé	Representação positiva da cultura africana
53	Dois fotografias, sendo a primeira mulheres de negras participando de ato em favor da consciência negra e a segunda com mulheres negras visitando o Museu Afro Brasil no Ibirapuera São Paulo	Representação positiva da cultura africana
88	Mulheres baianas dançando	Representação positiva da cultura africana
130	Pessoas negras protestando contra violência policial nos EUA	Representação positiva de valorização dos povos e manter a igualdade
228	Dois imagens. Pintura de André Rebouças e fotografia de Chiquinha Gonzaga	Representação positiva de pessoas negras que defendiam o fim da escravidão

229	Retrato de Luis Gama	Representação positiva do negro
281	Fotografia de um homem e uma mulher brancos e uma mulher negra todos de terno na mesma condição	Representação social positiva da mulher negra
283	Fotografia de um homem negro e uma mulher negra ambos no laboratório de análises clínicas	Representação social positiva

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora.

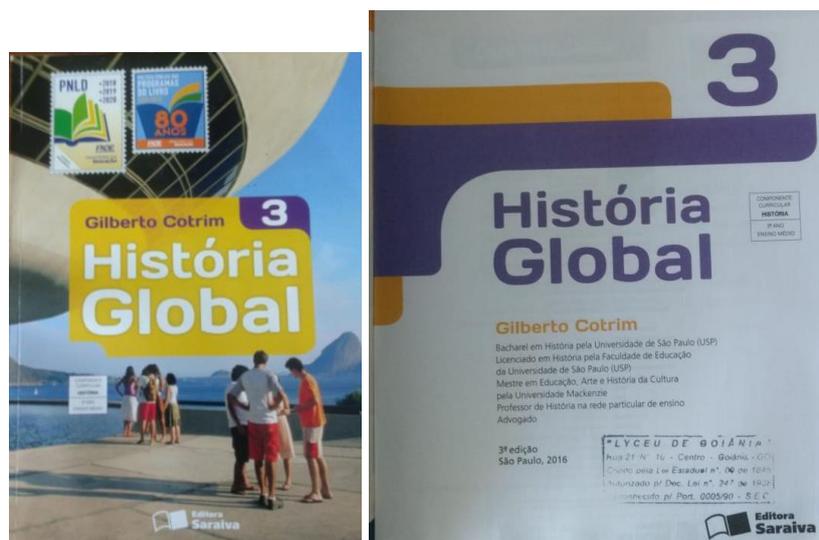
Apesar dos esforços de Cotrim (2016) para mostrar que possivelmente atenderia os Parâmetros Curriculares Nacionais da Lei 10.639/2003, a maioria das imagens, quinze ao total, mostram os negros como subalternizados ou ocupando posições inferiores, contra oito imagens que apontam de forma positiva as pessoas negras.

Ainda que o autor tenta demonstrar em alguns momentos a representação social positiva dos negros, a maioria das imagens, os negros estão na condição de escravo, inferiorizado, ocupando posições de atender aos brancos, como demonstrado no quadro acima.

### 3.4.3 Livro do 3º ano

Na obra do autor Gilberto Cotrim (2016) 3º ano do Ensino Médio, na capa e contracapa que indicam a fonte de pesquisa, apontam pessoas brancas conversando, sendo os homens na frente e as mulheres ao fundo.

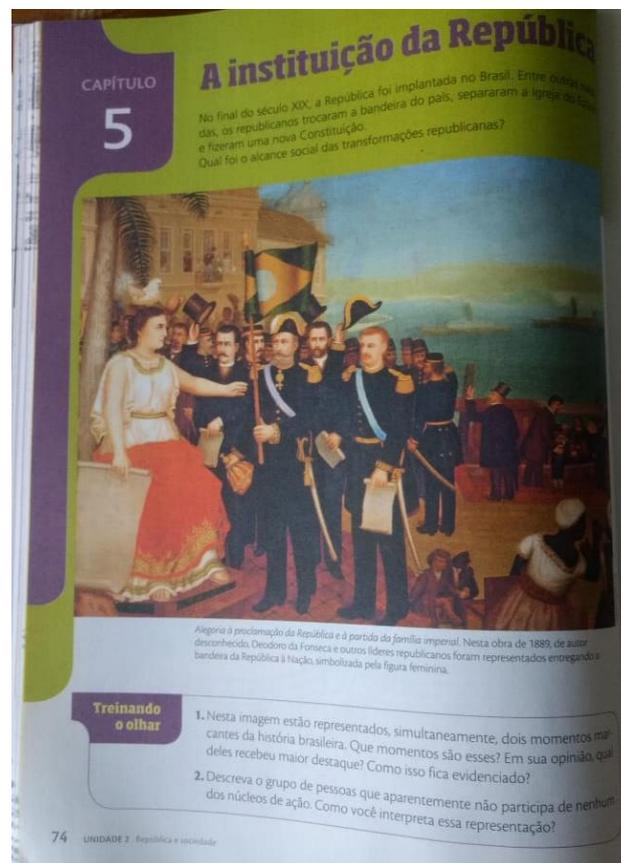
**Figura 31** - Homens e mulheres, ao fundo um rio com montanhas ao fundo e contracapa do livro do 3º ano



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 3º ano do Ensino Médio. Capa e contracapa.

