



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

DERAÇUEIDE ALVES DE SOUSA DOS SANTOS

**A REPRESENTAÇÃO DOS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**

GOIÂNIA

2024

DERAÇUEIDE ALVES DE SOUSA DOS SANTOS

**A REPRESENTAÇÃO DOS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**

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 a orientação do Professor Dr. Eduardo José Renato.

GOIÂNIA

2024

Catálogo na Fonte – Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

S237r Santos, Deraçueide Alves de Sousa dos.

A representação dos negros nos livros didáticos de história do ensino fundamental anos finais / Deraçueide Alves de Sousa dos Santos. -- 2024.

119 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Reinato.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2024.

Inclui referências: f. 113-119.

1. Negros nos livros didáticos. 2. Racismo nos livros didáticos. 3. Multiculturalismo. 4. Representações Sociais. I. Reinato, Eduardo José. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em História - 30/08/2024. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.014.511:323.118(043)



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pontifical Catholic University of Goiás
Av. Universitária, 1069, Setor Universitário
Caixa Postal 86 - CEP 74.605-010
Goiânia - Goiás - Brasil

ATA Nº 236/2024
SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM HISTÓRIA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

No dia **30 de agosto de 2024**, às **14h**, foi realizada nas dependências da área VI, da PUC Goiás, a sessão pública de Defesa de Dissertação de DERAÇUEIDE ALVES DE SOUSA DOS SANTOS, discente do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em **História** da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com trabalho intitulado "A REPRESENTAÇÃO DOS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS". A Banca Examinadora foi composta por: Prof. Dr. Eduardo José Reinato / PUC Goiás (Presidente); Prof. Dr. Eduardo Sugizaki / PUC Goiás; Profa. Dra. Tatianne Silva Santos / IF Goiano e Profa. Dra. Thaís Alves Marinho / PUC Goiás (Suplente). O trabalho da Banca Examinadora foi conduzido pelo(a) Presidente da Banca que, inicialmente após apresentar os docentes integrantes da Banca Examinadora, concedeu **30 minutos** ao(a) discente para que este(a) expusesse seu trabalho. Após a exposição o(a) Presidente da Banca concedeu a palavra a cada membro para que estes arguissem o(a) discente. A banca examinadora deliberou pela manutenção do título original do trabalho apresentado. Durante a arguição os membros da banca apresentaram suas contribuições ao trabalho, com sugestões para conclusão do estudo e apresentação dos resultados da pesquisa. Após o encerramento das arguições a banca examinadora, reunida isoladamente, avaliou o trabalho desenvolvido e o desempenho do(a) discente, considerando sua trajetória no curso e o trabalho produzido. Como resultado a Banca Examinadora deliberou pela **APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO**. Proclamado o resultado pelo(a) Presidente da Banca, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente Ata que é assinada pelos membros da banca e pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em História.

Goiânia, GO, 30 de agosto de 2024

Assinam esta Ata,
Banca Examinadora

Prof. Dr. Eduardo José Reinato / PUC Goiás (Presidente); Prof. Dr. Eduardo Sugizaki / PUC Goiás e Profa. Dra. Tatianne Silva Santos / IF Goiano.

Profa. Dra. Thaís Alves Marinho - Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em História

Escolher um item.

Página de assinaturas


Tatianne Santos
Signatário


Thais Marinho
Signatário


Eduardo Sugizaki
Signatário


EDUARDO REINATO
Signatário

HISTÓRICO

- 02 set 2024** 10:11:47  **Thais Alves Marinho** criou este documento. (Email: mhcp@pucgoias.edu.br)
- 06 set 2024** 01:54:25  **EDUARDO JOSÉ REINATO** (Email: reinato.eduardo63@gmail.com) visualizou este documento por meio do IP 189.5.78.181 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil
- 06 set 2024** 01:54:33  **EDUARDO JOSÉ REINATO** (Email: reinato.eduardo63@gmail.com) assinou este documento por meio do IP 189.5.78.181 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil
- 03 set 2024** 14:46:12  **Eduardo Sugizaki** (Email: eduardosugizaki@gmail.com) visualizou este documento por meio do IP 191.58.128.16 localizado em Brasília - Federal District - Brazil
- 03 set 2024** 14:46:49  **Eduardo Sugizaki** (Email: eduardosugizaki@gmail.com) assinou este documento por meio do IP 191.58.128.16 localizado em Brasília - Federal District - Brazil
- 02 set 2024** 10:54:41  **Tatianne Silva Santos** (Email: tatianne.santos@ifgoiano.edu.br) visualizou este documento por meio do IP 200.18.168.254 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil
- 02 set 2024** 10:56:56  **Tatianne Silva Santos** (Email: tatianne.santos@ifgoiano.edu.br) assinou este documento por meio do IP 200.18.168.254 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil
- 03 set 2024** 10:41:30  **Thais Alves Marinho** (Email: thaisalves@pucgoias.edu.br) visualizou este documento por meio do IP 189.63.105.120 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil



autentique

Autenticação eletrônica 3/3
Data e horários em GMT -3:00 Sao Paulo
Última atualização em 06 set 2024 às 01:54
Identificador: fb399d741e39631ef47b77912e735b174c8b91e81bfd00d41

03 set 2024 10:42:36  **Thais Alves Marinho** (Email: thaisalves@pucgoias.edu.br) assinou este documento por meio do IP 189.63.105.120 localizado em Goiânia - Goiás - Brazil



Escaneie a imagem para verificar a autenticidade do documento
Hash SHA256 do PDF original 6935b685f0585302478124f6601e4fe71ed8f303be15dbec9cd4fd970c64b3f0
<https://valida.ae/fb399d741e39631ef47b77912e735b174c8b91e81bfd00d41>



RESUMO

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa Educação Histórica e Diversidade Cultural, versa sobre a representação social dos negros nos livros didáticos. Compreende tanto o processo de escolha, quanto a utilização do livro didático de história no Ensino Fundamental anos finais adotados na rede estadual de Goiás, defendidos pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Percebe-se a importância que os documentos normativos, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação e a Base Nacional Comum Curricular podem respaldar essas discussões. Assim, metodologicamente, são descritas as representações sociais do negro, refletidas nas imagens dos livros didáticos organizados pela Editora Moderna, Araribá Conecta História e História: Sociedade e Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, a fim de perceber em que medida as imagens contribuem para a produção de uma representação social estereotipada ou emancipatória sobre o grupo de contingentes negros e das negras. O livro didático ocupa um lugar proeminente como material de apoio ao ensino e à aprendizagem, constituindo-se assim como um dispositivo privilegiado para a veiculação de representações, que orienta a construção da identidade dos discentes. Busca-se vincular as leituras teóricas sobre os conceitos de representação social, racismo, livro didático e diversidade cultural, para assim compreender a realidade brasileira e histórica sobre a formação individual e coletiva que o livro didático pode transmitir na comunidade escolar.

Palavras-chave: Diversidade Cultural; Representação social; Racismo; Livro didático, Legislação.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the Historical Education and Cultural Diversity line of research, deals with the social representation of black people in textbooks, encompasses both the selection process and the use of the history textbook in Elementary Education in the final years adopted in the state network of Goiás, defended by laws nº 10,639/2003 and nº 11,645/2008. The importance of normative documents, such as the Federal Constitution of 1988, the National Education Guidelines and Base Law and the National Common Curricular Base, can support these discussions. Thus, methodologically we will describe the social representations of black people, reflected in the images of the textbooks organized by Editora Moderna, Araribá Conecta História: Sociedade e Cidadania, by Alfredo Boulos Júnior, in order to understand to what extent the images contribute to the production of a representation stereotypical or emancipatory social impact on the group of black contingents. The textbook occupies a prominent place as supporting material for teaching and learning, thus constituting a privileged device for conveying representations, which guides the construction of students' identity. The aim is to link theoretical readings on the concepts of social representation, racism, textbooks and cultural diversity, in order to understand the Brazilian and historical reality regarding the individual and collective formation that the textbook can transmit in the school community.

Keywords: Cultural Diversity; Social Representation; Racism; History Textbook.

AGRADECIMENTOS

Apresento a minha gratidão a 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: Dra. Deusa Maria R. Boaventura, Dr. Eduardo Sugizaki, Dra. Fernanda De Paula Ferreira Moi, Dra. Maria Cristina Nunes Ferreira Neto, Dra. Maria Do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro, Dra. Rosemary Francisca Neves Silva e Dra. Sibeli Aparecida Viana, que estiveram atenciosamente me guiando durante essa trajetória. Quero agradecer principalmente ao meu orientador, professor Dr. Eduardo José Reinato, que me proporcionou tamanho desenvolvimento intelectual e pessoal e em momento algum me deixou desacreditar da minha capacidade. Quero agradecer a professora Dra. Thaís Alves Marinho que sempre me incentivou a participar dos processos seletivos.

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.

Assim também agradeço a Escola Municipal Raimundo Coelho dos Santos, da Rede Municipal de Aparecida de Goiânia, pela contribuição para a realização deste trabalho.

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

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01** – Desenhos que remontam o Egito Antigo e duas adolescentes, que pelos traços, indicam serem asiáticas e contra capa do livro do 6º ano 37
- Figura 02** – Estátua do comerciante de escravos Edward Colston, derrubada por manifestantes antirracistas do movimento Vidas Negras Importam, em Bristol, na Inglaterra, em junho de 2020 38
- Figura 03** – Foliões de cordão carnavalesco nas ruas da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX 39
- Figura 04** – Roda de capoeira na cidade de Salvador, Bahia, 2019 40
- Figura 05** – Atividade do capítulo 1. Conceito de patrimônio cultural 41
- Figura 06** – Arqueólogos no sítio arqueológico de Çatalloyük, em Konua, na Turquia, fotografia de 2018 42
- Figura 07** – Museu Britânico, 2020. Exposição da Pedra Roseta, um pedaço de granito descoberto em 1799, no Egito 43
- Figura 08** – Equipe de arqueólogos no sítio arqueológico na cidade de Porto Velho, em Rondônia 44
- Figura 09** – Rosto de Luzia. “A primeira brasileira”. Crânio feminino de aproximadamente 11500 anos 45
- Figura 10** – Jogos Olímpicos em 2021, em Tóquio, no Japão 47
- Figura 11** – Desfile de moda *plus size*, em Hamburgo, na Alemanha, em 2017 47
- Figura 12** – Capa e contra capa do livro do 7º ano 49
- Figura 13** – Na imagem, observa-se a cidade de Lagos, na Nigéria. Fotografia de 2019 50
- Figura 14** – A Grande Mesquita de Djenné, na cidade de Djenné, na República do Mali. Fotografia de 2019 51
- Figura 15** – Mesquita de Sankore, construída entre os séculos XV e XVI em Timbuctu, Mali. Fotografia de 2013 52
- Figura 16** – Contadora de histórias griot, em Mali. Fotografia de 2008 53
- Figura 17** – Caravana de camelos no deserto do Saara, na Mauritânia. Fotografia de 2020 54
- Figura 18** – Trabalhador segura sementes de noz-de-cola, em Anyama, Costa do Marfim. Fotografia de 2019 54
- Figura 19** – Missa de agudás para o Nosso Senhor do Bonfim, em Porto Novo, no Benin, em 2011 56

Figura 20	– A Grande Mesquita de Porto Novo, em Benin, de estilo barroco, foi construída por retornados brasileiros, conhecidos como agudás. Fotografia de 2021	56
Figura 21	– Estátua David, de Michelangelo. Escultura em mármore, 517 × 199 cm. Fotografia de 2019	57
Figura 22	– Vista de Sacsahuamán, fortaleza inca localizada ao norte da cidade do Cuzco, no Peru. Fotografia de 2019	58
Figura 23	– Turistas visitam a cidade de Teotihuacán, no México. Fotografia de 2019	58
Figura 24	– BIASIOLI, Ângelo. Escravos africanos preparando tabaco na colônia da Virgínia. 1790	60
Figura 25	– DEBRET, Jean-Baptiste. Mercado de escravos na Rua do Valongo.c. 1816-1828	61
Figura 26	– Desenhos que remontam o Egito Antigo e duas adolescentes, que pelos traços, indicam serem asiáticas e contra capa do livro do 8º ano	62
Figura 27	– Palácio de Westminster. Patrimônio Mundial da Humanidade. Abriga o relógio Big Bem. Fotografia de 2020	62
Figura 28	– A rainha Elizabeth II, chefe de Estado do Reino Unido, em cerimônia de abertura do Parlamento, em maio de 2021, no Palácio de Westminster	63
Figura 29	– WEST, Benjamin. Cromwell dissolvendo o grande Parlamento. 1782. Óleo sobre tela, 153 × 214,6 cm. Museu de Arte de Montclair, New Jersey, Estados Unidos	63
Figura 30	– Crianças participam da celebração do Dia da Bandeira do Haiti. Fotografia de 2018	65
Figura 31	– Capa e contra capa do livro do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais	66
Figura 32	– Marujos que participaram da Revolta da Chibata, a bordo de um navio no Rio de Janeiro. Fotografia de 1910	67
Figura 33	– Primeira página do periódico da imprensa negra A liberdade, de 14 de julho de 1919. O jornal circulou na cidade de São Paulo entre 1919 e 1920 e trazia em seu subtítulo: “Órgão dedicado à classe de cor, crítico, literário e noticioso”. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro	69
Figura 34	– Atividade da seção “Em debate”	70
Figura 35	– Atividade da seção “Ser no mundo”. Texto sobre o multiculturalismo, intitulado como “Samba e identidade”	70
Figura 36	– Atividade da seção “Ser no mundo”. Texto sobre o multiculturalismo, intitulado como “Samba e identidade”. Atividade sobre o texto	71

Figura 37	– Família ouve, pelo rádio, o discurso de Ano-Novo do presidente Vargas, na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia de 1942	72
Figura 38	– Mulheres em manifestação feminista em defesa da libertação das mulheres, em Connecticut, nos Estados Unidos, em 1969	72
Figura 39	– Trabalhador participa de reunião on-line na África do Sul, em 2021	73
Figura 40	– Grupo de moradores da favela do Chapéu Mangueira, na cidade do Rio de Janeiro, prepara comida para distribuir a pessoas em situação de rua no bairro de Copacabana durante a pandemia da covid-19. Fotografia de 2020	73
Figura 41	– Foto de Festa do Divino na capa e contra capa do livro do 6º ano	77
Figura 42	– Jogadores da seleção brasileira de futebol comemorando um gol. Rússia, 2018	78
Figura 43	– Fotografias retratando as mudanças ocorridas ao longo dos anos	79
Figura 44	– Fotografias retratando as mudanças ocorridas ao longo dos anos	80
Figura 45	– Fotografias de crianças brincando de amarelinha	80
Figura 46	– Fotografias de crianças brincando com carrinho	80
Figura 47	– Exemplo de uma fonte visual	81
Figura 48	– Vendedor ambulante e sua barraca. Salvador (BA), 2013	82
Figura 49	– Atividades sobre fontes históricas	83
Figura 50	– O Homo sapiens sapiens. Menino tocando sanfona. Serra Talhada (PE), 2015	83
Figura 51	– Artesã pertencente à Associação das Paneleiras de Goiabeiras fabricando uma panela de barro em Vitória (ES), 2009	84
Figura 52	– Sua alteza Aderemi I, Oni da cidade de Ilê Ifé, Nigéria, c. 1930	85
Figura 53	– Acima, vê-se o shaduf, instrumento movido pela força humana, em fotografia de 1990; com ele, o homem está retirando água do rio Nilo. Ao lado, a saquia, movida por bois, em fotografia de 2014	86
Figura 54	– Fotografia de abertura do capítulo 8 - O mundo grego e a democracia	86
Figura 55	– Foto de Festa do Maracatu na capa e a contra capa do livro do 7º ano	88
Figura 56	– Diversidade de povos e culturas do continente africano	89
Figura 57	– Os griôs (contadores de história, músicos ou cantores)	90
Figura 58	– Jovem angolano falante da língua umbundo. A mulher carioca descendente de povos da região congo-angolana. Boa parte dos habitantes do Rio de Janeiro descende de povos bantos	91
Figura 59	– Os Bantos no Brasil	91

Figura 60 – Os iorubás no Brasil	91
Figura 61 – Margareth Menezes (1962) é uma cantora, compositora e produtora musical. Na fotografia, vê-se Margareth se apresentando na Costa do Sauípe (BA), em 2013	92
Figura 62 – O artista plástico Emanuel Araújo na abertura da exposição “Barroco ardente e sincrético – Luso-afro-brasileiro”, no Museu Afro Brasil, em 2017	92
Figura 63 – Mestre Didi (1917-2013) foi escultor e escritor baiano, expoente da arte de matriz iorubá no Brasil	93
Figura 64 – Engenho colonial	94
Figura 65 – O trabalho no engenho	95
Figura 66 – Prancha de Jean-Baptiste Debret de 1835, intitulada Transporte da carne de corte	95
Figura 67 – Engenho de Açúcar. Henry Koster. 1816	96
Figura 68 – Navio negreiro	97
Figura 69 – Homenagem a Zumbi, feita pelo bloco afro Filhos de Gandhi, durante o Dia Nacional da Consciência Negra na cidade do Rio de Janeiro, RJ. 2012	98
Figura 70 – Fotografia da Festa Arraial de Belô na capa e a contra capa do livro do 8º ano	100
Figura 71 – Aluno consultando a Wikipédia em um tablete	101
Figura 72 – Foto atual de estudante consultando uma enciclopédia digital	101
Figura 73 – Atividade. Gravura em muro na cidade de Berlim. Alemanha, 2015	102
Figura 74 – François Dominique Toussaint L’Ouverture, conhecido como Napoleão Negro, em uma pintura de 1875	103
Figura 75 – Dança gaúcha na capa. E contra capa do livro do 9º ano	106
Figura 76 – Afrodescendentes libertos. Porto Alegre, RS, 1900	107
Figura 77 – Redação do jornal O Clarim da Alvorada, década de 1920	107
Figura 78 – Intelectual jamaicano Marcus Garvey, 1940	108
Figura 79 – Léopold Senghor (1906-2001), então presidente do Senegal, comparece à Academia de Letras de Paris, onde foi convidado a ocupar uma cadeira, em 1983, graças às suas poesias	108
Figura 80 – Nelson Mandela, depois de falar sobre o Dia Mundial da Reconciliação, em 8 de setembro de 2000	109

LISTA DE SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CF – Constituição Federal
- LD – Livro Didático
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1	
DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES E A DIVERSIDADE CULTURAL	20
1.1 A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Básica 9.394/1996	20
1.2 A Base Nacional Comum Curricular e a implantação da Lei 10.639/2003	23
1.3 Representação Social, Racismo e Livro didático	25
1.4 Livro didático, diretrizes e orientações sobre o PNLD para a escolha das obras na Educação Básica	27
1.4.1 O papel e a propagação do livro didático nas instituições escolares brasileiras	30
1.5 A Importância da formação dos professores no contexto da diversidade cultural	31
CAPÍTULO 2	
ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA UTILIZADA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS - COLEÇÃO “ARARIBÁ CONECTA HISTÓRIA”	35
2.1 Coleção “Arirabá Conecta História”: um olhar crítico	36
2.1.1 Livro do 6º ano	36
2.1.2 Livro do 7º ano	48
2.1.3 Livro do 8º ano	61
2.1.4 Livro do 9º ano	66
CAPÍTULO 3	
ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA UTILIZADA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA, DE ALFRED BOULOS JÚNIOR	75
3.1 Análise da coleção História, Sociedade e Cidadania à luz da Lei nº 10.639/2003	77
3.1.1 Livro do 6º	76
3.1.2 Livro 7º ano	87
3.1.3 Livro 8º ano	98
3.1.4 Livro 9º ano	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113

INTRODUÇÃO

O objetivo dessa pesquisa consiste em analisar A Representação dos Negros no Livro Didático de História do Ensino Fundamental Anos Finais, a partir da promulgação da Lei nº 10.639, de 2003, que incluiu a obrigatoriedade temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo escolar da educação básica, reforçando que a promulgação dessa lei representa o resultado dos esforços do Movimento Negro na efetivação de uma política educacional que considerasse a participação dos povos negros na formação histórica e cultural de nosso país. Dessa forma, a Lei nº 11.645, de 2008, veio a ampliar a ação da lei nº 10.639/2003, ao incluir, dentro da temática obrigatória, a temática "história e cultura afro-brasileira e indígena”.