A abertura do capítulo 5 do livro do 3º ano do Ensino Médio é uma expressão clara do preconceito, pois coloca como os responsáveis da república brasileira, homens e mulheres brancas e bem vestidas, e dessa forma, retrata a população negra em segundo plano, pois sabe-se que houveram diversas pessoas negras que lutaram, tanto pelo fim da escravidão, quanto pela Proclamação da República, como Luís Gama, Maria Tomásia Figueira Lima, Maria Firmina dos Reis, entre tantas outras pessoas, que a princípio o autor não menciona, reforçando que o branco era superior e o restante da população não é representada, inclusive na própria capa do livro didático.

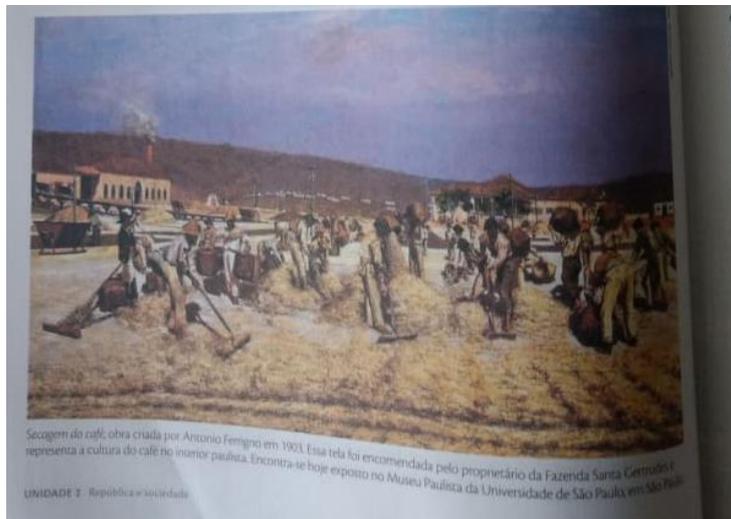
**Figura 32** - Soldados brancos e uma mulher, ao fundo mulheres e crianças negras



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 3º ano do Ensino Médio, p. 74.

Os movimentos de revolta, que segundo Kok (1997) foram várias as tentativas, de escravizados em áreas urbanizadas, como reflexo da violência sofrida cotidianamente e também as fugas que eram frequentes.

**Figura 33** - Escravizados negros na colheita de café; escravos carregando sacos de café para o navio



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 3º ano do Ensino Médio, p. 90 e 91.

As imagens da página 90 e 91 demonstra que somente os negros estavam trabalhando na colheita e transporte do café. Vale elucidar que retrata o período republicano e o trabalho escravo já tinha sido abolido em 1888. Percebe-se que o problema em si não seria a participação da população negra como os mais pobres, mais sim a quantidade de imagens utilizadas interligando o negro a pobreza, como menciona Ratts (2006), já que as causas da pobreza não são apontadas, sejam nas imagens ou nos textos do autor Cotrim (2016).

A imagem do negro também está associada ao carnaval brasileiro, que segundo a pintura abaixo datada de 1965, reproduz os traços da cultura africana, sendo uma na página 73 e duas outras pinturas nas páginas 110 e 116.

Cabe destacar os traços de resistência que, segundo Munanga e Gomes (2006):

de uma ponta a outra do continente americano e do Brasil a população negra utilizou o corpo como instrumento de resistência sociocultural e como agente emancipador da escravidão. Seja pela religiosidade, pela dança, pela luta, pela expressão, a via corporal foi o percurso adotado para combate, resistência e construção da identidade. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 116).

**Figura 34 - Pessoas negras sambando**



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 3º ano do Ensino Médio, p. 73.

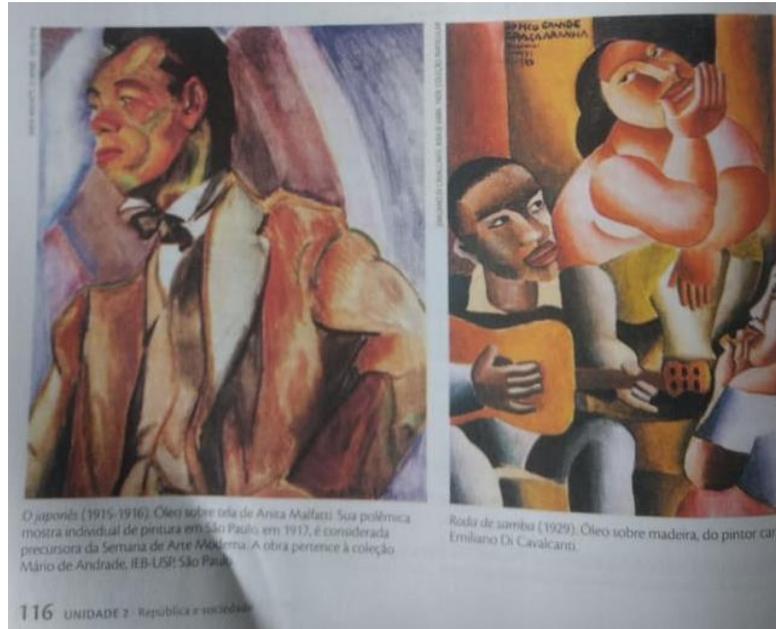
A pintura da página 73 é do autor Heitor, que descreve a cultura do samba brasileiro. Pode-se observar que há dois casais, e um homem e uma mulher sozinhos, todos são negros e estão passando em uma rua, sendo que ao fundo da imagem tem uma ponte. A obra busca valorizar a cultura brasileira.

**Figura 35 - Pessoas negras sambando**



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 3º ano do Ensino Médio, p. 110.

**Figura 36** - Pessoas negras relacionadas ao samba, que foram expostas na Semana da Arte Moderna



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 3º ano do Ensino Médio, p. 116.

É importante salientar que as pinturas da página 110 e 116, retratam os conteúdos relacionados à Semana da Arte Moderna brasileira, que foi uma reação das formas tradicionais da cultura brasileira, que ocorreu em 1922 entre os dias 11 e 18 de fevereiro na cidade de São Paulo. Em ambas a valorização cultural do povo brasileiro foi exaltada.

Na fotografia abaixo, pode-se identificar cinco africanos refugiados, sendo ensinados por um homem branco, reforçando a superioridade do homem branco em relação aos negros. Na imagem eles estão com livros abertos em cima da mesa, e ao fundo pode-se observar que tem um homem branco que fica em terceiro plano da na fotografia, por estar mais distante. Todos na foto são homens.

**Figura 37** - Homem branco sentado junto de refugiados negros africanos



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 3º ano do Ensino Médio, p. 210.

**Figura 38** - Duas fotografias, a primeira de homens e mulheres brancas e logo abaixo um médico negro



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 3º ano do Ensino Médio, p. 194.

Na página 194, há duas fotografias, a primeira mostra pessoas brancas e demonstra homens e mulheres brancas. Na foto acima e na debaixo um médico negro. Nessa imagem o autor consegue mostrar que o negro ocupa profissões que até então são exercidas por pessoas brancas.

Já na página 231, Cotrim (2016), utiliza uma fotografia de uma sala de aula indígena, com seis crianças sentadas e um professor a frente. A sala não demonstra boas condições físicas, as paredes são de madeira e as carteiras são velhas, sendo que todas as pessoas que aparecem na fotografia também são negras.

**Figura 39** - Crianças negras estudando em uma sala de aula sem condições estruturais



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 3º ano do Ensino Médio, p. 231.

A pintura abaixo abre o capítulo 10 e tem o título “África, Ásia e Oriente Médio”, em que faz a introdução do conteúdo da história da África, porém neste caso, percebe-se que ao menos no título a proposta da Lei 10.639/2003 está como abertura do capítulo.

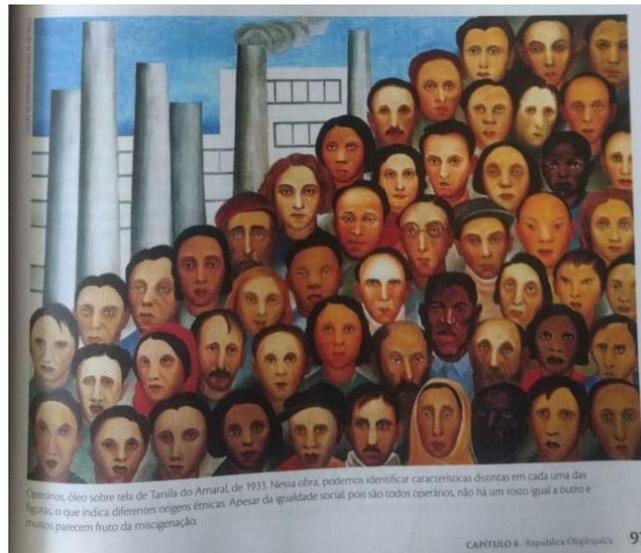
**Figura 40** - Pintura de Tarsila do Amaral, representando Mahatma Gandhi pregando para pessoas negras



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 3º ano do Ensino Médio, p. 155.

A pintura de Tarsila do Amaral, demonstra a diversidade cultural, e é um avanço no livro, pois o estudante pode compreender que a representação da cultura não tem cor definida, e que um líder popular Mahatma Gandhi é negro e conseguia a atenção das pessoas, independente da cor.

**Figura 41** - Pintura de Tarsila do Amaral, representando a diversidade de rostos brasileiros



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 3º ano do Ensino Médio, p. 97.

Diante da quantidade de fotos no livro, a maioria predomina brancos, porém a seguir apresenta-se alguns personagens negros que estão em destaque no livro do 3º ano, sejam eles líderes políticos ou representantes de alguns projetos sociais, como Wangari Muta Mathai, que coordena um projeto ambiental na África do Sul com a fotografia tirada em 2005.

É importante destacar que essa foi a única imagem de uma mulher negra em uma fotografia sozinha em todo o livro, que não foi tratada como subalterna.

Silva e Carvalho (2010) apontam para a sociedade de classes urbanizada dos grandes centros urbanos, pois a pintura de Tarsila do Amaral da página 97 demonstra a diversidade da população, segundo a sociedade de classes de Florestan Fernandes.

A obra A Integração do negro na sociedade de classes de Florestan Fernandes cumpriu um papel fundamental ao desmistificar o caráter harmonioso da escravidão no Brasil. E ainda vai mais longe ao comprovar que mesmo após o fim do modo de produção escravista os negros continuaram marginalizados e sem condições objetivas de ascender socialmente na sociedade de classes que então se constituía no país. (SILVA, CARVALHO, 2010, p. 10).

Na fotografia abaixo há uma mulher negra que participa de projetos ambientais. Nessa fotografia o autor valoriza tanto a mulher negra, quanto a importância do cuidado com o meio ambiente, em seu país, a África do Sul.

**Figura 42** - Mulher negra participando de projeto de meio ambiente



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 3º ano do Ensino Médio, p. 165.