Nossa riqueza cultural resultante do processo histórico-social acentuada por dimensões continentais torna a nação multirracial e pluriétnica, com uma diversidade cultural singular. Nesse sentido, o objeto de estudo ocorre por meio da análise dos Livros didáticos do Ensino Fundamental anos finais sob a luz da representação social dos negros nesses manuais.

A intenção de analisar os dilemas da diversidade cultural no ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, tendo como foco a promulgação da Lei nº 10.639, de 2003, bem como, analisar os documentos norteadores que já previam a ênfase na diversidade cultural e valorização dos afrodescendentes e dos povos originários na formação do povo brasileiro. As reflexões sobre as práticas e as estratégias utilizadas pelos professores ao abordarem o racismo no ambiente escolar são pertinentes para que essa pesquisa possa contribuir junto à sociedade nas discussões sobre a diversidade cultural.

Com este estudo, aborda-se o comportamento da comunidade escolar em relação ao preconceito e à discriminação social aos afrodescendentes e a negação de seus direitos e deveres que ainda persistem até aos dias atuais sob a ótica dos livros didáticos. Esta pesquisa consiste em avaliar como as políticas públicas auxiliam as instituições escolares, no sentido de diminuir ou acentuar as questões raciais.

A abordagem da representação social dos negros nos livros didáticos do Ensino Fundamental Anos Finais deve ser pauta dos grupos de estudo nas escolas com o intuito de propagar a valorização das classes menos favorecidas contribuindo para que sua inclusão seja pautada no respeito e na formação do sujeito histórico e consciente de seu papel na sociedade atual.

Discutir a representação dos negros no livro didático de História se torna pertinente em virtude dos números crescentes de violência contra os negros ocorridos no Brasil, principalmente quando essa violência vem acompanhada de óbitos.

Os documentos normativos que direcionam a política educacional brasileira como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, das leis nº 9.394/96 (LDB) aliadas à lei que institui o ensino da história e da cultura afro e indígena na escola e as leis nº 10.639/2003 e a lei nº 11.645/2008, que propõem uma educação voltada à diversidade cultural. A proposta baseia-se em observar até que ponto a lei está sendo cumprida no livro didático de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Se a representação social mostra negros como protagonistas de uma nova história ou se continua vitimizado e subalternizado, ocupando espaços de inferioridade em relação às pessoas brancas.

A preocupação deriva do fácil acesso na obtenção dos livros didáticos, mormente quando, em algumas situações é o único material que tanto o discente quanto o docente tem para ministrar as aulas. O Programa Nacional do Livro Didático é considerado o mais antigo no que trata da compra e da distribuição de obras didáticas para estudantes das escolas públicas municipais, estaduais e federais.

Essa pesquisa é pertinente no sentido de provocar a comunidade escolar a questionar as imagens dos negros nos livros didáticos trazendo para a sala de aula debates no intuito de combater o racismo, em especial, quando aparecem exercendo funções que reforçam seu papel de subalternidade. Percebem-se no decorrer do levantamento das bibliografias poucos livros e autores que se debruçaram na investigação específica do tema em relação aos negros no livro didático. Outro aspecto que desperta preocupação, é se esses livros realmente problematizam a história dos negros e de seus descendentes no Brasil, desde que chegaram do continente africano na condição de mão-de-obra escrava, e a abordagem sobre as condições de vida dos negros nos dias atuais.

A viabilidade desse trabalho nas condições propostas se faz acessível por se tratar de uma pesquisa de cunho bibliográfico. Tem-se como intuito provocar uma reflexão sobre a representação dos negros no livro didático de História do Ensino Fundamental Anos Finais. A preocupação com a representação social dos afrodescendentes nessas coleções ocorre em virtude do fácil acesso desse material em todo o âmbito da comunidade escolar.

As imagens dos negros reproduzidas nesse material, sem uma análise crítico-reflexiva por parte do docente, podem influenciar na construção de uma representação social negativa por parte dos discentes. Portanto, é imprescindível se questionar a imagem dos negros nesses acervos, quando aparecerem apenas na condição de subalternidade, além de observar em que contexto aparece em situação de protagonistas.

É necessário ampliar as discussões, nos cursos de formação de professores, conceitos como racismo, discriminação social e preconceitos, por exemplo, com o intuito de ajudar esses profissionais a identificar e auxiliar os discentes que são vítimas desse tipo de situação. Segundo Paula e Guimarães (2014, p. 437) a formação de professores tornou-se um dos principais focos das políticas públicas governamentais fazendo parte das ações dos órgãos e instituições educacionais, seja na educação básica, seja na superior.

Observa-se que o papel do professor e o ambiente escolar podem contribuir através de um plano de ação consciente e voltado para a inclusão das diferentes culturas, capacitar os sujeitos numa boa convivência dentro da escola e levar para o seu cotidiano tornando-se um agente de transformação social.

A partir dos estudos e documentos normativos, observa-se se é possível constatar que os livros didáticos demonstram de forma positiva a participação dos negros na formação do povo brasileiro. Quais contextos podem perceber a representação social dos negros como protagonistas envolvidos num contexto familiar e/ou se relacionando com pessoas de outra etnia. Examinam-se a forma em que as professoras e os professores são orientados a provocar debates sobre a participação dos negros nos manuais didáticos, bem como, a historiografia faz menção dos negros, mostrando sua real situação. Desse modo, demonstra-se as condições precárias em que vivem, os poucos espaços reservados para suas manifestações culturais e como são assistidos pelo poder público nas comunidades onde a maioria não tem conhecimento de direitos e deveres enquanto cidadãos.

Como referenciais teóricos são utilizados as obras de Serge Moscovici, Roger Chartier e Denise Jodelet como suporte na relação com a categoria Representações Social.

Moscovici (1978, p. 41) afirma que “as representações sociais são entidades quase tangíveis, que circulam, cruzam-se e se cristalizam através da fala, do gesto, de um encontro, em nosso universo cotidiano”. Sabe-se que as representações sociais correspondem tanto à substância simbólica que entra na elaboração quanto à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou os mitos corresponde a uma prática científica e mítica.

A representação social é importante, uma vez que o grande volume de teorias e fenômenos transmitidos na sociedade não poderia ser corroborado na experiência individual. Os significados transmitidos através do conhecimento e realidades diretas são limitados em relação aos conhecimentos e realidades transmitidos através da educação, meios de comunicação e instituições (Moscovici, 1978 apud Silva, 2007, p. 92).

Moscovici (1978, p. 63) diz que a fim de penetrar no universo de um indivíduo ou de um grupo, o objeto entra numa série de relacionamentos e de articulações com outros objetos provocando um encontro, do que era conhecido com o novo que está sendo acrescentado.

Assim, ao tornar-se próprio e familiar, o objeto é transformado e se transforma, [...]. Portanto, é representado na medida exata em que ele mesmo se tornou um representante, por sua vez, e passou a manifestar-se exclusivamente nesse papel.

O mesmo autor ainda afirma que “os preconceitos raciais e sociais jamais estão manifestadamente isolados; eles assentam num fundo de sistemas, de raciocínio de linguagens, no tocante à natureza biológica e social do homem, suas relações com o mundo” (Moscovici, 1978, p. 49). Sobre esse desequilíbrio Jodelet (2001, p. 35) acrescenta que “quando a novidade é incontornável, à ação de evitá-la segue-se um trabalho de ancoragem com o objetivo de torná-la familiar e transformá-la para integrá-la no pensamento preexistente” (Jodelet, 2001, p. 35 apud Carvalho; Arruda, 2008 p. 449).

Chartier expõe-nos a dupla função da representação:

A representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou alguém (Chartier, 1990, p. 20 apud Carvalho; Arruda, 2008 p. 448).

Percebe-se a urgência de um trabalho mais rico envolvendo as culturas diferentes numa relação baseada no respeito, tendo em mente que todos possuem os mesmos direitos e deveres dentro da sociedade em que vivem. Afinal, “O multiculturalismo é, hoje, visto como uma integração de diversas minorias numa cultura dominante”, sendo que o termo minorias refere-se a “grupos de pessoas [...] como, a raça, a cor e a etnia, o gênero, as incapacidades físicas e motoras, a idade, a orientação sexual, a nacionalidade de origem ou a religião” que nesse sentido “difere do socialmente concebido como «normal» ou «padrão»” (Dass; Parker, 1999; Marsden, 1997 apud Rodrigues, 2013, p. 5)

Considera-se pertinente as palavras de Alain Touraine (1999, p. 326), no tocante a função da escola “não é somente uma função de instrução; tem também uma função de educação” e acima de tudo “consiste em, ao mesmo tempo, encorajar a diversidade cultural entre os alunos e favorecer as atividades através das quais se forma e se afirma a sua personalidade” (Touraine, 1999, p. 326 apud Rodrigues, 2013, p. 17).

Para alcançar os objetivos propostos, na concretização dessa pesquisa, buscou-se realizar um estudo bibliográfico na intenção de compreender a importância dos conceitos de Representação social na produção, transmissão, ao tornar familiar o discurso racista nas práticas sociais. Também foi necessária uma pesquisa documental sobre a trajetória da legislação sobre o livro didático nas escolas de educação básica.

A escolha dos livros didáticos organizados pela Editora Moderna, Araribá Conecta História e História: Sociedade e Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, foi em decorrência do público que fazem parte do Ensino Fundamental Anos Finais. Os usuários desta etapa são compostos em sua grande maioria por adolescentes. É nesta fase que os estudantes ainda estão em processo de formação de consciência histórica, identificação de suas concepções enquanto sujeitos e aceitação cultural em relação a sua ancestralidade.

No primeiro capítulo, abordaram-se os principais pontos dos documentos normativos que direcionam o processo de ensino-aprendizagem, além de oferecer suporte para esse trabalho. A Constituição Federal de 1988 já previa um novo texto para a Lei de Diretrizes e Base da Educação Básica, nº 9394/96, e automaticamente a criação da Base Nacional comum Curricular. A implementação e influência da Lei nº 10.639/2003 no curricular escolar. A discussão sobre os conceitos de Representação Social no livro didático, ao reforçar a importância do professor no combate ao discurso racista.

No segundo e terceiro capítulos, ocorrem a análise dos livros didáticos de História do Ensino Fundamental Anos Finais. As coleções foram avaliadas de acordo com as orientações dos documentos normativos, e, principalmente sob o olhar da Lei nº 10.639/2003, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica.

CAPÍTULO 1

DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES E A DIVERSIDADE CULTURAL

Este capítulo aborda a Seção II da Constituição Federal de 1988, estabelece os direitos culturais e as responsabilidades do Estado para garantir e promover à população brasileira o direito à cultura, aliado ao direito de acesso e permanência na escola, respeitando as manifestações culturais dos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira.

Foi apontado ainda o processo de implementação tanto da LDBEN, Lei 9.394/96, da BNCC, assim como discutir a implementação da Lei nº 10.639/2003 que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, 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.

São abordados os conceitos de representação social, e o racismo no livro didático após a implantação da Lei nº 10.639/2003 nos documentos oficiais. São analisados as imagens dos afrodescendentes para compreender a dinâmica social e os movimentos que estão presentes nesses manuais, que muitas vezes perpassa pelas atitudes didáticas pedagógicas dos professores dentro do espaço escolar

1.1 A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Básica 9.394/1996

A Constituição Federal de 1988 trouxe por base o ideal de igualdade perante a lei e o direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade a todos os brasileiros. Entre os princípios fundamentais, estão a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Nessa perspectiva, garantiu ainda o acesso universal à educação, à saúde e à cultura, conhecida como a Constituição mais democrática e cidadã.

Este trabalho se debruça na Seção II, CF/88, que estabelece os direitos culturais e as responsabilidades do Estado para garantir e promover a população brasileira o direito à cultura. Percebem-se esses direitos descritos nos Artigos nº 215 e 216. Essa proposta está em consonância com os Direitos Culturais previstos na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948. Como está descrito nos Artigos 215 e 216:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

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

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

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

I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro

II produção, promoção e difusão de bens culturais;

III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões.

IV democratização do acesso aos bens de cultura;

V valorização da diversidade étnica e regional.

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

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

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

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (Brasil, 1988).

Com a concretização da Constituição Federal de 1988, vários setores da Sociedade Civil, ligados à educação, promoveram um amplo debate sobre um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que contemplassem o que está sendo proposto nos artigos citados acima.

Quando se adota como princípio, de acordo com CF/88, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, em conformidade com o propósito de “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, considera-se uma sociedade com escolas abertas a todos, inclusive, com o acesso aos níveis mais elevados de ensino. Ressaltando, assim, o respeito e a valorização do acesso à cultura, defendendo, patrimônios e as manifestações culturais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, foi promulgada em 20 de dezembro de 1996. Sua importância, no tocante a lei do sistema educacional brasileiro, consiste na elaboração de diretrizes gerais da educação brasileira, seja ela pública ou privada. De acordo com os autores, Souza, Araújo e Silva (2017, p. 156) a LDBEN, “está sob nossa responsabilidade segui-la, contribuindo para que a educação brasileira seja mais humana e formativa, considerando que o sistema educacional envolve a família, as relações humanas, sociais e culturais”.

Nessa perspectiva, a LDBEN nº 9.394/1996 foi sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo Ministro da Educação Paulo Renato. Os princípios da LDBEN nº 9.394/1996 estão em consonância com o artigo nº 206 da CF/88, e visam oferecer o ensino universal a todos os brasileiros. Dessa forma, propõe novas mudanças, com o intuito de atender a política e o planejamento educacional em todos os níveis de ensino, prezando pela qualidade.

Cury (2008, p. 294) explica que, como conceito novo, a LDBEN nº 9.394/96 “traduz uma nova realidade nascida de um possível histórico que se realizou e de uma postura transgressora de situações preexistentes, carregadas de caráter não democrático”. Ainda acrescenta que “como direito, ela significa um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural”. O papel primordial da LDB, dentro desse novo conceito, configura uma nova forma de organização da educação escolar nacional.

Essa organização se manifesta na estruturação da educação básica. Sendo a educação um dos pilares da cidadania, e dessa forma, abarca três etapas, a saber: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Como se observa no artigo 205 da CF de 1988, que afirma ser

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A educação básica é inovadora quando em sua organização, provoca mudanças numa educação que por séculos foi elitista e seletiva. Não quer dizer que todas as mazelas da educação escolar foram resolvidas com a implantação da lei. Mas abriu um leque de debates sobre os direitos dos cidadãos, levando em conta os novos desafios propostos pela sociedade e atingem as unidades escolares brasileiras. Direitos que foram conquistados, afirmados nos documentos oficiais, e precisam ser cumpridos e garantidos a todos.

Por meio da LDBEN nº 9.394/96, a educação básica, por se tratar de um momento privilegiado, onde a igualdade cruza com a equidade, passou a garantir a certos grupos sociais, como as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, como os afrodescendentes, que devem ser sujeitos de uma desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações, tanto pelo papel socializador da escola quanto pelo seu papel de transmissão de conhecimentos científicos, verazes e significativos (Cury, 2008, p. 300).

1.2 A Base Nacional Comum Curricular e a implantação da Lei 10.639/2003

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo pensado devido à necessidade da adoção de um currículo único no Brasil, “[...] que seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados ao longo dos níveis e modalidades da educação básica no Brasil” (Brasil, 2018, p. 7). Acrescenta-se

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017).

Nesta perspectiva, que tange as aprendizagens essenciais, a BNCC define dez competências gerais, além das habilidades, que devem garantir aos estudantes conhecimentos, atitudes e valores que os auxiliem na resolução das demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Assim, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (Brasil, 2006, p. 18).

O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, reiterou essa demanda por meio de metas e estratégias para serem alcançadas até o ano de 2024, no qual se afirmou a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com a pretensão de melhorar a aprendizagem através de estratégias para “fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017). Assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica também defendem o estabelecimento de bases comuns nacionais para o ensino brasileiro.

A busca por uma Base Nacional Comum Curricular está presente tanto na Constituição Federal (CF/88) onde seu artigo nº 210 assegura conteúdos mínimos para o ensino fundamental, “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988), quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN/96) onde a conexão entre a base comum e a parte diversificada é resgatada no artigo 26 onde fala que,

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

Por conseguinte, a BNCC reforça seu compromisso com a educação integral, reconhecendo que a Educação Básica tem como objetivo a formação e o desenvolvimento humano global, buscando romper com as visões reducionistas ao assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, considerando-os como sujeitos de aprendizagem. Para tal propósito, faz-se necessário a promoção de uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, sendo a escola um espaço de inclusão, fortalecendo o respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2017).

Rocha (2019, p. 37) explica que “para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistema, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes”. E ainda acrescenta que o papel da BNCC é de extrema importância, “porque a educação igualitária que combate as desigualdades deve ser o principal foco de uma sociedade que almeja à justiça e à democracia”.

Gomes (2012, p. 102) destaca a importância da descolonização dos currículos nesse processo de implantação da Lei nº 10.639/2003, colocando-os como mais um desafio para a educação escolar. A inflexibilidade dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola e realidade social, requer uma formação de docentes capazes de repensar sobre as culturas negadas e silenciadas nos LD. Principalmente, quando estas culturas começam a problematizar e questionar, articulando-se em busca de estratégias, com o intuito de promover uma ruptura epistemológica e cultural, que impulsionem uma renovação curricular.

Nesse cenário, pode-se afirmar que a promulgação da Lei nº 10.639 de 2003, na qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatórios os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileiras no ensino público e privado brasileiro, e consequentemente, oportuniza outro olhar sobre a representação dos afrodescendentes nos livros didáticos, abrindo um leque de medidas essenciais para se pensar e programar estratégias de combate às desigualdades étnico-raciais (Santos; Pinto; Chirinéa, 2018, p. 950). “O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única”, como ressalta Gomes (2012, p. 105). A autora acrescenta que esse ato de falar oportuniza respostas do “outro”, e consequentemente, interpretações diferentes e confrontos de ideias.

A Lei nº 10.639/03 assume um caráter compensatório, no momento em que provoca a desconstrução de concepções e ações preconceituosas, herdadas do longo período de escravização, uma vez que “as desigualdades raciais ou de gênero, como quaisquer outras, não se inscrevem na lógica da natureza, mas na lógica das relações” [...]. Sendo assim, “são socialmente criados; podem e devem ser politicamente dirimidos” (Siss, 2003, p. 34).

Nessa direção, Santos, Pinto e Chirinéa (2018, p. 955) corroboram que “esse apagamento dos negros e conteúdos a eles relativos está na base das dificuldades verificadas pela população negra para manter-se cativa aos bancos escolares”, dessa forma, “isso torna os negros responsáveis por não se enquadrarem em padrões e normas apregoados e sustentados pelo nosso sistema educacional”.

Enfim, vivencia-se um momento de intensa reflexão sobre a aplicação da Lei 10.639/2003, na qual, a implantação e a efetivação da mesma ainda requerem ações mais atuantes. Oliva (2003, p. 456) sugere que “a obrigatoriedade de se estudar África nas graduações, a abertura do mercado editorial para a temática” aliada, “a cobrança de História da África nos vestibulares são medidas que tendem a aumentar o interesse pela História do Continente que o Atlântico nos liga”.

1.3 Representação Social, Racismo e Livro didático

As imagens e os textos presentes em um livro didático são produtos da interpretação e da representação de certa realidade vividas pelos seus autores. Eles organizam uma ampla possibilidade de entendimento a partir do contexto no qual foram fabricados, do momento historiográfico vivenciado, das diversas demandas e influências que se apresentaram na elaboração desse tipo de material e de ideologias ou mentalidades circulantes. Dessa forma, a partir das palavras e imagens presentes nesses manuais, os alunos irão construir suas representações, ou somente absorverão as representações elaboradas pelos autores (Oliva, 2003, p. 442).

Moscovici (1978, p. 41) afirma que “as representações sociais são entidades quase tangíveis, que circulam, cruzam-se e se cristalizam através da fala, do gesto, de um encontro, em nosso universo cotidiano”. Dessa forma, sabe-se que as representações sociais correspondem tanto à substância simbólica que entra na elaboração quanto à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou os mitos que correspondem a uma prática científica e mítica.

A representação social é importante, uma vez que o grande volume de teorias e fenômenos transmitidos na sociedade não poderia ser corroborado na experiência individual. Os significados transmitidos através do conhecimento e realidades diretas são limitados em relação aos conhecimentos e realidades transmitidos através da educação, meios de comunicação e instituições (Moscovici, 1978 apud Silva, 2007, p. 92).

Para corroborar que esse pensamento, Meireles afirma que

A imagem enquanto representação do real estabelece identidade, distribui papéis e posições sociais, exprime e impõe crenças comuns, instala modelos formadores, delimita territórios, aponta para os que são amigos e os que se deve combater (Meireles, 1995, p. 101).

Igualmente, Moscovici (1978, p. 63) diz que a fim de penetrar no universo de um indivíduo ou de um grupo, o objeto entra numa série de relacionamentos e de articulações com outros objetos provocando um encontro, do que era conhecido com o novo que está sendo acrescentado. Assim, ao tornar-se próprio e familiar, o objeto é transformado e se transforma, [...]. Portanto, é representado na medida exata em que ele mesmo se tornou um representante, por sua vez, e passou a manifestar-se exclusivamente nesse papel. O autor ainda afirma que “os preconceitos raciais e sociais jamais estão manifestamente isolados; eles assentam num fundo de sistemas, de raciocínio de linguagens, no tocante à natureza biológica e social do homem, suas relações com o mundo” (Moscovici, 1978, p. 49). Sobre esse desequilíbrio Jodelet acrescenta que “quando a novidade é incontornável, à ação de evitá-la segue-se um trabalho de ancoragem com o objetivo de torná-la familiar e transformá-la para integrá-la no pensamento preexistente” (Jodelet, 2001, p. 35 apud Carvalho; Arruda, 2008, p. 449).

Chartier expõe-nos a dupla função da representação: “a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou alguém” (Chartier, 1990, p. 20 apud Carvalho; Arruda, 2008, p. 448).

Percebe-se a urgência de um trabalho mais rico envolvendo as culturas diferentes numa relação baseada no respeito, tendo em mente que todos possuem os mesmos direitos e deveres dentro da sociedade em que vivem. Afinal, “O multiculturalismo é, hoje, visto como uma integração de diversas minorias numa cultura dominante”, sendo que o termo minorias refere-se a “grupos de pessoas [...] como a raça, a cor e a etnia, o gênero, as incapacidades físicas e motoras, a idade, a orientação sexual, a nacionalidade de origem ou a religião” que

nesse sentido “difere do socialmente concebido como «normal» ou «padrão»”. (Dass; Parker, 1999; Marsden, 1997 apud Rodrigues, 2013, p. 05).

Nesse sentido achamos pertinentes as palavras de Alain Touraine (1999, p. 326), no tocante a função da escola “não é somente uma função de instrução; tem também uma função de educação” e acima de tudo “consiste em, ao mesmo tempo, encorajar a diversidade cultural entre os alunos e favorecer as atividades através das quais se forma e se afirma a sua personalidade” (Touraine, 1999, p. 326, apud Rodrigues, 2013, p. 17).

É interessante refletir sobre o multiculturalismo nas palavras de McLaren (1977) ao afirmar que a educação multicultural suscita no educando um pensamento crítico, comprometido na criação de ambientes mais democráticos, com estudantes mais abertos a aprender a situar-se criticamente com suas próprias identidades, concebendo a vida em rede, na noção de solidariedade coletiva (McLaren 1977, p. 8 apud Rodrigues, 2013, p. 23).

A escola é um lugar privilegiado quando o assunto é a diversidade cultural. Esse tema exige uma constante reflexão, por parte dos professores, em sua prática diária. Busca promover uma educação comprometida com a cidadania, assegura o convívio de todos, constrói assim, bases sólidas para uma sociedade democrática.

1.4 Livro didático, diretrizes e orientações sobre o PNLB para a escolha das obras na Educação Básica

É notória a quantidade de notícias e informações veiculadas nos meios de comunicação que retrata a violência sofrida pelos negros, pelas mulheres, pelos idosos, pelas crianças e pelos povos originários. A sociedade atual seja nacional ou internacional, apesar das leis criadas contra a discriminação social, o preconceito e ao racismo, ainda se mostra intolerante e desigual desrespeitando os direitos básicos, como o direito à vida, à liberdade de expressão, a orientação sexual entre outros.

A Constituição Federal de 1988 no artigo nº 205, e depois na LDB Lei nº 9.394/1996 defendem que a prática da cidadania é uma das finalidades da educação, no momento em que foi “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2007, p. 24).

Para Silvio Almeida (2019, p. 109) a representatividade de minorias em espaços de poder e prestígio social é um passo importante na luta contra o racismo e outras formas de discriminação. Essa conquista é o resultado de anos de lutas políticas dos movimentos sociais

que conseguiram influenciar as instituições. Sendo a representatividade uma questão de poder real, isso não significa que o fato de uma pessoa negra estar na liderança, possa afirmar que tanto ela quanto a população negra também esteja no poder, pois a representatividade é sempre institucional e não estrutural.

A Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” é resultado dos movimentos sociais. Isso significa um importante passo para a valorização da população afrodescendente. Nesse contexto, sendo o livro didático um fio condutor imprescindível na provocação da discussão racial. Analisar as imagens que aparecem nesses manuais requer dos docentes um engajamento que vá além das fronteiras da sala de aula. A comunicação nesse sentido contribui para fomentar esse debate, ainda que seja uma via de mão dupla, estimular a reflexão ou a alienação.

Na visão de Bourdieu (1989, p. 11), “as relações de comunicação são sempre relações de poder que dependem na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações e que podem permitir acumular poder simbólico”. O autor ainda acrescenta que

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) reforçando a domesticação dos dominados (Bourdieu, 1989, p. 11).

Quanto mais o direito à educação se amplia, mais se universaliza a educação básica, tornando a educação superior mais acessível aos sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Dessa forma, ao chegarem com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias, passam a questionar nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias (Gomes, 2012, p. 99). Theodoro (2005) corrobora que

A pluralidade faz surgir um país feito a muitas mãos, onde todos juntos, vindos de tradições diversas, com distintas formas de arrumar o mundo, com inúmeras concepções do belo, conseguem criar uma comunidade plena da consciência da importância da participação de cada um na construção do bem comum. Todos podem ser diferentes mas são absolutamente necessários (Theodoro, 2005, p. 83).

A Lei nº 10.639/2003 propõe mudanças estruturais colaborando para um diálogo intercultural. Assim, tornar público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Considerando a existência do “outro”, com quem se fala e de quem se fala enquanto

sujeito ativo e concreto. Promovendo a construção de uma educação que repudia e combate o discurso racista. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências (Gomes, 2012, p. 105).

Quando a escola deixa de cumprir o seu papel, sendo um espaço de aprendizagem, onde docentes e discentes colocam em prática uma democracia inclusiva, fortalecendo o respeito as diferenças e a diversidade cultural, quem mais padece é a classe dos menos favorecidos. E é justamente nessa classe que se encontram boa parte da população afrodescendente, a parte que integra o trabalhador assalariado. Negar a identidade desse povo, tirando-lhe o direito de conhecer sua história, sua origem, e acima de tudo, ignorar sua contribuição histórica para o desenvolvimento econômico do país é negar o direito à prática da cidadania (Moura, 2005, p. 69).

De acordo com Freire (1996, p. 18), a relevância da prática educativa-crítica é propiciar condições onde os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Refletir até que ponto as culturas oriundas dos grupos subordinados na sociedade, cujas contribuições não se caracterizam como tradição e passado significativo, tornando-se invisibilizadas e minimizadas nos currículos, poderão ser transformadas em objeto de pesquisa e conseqüentemente fazer parte da prática educativa dos professores em forma de debates.

A educação profundamente vinculada às matrizes culturais diversificadas que fazem parte da formação da nossa identidade nacional, que estimula alunos e alunas a respeitar os valores positivos oriundos do confronto dessas diferenças, contribui para a desconstrução da carga negativa e eivada de preconceitos que marca a visão discriminatória de grupos sociais, com base em sua origem étnica, suas crenças religiosas ou suas práticas culturais (Moura, 2005, p. 76).

De acordo com Silva (2005, p. 25) Não ser visível nas ilustrações do livro didático ou aparecer apenas desempenhando papéis subalternos, pode despertar na criança que pertence ao grupo étnico/racial invisibilizado e estigmatizado um sentimento de auto-rejeição e de rejeição ao seu grupo étnico/racial. Moura (2005, p. 80) sinaliza que “o saber que se condensa nas culturas populares é um importante fator de afirmação da identidade do homem brasileiro”, isso ocorre, “porque carrega consigo a memória de uma parte significativa da história deste país”.

Para as autoras Canen e Xavier (2011, p. 642) “a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania”. Nessa direção, desmontar esses estereótipos é um passo

importante na prática dos educadores e educadoras ao trabalhar a valorização e a visibilidade dos povos subalternos tendo sempre em mente uma educação voltada para a diversidade cultural.

1.4.1 O papel e a propagação do livro didático nas instituições escolares brasileiras

A relevância de se trazer o livro didático para o centro das discussões se faz necessário principalmente em virtude da alteração do artigo nº 26A da LDB, com a promulgação da Lei nº 10.639/2003. Essa Lei determinou a implantação da História e Cultura Negra no currículo escolar, buscando um reconhecimento e uma valorização de negros e negras na história brasileira e africana, através da ampliação dos referenciais textuais e iconográficos, e da exigência de uma nova abordagem sócio histórica e cultural sobre a população negra (Muller, 2018, p. 78).

No decorrer da história o livro didático foi ganhando espaço nas instituições escolares se tornando um dos principais instrumentos de propagação de conteúdos prescritos pelos setores dominantes da sociedade. Às vezes constituía a única fonte para que os docentes pudessem preparar suas aulas. Essa propagação é resultado da facilidade de aquisição do produto. É importante ressaltar que nos lugares de difícil acesso, como em alguns pontos das regiões norte e nordeste, praticamente o LD se torna a única fonte de pesquisa. Como afirma Muller (2018, p. 81) “O livro didático foi histórica e socialmente construído como um importante instrumento político e lucrativo e representa até os dias atuais as permanências e modificações que se estabelecem dentro da sociedade, que se refletem na cultura material escolar”.

Devido à rapidez dessa disseminação do livro didático é crucial que se faça uma análise mais profunda desse momento da educação brasileira através de uma leitura articulada com as condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, identitárias e políticas (Gomes, 2012, p. 99-100). Em relação à obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica, segundo a autora, “exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros”. Consequentemente, “exige questionamento dos lugares de poder” (Gomes, 2012, p. 100).

Nesse sentido, a formação continuada de professores e professoras reflexivos capazes de dar voz aos povos subalternos constantemente silenciados nos currículos não é uma tarefa fácil e nem sempre incentivada. “A escola fornece experiências escolares que não pertencem

aos indivíduos, pois são exteriores a eles, mas elas permitem que os atores passem por um processo de autoconstrução de suas identidades” (Dubet; Martuccelli, 1996 apud Valente; Dantas, 2021, p. 15). As autoras acrescentam que

Nesse sentido, uma intervenção docente que permita que os alunos reconheçam as contradições e as diversidades (ligadas ao gênero, à classe social, às diferentes etnias) como identidades cultural e historicamente construídas possibilitaria também a desconstrução de pressupostos quando se propõe a reflexão sobre a política de poder existente nas relações sociais, assumindo-se a responsabilidade pela transformação social para si e para o coletivo. Necessita-se, pois, de uma formação docente mais qualificada para que a conquista legal se efetive no currículo real. Contudo, sua efetividade dependerá de condições de trabalho que favoreçam a discussão sobre as relações étnico-raciais e sobre a função social da escola na luta antirracista. (Valente; Dantas, 2021, p. 15).

A utilização dos livros didáticos como instrumentos de reprodução ideológica das classes dominantes têm ocorrido em diferentes momentos da história brasileira. Atualmente essas coleções foram reformuladas para atender as perspectivas da BNCC, sendo esse um documento norteador para a criação do currículo de todo país. Dessa forma, é indiscutível a importância desse material no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes nas instituições escolares brasileiras. Assim, esse instrumento não deveria servir como objeto político com fins ideológicos, principalmente quando representa a única fonte de pesquisa disponível para alunos e professores.

É interessante ressaltar a capacidade que tanto as editoras quanto os autores demonstram em reformular o livro didático em consonância com as mudanças de paradigmas, alterações dos programas oficiais de ensino, renovações de currículos e inovações tecnológicas justificando a sua permanência como parte integrante do cotidiano escolar de várias gerações de alunos e professores (Silva, 2012, p. 805). O Brasil é um país de dimensões continentais, abrigando regiões consideradas de difícil acesso. Para Silva (2012, p. 806) as editoras de livros didáticos “oferecem um produto voltado, principalmente, para se adaptar a esta realidade precária vivenciada pelos professores brasileiros nos campos profissionais e da formação”.

1.5 A Importância da formação dos professores no contexto da diversidade cultural

A realidade das escolas públicas brasileiras é um caso complexo e representa um grande desafio para a sociedade. Ainda que a propagação do ensino fundamental esteja alcançando números favoráveis, regiões como Norte e Nordeste apresentam desafios maiores

para boa parte da população, principalmente pela dificuldade de acesso aos centros urbanos ou rurais onde se localizam as escolas.

Para Rocha (2019, p. 27) “o ser humano é o único ser capaz de planejar o futuro, sem esquecer as transformações ocorridas no passado devido à sua memória”. A luta pelos direitos humanos é um exemplo dessa condição. Portanto, é necessário um processo educativo capaz de formar discentes conscientes de seu papel como agente transformador de sua realidade, preparados para defenderem os direitos humanos em suas três gerações: a de liberdade (primeira), igualdade (segunda) e fraternidade (terceira). O ensino-aprendizagem deve valorizar a igualdade em dignidade e direitos para todos, dessa forma, resguardando sentimentos e atitudes de cooperação e fraternidade. É imprescindível um ensino tanto para a tolerância quanto para a ação, com senso de responsabilidade para as causas sociais.

Fernandes e Paludeto (2010, p. 234) corrobora que os direitos civis referem-se às liberdades individuais e o direito à justiça, tendo nos tribunais de justiça o apoio que garantirão os direitos civis, através da igualdade perante a lei. Já os direitos políticos garantem a participação dos indivíduos no exercício do poder político, tanto como membros de um organismo investido de autoridade política ou como eleitores dos membros de tal organismo. O Parlamento e as câmaras representativas locais são incumbidos de garantir o cumprimento desses direitos.

Para completar temos os direitos sociais que se referem ao bem-estar econômico e segurança ao direito de participar na herança social, de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade vigente. Ainda acrescenta que “a educação é um pré-requisito necessário à liberdade civil, pois os direitos civis se destinam a ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso, que aprenderam a ler e escrever” (Fernandes; Paludeto, 2010, p. 234).