Nas fotografias abaixo que abrem o capítulo 12, a mulher negra está ocupando uma posição inferior. A imagem de representação coloca a mulher negra como vendedora e trata com desigualdade, pois ao fundo em capas de revistas estão mulheres brancas como modelos na fachada do salão, sendo representada a desigualdade social e econômica. Por serem livros didáticos, eles deveriam transmitir posições positivas de valorização do seu próprio povo.

**Figura 43** - Mulheres brancas de capas de outdoors e uma mulher negra na frente vendendo verduras



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 3º ano do Ensino Médio, p. 191.

Estarmos inseridos em uma sociedade capitalista que sempre apoiou-se em pilares racistas para não desestruturar o seu sistema. A estética do que é considerado digno de beleza sempre foi direcionada aos corpos brancos, pois o risco de desequilibrar a balança apresentando negros como referência nessa área era algo desnecessário. Nos últimos anos percebemos uma atenção maior das grandes mídias, com emissoras de televisão capas de revistas até mesmo o universo cinematográfico e cenário musical representados pelos corpos negros. Como exemplo vale elucidar que no último concurso Miss Universo 2019 em Atlanta, nos Estados Unidos a vencedora foi a Sul -Africana Zozibine Tunzi, que ao receber a coroa fez questão de fazer declarações contra o preconceito, racismo e o machismo.

A presidente do Brasil Dilma Rousseff, também aparece na imagem, porém junto de dois homens brancos e uma mulher negra, que também ocupa uma posição de destaque na Reunião da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2011. Neste caso, além de mulher, ela ocupa posição de

destaque. Muito embora sabemos que esses destaques são representados pelos cargos que ocupam e em uma outra situação com certeza não fariam parte dessa foto.

**Figura 44** - Reunião da ONU, com uma mulher negra participando, a frente a Presidente Dilma



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 3º ano do Ensino Médio, p. 276.

Vários homens negros também ganham destaque, como o escritor Milton Santos, o ex-presidente dos Estados Unidos Barack Obama e Nelson Mandela, ex-presidente da África do Sul. Cotrim (2016) valoriza grandes líderes políticos negros.

**Figura 45** - Presidente dos EUA Barack Obama em sua posse em 2009



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 3º ano do Ensino Médio, p. 205.

Barack Obama, em seu discurso de posse em 2009, priorizava o respeito aos direitos humanos.

**Figura 46** - Presidente da África do Sul Nelson Mandela



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 3º ano do Ensino Médio, p. 166.

Na mesma perspectiva, Nelson Mandela, em sua posse como presidente da África do Sul em 1994, trazia uma nova perspectiva de um amanhã mais justo ao povo negro de seu país.

**Figura 47** - Fotografia do professor e escritor Milton Santos



Fonte: Adaptada pela autora de Cotrim, 2016, 3º ano do Ensino Médio, p. 201.

Milton Santos, professor e escritor de várias obras relacionadas à geografia e principalmente à temas da globalização no final do século XX é referência para a sua área de estudo. Reconhecido mundialmente como o maior pensador da geografia brasileira e do mundo. Destacou-se por escrever

e abordar sobre inúmeros temas, como a epistemologia da Geografia, a globalização, o espaço urbano, entre outros. Seu legado não é restrito a um conceito ou a uma questão social vale ressaltar a importância do questionar, do pensar diferente, de defender o seu ponto de vista mesmo que contra uma maioria que questiona a sua posição.

Abaixo se descreve um quadro com todas as imagens que estavam relacionadas ao negro no livro do 3º ano do Ensino Médio, sendo que a maioria das imagens aponta que o autor valoriza os negros.

**Quadro 3** – Representação do Negro no livro didático do 3º Ano do Ensino Médio de Cotrim 2016):

<b>Página</b>	<b>Descrição</b>	<b>Qualificação</b>
Capa	Fotografia de homens e mulheres, ao fundo um rio com montanhas ao fundo	Representação social positiva de igualdade
74	Pintura com soldados brancos e uma mulher, ao fundo mulheres e crianças negras	Negro representado na condição social inferior
90	Pintura de escravizados negros na colheita de café	Negro representado na condição social inferior e escravizado
91	Pintura de escravos carregando sacos de café para o navio	Negro representado na condição social inferior e escravizado
73	Pintura de pessoas negras sambando	Representação social positiva da cultura africana
110	Pintura de pessoas negras sambando	Representação social positiva da cultura africana
116	Pintura de pessoas negras relacionadas ao samba, que foram expostas na Semana da Arte Moderna	Representação social positiva da cultura africana
210	Fotografia de homem branco sentado junto de refugiados negros africanos	Representação social inferior
194	Dois fotografias, a primeira de homens e mulheres brancas e logo abaixo um médico negro	Representação social positiva do negro
231	Fotografia de crianças negras estudando em uma sala de aula sem condições estruturais	Representação social negativa e inferior
155	Pintura de Tarsila do Amaral, representando Mahatma Gandhi pregando para pessoas negras	Representação social positiva do negro e do continente africano
97	Pintura de Tarsila do Amaral, representando a diversidade de rostos brasileiros	Representação social positiva da diversidade de cores de pele brasileiras
165	Fotografia mulher negra participando de projeto de meio ambiente	Representação social positiva do negro e do continente africano

191	Fotografia mulheres brancas de capas de outdoors e uma mulher negra na frente vendendo verduras	Representação social negativa
276	Fotografia da reunião da ONU, com uma mulher negra participando	Representação social positiva
205	Fotografia do Presidente dos EUA Barack Obama em sua posse em 2009	Representação social positiva
166	Fotografia do Presidente da África do Sul Nelson Mandela	Representação social positiva
201	Fotografia do professor e escritor Milton Santos	Representação social positiva

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Cotrim (2016), no livro do 3º ano, traz doze imagens de representação social do negro como positivas e apenas seis negativas. Uma das possibilidades de trazer é devido ao livro ter mais fotografias, e por serem temas mais contemporâneos, possibilitando assim a valorização.