Dourado e Oliveira (2009, p. 203) “situa a escola como espaço institucional de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade”. Na percepção desses autores, “qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço”, sendo assim, “o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 203).

Nesse contexto, o livro didático representa um fator de grande importância na contribuição de uma educação de qualidade, no sentido de propagar um ensino voltado para a diversidade cultural. Agora, quando esse material “omite ou apresenta de uma na simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais”, como por exemplo, “a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores,

entre outros”, pode ser prejudicial ao processo ensino-aprendizagem “em virtude da importância que lhe é atribuída e do caráter de verdade que lhe é conferido”, sendo assim, “o livro didático pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor” (Silva, 2005, p. 23).

A preparação do profissional de educação é de suma importância quando se pensa numa educação de qualidade. A formação continuada permite ao docente um olhar mais sensível às questões sobre os estereótipos impregnados nas imagens e/ou na invisibilidade das classes menos favorecidas. É evidente que outros fatores tão importantes influenciam para o dessa instituição e na contribuição para o acesso, permanência e desempenho escolar dos discentes. Canen (2001, p. 208) sinaliza que “em uma perspectiva crítica, trata-se de superar [...] e resgatar o espaço intra-escolar para viabilizar práticas pedagógicas imbuídas por expectativas que celebrem a diversidade cultural, ao invés de abafá-la”.

Percebe-se no cenário educacional que inúmeros conceitos têm se destacado a partir das discussões sobre diversidade cultural. Conceitos como diversidade, diferença, igualdade e justiça social têm sido motivo de preocupação por parte dos movimentos sociais que lutam por uma educação cidadã. Vincular esses conceitos à formação de professores tornou-se um desafio para a educação e para as instâncias envolvidas nesse processo. A importância dessa formação de professores, inicial ou continuada, ocorre não só para refletir e discutir sobre essas questões, como também para a criação e conseqüentemente, a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que diz respeito à diversidade cultural no contexto escolar (Canen; Xavier, 2011, p. 641).

O entendimento conceitual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, é um dos requisitos para que os profissionais da educação possam compreender a especificidade do racismo brasileiro ao mesmo tempo em que os auxiliem a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola, e principalmente como combatê-la. Afinal, é necessário que na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Dessa forma, seria interessante que os docentes pudessem vivenciar, além de analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal (Gomes, 2005, p. 148-149).

Canen (2001, p. 211) sinaliza que, nesse sentido, “a educação buscaria desenvolver atitudes de tolerância à diversidade cultural, enfatizando currículos multiculturais e estratégias para promover a aceitação cultural nas relações interpessoais”. A autora ainda completa que perspectiva intercultural crítica implica e reconhece que a sensibilização intercultural precisa

ser em consonância com a realidade do cotidiano docente, de suas representações e de seu saber, para evitar elaboração de programas e documentos curriculares que não se consubstanciam em práticas pedagógicas transformadoras (Canen, 2001, p. 212).

Assunção (2016, p. 24) reitera que o professor é o agente fundamental do processo de ensino, dessa forma, torna-se capaz de pensar e repensar sobre sua prática cotidiana, levando em consideração que cada turma de alunos é diferente uma das outras, ainda que esteja no mesmo ano de escolaridade, sendo da mesma comunidade escolar ou demandando respostas diferentes, para problemas diferentes.

No tocante ao ensino da história dos povos africanos e dos afro americanos, um longo caminho precisa ser percorrido. Muitos problemas oriundos do tema foram explorados de maneira incipiente pelos professores da educação básica durante sua formação inicial ou continuada. Como consequência as relações que representavam os africanos com o restante do mundo, ressaltaram de forma simplória a submissão que de acordo com Assunção (2016, p. 28) “de subordinação aos países europeus como fornecedores de matérias-primas e humanos para escravização”.

Para que o ensino de história, nesse quesito, seja significativo, é necessário uma junção de conhecimentos acadêmicos, específicos e pedagógicos, capazes de promover uma discussão pautada na valorização da cultura tanto africana quanto dos povos originários, de acordo com o proposto nas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 (Assunção, 2016, p. 27-28).

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA UTILIZADA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS - COLEÇÃO “ARARIBÁ CONECTA HISTÓRIA”

No capítulo 2, averiguou-se o quanto a coleção “Araribá Conecta História” se aproxima da Lei nº 10.639/2003. Extraímos tanto as imagens quanto as orientações propostas para os professores ao manusear os livros. Para tal empreitada, houve a escolha da coleção “Araribá Conecta História” do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental anos finais. Esses manuais didáticos foram adotados pela Escola Raimundo Coelho dos Santos, pertencente à Rede Municipal de Aparecida de Goiânia, Estado de Goiás.

Os livros da coleção do ano de 2022 se apresentam divididos por unidades, e em capítulos. Os livros possuem uma boa encadernação, apresentação gráfica e imagética de boa qualidade. Requisitos relevantes para participarem de programas do governo federal devem se adequar aos padrões mínimos exigidos pelos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Para Bittencourt (2011, p. 299) a escolha do material didático é uma questão política, sendo assim, torna-se um dos pontos estratégicos envolvendo tanto o comprometimento do professor quanto da comunidade escolar. Por isso, a importância da reflexão sobre os diferentes tipos de materiais disponíveis e sua relação com o método de ensino abordado pelo docente. Apesar de ser um objeto cultural de difícil definição, há o reconhecimento por ser de fácil acesso pelos professores e alunos e pela sua frequente presença no âmbito escolar.

Os livros escolares sofrem diversos tipos de críticas. Parte delas surge de suas deficiências de conteúdo e nas concepções transmitidas, principalmente em relação às imagens de subalternidade dos povos afrodescendentes ou dos povos originários, um dos fatores que nos causam preocupações, principalmente por parte de autoridades governamentais. Sendo assim, “para o livro didático ser exitoso ou exercer um papel mais efetivo no processo ensino-aprendizagem, torna-se necessário entendê-lo em todas as suas dimensões e complexidade” (Bittencourt, 2011, p. 299).

Como corrobora Lajolo (1996, p. 4) “didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática”. A autora ainda acrescenta que “como sugere o adjetivo *didático*, que qualifica e define certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal”. Principalmente em países como o Brasil, que onde a situação educacional é precária, dessa forma, além de determinar os

conteúdos e condicionar estratégias de ensino, marca de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina.

A preocupação com o livro didático, portanto, é pela facilidade de acesso pela comunidade escolar, em virtude das imagens que são mostradas nesses manuais em relação aos grupos que colaboraram com a formação do povo brasileiro. São analisadas se de fato essas imagens apresentam os afrodescendentes em condição de protagonista ou de subalternidade. Portanto, “uma representação é sempre uma representação de alguém, tanto quanto de alguma coisa” (Moscovici, 1978, p. 27, 63, 65).

2.1 Coleção “Arirabá Conecta História”: um olhar crítico

Diante dos estudos e leituras, observamos e analisamos as imagens dos subalternizados e não subalternizados retratadas nos livros didáticos de história da coleção “Arirabá Conecta História”, obra coletiva (Joana Acuio, Renata Isabel C. Consigliere, Patricia T. Raffaini, Maria Raquel Apolinário, Maria Lidia Vicentin Aguilar, Mario Jorge da Motta Bastos, Samira Adel Osman e Sandra Machado Ghiorzi), organizada pela editora responsável, Maria Clara Antonelli, 2022.

Segundo Freire (2008, p. 35) “os livros didáticos, caracterizam-se por apresentar textos e imagens impessoais e objetivos, abordando histórias, fatos e eventos, assim como informações científicas ou técnicas consideradas verdadeiras”. Por isso a importância de se trabalhar a habilidade de observação e análise de imagens nos LD manuseados pelos estudantes no Ensino Fundamental, e assim, compreender o contexto e concepções que as mesmas estão transmitindo.

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

Para tanto, optou-se em analisar as quatro obras (6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental anos finais) separadamente, para melhor compressão e análise. É importante ressaltar que analisamos, que fatores didáticos, apenas fotografias e algumas pinturas foram selecionadas para esta pesquisa.

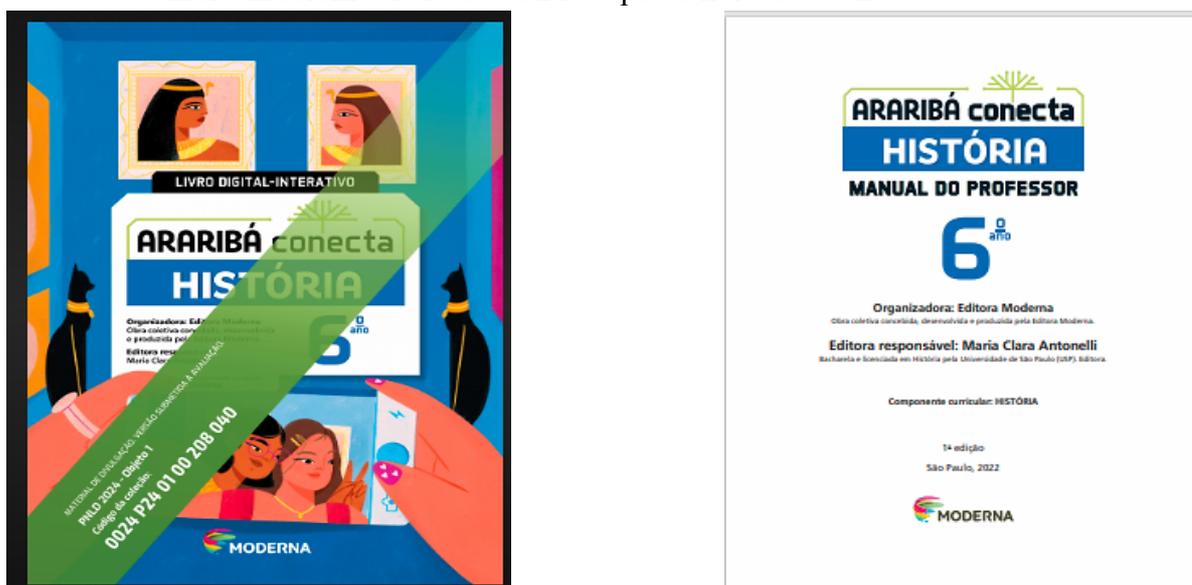
2.1.1 Livro do 6º ano

A pesquisa foi iniciada com a obra do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, com análise da capa e da contracapa do livro, que indicam a fonte de pesquisa. Cabe mencionar que na capa do livro, observam-se desenhos que remontam o Egito Antigo e duas adolescentes, que pelos traços, indicam serem asiáticas. Verifica-se que o discente negro pode não se identificar, pois não está representado nem na capa do livro didático que ele vai utilizar durante o ano letivo.

Os livros da coleção do ano de 2022 se apresentam divididos por unidades, e em capítulos. O livro dedicado ao sexto ano apresenta 19 capítulos, com 240 páginas. O período histórico compreende o recorte que se inicia com os estudos da História e dos seres humanos no tempo e no espaço até os povos da Antiguidade na África.

A capa denominada Arirabá conecta História, já indica que o livro vai abordar assunto global, retratando o início da civilização, com conteúdos já consolidados ao longo do processo histórico de construção de nação.

Figura 01 – Desenhos que remontam o Egito Antigo e duas adolescentes, que pelos traços, indicam serem asiáticas e contra capa do livro do 6º ano



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 6º ano do Ensino Fundamental anos finais. Capa e contracapa.

Ao estudar os acontecimentos do passado nos auxilia na compreensão, dos costumes e práticas do modo de vida de nossos ancestrais. Quais situações mudaram e quais permanecem até os dias atuais. Nesse trabalho, como já mencionado, à pesquisa consiste na análise das imagens dos negros expostas nesse manual.

A maneira de lidar com o passado reforça particularidades significativas da própria vida no tempo presente. Neste caso, percebe-se que a imagem representada contribui para a

manutenção da representação negativa do negro como um grupo que se diverte separado dos grupos dos brancos. A formação continuada do professor, principalmente aqueles que atuam no Ensino Fundamental, é de suma importância, pois esta lhes confere subsídios necessários para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos (Silva, 2008, p. 22)

A unidade foi iniciada com a Introdução ao estudo de História, abordando temas sobre o Oriente Médio, a China e a Índia na Antiguidade. Logo, o assunto girou em torno das pinturas encontradas nas cavernas, feitas por nossos ancestrais, com o intuito de chamar a atenção dos alunos para a importância de se conhecer o passado. Na página 12, os autores ressaltam a importância de identificar, classificar, compreender e analisar as fontes históricas, e a forma como os acontecimentos do passado influenciam o presente.

A imagem utilizada, na página acima mencionada, ainda que sobre uma manifestação antirracista, não provoca um debate sobre os motivos do movimento “Vidas Negras Importam”. Além de mostrar apenas as pernas das pessoas, caracterizando um processo de desumanização, também não foi sugerida aos professores nenhuma orientação sobre o trabalho de conscientização em relação à discriminação étnico-racial. A imagem reforçou negativamente a representação social dos negros, ao enfatizar a luta contra os privilégios dos brancos, ao derrubar estátua, como um ato isolado, descontextualizado. De acordo com Anjos (2008, p. 173), “ter respeito e valorizar as diferenciações culturais e étnicas em um território não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, ter respeito como expressão da diversidade”. O papel do docente ao suscitar um debate pautado numa educação multicultural seria o divisor de águas, numa perspectiva de valorização da pluralidade cultural.

Figura 02 – Estátua do comerciante de escravos Edward Colston, derrubada por manifestantes antirracistas do movimento Vidas Negras Importam, em Bristol, na Inglaterra, em junho de 2020



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 12.

Na página 13 observa-se a fotografia de foliões comemorando o carnaval, nas ruas da cidade do Rio de Janeiro. Nessa imagem, mesmo sendo em preto e branco, não se faz possível observar pessoas brancas nesse momento de diversão. Ratts, Rodrigues, Vilela e Cirqueira (2006/2007, p. 50) afirmam que “apesar de possuir uma função social e pedagógica de construção do conhecimento, o livro não fica à margem dos problemas sociais”, sendo assim, “reproduz os ideários e representações presentes na sociedade brasileira, muitas vezes tratando a questão étnico-racial de forma inadequada”.

Seguindo essa linha de pensamento, através da imagem dos foliões desfilando no Rio de Janeiro, pode-se observar a ausência de pessoas nas janelas, para acompanhar o movimento. Logo, as pessoas negras que se destacam na fotografia, parecem participar de um movimento isolado em relação à população local. Os autores sugerem aos professores analisarem a fotografia como sendo uma fonte histórica material. Continua orientando o docente a realizar uma atividade onde os alunos se colocariam no papel de historiador e respondessem as seguintes perguntas: “No início do século XX, o Carnaval era uma festa popular em todo o Brasil?”; “Os cordões daquele período têm algo em comum com o Carnaval de rua atual?”.

Figura 03 – Foliões de cordão carnavalesco nas ruas da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 13.

Figura 04 – Roda de capoeira na cidade de Salvador, Bahia, 2019



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 14.

Na página 14, observa-se a apresentação de uma roda de capoeira. Importante lembrar que a capoeira, se trata de uma manifestação cultural com mais de 200 anos. Assim, é considerada uma fonte histórica imaterial. Em 2014, tornou-se Patrimônio Cultural Imaterial da humanidade, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Na página 22, relacionada às atividades do capítulo, os autores retomam o assunto sobre a capoeira, porém, apenas para reforçar o conceito de patrimônio cultural. É possível observar a pouca contribuição sobre a discussão da capoeira, pois não utilizaram a imagem para a discussão sobre a capoeira, quando não utilizaram a imagem para problematizar a discriminação em torno do esporte, trazida pelos povos escravizados no período Colonial brasileiro. Seguindo esse pensamento, Canen e Xavier (2011) ressaltam que

A formação continuada de professores possui um papel relevante, uma vez que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania (Canen; Xavier, 2011, p. 642).

Figura 05 – Atividade do capítulo 1. Conceito de patrimônio cultural

4. Você provavelmente já sabe o que é um patrimônio cultural. Leia o trecho a seguir sobre o assunto e responda à questão.

[...] a ideia de *patrimônio cultural* que engloba aspectos históricos, artísticos, paisagísticos, tecnológicos, tradicionais entre outros e que, de tão representativos de uma determinada cultura, povo, nação tornam-se bens que merecem proteção, preservação e divulgação.

BOTTALLO, Marilúcia ; PIFFER, Marcos; VON POSER, Paulo. *Patrimônio da humanidade no Brasil: suas riquezas culturais e naturais*. Brasília, DF: Unesco: Editora Brasileira, 2014, p. 8.

- Observe novamente a imagem de capoeiristas neste Capítulo. Por que a capoeira foi reconhecida pela Unesco como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade?**

Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 22.

Ao longo do capítulo 2, os conteúdos trabalhados procuram explicar o surgimento da espécie humana, com a abordagem das teorias criacionista e evolucionista, destacando que o evolucionismo é a teoria aceita pela ciência para explicar como surgiu a grande diversidade de

seres vivos. Nesse momento abre-se um parêntese, para citar o tema contemporâneo Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

O mito Pataxó foi contemplado com o intuito de aproximar os alunos com crenças de povos indígenas do Brasil e refletirem sobre a importância da tradição oral como fonte histórica e para manter vivas as memórias de um povo. Em nenhum momento, no decorrer do capítulo, os negros ou seus descendentes foram mencionados. Foram mostradas fotografias dos povos Pataxós. E outra sobre o trabalho dos arqueólogos na Turquia, em 2018. Nessa fotografia, mesmo desfocada, é possível perceber a ausência de uma pessoa negra. Isso provoca uma discussão sobre o acesso dos afrodescendentes nestas profissões.

Figura 06 – Arqueólogos no sítio arqueológico de Çatalhöyük, em Konua, na Turquia, fotografia de 2018



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 35.

Os modos de vida dos primeiros grupos humanos são apresentados no terceiro capítulo da coleção. A concepção do desenvolvimento do ser humano está relacionada à sua capacidade biológica e cultural de trabalhar. Sendo assim, foi por através dessa habilidade que ele conseguiu se adaptar às diferentes condições ambientais do planeta. Nesse caso, trabalho significa a produção de ferramentas e a possibilidade de intervir na natureza com o intuito de transformá-la. A fotografia não mostra as pessoas que ocupam os barcos.

A proposta do capítulo é retratar o tema contemporâneo Diversidade cultural. Porém, na fotografia da Figura 07, abaixo relacionada, não se observa nenhuma menção aos afrodescendentes ou até mesmo uma discussão sobre a diversidade cultural, ou o multiculturalismo, existente em um país de grandes dimensões como o Brasil. Ratts et al. (2006/2007, p. 48) afirmam que apesar de um discurso que exalta uma diversidade étnico-racial e um suposto paraíso racial brasileiro, os problemas acerca da discriminação racial se fazem presentes, relativos principalmente à população negra.