É importante compreender que apesar da existência de Leis Federais que deveriam ser cumpridas, é salutar que deve continuar cobrando o cumprimento do mesmo, para assim poder valorizar a cultura do Brasil, e não apenas em datas comemorativas como afirma Mattos (2007):

contribuição da História e da Cultura Afro Brasileira não pode ser uma intervenção determinada pelo calendário folclórico, a implementação da Lei surge como uma importante ação que atinge o currículo como um todo, atuando em todos os ciclos da educação básica, independente dos meses de maio (libertação dos escravos); de agosto (folclore) e novembro (consciência negra). (MATTOS, 2007, p. 167).

Cabe aos pesquisadores, evidenciar as incoerências entre os materiais produzidos e aquilo que é aplicado nas salas de aula, para assim poder realmente valorizar a cultura brasileira. Fica evidente que houve avanços no trato das imagens nos livros didáticos pesquisados, no entanto ainda há uma longa caminhada histórica para a valorização da cultura.

## Considerações finais

Nesta pesquisa sobre o negro no livro didático de História para o Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) do CEPI Lyceu de Goiânia, foi proposta a análise das representações da imagem do negro e sua importância para o desenvolvimento de consciência histórica na formação da sociedade brasileira.

Para tanto, constatou-se que durante vários séculos os grupos subalternizados foram inferiorizados, inclusive nos dias atuais os negros continuam ocupando posições inferiores nos livros de história que são disponibilizados.

Foi analisada a coleção “História Global” do autor Gilberto Cotrim (2016), 3ª edição, com 3 volumes para serem trabalhados no Ensino Médio da escola CEPI Lyceu de Goiânia, disponibilizado pelo último PNLD (2018, 2019 e 2020).

A avaliação da coleção de Cotrim (2016) ficou da seguinte forma: 1º ano do Ensino Médio com quatro imagens inferiorizantes e duas positivas. No livro do 2º ano houve a presença de quinze imagens que o negro foi inferiorizado e oito que foram positivas. Já no livro do 3º ano, houve seis imagens em que os negros foram inferiorizados e doze que abordavam a temática de forma positiva.

Há, explicitamente, uma gradação, que mostra a perspectiva linear de construção da história. Dito de outra forma, as imagens positivas só começam a aparecer na medida em que os processos de abolição e democratização vão se consolidando, como se durante o período colonial não houvessem existido negros e negras, que com muita destreza conseguiram superar a condição de escravização e ocuparam cargos de prestígio e importância social, tanto no âmbito do sistema colonial, quanto fora dele, como no caso dos quilombos. Não resta a menor dúvida de que as conquistas de espaço por parte das pessoas negras são inseridas em processos históricos de lutas sociais e políticas. Entretanto, é sabido, pelo menos por nós, que em todos os momentos desse processo, houveram pessoas e grupos de pessoas que fizeram o processo de resistência acontecer ou não teríamos as conquistas que temos.

Maria Firmina dos Reis (1822-1917), por exemplo, é a primeira romancista brasileira e autora do primeiro romance abolicionista brasileiro. Era negra, filha de uma mulata forra, seu romance *Úrsula* é o primeiro romance de autoria feminina negra no Brasil e é de 1859, em São Luís do Maranhão, nordeste escravagista do Brasil. Ela era abolicionista, uma importante atuação política da época, entretanto, o livro de Cotrim opta em narrar os negros no contexto colonial escravista, apenas como subalternos, como se a história fosse linear e gradual.

Percebe-se ainda que no Brasil o livro didático, em muitos casos, é a única fonte de consulta para muitos estudantes, sendo que o papel do professor/a é fundamental nesta análise, pois esse profissional deve estar atento àquilo que é proposto para a sala de aula.

Assim como afirma Fonseca (1993), foi construído no Brasil um currículo eurocêntrico, valorizando grandes personagens políticos, em sua maioria branca e da elite, reforçando as funções políticos-ideológicas nos currículos escolares, desconsiderando a cultura do continente africano, afro-brasileira e indígena. No entanto e, nas últimas décadas da história recente brasileira, pode-se perceber avanços para o reconhecimento e a valorização do negro, principalmente com a obrigatoriedade da Lei Federal 10.639/2003.

Essa concepção está subjacente à valorização das pessoas negras no livro didático sob análise. A valorização das pessoas negras foi ficando maior e mais expressiva à medida que pessoas negras foram ocupando espaços de poder, sobretudo de poder político, das quais puderam garantir direitos através das legislações e da luta pelos movimentos sociais de representação, como o movimento negro. Assim, os personagens negros apresentados no livro de Cotrim (2016), como Luís Gama (1830-1882) e outros retratados, são relacionados à memória histórica oficial, como se nos anos anteriores não houvessem existido outros negros e negras que não se limitaram ao papel de negro/a escravizado/a, apesar de todos os constrangimentos racistas.