Na concepção de Lopes (2008, p. 187) o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, em nível escolar, carece defender as diferentes formas de valorização da pessoa humana, povos e nações. Assim, a valorização que se alcança quando descobrimos que as pessoas, mesmo com suas diferenças, ainda são iguais entre si e iguais a nós, com direito de acesso aos bens e serviços de que a sociedade dispõe de usufruí-los, criar outros, além de exercer seus deveres em benefício próprio e dos demais.

Figura 07 – Museu Britânico, 2020. Exposição da Pedra Roseta, um pedaço de granito descoberto em 1799, no Egito



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 47.

Os modos de vida na América: povos do atual território brasileiro foram retratados no decorrer do capítulo 4. Nessa perspectiva, o objetivo seria de repassar informações sobre os mais antigos habitantes do território que hoje compreende o Brasil, bem como os aspectos de seu cotidiano e de sua produção cultural. Poucas informações foram encontradas sobre a população atual. Afrescos, pintura e imagens de esculturas antigas e fotografias de paisagens foram retratadas, porém, as únicas pessoas que podemos observar foram dos arqueólogos, trabalhando no sítio arqueológico na cidade de Porto Velho, em Rondônia.

A reflexão sobre a influência das culturas provenientes dos grupos subordinados na sociedade, cujo legado não tem sido considerado como tradição e passado significativo. Que em diversas situações são representados sob a forma estereotipada e caricatural, invisibilizados e minimizados nos currículos, e por vezes, despossuídos de humanidade e cidadania. Devem ser evidenciados em virtude de sua abrangência e importância social. É preciso conhecer para entender, respeitar e integrar, aceitando as contribuições das diversas culturas presentes na sociedade brasileira (Silva, 2008, p. 21).

Figura 08 – Equipe de arqueólogos no sítio arqueológico na cidade de Porto Velho, em Rondônia

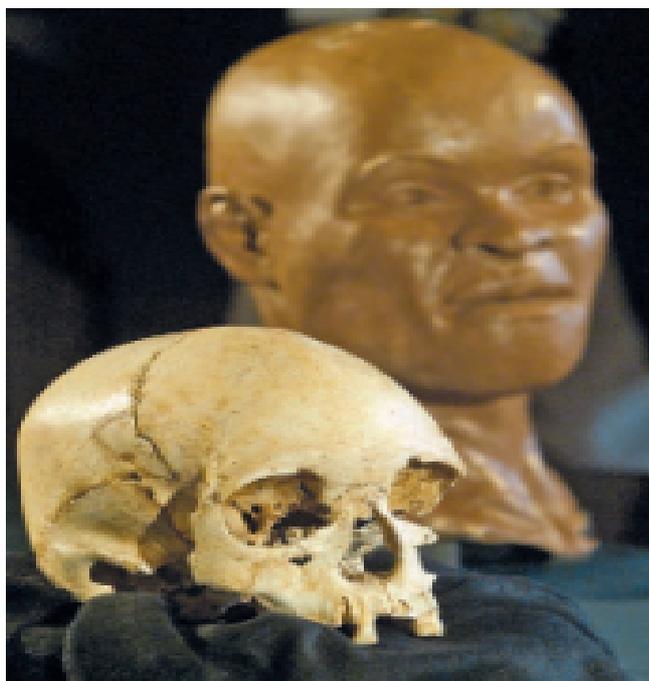


Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 50.

A próxima gravura que encontramos e se faz importante mostrar, é do crânio feminino de aproximadamente 11500 anos. O crânio de Luzia foi encontrado durante a década de 70 do último século por cientistas franceses, que faziam uma expedição arqueológica, na cidade de Pedro Leopoldo, em Minas Gerais. Recebeu esse nome em homenagem a Lucy, famoso fóssil de australopiteco de 3,2 milhões de ano.

A primeira reconstituição do rosto de Luzia com base em seu crânio levou os pesquisadores à conclusão de que ela teria traços muito semelhantes aos dos africanos ou aos dos aborígenes australianos. Ainda assim, não foram feitas menções sobre os povos originários ou aos africanos, nos textos informativos ou nas atividades. Nessa perspectiva, Silva (2008, p. 49) ressalta que “a educação, marcada por relações e métodos pedagógicos que privilegiam um grupo em detrimento de outro, proporciona um ensino excludente que desconsidera a pluralidade étnico-racial presente em sala de aula”. Seria de suma importância fazer inferências em relação ao local e o tempo em Luzia teria vivido, assim como mencionar suas contribuições culturais para geração atual.

Figura 09 – Rosto de Luzia. “A primeira brasileira”. Crânio feminino de aproximadamente 11500 anos



GREGG NEW TONREUTERS/FOTOBANKA

No capítulo 9 encontra-se outra imagem que cabe destacar na análise do livro. Nesse texto, os grupos estudados serão os hebreus, os fenícios e os persas que se desenvolveram na Antiguidade. São abordadas algumas formas de organização social, política, econômica e religiosa específicas das sociedades mencionadas até o momento. Pelo teor dos assuntos a serem discutidos, esperava-se que fossem tratados temas como diversidade cultural, intolerância religiosa ou multiculturalismo.

Muitas gravuras, esculturas e mapas foram expostos. Porém, a atenção está voltada às imagens das ruínas da antiga cidade de Persépolis, no Irã. Na fotografia podem-se observar turistas visitando o local. Devido às pessoas estarem em segundo plano, dificulta observar a presença de pessoas negras no local. Logo, a importância da imagem é apenas retratar a paisagem. Sem nenhum movimento de problematização sobre as dificuldades financeiras dos afrodescendentes para visitarem esses espaços.

As demais fotografias apresentadas nos capítulos seguintes, não ocorrem qualquer discussão no sentido de questionar a ausência de negros, tanto através de imagens quanto de atividades nessas coleções. Oliva (2003, p. 432) argumenta que as representações são construídas em nosso imaginário não de forma passiva. Mas quase sempre, as incorporamos junto com outras definições e conceitos de forma consciente, e ainda que adotemos determinada postura menos irrefletida, ela pode ser alterada a qualquer momento, em decorrência dos reflexos que nos chegam e de nossas intenções.

Gomes (2012, p. 105) enfatiza que a mudança estrutural proposta pela Lei no 10.639/03 abre caminhos para a construção de uma educação antirracista, que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Esse tipo de fala deve ser pautado no diálogo intercultural. Um diálogo intercultural, emancipatório no interior da escola, capaz de pressupor e considerar a existência de um “outro”, enquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala.

Ao longo do capítulo nono, observa-se que as imagens seguem os mesmos padrões. Não mostra imagens de negros ou faz menção dos pontos positivos e negativos da barragem para os sudaneses. As pessoas que aparecem nas fotografias estão representadas em segundo plano, ou seja, apenas o local ou as paisagens são valorizados em primeiro plano. Ainda que o conteúdo proponha uma reflexão sobre a preservação do patrimônio histórico, artístico e cultural dos povos da África ao discutir a construção, nos séculos XX e XXI, de grandes

barragens no rio Nilo para a produção de energia elétrica e seus impactos na conservação dos monumentos antigos.

Os conteúdos abordados no capítulo 12, segundo os autores, são a religiosidade e a produção cultural entre os gregos da Antiguidade. De acordo com o texto, os habitantes da Grécia Antiga realizavam festividades em homenagem aos seus deuses ou para marcar momentos importantes da sua vida. Além dos cultos às divindades, também se dedicavam aos Jogos Olímpicos, os Jogos Ístmicos e as Dionísias urbanas. Os Jogos Olímpicos se espalharam pelo mundo.

Como se pode constatar a brasileira na Figura 10, a brasileira Rayssa Leal, vice-campeã olímpica de skate feminino nos jogos de 2021, que ocorreram em Tóquio, no Japão.

Esse seria um momento singular para promover um debate sobre a ausência das imagens de negros que participaram dessas olimpíadas. Principalmente em esportes que antecederam a prática do skate, seja feminino, seja masculino. Não que a conquista de Rayssa Leal seja menos importante, mas a imagens de atletas negros suscitaria a valorização dos afrodescendentes em âmbito internacional e os alunos negros teriam a chance de se verem representados em situação positiva socialmente.

Figura 10 – Jogos Olímpicos em 2021, em Tóquio, no Japão



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 142.

Ao longo do capítulo 12, um texto na seção “Ser no mundo”, com o título “O que é o belo?” incentiva os alunos a cuidarem de sua saúde física e emocional, dessa forma, compreendendo-se na diversidade humana (...) fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, (...), sem preconceitos de qualquer natureza. O texto apresenta a ideia de respeito ao próximo, mas na fotografia que trás em seguida, não demonstra essa valorização dos grupos minoritários, no caso, os negros, cujas imagens estamos analisando.

Ao apresentar apenas imagens de mulheres brancas, na luta para garantir espaços para discussões que questionam e colocam em xeque os padrões de beleza inatingíveis. Nesse sentido, não provocam discussões sobre o padrão de beleza da mulher negra.

Figura 11 – Desfile de moda *plus size*, em Hamburgo, na Alemanha, em 2017



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 149.

Ao longo do livro, observa-se que as imagens seguem o mesmo padrão. Fotografias mostrando apenas os povos estudados, sem relações com os outros povos. Não identificamos imagens de afrodescendentes, ainda que, essas fotografias retratem lugares públicos. Ressaltando, que as pessoas que aparecem nessas fotos, estão em segundo plano, dificultando a identificação da etnia. É necessária uma equalização em que o negro apareça nas diferentes temporalidades no decorrer da História, na condição de protagonista, com direitos e deveres sendo respeitados e não somente como escravizado ou subalternizado.

O momento, como afirma Pereira (2008, p. 26-27), requer do professor de história uma compreensão considerável sobre o Brasil, sua história e dilemas, capaz de criar soluções pautadas no combate ao discurso racista no âmbito escolar, no qual busca apresentar a problematização das imagens e conteúdos propostos nos livros didáticos, e assim, o Brasil afrodescendente possa ser visto de forma positiva, junto com a História da África.

2.1.2 Livro do 7º ano

O segundo livro da coleção Arirabá Conecta História do ano de 2022, dedicado ao sétimo ano, contempla oito unidades e 21 capítulos, com um total de 240 páginas. Assim, inicia-se com os estudos dos Reinos e Povos da África, na unidade I e termina com o conteúdo sobre a mineração no Brasil colonial, na unidade VIII.

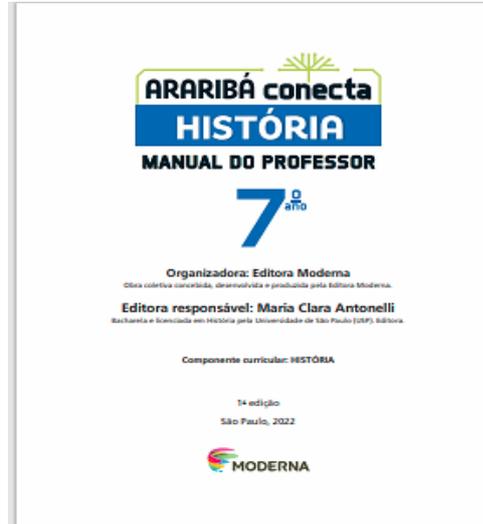
Pelos temas a serem abordados na unidade, espera-se que os alunos sejam incentivados a exercitar a curiosidade intelectual, recorrendo a atitudes de investigação, reflexão e análise dos textos e imagens apresentados, no sentido de combater a discriminação racial, as desigualdades sociais, e acima de tudo, buscar a valorização das diversas manifestações culturais. Nesse sentido, que os docentes também se sintam desafiados a inovar suas aulas, sempre com o intuito de despertar nos alunos uma consciência de sua importância, enquanto ser histórico capaz de transformar a sociedade em que vivemos.

Pela capa percebe-se a ausência de negros, ainda que a primeira unidade deixa claro sobre os assuntos que são abordados no decorrer do manual. É visível a presença de duas garotas, ou o desenho, em tempos distintos, cujas características físicas, demonstram se tratar de indígenas, reforçado pela ilustração de vegetação encontradas na Região Norte do Brasil.

Para Brasilli, Rosemberg e Silva (2003, p. 129) “as expressões do racismo em livro didático é mais que a ponta do iceberg e constituem uma das formas de produção e sustentação do racismo no cotidiano brasileiro”. Isso ocorre, principalmente, pelo fácil acesso do livro pelos docentes e discentes. Em boa parte do país, constitui-se o único material disponível para a realização das aulas e o contato com o conhecimento produzido pela Humanidade. Conforme Silva (2008, p. 22), “Na maioria das vezes, ele se constitui na única fonte de leitura para alunos oriundos das classes populares”. Daí, a importância da formação continuada dos profissionais da educação, para se preparar melhor, com argumentos embasados no combate e na identificação da discriminação racial, dentro e fora da escola.

Brasilli, Rosemberg e Silva (2003, p. 129) ainda provocam, “Os textos que contemplam o discurso racista, referem-se exclusivamente a negros ou a indígenas, não se observa esta prática por exemplo a árabes, europeus, norte americanos, japonês, ciganos ou judeus”.

Figura 12 – Capa e contra capa do livro do 7º ano



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

As imagens do livro do 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, por se tratar de conteúdos da História do Brasil no período colonial e imperial, são impregnadas de estereótipos de interiorização dos negros e indígenas. Conforme contestação no transcorrer da apresentação das fotografias.

Oliva (2008, p. 442) defende que seria natural pensar que as representações serão (re) significadas pelos seus leitores, sejam eles professores ou alunos. Que serão capazes de entender que tanto os textos quanto os recursos imagéticos presentes em um livro didático, na realidade são produtos da interpretação e da representação de certa realidade vivenciadas pelos seus autores.

No início do primeiro capítulo temos duas imagens do continente africano que despertam a atenção pelo contraste. Constatamos ao se observar na figura 13, da página 10, assim como na figura 14, da página 11. A primeira prima pela exuberância e modernidade da paisagem. Enquanto a segunda, conhecida como a Grande Mesquita de Djenné, localizada na cidade de Djenné, na República do Mali, considerada Patrimônio da Humanidade pela UNESCO. Sua construção data do século XIII.

Nas duas fotografias as paisagens se sobrepõem em detrimento aos seres humanos. Essa coleção é destinada a História do continente africano, porém as imagens contempladas na capa e nas primeiras páginas do livro silencia a população negra. Ribeiro (2017, p. 37) corrobora que “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social”, ainda esclarece que “quando falamos de direito à existência

digna, à voz, estamos falando de locus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência”. Nesse segmento, sobre a imagem Joly confirma

Quer ela seja expressiva ou comunicativa, podemos admitir que uma imagem constitui sempre uma mensagem para o outro, mesmo quando este outro é o próprio autor da mensagem. É por isso que uma das precauções necessárias a tomar para melhor compreender uma mensagem visual é procurar para quem ela foi produzida (Joly, 2007, p. 61).

Joly (2007, p. 155) sinaliza que “as imagens não são as coisas que elas representam, mas que se servem delas para falar de outra coisa”. Representa “um meio de expressão e de comunicação que nos liga às tradições mais antigas e mais ricas da nossa cultura”. Portanto, a leitura da imagem através de uma análise crítico-reflexiva, na qual “a sua leitura, [...] mantém em nós uma memória que apenas exige ser um pouco estimulada para se tornar num utensílio mais de autonomia do que de passividade”.

Figura 13 – Na imagem, observa-se a cidade de Lagos, na Nigéria. Fotografia de 2019



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 10.

Figura 14 – A Grande Mesquita de Djenné, na cidade de Djenné, na República do Mali. Fotografia de 2019



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 11.

Para Bittencourt (2011, p. 302) o “livro didático precisa ser entendido como veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade”. Desse modo, “as inferências de professores e alunos também fazem parte da compreensão do livro didático”. Para Choppin (2004, p. 557) “não é suficiente, deter-se nas questões que se referem aos autores e que eles escrevem”, mas também é necessário, “prestar atenção àquilo que eles silenciam, pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela”.

Nesse entendimento, uma das funções da escola é promover um ambiente propício ao debate e a reflexão das pluralidades e das diferenças étnico-raciais, com o intuito de ampliar as discussões sobre o tema raça, racismo, preconceito e segregação racial. Como corroboram Canen e Xavier (2011, p. 643), “pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva multicultural significa pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença”.

Por este ponto de vista, Gomes (2003, p. 171) argumenta que “a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas também, pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo com este”. Seguindo essa linha de reflexão, a autora ainda afirma que é na escola onde “os negros deparam-se com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética”. Silva (2008) agrega quando diz que

[...] ao veicular estereótipo que expressam uma representação negativa do negro, e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, as quais se conjugam com a legitimação, pelo

estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação (Silva, 2008, p. 23).

Para Silva (2005, p. 24) a frequência com que os estereótipos se manifestam nos materiais pedagógicos, em especial nos livros didáticos, pode estimular a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, provocando assim, a auto-rejeição e a baixa autoestima, dificultando a organização política do grupo estigmatizado. Na visão de Oliva (2003, p. 443) a reprodução de imagens, nesses livros didáticos, mostrando o africano e a História da África em circunstância negativa, existe uma propensão da criança branca em desvalorizar os africanos e suas culturas e das crianças africanas em sentirem-se menosprezadas ou rejeitarem suas identidades.

Na figura 15, observam-se pessoas negras retratadas em diferentes direções. E ao fundo uma mesquita. Que em relação às pessoas, recebeu um destaque maior. O que suscitou alguns questionamentos. Por que essas pessoas foram fotografadas de um ângulo que transmite a ideia de solidão? De não pertencimento? Por que a paisagem foi priorizada? Que interpretações e reflexões podem ser analisadas através dessa imagem? A partir dessas indagações, e de tantas outras que podem surgir, percebemos que as pessoas negras representadas nessa imagem, poderiam servir de um debate em sala de aula. Ou seja, nem todas as pessoas africanas são pessoas com uma vida com condições desfavoráveis no vestir ou no modo de viver. No LD foi observada a ausência de uma orientação para os docentes refletirem sobre a imagem, como a história do lugar, e a política econômica e social dos habitantes. É uma fotografia que reforça uma concepção negativa da população afrodescendente, principalmente, ao minimizar a importância dos contadores de história para a preservação da cultura local.