Essa linearidade fica explícita no livro do terceiro ano, quando aparecem mais representantes com imagens positivas do negro, já num contexto do século XX como Obama, Mandela, Milton Santos, como se nos momentos predecessores os negros e negras haviam se contentado com seu lugar de subalterno e escravizado. A própria mãe de Luiz da Gama, por exemplo, Luísa Mahin<sup>1</sup> teve singular importância na revolução dos Malês, na Bahia. Foi uma guerreira na luta pela libertação dos escravizados, mas essa imagem positiva dos negros parece não interessar em ser retratada. Daí, a necessidade de re-leitura das narrativas histórica, bem como a crítica à historiografia são imprescindíveis para que surjam as múltiplas realidades, agenciamentos sociais plurais que ficaram ocultos no fazer histórico tradicional. Essa lição, parece ainda não ter sido aprendida por Cotrim.

---

<sup>1</sup> Sua origem é incerta, não se sabe se teria nascido na Costa da Mina, na África, ou na Bahia. Membro do povo Mahi, de onde vem seu sobrenome, Luísa Mahin comprou sua alforria em 1812. Livre, tornou-se quituteira em Salvador. Ela teve um filho, o poeta e abolicionista Luís Gama, que a descreveu como uma mulher baixa, magra, bonita, de dentes "alvíssimos, como a neve", altiva, generosa, sofrida e vingativa. Fonte: Luiza Mahin. *Heróis de Todo Mundo*. Projeto A Cor da Cultura. Consultado em 24 de maio de 2017

Em relação à análise dos livros utilizados pelos estudantes do Ensino Médio do CEPI-Lyceu de Goiânia constatou-se que ainda é muito forte a presença de pinturas e gravuras dos negros sendo subalternizados, ocupando as funções de limpeza, apanhando no tronco, trabalhando nas lavouras, inclusive com a exploração do trabalho de crianças servindo os senhores.

A presença maior dos negros sendo subalternizados é no livro do 2º ano do Ensino Médio, que abordam os temas relacionados à história do Brasil colônia e império, pois o negro aparece com frequência sendo marginalizado, sendo necessário para a economia baseada na escravidão.

Com preponderância do escravizado negro nos livros analisados, procuram retratar através das imagens a supremacia negra física apta ao trabalho forçado, sempre tratado como mão de obra para as lavouras brasileiras.

Percebe-se que nos livros analisados há presença de negros não subalternizados, porém são personagens políticos, atores ou representantes de algumas instituições. Constatou-se que há algumas pessoas negras da sociedade que também estão presentes, mas cabe destacar que são minorias. Isso nos mostra que ainda temos muito a melhorar, principalmente no reconhecimento da população brasileira e suas diversas formas de manifestação cultural.

Assim, conclui-se que o negro brasileiro aparece, na maioria das vezes, como subalternizado e mesmo tendo previsão de leis e instrumentos constitucionais que garantam a valorização cultural, o silêncio nas páginas do livro didático prevalece. Talvez, se a história dos povos africanos e indígenas fosse escrito por eles, esse silêncio não seria tão evidente.

Por isso, a Lei 10.639/2003 tem por objetivo sanar essa falha dentro da história brasileira, para que os seus conteúdos sejam revisitados e seja dado o devido valor, pois a sociedade brasileira é formada pela maioria de pessoas de origem africana e afro-brasileira, e essa história não deve ser silenciada. A legislação trouxe vários avanços para o reconhecimento e valorização da cultura brasileira.

É importante destacar que há avanços em relação a algumas imagens de personalidades negras, porém são a minoria em relação à quantidade de imagens que são tratados como subalternizados ou inferiorizados, criando sempre a imagem do escravizado trabalhador.

Nossa pesquisa abre uma série de perspectivas de estudos, pois aponta falhas nos materiais didáticos utilizados em algumas salas de aula do ensino médio da coleção do autor Gilberto Cotrim (2016), onde novas pesquisas possam ampliar os olhares sobre a representação dos negros em nossa sociedade.

Por fim, podemos constatar que houve avanços após a legislação, seja na distribuição e acesso ao livro didático, ou nas imagens que já apontam para a valorização das imagens dos negros e indígenas.

Acredita-se que essa pesquisa seja relevante para a área, pois abre novas perspectivas de estudos relacionadas com essa temática. É preciso pensar e construir novas representações que questionem as determinações históricas e as posições sociais delimitadas a cada grupo. Além dessas implicações, entendemos que a nossa análise oferece uma contribuição singular no que se refere à escolha do livro didático na formação do professor e posteriormente, estimular esse desenvolvimento em seus alunos e alunas.

## Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação**. In: CANDAU, V. M. (Org.). Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender. In: Encontro Nacional de Didática e Prática De Ensino (ENDIPE), 10, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: LP&A, 2000.

ALVES, Dalton José. **A filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

ASSUNÇÃO, Marcello Gomes de. **Parâmetros para produção e avaliação de livro didático de história–aprendizagem histórica e a lei 10.639/2003**. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História. 2016. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/2132/2/2016%20-%20Marcello%20Gomes%20de%20Assun%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em agosto de 2019.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: **O saber histórico na sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BÔAS, Lúcia Pintor Santiso Villas. **Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana**. Psicol. educ. n.19 São Paulo dez. 2004. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752004000200008#5b](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752004000200008#5b)>. Acesso em janeiro de 2019.

BRANDÃO, Antonio José da Costa. **Almanach da Província de Goyaz: para o ano de 1886**. Goiânia: Ed. Universidade Federal de Goiás. 1978.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980 – 1998)**. Passo Fundo, UPF, 2001.

CALLARI, Cláudia Regina. **Os Institutos Históricos: do Patronato de D. Pedro II à construção do Tiradentes**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.21, n. 40, 2001. p. 61.