Figura 15 – Mesquita de Sankore, construída entre os séculos XV e XVI em Timbuctu, Mali. Fotografia de 2013



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 16.

Figura 16 – Contadora de histórias griot, em Mali. Fotografia de 2008



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 17.

A figura 16 retrata uma senhora contadora de histórias, idosa, com roupas e acessórios simples, numa casa cujas paredes estão, aparentemente, sem pintura. e o que mais impressiona, é a valorização da senhora, refletindo a importância da preservação da cultura, transmitida de geração a geração. Joly (2007, p. 155) menciona que “a imagem, [...] é um meio de expressão e de comunicação que nos liga às tradições mais antigas e mais ricas da nossa cultura”. Para Hampâté Bâ (1982, p. 169) “a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas”. Nesse entendimento, o autor ainda reforça que

[...] nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra (Hampâté Bâ, 1982, p. 168).

Vansina (2010, p. 139-140) explica que uma sociedade oral reconhece a fala tanto como um meio de comunicação diária, quanto um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, respeitada como elocuições-chave, isto é, a tradição oral.

O docente precisa estar atento a esse assunto, no sentido de problematizar a importância da tradição oral para os povos africanos. No entendimento de Vansina (2010, p. 140) “o historiador deve iniciar-se, primeiramente, nos modos de pensar da sociedade oral,

antes de interpretar suas tradições”. Com o profissional da educação também não pode ser diferente.

Figura 17 – Caravana de camelos no deserto do Saara, na Mauritânia. Fotografia de 2020



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 18.

Figura 18 – Trabalhador segura sementes de noz-de-cola, em Anyama, Costa do Marfim. Fotografia de 2019



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 20.

As figuras das páginas 17 e 18 do livro didático do 7º ano fazem parte dos debates levantados pelos autores. Fazem menção da importância do deserto do Saara para a comercialização de produtos como ouro, noz-de-cola e pessoas escravizadas. Sem sombra de dúvidas, o comércio caravanero colaborou bastante na integração de diferentes regiões do continente africano. Porém, é notória a falta de discussão sobre pessoas que realizam esse tipo de travessia, sobre os trabalhadores ou até mesmo sobre as condições que favoreceram a escravização de pessoas nesses lugares. O debate acontece apenas sobre a parte comercial e sua influência na economia da classe dominante.

No capítulo seguinte foi dedicado aos povos iorubás e bantos. Os autores trazem textos e atividades que abordam a cultura desses povos, permitindo que os alunos reconheçam algumas de suas características antes do contato com os europeus. A referência dos povos bantos e iorubas tem significado diferenciado nesse estudo, em virtude de sua importância para a formação da cultura afro-brasileira. Nessa direção, pretendem incentivar os discentes a refletirem e reconhecerem que a língua que falam e escrevem os hábitos alimentares, estilos musicais, por exemplo, receberam influências das diferentes culturas africanas. Tais culturas e costumes trazidos durante os períodos colonial e imperial.

Na primeira atividade do capítulo 2, são apresentadas três questões, das quais, duas fazem menção a cultura africana dos povos bantos. Na primeira, os estudantes são orientados a copiarem algumas palavras originadas do quimbundo, uma das línguas bantas mais faladas na África e, em seguida, o significado das palavras que conhece e pesquisar em um dicionário o significado das palavras desconhecidas.

A segunda questão refere-se à Lei nº 10.639 de 2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas do Brasil. A pergunta é dividida em duas partes. Na primeira parte pede para explique a importância da Lei no para a sociedade brasileira como um todo. E na segunda parte, solicita dos discentes que identifiquem pelo menos três exemplos que contribuem para a construção de uma identidade negra positiva. Não há um aprofundamento da lei e a necessidade da criação da mesma, assim como sua importância para a população negra.

Na última atividade do capítulo 2, na seção “Ser no mundo”, que trata do multiculturalismo, os autores trabalharam um texto cujo tema foi “Quilombolas brasileiros visitam a África”. Em 2011, alguns membros da comunidade religiosa da Casa Fanti Ashanti, localizada na cidade de São Luís, no Maranhão, viajaram ao Benin. Essa viagem foi resultado de um projeto artístico chamado Pedra da Memória, com o objetivo de valorizar e expor manifestações culturais do Brasil e do Benin, retratando o diálogo que ocorre entre esses dois países.

Na atividade são cobradas as afinidades e as influências dos agudás afro-brasileiros regressados ao Benin. As questões propostas sugerem produção de texto, pesquisa de outros eventos que relacionem Brasil e África e por último problematiza a relação que os agudás estabelecem com o Brasil e a cultura afro-brasileira e sua importância para a construção de suas memórias e identidades. Como se pode observar nas figuras 19 e 20.

Figura 19 – Missa de agudás para o Nosso Senhor do Bonfim, em Porto Novo, no Benin, em 2011



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 31.

Figura 20 – A Grande Mesquita de Porto Novo, em Benin, de estilo barroco, foi construída por retornados brasileiros, conhecidos como agudás. Fotografia de 2021.



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 31.

De acordo com Pelúcio (2012, p. 398) “não costumamos pensar que uma sala de maioria branca ou socialmente branca trazia em silêncio uma política de raça”. Portanto,

nesses ambientes tão regularmente homogêneos influencia a capacidade de se perceber como diferente ou refletir sobre a diferença. Sendo assim, ser o “outro” torna-se condição relacional e contextual. Nesse seguimento, a mesma autora afirma que “falar de saberes subalternos não é apenas dar voz àquelas e àqueles que foram privados de voz”. Acima de tudo, “é participar do esforço para prover outra gramática, outra epistemologia, outras referências” (...) é entender que as “verdades” que aprendemos, não são “as únicas dignas de serem aprendidas e respeitadas”.

Nessa direção, as figuras 21, 22 e 23, respectivamente, podem auxiliar o docente na problematização a ausência de pessoas não brancas nesses ambientes como museus, pontos turísticos que aparecem nas imagens. São por questões socioeconômicas ou falta de incentivo? Outros motivos que podem servir de base para uma pesquisa, cujo conteúdo podem utilizados para enriquecer o debate.

A demonstração do racismo no ambiente escolar, seja nos livros, seja na convivência entre seus pares, deve ser combatida. Principalmente, através da problematização da presença, dos negros e das negras, ou da ausência da mesma, nos ambientes públicos, ambientes de lazer ou lugares que divulgam a cultura.

Trazer a discussão dos malefícios produzidos pela implantação e manutenção do processo de dominação étnico-racial, em sala de aula, provocando nos jovens estudantes uma necessidade de conhecer e de lutar pela valorização da sua cultura, de sua religiosidade. Reconhecer a participação de seus ancestrais na formação do povo brasileiro e de sua contribuição, mesmo que em situação de escravizados, na economia brasileira e suas contribuições e lutas ao combate dos discursos racistas.

Figura 21 – Estátua David, de Michelangelo. Escultura em mármore, 517 × 199 cm. Fotografia de 2019



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 33.

Figura 22 – Vista de Sacsahuamán, fortaleza inca localizada ao norte da cidade do Cuzco, no Peru. Fotografia de 2019



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 69.

Figura 23 – Turistas visitam a cidade de Teotihuacán, no México. Fotografia de 2019



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 90.

A partir da unidade V, os autores irão debater sobre a colonização da América. Nessa parte, iremos analisar apenas as imagens relacionadas aos escravizados do continente africano. Os autores orientam os professores ao abordar o assunto fazendo a distinção de dois momentos históricos, que ocorreram no Brasil. A chegada dos portugueses e da conquista do território no período entre 1500 e 1530, quando a presença portuguesa se limitou à construção de feitorias no litoral a fim de explorar o pau-brasil.

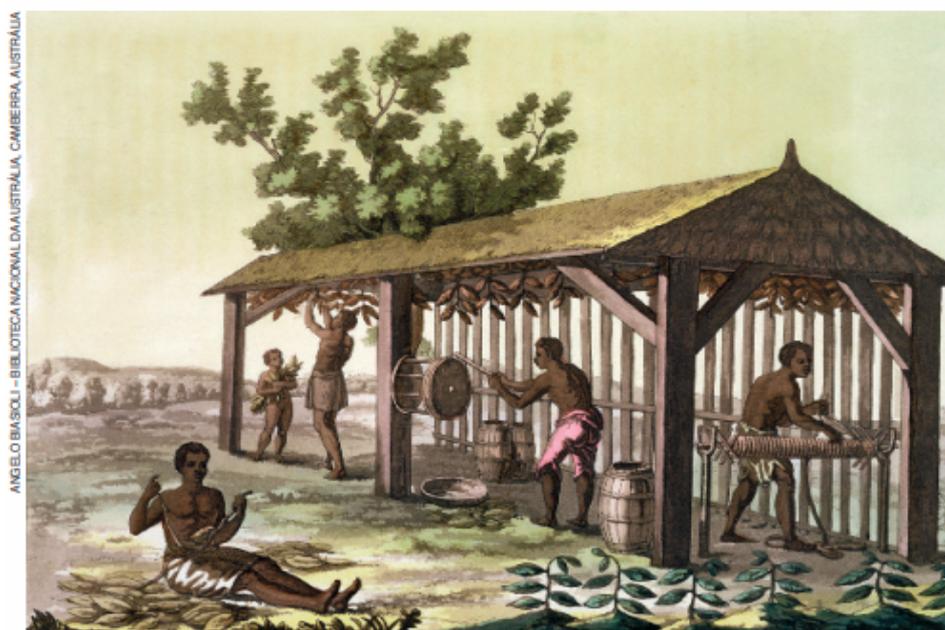
A partir de 1530, a metrópole iniciou a ocupação efetiva da colônia brasileira, com a implantação do sistema de capitanias hereditárias, com base econômica do mercantilismo, da imposição de monopólios, como o da exploração do pau-brasil e do controle do comércio colonial, com a utilização da mão de obra escrava. No decorrer das orientações no manual do professor, os autores não fazem menção, nem dos povos originários e nem dos negros escravizados vindos do continente africano.

Também foi observado, que os autores informam, de forma tímida, os impactos para a população negra retirada de suas terras ou daqueles que permaneceram em África. No decorrer do texto, onde retratam esses impactos, começam citando sobre as vantagens que alguns reinos africanos obtiveram ao participarem do comércio de escravizados, vendendo aos europeus os prisioneiros capturados em guerras. A relevância econômica do comércio escravista do negro é ressaltada pela influência dos comerciantes europeus em relação aos reinos africanos. Reforçando a ideia de superioridade dos brancos.

De acordo com Bittencourt (2011, p. 302), “o livro didático precisa ser entendido como veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade”. Na figura 24, temos uma representação do negro, enquanto escravizado, em situação degradante, realizando trabalho braçal. A imagem manifesta tristeza, solidão, em conjunto com uma paisagem cinzenta. Um adolescente que manuseia esse livro durante um ano letivo, ao observar essa e mais as demais fotografias, onde pessoas negras são representadas em condição de inferioridade, pode interferir na construção de sua identidade.

Nesse seguimento, Oniesko e Ferreira (2022, p. 5) afirmam que os adolescentes, oriundos de diferentes contextos familiares, sociais, econômicos, estão em processo de formação identitária. Isso significa que os seus conceitos de representação e pertencimento estão em fase de processamento. Com isso, sua vida social é constantemente influenciada pelos padrões impostos pela sociedade. No âmbito escolar, a ausência de representação do negro pode gerar a negação da identidade negra e trazer consequências irreversíveis para a sua formação adulta.

Figura 24 – BIASIOLI, Ângelo. Escravos africanos preparando tabaco na colônia da Virgínia. 1790

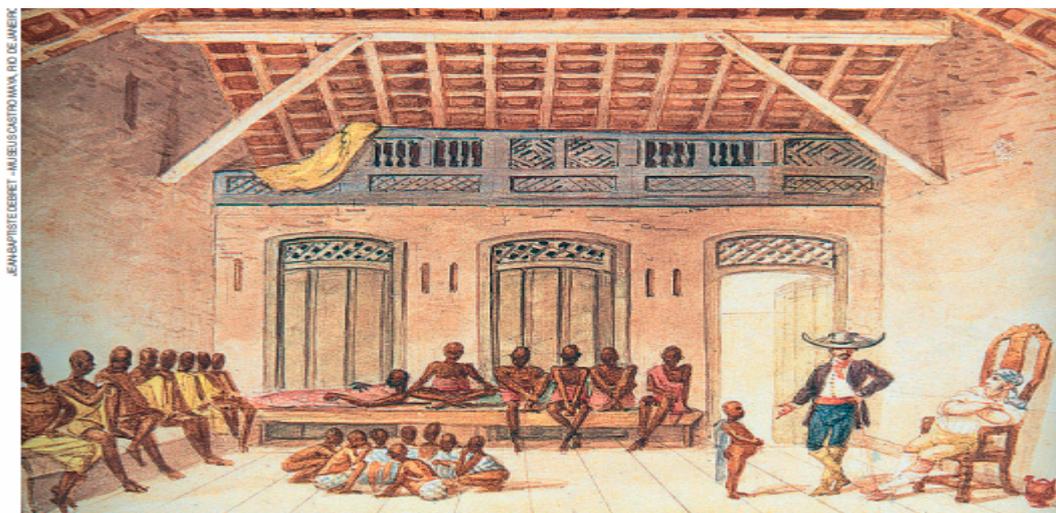


Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 132.

É primordial o papel da escola, na formação da consciência histórica e sua importância na construção de uma sociedade mais justa, promovendo um ambiente acolhedor, crítico e reflexivo, que oportunize condições de igualdade entre seus membros negros e não negros. O racismo deve ser combatido em todas as suas nuances, e, para que isso aconteça, faz-se necessário, um trabalho de valorização da cor, da cultura, da luta, da história e da aceitação de identidade negra. Nessa perspectiva, os docentes não podem ignorar os casos de discriminação racial que acontecem no cotidiano escolar.

Na figura 25 observa-se uma pintura que retrata imagem de escravizados em situação de inferioridade. Através da pintura percebe-se que os negros escravizados não estão demonstrando preocupação com a condição em que se encontram. O pintor teve o cuidado de deixá-los sem as correntes. Em contrapartida, a presença de pessoas brancas, bem vestidas, ocupando função de superioridade em relação aos negros e as negras, passando a impressão de estarem fazendo a coisa certa. As orientações repassadas pelos autores e os textos informativos, referem-se apenas as questões da economia açucareira. Nenhuma menção sobre a condição dos escravizados.

Figura 25 – DEBRET, Jean-Baptiste. Mercado de escravos na Rua do Valongo. C. 1816-1828



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 145.

A maioria das imagens do negro no livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental anos finais é mantida como subalterno. É fato que, apesar do esforço da reconstrução

histórica, através de pinturas, principalmente, da população brasileira, ainda existem muitas imagens aliadas ao negro como escravizado, trabalhador braçal e com uma vida social diferente dos não negros. Também se faz necessário relatar sobre negros e negros escravizados que se sobressaíram no período escravocrata como Luís Gama, o ex-escravizado que se tornou advogado, Maria Tomásia Figueira Lima, a aristocrata que lutou para adiantar a abolição no Ceará, André Rebouças, o engenheiro que queria dar terras aos libertos, entre outros.

2.1.3 Livro do 8º ano

O terceiro livro da coleção, dedicado ao oitavo ano, contempla oito unidades e 19 capítulos, com um total de 254 páginas. Nesse manual, foram retratadas as revoluções que ocorreram na Inglaterra no século XVII, que foram fundamentais para o processo de consolidação do liberalismo, do capitalismo e da sociedade contemporânea.

Pelos temas a serem abordados na unidade, os alunos são incentivados a exercitar a curiosidade intelectual, adquirindo conhecimentos sobre a crise do absolutismo na Inglaterra e o questionamento do poder absoluto dos monarcas pela burguesia, classe social que emergia e que reivindicava mais participação política, estiveram na base das Revoluções Inglesas do século XVII.

No decorrer da coleção, foram trabalhados conteúdos relacionados às revoluções que mudaram as estruturas político, econômico e social a nível global. O processo de globalização alterou o ambiente e as relações de produção, os hábitos de consumo e a organização do trabalho. A concentração dos trabalhadores em um espaço distinto de sua casa, a divisão de tarefas, o surgimento do patrão representaram mudanças fundamentais. O resultado desse conjunto de ações, proporcionaram o advento das fábricas.

A capa do livro didático do 8º ano, figura 26, reproduz um desenho de dois adolescentes, um branco e uma negra, ambos acima do peso. O garoto branco está na parte superior da capa, sua imagem é maior, quando se observa a ciclista. O rapaz demonstra estar em frente de sua casa, e a garota, de bicicleta, aparentemente, está apenas passando pelo local.

Figura 26 – Desenhos que remontam o Egito Antigo e duas adolescentes, que pelos traços, indicam serem asiáticas e contra capa do livro do 8º ano



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

Figura 27 – Palácio de Westminster. Patrimônio Mundial da Humanidade. Abriga o relógio Big Ben. Fotografia de 2020



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 10.

Figura 28 – A rainha Elizabeth II, chefe e Estado do Reino Unido, em cerimônia de abertura do Parlamento, em maio de 2021, no Palácio de Westminster



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 11.

Figura 29 – WEST, Benjamin. Cromwell dissolvendo o grande Parlamento. 1782. Óleo sobre tela, 153 × 214,6 cm. Museu de Arte de Montclair, New Jersey, Estados Unidos



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 12.

No início da unidade, nas figuras acima (27, 28 e 29), respectivamente, demonstram o poder financeiro da Inglaterra. As estruturas sistema feudal proporcionam a instauração de um regime de poder. Aproveitando-se dessas transformações que favoreceram o fortalecimento econômico e político inglês, contribuindo para o acúmulo de capitais. Dessa forma, puderam investir no desenvolvimento industrial, e com a nova configuração das bases de poder do Estado, oportunizando o surgimento do sistema capitalista.

Para Choppin (2004, p. 553) “o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno”. Nessa direção, Silva e Melo (2016, p. 3) corroboram que o livro didático não é um instrumento neutro no processo de ensino-aprendizagem, pois a partir do momento que ele é carregado de significados e interesses que muitas vezes encontram-se camuflados em meio às imagens e conteúdos presentes nos livros, contendo um grande poder de coesão, podendo assim, ser também um meio de transmissão de ideias preconceituosas e racistas.

Seguindo esse entendimento, a afirmação das autoras Silva e Melo (2016, p. 3) ao destacar a importância do olhar crítico do professor ao observar essas nuances poderá levantar discussões que levem a reflexões dos alunos e trabalhar na direção de desconstruir os

equivocos e ideologias que muitas vezes se pretende reproduzir através do livro didático. Será que os professores e professoras estão preparados e com o olhar sensível para essas questões? Com as demandas do dia a dia, as longas jornadas de trabalho, as intermináveis burocracias a que estão submetidos? Será que são incentivados, através de licenças remuneradas ou recebendo algum bônus, para se qualificarem? A resposta com certeza, para essas perguntas, é não.

A partir do capítulo 04, os textos trazem subsídios para que os discentes compreendam as ideias iluministas e a ruptura que elas propunham em relação à sociedade do período. No Antigo Regime que dominava a sociedade europeia no século XVIII, caracterizava por uma rígida hierarquia. Tal situação não possibilitava nenhuma mobilidade social. A maior parte da população não tinha acesso aos privilégios da nobreza nem a postos de comando e pagavam altos impostos.

O Iluminismo surgiu como uma possibilidade de mudanças, em contraposição ao Antigo Regime. Esse movimento, composto por um grupo de intelectuais, defendiam a igualdade e a autonomia dos seres humanos e eram contrários aos privilégios da nobreza. Essas ideias despertaram várias colônias na América, a luta por independência, como por exemplo, os Estados Unidos.

O livro didático não pode ser visto como material imparcial, um olhar mais atento pode constatar suas intencionalidades, bem como sua utilização a favor da sustentação de preconceitos, estigmas e estereótipos. Portanto, a forma de lidar com a diversidade proporcionará o reconhecimento do outro, desse outro que é diferente de mim, mas que precisa ser respeitado e valorizado em suas particularidades. Sendo assim, a diversidade não pode assim ser encarada como falta de igualdade nem muito menos como meio de exclusão (Silva; Melo, 2016, p. 3-6).

Ao longo do capítulo 05, são destacados os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade francesa às vésperas da revolução. Os fatores que motivaram a população pobre, a grande e a pequena burguesia a questionar as práticas do governo absolutista. As ideias iluministas, como o princípio da liberdade dos indivíduos e da igualdade humana, assim como da igualdade política e jurídica, circulavam na França por meio de livros, jornais e panfletos.

Os autores relatam que a história da criação da bandeira, estava relacionada com a independência de São Domingo e a luta contra o domínio colonial. Esse movimento é importante até hoje para a população do Haiti. No dia 18 de maio, considerado o “Dia da

Bandeira”, ocorre comemorações em todas as cidades haitianas. Até mesmo pessoas do Haiti que vivem em outros países celebram o Dia da Bandeira.

Na figura 30 pode-se observar a grandiosidade que esse dia representa para a população do Haiti. Para as autoras Oniesko e Ferreira (2022, p. 18) “um dos grandes problemas da composição imagética dos livros didáticos, é que muitas vezes as imagens são escolhidas de maneira impensada”, são utilizadas apenas com o intuito de ilustrar as narrativas verbais.

Figura 30 – Crianças participam da celebração do Dia da Bandeira do Haiti. Fotografia de 2018



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 101.

A partir do capítulo 14, os autores vão tratar dos assuntos sobre o imperialismo, a busca por matérias-primas e principalmente, por mercados consumidores. Nesse sentido, a escravidão negra, já não era interessante para os países industrializados. Quase todo o continente africano passaria às mãos das potências europeias como parte do processo de expansão imperialista.

Todavia, a presença dos europeus no continente africano não foi pacífica. A resistência dos africanos foi intensa e ao contrário do que foram propagados, os europeus não eram vistos como libertadores ou como a porta de entrada para a modernidade e a civilização.

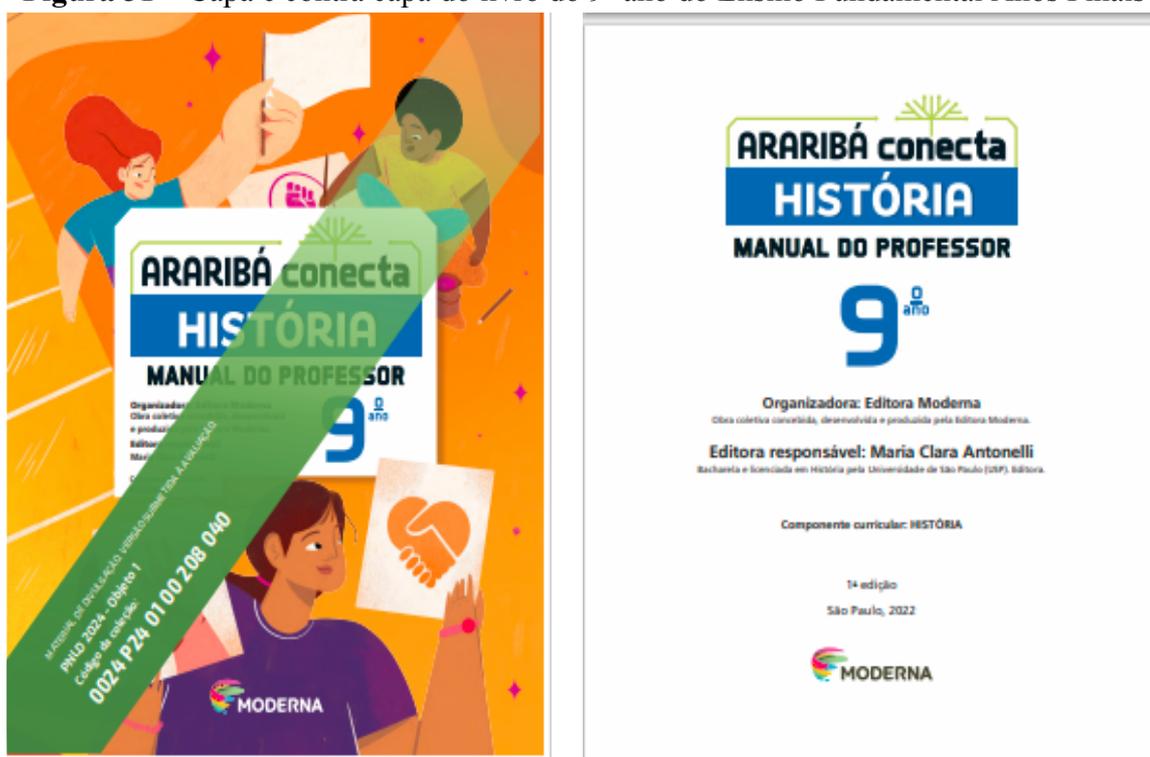
A importância da análise crítica destas imagens está na provocação, ao instigar os alunos a refletirem sobre a intencionalidade e a subjetividade das representações iconográficas, que são produzidas com o objetivo de transmitir uma mensagem e disseminar um ponto de vista; neste caso, a visão do colonizador em relação à luta contra os nativos (Coleção Araribá, 2022, p. 183).

2.1.4 Livro do 9º ano

A pesquisa com a coleção do livro didático do Araribá Conecta de História encerra-se com a obra do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Iniciou-se com a análise da capa do livro, figura 31, onde se verifica a presença de três adolescentes, um negro, um ruivo e uma morena, parecendo indígena. Na imagem, pelo fato de estarem preparando cartazes e símbolos a ser utilizados em algum movimento social, aparenta serem amigos dentro de uma sala de aula.

Os livros da coleção de 2022 se apresentam divididos por unidades, e em capítulos. O livro dedicado ao nono ano apresenta 20 capítulos, com 252 páginas. Esta Unidade apresenta aspectos da construção da República no Brasil. À capa denominada Arirabá Conecta História, já indica que o livro vai abordar assuntos globais, retratar o início da república no Brasil e a forma como a população reagiu por ser deixada na plateia pela classe dominante.

Figura 31 – Capa e contra capa do livro do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

Os autores fazem um breve informe sobre a Revolta da Chibata, figura 32. Em 1910, uma revolta de marinheiros, em sua maioria formada por marinheiros negros, marcou o início da República. Um dos objetivos era a exigência do fim dos castigos físicos aplicados pelos

oficiais na Marinha brasileira. Nas Forças Armadas, principalmente na Marinha, os cargos oficiais eram ocupados por membros das camadas mais ricas da sociedade.

A maioria dos marinheiros, por sua vez, era composta de negros e de famílias pobres. Para os oficiais, a disciplina deveria ser mantida nos moldes da violência praticada no período escravista. A revolta foi liderada pelo marinheiro João Cândido, filho de um ex-escravizado, que ficou então conhecido como Almirante Negro, iniciando-se no encouraçado Minas Geral e se espalhou por outros navios de guerra. Inicialmente, o presidente Hermes da Fonseca cedeu às exigências dos marinheiros, prometendo anistiar os amotinados. Contudo, após a rendição, o governo prendeu e expulsou vários marinheiros da corporação.

Figura 32 – Marujos que participaram da Revolta da Chibata, a bordo de um navio no Rio de Janeiro. Fotografia de 1910



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, p. 33.

Na figura 33, é retratada uma página do jornal A Liberdade. Após a abolição da escravidão e a consolidação do regime republicano foi bastante difícil para a população pobre e principalmente para os negros. O movimento negro iniciou uma luta por melhores condições de vida para os afro-brasileiros. As mudanças propostas, para a época, eram radicais, como reforma agrária, reforma eleitoral, acesso à educação e à saúde pública, emprego e salários

dignos, entre outros direitos que permitiriam a inserção igualitária dos ex-escravizados na sociedade.

Essas ideias se propagaram para diversas regiões do país. Foram organizadas associações de pessoas negras que buscavam fazer frente às práticas racistas e às desigualdades sociais. Nesse cenário, surgiram diversos jornais independentes que compunham a chamada imprensa negra e que tiveram papel importante no desenvolvimento das lutas por democracia, igualdade econômica e social e participação da população afro-brasileira na vida política do país.

A imprensa negra contribuiu ainda no processo de consolidação dos movimentos negros contemporâneos e na construção de identidades das comunidades afrodescendentes. É um tipo de informação em que os docentes precisam explorar muito. Principalmente através de pesquisas sobre os jornais desse período, a fim de enriquecer o repertório de informações dos discentes sobre as diversas formas de resistência dos afro-brasileiros. Em relação ao livro didático, as autoras Silva e Melo acrescentam que,

Podemos então conceber o livro didático a partir de duas dimensões, enquanto instrumento de uma conscientização sobre as pluralidades culturais que compõem a realidade social, como artifício para desconstruir concepções equivocadas e difusas dos valores das diversas culturas, ou ainda, sua utilização como instrumento de sustentação de preconceitos, racismo e discriminações (Silva; Melo, 2016, p. 10).

Munakata (2012, p. 185) completa e diz que “a escola institui um espaço e uma temporalidade que não se reduz, como espelho ou reflexo, à sociedade que a contém, mas inaugura práticas e cultura que lhe são específicas”. Portanto, “livro didático deve se adequar a esse mercado específico”.

Figura 33 – Primeira página do periódico da imprensa negra A liberdade, de 14 de julho de 1919. O jornal circulou na cidade de São Paulo entre 1919 e 1920 e trazia em seu subtítulo: “Órgão dedicado à classe de cor, crítico, literário e noticioso”. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro

Editor:
 Euclides de Almeida
Secretaria:
 Amélia B. de Souza
Colaboradores:
 Joaquim Domingues

A LIBERDADE

ANOS 4 - N. 1 - 1919

Assinaturas:
 Anual : 1000
 Semestral : 500
 Trimestral : 250
 Mensal : 100

Pagamento adiantado

Órgão dedicado à classe de arte, ciência, literatura e educação

ANO I

SÃO PAULO, 14 DE JULHO DE 1919

NÚMERO I

Toda a correspondência deve, ser enviada, para o Largo do Machado, n. 54, sob o logotipo. Não aceitar: as originais, mesmo não publicados, não serão devolvidos, não serão devolvidos.
 Publica-se quinzenalmente

"A Liberdade"

Devido à iniciativa do sr. Cassio Rodrigues de Silva, aparece hoje mais um jornal para tratar da defesa dos direitos de arte, quando se dirige a classe de arte.

Cassio de Silva, homem simples, com a liberdade de seu espírito, o procedente da ordem, aproveitando o moral social, possuindo largamente a educação do espírito, elevando assim a consciência pelo seu ideal, apresenta sempre uma obra-prima, é de esperar que sua pena não se cederá para dar a verdade, seja a da arte e da literatura, quando que os seus direitos de classe sejam defendidos, e dignos que se tornem dignos de sua atenção ou despoza.

Has condições em que convive, sua civilização, concorrendo para a elevação social, os meios de que dispõe, e com os que se tem, a hipotética condição, uma porção de seu amor próprio.

Percebe-se, com facilidade, quando se lhe pede um conselho ao escritor, e porque? porque ele diz: não, ainda, ainda as condições sociais, para receber os benefícios das que lhe podem e conforto de suas lutas.

O seu pensamento e ação, indica a sua entusiástica aprovação do ponto que se passa, não escapan do olho a menor coisa, como um gesto de observação; detido de princípios literários, amigo de trabalho, admirador da classe dos homens de arte, sempre se vêem elevando na sua vida de recreação dos homens sociais e que pertencem, sem contar com as deficiências.

Com o aparecimento do jornal "A Liberdade", era justo que visse como uma homenagem a Cassio, porque, possuindo todos os atributos, também saberá no dar ocasião de editar seus artigos, e que para

ele não tem vontade, tudo muito que aprender nos seus artigos, com baseando os seus, tornando-se livre, livre, uma vez que tenha que a qual-quer da verdade; então se elevamos da "A Liberdade" sendo uma revista para a classe de arte pertencemos.

Cassio que tem sido uma ilustrada personalidade nos procedimentos de homens de arte, não deixará de ser agido quando se o seu ideal real, sendo, porque agora é que sua obra de arte mais tempo lhe proporcionar para observar melhor os seus e costumes dos outros tempos.

Cabe-lhe a primeira de fundição para jornal, revista, periódico, apresentação literária, de uma classe independente. "A Liberdade" não tem a perder; todos conhecem Cassio, com a sua palavra elevada, elevada a nobreza de sua consciência, as condições que lhe apresenta, todos e quando que soube falar em todos os auditórios onde se faz ouvir, e uma vez mais ao maior e profunda manifestação de respeito.

Que "A Liberdade" assegure a sua vida de energia, a favor do trabalho, assim como da classe, no mais digno e definitivo em que vivamos, não deixando dos andares, através de combate em prol da Pátria - são os votos que apresentamos de sua reconstrução benévola.

S. Paulo, junho de 1919.
 F. B. de Souza

Procurando sempre defender a classe de arte, sem desmerecendo os seus benefícios que muito trabalhos para a nossa classe, o necessário Luiz Lima.

Este era natural da Bahia, foi escolhido com estas razões para o "A Liberdade", não foi ele comprado pelo mercado de escravos da cidade de Lorena, Antonio P. Cardoso. Foi vendido a cidade de Campinas, onde se encontra, porém o tempo se passou há muito, e sendo o preço de se ler sempre e com, detido de sua inteligência, em pouco tempo pode adquirir sua liberdade.

Declaro dar ao presente nome a sua obra.

J. Domingues.

Alma morta

I

Espera a Maria ali, em pé, imóvel, sem, dentro de mim, como se fosse que dormisse na estrada, e de repente se erguessa sob o pé de cambaleante

II

Eu de vez a lembrar bastante!
 Que tanto aliard que gosto de momentos
 É de esquecer: Que trancas, impedindo
 Cada família, pelo mundo estranho?

III

— Não temas, responde (e uma fronte
 Respostamente estremece, arco e calma,
 Das teivas, revolta-se a boca fria).

IV

De não busco teu corpo... Eu sou
 [Inglês]
 (Chorões de mais, suspirando cima,
 Respostas: A minha alma já morreu
 14-7-99
 Epitáfio R. de Silva

Pelos Salões

Grande Dramático e Recreativo
 Fórum

Realiza-se a festa de fundação do quadro de "Comunidade daquela sociedade, em 28 de junho do corrente ano. Foi lida a drama "Amor louco em 3 atos e a comédia "Quilom de Tereza. Os personagens que figuram para no drama e na comédia,

Personagens:
 Sr. Benedicto Braga
 • Mario Franco
 • José Mariano
 • Joaquim Domingues
 (Sr. Maria Honória)
 Sr. Luiz Henrique
 A Comédia

Personagens:
 Sr. Joaquim Domingues
 • Mario Franco
 • Luiz Henrique
 Dona Anestácia dos Santos
 • Eufrosina Nascimento

Pelo sr. Luiz Henrique foi cantada as canções "Reflexos" e "Cangaço do Carimão", que cooperou ainda mais para trazer o teatro da vida sociedade.

Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 34.

Na página 35 na seção "Em debate", os autores trabalham o texto informativo sobre "A inserção dos ex-escravizados na sociedade brasileira após a abolição". No texto destaca-se a importância da luta dos afrodescendentes por direitos e por melhores oportunidades de trabalho. Nesse caso, orientam o docente utilizar o conteúdo como uma possibilidade para abordar temas contemporâneos. O texto de Álvaro Pereira do Nascimento, "Sou escravo de oficiais da Marinha": a grande revolta da marujada negra por direitos no período pós-abolição

(Rio de Janeiro, 1880-1910). Os alunos fariam a leitura e a resolução da atividade. Como mostra as figuras 34, 35 e 36.

Figura 34 – Atividade da seção “Em debate”

1. Além da migração para as cidades, que outras soluções para ganhar a vida os ex-escravizados encontraram?
2. Quais eram as condições de trabalho dos libertos que permaneceram nas fazendas após a abolição da escravidão?
3. Que visão sobre a inserção dos ex-escravizados nas atividades urbanas é criticada pelo autor do texto?

Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 35.

Figura 35 – Atividade da seção “Ser no mundo”. Texto sobre o multiculturalismo, intitulado como “Samba e identidade”



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 40.

Figura 36 – Atividade da seção “Ser no mundo”. Texto sobre o multiculturalismo, intitulado como “Samba e identidade”. Atividade sobre o texto

1. Considerando as informações do texto, você diria que a socialização que ocorria em torno da casa da Tia Ciata e da “Pequena África” foi positiva para os descendentes de africanos no período logo após a abolição da escravidão? Por quê?
2. Em sua opinião, o samba cumpre atualmente algum papel na construção da identidade dos afrodescendentes brasileiros? Existem outras manifestações hoje no Brasil que podem ser relacionadas à identidade e à cultura negra?
3. Reúna-se em grupo com os colegas. Vocês irão organizar um material de divulgação de uma manifestação cultural que contribuiu ou contribui para a construção da identidade negra no Brasil. Vocês devem pesquisar informações sobre a manifestação cultural que considerarem mais interessante e escolher um meio para divulgar as descobertas que fizeram. Pode ser a produção de um programa de rádio em *podcast*, de audiovisual, de cartaz, de *performance*, de artigo impresso e/ou digital, entre outras formas.