CARVALHO, João Gilberto da Silva. ARRUDA, Ângela. **Teoria das representações sociais e história: um diálogo necessário**. Paidéia (Ribeirão Preto) vol.18 no.41 Ribeirão Preto Set./Dez. 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-63X2008000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63X2008000300003)>. Acesso em dezembro de 2018.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. **Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial**. Revista Politeia: História e Sociedade, Vitória da Conquista, BA, v. 7. n. 1, p. 85-102, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/politeia/issue/view/22>>. Acesso em: outubro de 2019.

CASSIANO, C. C. F. **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), 252 f., Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação, São Paulo, 2007.

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

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica**. Rio de Janeiro. FGV. 2011.

CERRI, Luís Fernando. BAROM, Willian Carlos Cipriani. **Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho; CERQUEIR, Aline Carvalho; SOUZA, Thiago Cavalcante de; MENDES, Patrícia Adorno. **A trajetória da ldb: um olhar crítico frente à realidade brasileira**. Ciclo de Estudos Históricos da Universidade Estadual de Santa Cruz. Bahia, 2009. Disponível em: <[http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/aliana\\_georgia\\_carvalho\\_cerqueira.pdf](http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira.pdf)> Acesso em abril de 2019.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 - percursos de formação para o trato com a diferença?** Educação em Revista. Vol. 34. Belo Horizonte. 2018. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982018000100151&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100151&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em junho de 2019.

COTRIM, Gilberto. **Coleção História Global 1º ano (Ensino Médio)**. 3ª Edição. São Paulo. Saraiva. 2016.

COTRIM, Gilberto. **Coleção História Global 2º ano (Ensino Médio)**. 3ª Edição. São Paulo. Saraiva. 2016.

COTRIM, Gilberto. **Coleção História Global 3º ano (Ensino Médio)**. 3ª Edição. São Paulo. Saraiva. 2016.

CORREA, Silvio M. de Souza. **O negro e a historiografia brasileira**. Agora. v. 6, n. 1 (jan./jun. 2000). Santa Cruz do Sul: UNISC, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica como Direito**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DUSSEL, Enrique. "**Europa, modernidad y eurocentrismo**", em LANDER, Edgardo (coord.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso. 2000.

FRANÇA, Basileu Toledo. **Velhas escolas**. Goiânia: Ed. Universidade federal de Goiás. 1998.

FERREIRA, Antonio Celso. **O historiador sem tempo**. In: FERREIRA, A. C., BEZERRA, H. G., LUCA, T. R. de. (Orgs.). *O historiador e seu tempo*. São Paulo: UNESP, 2008. p. 11-25.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GAMA, Adriana Ferreira. SANTOS, Aline Renée Benigno dos. FOFONCA, Eduardo. **Teoria das representações sociais: uma análise crítica da comunicação de massa e da mídia**. Revista Eletrônica Temática. Ano VI, nº10, Outubro/2010. Disponível em

<[http://www.insite.pro.br/2010/outubro/representacao\\_comunicacao\\_midia.pdf](http://www.insite.pro.br/2010/outubro/representacao_comunicacao_midia.pdf)>. Acesso em dezembro de 2018.

GIARETA, Sandra Márcia. **O manual do professor nos livros didáticos de história: apropriações e usos**. Dissertação de Mestrado do programa de pós-graduação do mestrado profissional em história. UFMT. 2018. Disponível em <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430750/2/Sandra%20M%C3%A1rcia%20Giaretta.pdf>> Acesso em maio de 2019.

GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de quem ensina História: cultura e identidade docente**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GONÇALVES, Gaiofatto Nadia. **Produção de material didático para o ensino de História: uma experiência de formação**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n° 34, p. 933-949, set./dez. de 2011. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=5672>>. Acesso em maio de 2019.

JESUS, Fernando Santos. **O negro no livro paradidático**. Centro Federal De Educação Tecn. Celso Suckow da Fonseca. 2013 (Dissertação de Mestrado em Relações Etnicorraciais).

KOK, Gloria Porto. **A escravidão no Brasil Colonial**. São Paulo: Saraiva, 1997.

MAGALHÃES, Justino. **O manual escolar no quadro da história cultural: para a historiografia do manual escolar em Portugal**. 2011. disponível em: <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UniversidadeLisboa.pdf>

MATOS, Júlia Silveira. **Os livros didáticos como produtos para o ensino de História: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático- PNLD**. Revista Historiae. Rio Grande, v.3, n° 3, p.165-184, 2012. Disponível em <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3268/1945> Acesso em março de 2019.

MATTOS, Ivanilde Guedes de. **A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino da educação física**. Salvador, BA. UNEB, 2007. (Dissertação de mestrado).

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história**. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, REZNIK, Luís & MAGALHÃES, Marcelo de Souza. A história na escola: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, pp. 151-172.

MUNANGA, Kabenguele. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo**. In: Caderno Penesb - Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira–FEUFF (n.12) (2010). Rio de Janeiro/Niterói: EdUFF/Quartet, 2010. p. 169-204.

MUNANGA, Kabenguele. **Uma abordagem Conceitual das noções de Raça, Racismo, Igualdade e Etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação – PENESB – RJ 05/11/2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>. Acesso em fevereiro de 2019.  
\_\_\_\_\_; GOMES, Nilma Limo. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2006.

NORA, Pierre. **O retorno do fato**. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Org.). História: novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

OLIVEIRA, Caio Pinheiro. **As representações sobre o negro nos livros didáticos antes e depois da lei 10.639/03**. Simpósio da Anpuh da Bahia. 2017. Disponível em <[http://www.ensinodehistoria2017.bahia.anpuh.org/resources/anais/8/1506700880\\_arquivo\\_artigo\\_completo-ivencontroestadualdehistoria-caiopinheirooliveira.pdf](http://www.ensinodehistoria2017.bahia.anpuh.org/resources/anais/8/1506700880_arquivo_artigo_completo-ivencontroestadualdehistoria-caiopinheirooliveira.pdf)> Acesso em julho de 2019.

OLIVEIRA, João Paulo Teixeira de. **A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem**. Congresso ibero-americano de política e administração da educação, 4, 2014. Anais. Porto: Anpae, 2014.

PERES, Marilen Fagundes; SCHIRMER, Janete; RITTER, Tatiane Souza. **O ensino de História no Brasil: Suas funções e implicações políticas e sociais – Séc. XIX até a atualidade**. Revista do Lhiste, Porto Alegre, nun.3, vol.2, jul/dez. p. 193-209. 2015.

PEREIRA, Júnia Sales. **Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639**. Estudos Históricos (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 21-43, jun./2008, p. 26-27. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eh/v21n41/02.pdf>. Acesso em maio de 2019.

PERRUCCI, Gadiel. **O negro no Brasil: História e Ensino**. In: JUREMA, A. C. L. A. (Org.). Seminário do Livro Didático: discriminação em questão. Recife: Secretaria de Educação, 1989.

PIMENTEL, Regina Gonçalves. VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. **A escolha do livro didático: um instrumento de apoio ao corpo docente do Ensino Fundamental**. Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria v.6 n. 13Set./dez.2017.p.37-52.

POTIER, Leda Virgínia Belarmino Campelo. POTIER, Robson William. **Consciência Histórica, ensino de História e orientações no tempo para a vida prática: o uso produções cinematográficas no desenvolvimento de conhecimento histórico**. 2013. Disponível em <[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364773924\\_ARQUIVO\\_textoanpuhII.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364773924_ARQUIVO_textoanpuhII.pdf)> Acesso em Fevereiro de 2019.

QUIJANO, Aníbal. "**Colonialidad del poder y clasificación social**". *Journal of world-systems research*, v. 11, n. 2, 2000, p. 342-386.

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. **Os manuais de Didática da História no Brasil (1997-2015): entre tensões e intenções**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2015.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica, teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

SADDI, Rafael. **O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada**. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, July-Dec., 2012.

SANTOS, Carina Santiago dos. **Os sentidos de História na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: disputas políticas e articulações teóricas**. Anais do Encontro de história oral. 2018. Disponível em <[https://www.encontro2018.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1525127934\\_ARQUIVO\\_ArtigoEncontroHstOral-CarinaSantiagodosSantos.pdf](https://www.encontro2018.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1525127934_ARQUIVO_ArtigoEncontroHstOral-CarinaSantiagodosSantos.pdf)> Acesso em Fevereiro de 2019.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A Invenção do Ser Negro: Um Percorso das Ideias que Naturalizam a Inferioridade dos Negros**. São Paulo: Pallas, 2005.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA Isabel, MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba. Ed. UFPR, 2010.

SOARES, Ricardo Pereira. **Compras Governamentais para o Programa Nacional do Livro Didático: Uma Discussão Sobre a Eficiência do Governo.** Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. Brasília. 2007.

SPINK, Mary Jane P. **O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial.** Cad. Saúde Públ. Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/sep, 1993. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/csp/v9n3/17.pdf>> Acesso em Janeiro de 2019.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO – Centro de Estudos Afro – Orientais, 1995, p 34; 47; 135.

SILVA, Daniel Antônio Coelho; CARVALHO, Danilo Nunes de. **A integração do negro na sociedade de classes: a resistência negra sobre a perspectiva marxista.** Revista Brasileira de Educação e Cultura. Número I Jan-jun 2010, p. 08-23. Disponível em <<https://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoocultura/article/viewFile/38/37>> Acesso em Janeiro de 2020.

SILVA, Luciano Oliveira. **O conceito de consciência histórica e a sua importância no ensino de história.** Revista do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás – Campus Itapuranga. v. 5, n. 1, p.158-164. 2015. Disponível em <<http://www.revista.ueg.br/index.php/buildingtheway/article/view/3906>> Acesso em janeiro de 2019.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas.** Rev. Bras. Hist., São Paulo, v.30, nº60, p.13-33, 2010. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882010000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em maio de 2019.

SILVA, Marco Antônio. **A fetichização do livro didático no Brasil.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 3, 2012, p. 803-821. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>>. Acesso em maio de 2019.

SOUZA, Gloria Maria Anselmo de. ARAÚJO, Gisele Coelho de Oliveira. SILVA, Waldeck Carneiro da. **Vinte anos da Lei n.º 9.394/96, o que mudou? Políticas educacionais em busca de democracia.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 147-160, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em abril de 2019.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro: Fundação Ford, 2003.

VALENTE, Ana Lúcia. **Ser negro no Brasil hoje**. São Paulo: Moderna, 1996.

VELLOSO, Luciana. **Uma análise dos Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Fundamental: propostas e possibilidades**. 2012. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/dia-logos/article/viewFile/23356/16642>> Acesso em março de 2019.

WHITE, Hayden. **Trópicos do Discurso: Ensaio sobre a Crítica da Cultura**. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Edusp, 1994.