Hilária Batista de Almeida, a Tia Ciata, símbolo da resistência cultural africana no Brasil. Acervo da Organização dos Remanescentes da Tia Ciata (ORTC), Rio de Janeiro.

Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 41.

Os próximos capítulos irão abordar as duas Grandes Guerras Mundiais, o avanço do capitalismo, o período entre guerras, o desenvolvimento da indústria, os governos totalitários, ascensão e queda de Adolf Hitler, período da Guerra Fria. Os processos de independência na África. No Brasil, começa a era Vargas. Nesse interim, pouquíssimas imagens mostram alguma pessoa negra. Nesse manual, apenas fazem menções pontuais sobre algum assunto relacionado aos afro-brasileiros.

Nas figuras 37, 38, 39 e 40, são nítidos os isolamentos sociais dos negros e das negras. Na primeira fotografia, aparecem um casal com seus cinco filhos, numa casa boa, bem mobilada, aparentemente felizes. Na manifestação feminista em defesa da libertação das mulheres também não é diferente. Mas, o que fazem? Qual profissão exerce? E os filhos? Onde estudam? Quem são seus amigos? Quem são essas mulheres negras na manifestação? São perguntas pertinentes no instante em que, todas as imagens, não há pessoas negras se relacionando com alguém branco.

Figura 37 – Família ouve, pelo rádio, o discurso de Ano-Novo do presidente Vargas, na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia de 1942



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 115.

Figura 38 – Mulheres em manifestação feminista em defesa da libertação das mulheres, em Connecticut, nos Estados Unidos, em 1969



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 138.

Figura 39 – Trabalhador participa de reunião on-line na África do Sul, em 2021



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 223.

Figura 40 – Grupo de moradores da favela do Chapéu Mangueira, na cidade do Rio de Janeiro, prepara comida para distribuir a pessoas em situação de rua no bairro de Copacabana durante a pandemia da covid-19. Fotografia de 2020



Fonte: Adaptada da coleção Arirabá Conecta História, 2022, 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 225.

Para Moscovici (1978, p. 64) “[...] o racismo é o caso extremo em que cada pessoa é julgada, percebida, vivida, como representante de uma sequência de outras pessoas ou de uma coletividade”.

Ao analisar as imagens propostas nesses manuais, à luz da Lei nº 10.639/2003, pode-se perceber que há um longo caminho a ser percorrido. A escola enquanto instituição legal tem o dever de provocar debates em prol dos grupos minoritários a fim de criar um ambiente propício à igualdade e respeito às diferenças. Portanto, o papel do professor na promoção desse debate é de suma importância. Nas palavras de Freire (1996, p. 17) “faz parte

igualmente do pensar certa a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação”. Sendo assim, “prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Nessa direção o docente precisa ser crítico-reflexivo quanto ao material que tem em mãos para preparar suas aulas, para não reforçar os discursos racistas. É imprescindível levar o discente a interpretar e conseqüentemente questionar as imagens propostas nos livros didáticos. Essa discussão precisa ter embasamentos teóricos de autores que abordam o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial como crimes. A educação como Paulo Freire (1996, p. 42) afirma não é neutra, “a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política”. É nesse sentido que os livros didáticos devem ser analisados, questionados, para que as pessoas não brancas se sintam valorizadas e vejam sentido em lutar para serem vistas e representadas de forma positiva nessas coleções, fazendo valer o cumprimento da Lei nº 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História e cultura dos afrodescendentes.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA UTILIZADA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E CIDADANIA, DE ALFRED BOULOS JÚNIOR

A proposta do terceiro capítulo foi a de analisar a aplicação da Lei nº 10.639/2003, nos manuais didáticos de Alfredo Boulos Júnior. A coleção cujo título “História sociedade & cidadania” é composta por quatro livros, que engloba do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. O autor gentilmente cedeu à coleção, material utilizado para divulgação, no formato em PDF, com o intuito de contribuir com este trabalho. Esses manuais didáticos estão sendo utilizados em algumas escolas da Rede Estadual do Estado de Goiás.

Alfredo Boulos Júnior é doutor em Educação (área de concentração: História da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Ciências, sendo sua área de concentração a História Social, pela Universidade de São Paulo. Lecionou na rede pública e particular e em cursinhos pré-vestibulares. É autor de coleções paradidáticas. Assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – São Paulo.

Os livros dessa coleção são de 2018 e apresentam-se divididos por unidades e em capítulos. Os manuais possuem uma boa encadernação, apresentação gráfica e imagética de boa qualidade. A preocupação com a qualidade do material ocorre em cumprimento dos requisitos necessários para participarem de programas do governo federal, que devem ser adequados aos padrões mínimos exigidos pelos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Nas palavras de Andrade (2019, p. 01) “a educação antirracista efetiva-se quando a práxis pedagógica está comprometida no combate ou luta contra as desigualdades inerentes às relações étnico-raciais”, logo, a Lei nº 10.639, de 2003, torna-se preponderante para o desenvolvimento de uma educação antirracista, ao incluir a História da África e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como temas obrigatórios nos currículos escolares, e através dessa medida, possibilitou uma guinada significativa para a sua valorização.

3.1 Análise da coleção História, Sociedade e Cidadania à luz da Lei nº 10.639/2003

Andrade (2019, p. 02) afirma “que a valorização da diversidade e/ou diferença pode contribuir para a consolidação de uma educação antirracista”. Nessa perspectiva, provoca Oriá

(2005, p. 385), “espera-se que a escola assuma realmente o seu papel social de valorização e de difusão da cultura e da pluralidade de nossa formação étnica”.

A desconstrução dos preconceitos e estereótipos vinculados aos afrodescendentes inicia-se com a propagação do conhecimento da história da África e do negro. Dessa forma, avaliar os livros didáticos se torna significativo, em virtude de sua propagação no âmbito escolar, pelo fácil acesso em boa parte das escolas, espalhadas pelo país, representando, talvez, o único material disponível para professores e alunos.

A Representação Social dos negros e das negras nessa coleção foi analisada pelo poder que as imagens contribuem para a formação de uma identidade negra. Não ser visível em condição de protagonistas pode influenciar no sentimento de valorização da cultura africana. De acordo com Oniesko e Ferreira (2022, p. 05), como os seus conceitos de representação e pertencimento estão em fase de processamento, essa falta de representação positiva, aliada a influenciada constante dos padrões impostos pela sociedade em que participa.

Nessa direção, Silva (2005, p. 24) corrobora que a presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos, e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a autorrejeição e a baixa autoestima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado. Logo, a contribuição do ambiente escolar, em conjunto com a ausência de representação do negro pode gerar a negação da identidade negra e trazer consequências irreversíveis para a sua formação adulta (Oniesko; Ferreira, 2022, p. 05).

3.1.1 Livro do 6º

O primeiro livro da coleção, dedicado ao sexto ano, contempla 04 unidades e 12 capítulos com um total de 236 páginas. As capas desses livros de História possuem algo interessante. Todas fazem referência a uma festa popular que ocorrem em diferentes regiões brasileiras.

A capa do livro didático do 6º ano, figura 41 apresenta “A Festa do Divino”. Segundo Sousa (2017, p. 13), essa festa foi transportada de Portugal para o Brasil. Conhecida como a festa do Pentecostes ou do Espírito Santo foi produzida pelos franciscanos e apoiada pelas elites e pelo poder régio. Contudo, rapidamente envolveu todos os crentes, tornando-se numa grande manifestação de religiosidade popular. Com esta adesão da população culminou na criação de mais um palco de atuação. Os grupos sociais mais destacados disponibilizavam, aos carentes, comida, na tentativa de aliviar as dificuldades alimentares de um cotidiano marcado pela penúria. É uma celebração de origem católica realizada no dia de Pentecostes.

Bezerra (2024) confirma que apesar de suas raízes religiosas, outros elementos populares foram agregados à festa como a figura do Imperador, o levantamento do mastro e queima de fogos de artifícios.

Na primeira unidade, o discente é instigado a refletir sobre o sentido das cronologias, através da noção de tempo e de periodização dos processos históricos. As formas de registro da produção do conhecimento histórico e os significados das fontes nas formas de registro em sociedades e épocas distintas. Assim como, as origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos.

Na segunda unidade, o autor discorre sobre os Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais, além da identificação dos espaços territoriais ocupados por esses povos.

A terceira unidade se deteve em apresentar aspectos da cultura na Grécia e em Roma. Assim como, as noções de cidadania, política, a expansão e domínio de suas culturas. Logo, trouxe significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política, iniciando a quarta unidade.

Nesse segmento, a última unidade do livro, reforça o poder imperial de Grécia e Roma. Informa sobre as diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. E o papel do Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.

Figura 41 – Foto de Festa do Divino na capa e contra capa do livro do 6º ano



FTD
 Copyright © Alfredo Boulos Luchini, 2018.
 Diretor editorial: Antonio Luiz da Silva Ron
 Diretora editorial adjunta: Mariana Rossi Jullio
 Gerente editorial: Flávia Moraes P. A. Fugita
 Editor: João Carlos Ribeiro Jr.
 Editores assistentes: Bárbara Borges, Márcia Garcia, Estanislau Aguiar, Rui C. Cruz
 Assistentes editoriais: Carolina Buschler, Marciano Claudio, A. V. Castanho
 Assessora: Mariana Milaré
 Gerente de produção editorial: Mariana Henrique Ferreira Fortes
 Coordenadora de produção editorial: Bárbara Borges
 Coordenadora de arte: Daniela Malmiro
 Projeto gráfico: Sérgio Cândido
 Projeto de capa: Carolina Ferreira
 Foto de capa: Lucas Martins/Olha! Imagem
 Supervisor de arte: Vinícius Ferraz/Imagem
 Editor de arte: Felipe Borja
 Diagramação: Selkelt Edições
 Tratamento de imagens: Ana Isabella Pichini Marzochin, Esquivaldo Racheff
 Coordenadora de ilustrações e cartografia: Maria Berra
 Ilustrações: Alexandre Lupo Corvalão, Carlos Boudier, Conrado Editorial, Editora de arte, Lúcia Aparecida, Fábio Augusto, Getulio Diniz, Suleia Cardoso, Ygori, Marcelo Carvalho Corvellec, Mozart Couto, OZON, Renato, Roberto Melo, Alexandre Nunes, Alayne, Maysa Viveiro
 Cartografia: Lílian Seremichin
 Coordenadora de preparação e revisão: Viviani Moreira
 Revisão: Adriana Nery, Camilla Cipolini, Camira de Luca, Cíntia Camargo, Felipe Bis, Fernanda Marcondes, Francine Rodrigues, Fernanda Cardoso, Heloisa Bezerra, Ismaela Fortugueli, Práxis Andrade, Pedro Fandi, Rita Lopes, Sônia Conzante, Vândia Almeida
 Supervisores de iconografia e licenciamento de textos: Elaine Bueno
 Iconografia: Amanda Lima, Vânia Lucimilene, Celo Mazzari, Daniel Cyrilliana, Priscila Liberato Martins
 Licenciamento de textos: Erica Bumbino, Vanessa Trindade
 Supervisores de aquisição de separação: Sílvia Regina E. Almeida
 Diretor de planejamento e produção gráfica: Rogério Soares Duarte

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
 (Cinema Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Brasão (autor).
 História sociedade & cidadania : 6º ano : ensino fundamental anos finais / Alfredo Boulos Luchini. — 6 ed. — São Paulo : FTD, 2018.
 "Componente curricular: História."
 ISBN 978-85-96-0193-9 (caderno)
 ISBN 978-85-96-0193-0 (professor)
 I. História (Ensino fundamental) | II. Título.
 18-30754 CDD-372.89

Imagem de capa:
 A fotografia de capa é imagem de Cavallada de Pernambuco (CZ), uma das mais importantes festas populares do Brasil. As Cavalladas fazem parte da Festa do Divino Espírito Santo e consistem em uma dramatização das lutas de Carlos Magno e D. Garcia Pavia de França contra os mouros na Península Ibérica. Os cavaleiros saqueiam os castelos e os mouros de venhêdo. São 15 cavaleiros para cada lado. No primeiro dia de festa, ocorrem desfiles, procissão e cantoria. No segundo, ocorrem disputas de luta das quais os mouros se rendem, são convertidos e batizados. No terceiro dia, os cavaleiros fazem as pazes e compartilham partilhando de papas em que demonstram suas habilidades.
 A comemoração da luta entre cristãos e mouros chegou até nós pelas celebrações portuguesas, ocorrendo hoje em vários estados brasileiros.

Reprodução proibida, Art. 170 do Código Penal e Art. 181 do Lei de Direitos Autorais.
 FTD
 Rua Rui Barbosa, 156 - São Paulo - SP
 CEP: 05014-001 - Tel: 0800-703 0200
 Caixa Postal 601-039 - CEP: 05389-000 (SP)
 www.ftd.com.br
 email: atendimento@ftd.com.br

Imagem de capa: FTD
 Rua Rui Barbosa, 156 - São Paulo - SP
 CEP: 05014-001 - Tel: 0800-703 0200
 Caixa Postal 601-039 - CEP: 05389-000 (SP)
 www.ftd.com.br
 email: atendimento@ftd.com.br

Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

Figura 42 – Jogadores da seleção brasileira de futebol comemorando um gol. Rússia, 2018



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 06.

Na Figura 42 retrata a seleção brasileira comemorando um gol. Podemos observar a presença de negros no time. Por muito tempo o Brasil ficou conhecido como o país do futebol, do samba e do carnaval. Sendo assim, é complicado afirmar que nessa imagem temos o negro como protagonista, exercendo uma função associada ao trabalho intelectual. Segundo Boulos (2018), “o que torna mais escorregadio o terreno para quem se decide pelo uso de

imagens”, isto é, “na sala de aula é justamente o fato de a imagem possuir um efeito de realidade, ou seja, a capacidade de se parecer com a própria realidade”.

Na próxima fotografia, na Figura 43, Boulos utiliza a imagem de uma criança negra em comparação com crianças de outras épocas, para trabalhar as mudanças que ocorreram na sociedade ao longo do tempo. As crianças brancas demonstrando certo poder aquisitivo, através das vestes, da poltrona, dos brinquedos, enquanto a criança negra, com um vestido simples, descontextualizada, isolada de qualquer objeto que identifique sua classe social. O autor não orienta qualquer discussão sobre a representação dessas crianças para os alunos que estão utilizando o livro.

Figura 43 – Fotografias retratando as mudanças ocorridas ao longo dos anos



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 07.

Dentro dessa perspectiva, as Figuras 44, 45, 46 e 47, respectivamente, reforçam a separação entre pessoas brancas e não brancas. Na primeira, o pai negro, a mãe negra e a filha negra, na segunda criança branca brincam com outra criança branca e ao lado, uma mãe negra brinca com a filha, também negra. Tudo dentro de uma lógica eurocêntrica. Embora, todos nas fotografias exibirem certo conforto financeiro. A imagem levanta dúvidas sobre ideia de condição positiva do casal de negros, ao mostrar a falta de interação com pessoas brancas. No pensamento de Leite (1993)

É ilusório pensar-se que as imagens se comuniquem imediata e diretamente ao observador, levando sempre vantagem à palavra, pela imposição clara de um conteúdo explícito. Na maioria das vezes, ao contrário, se calam em segredo, após a manifestação do mais óbvio: por vezes, [...] em seu isolamento, se retraem à comunicação, exigindo a contextualização, única via de acesso seguro ao que possam significar. Por outro lado, são difíceis de deixarem traduzir num código diverso como o da linguagem verbal (Leite, 1993, p. 12).

As imagens nos fazem questionar os motivos que o autor ou a editora, pois, o poder que essas empresas detêm, tanto na influência quanto na produção dos livros didáticos, não pode passar despercebido. Quais critérios foram utilizados na escolha dessas fotografias, reforçando a ideia que negro se relaciona com negro e branco com branco. É o tipo de discurso racista que deve ser combatido e problematizado em sala de aula. Nesse sentido, Moscovici (2007, p. 08) argumenta que as representações são sustentadas pelas influências sociais da comunicação, e dessa forma, constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros.

Figura 44 – Fotografias retratando as mudanças ocorridas ao longo dos anos



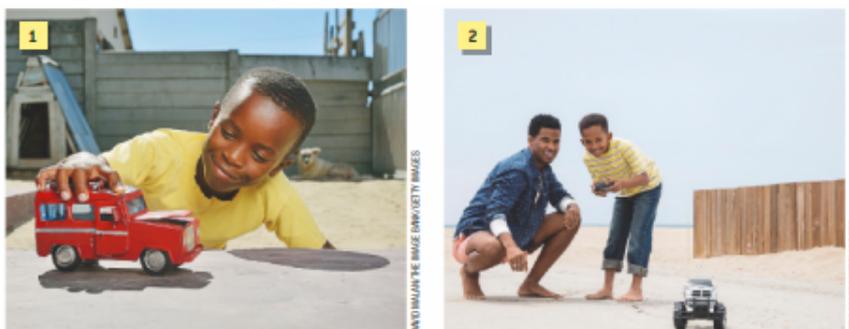
Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 07.

Figura 45 – Fotografias de crianças brincando de amarelinha



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 09.

Figura 46 – Fotografias de crianças brincando com carrinho



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 20.

Figura 47 – Exemplo de uma fonte visual



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 24.

Apoiamo-nos, principalmente, no conceito de Representação Social defendida por Moscovici, no sentido em que “toda representação é de alguém tanto quanto de alguma coisa. É uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se substitui no que é

conhecido” (Moscovici, 1978, p. 11). As imagens que analisamos até o momento, nessa coleção, têm demonstrado os negros e as negras numa situação de isolamento das pessoas não negras, quando deixa transparecer que cada um tem o seu lugar definido na sociedade. Não há vínculos entre eles. Não brincam juntos, não se relacionam, não constituem família. Negros e brancos se distanciam em qualquer evento apresentado no decorrer dessas primeiras imagens.

Dessa forma, o adolescente não presencia envolvimento entre brancos e negros. Isso pode acentuar o discurso racista em que os afrodescendentes vivenciam no dia a dia. Almeida (2019, p. 23) valida essa concepção ao afirmar que o espaço vivido é o lugar das ambiguidades das relações sociais, sendo assim, é entendido e sentido por meio de representações, dos quais os mundos se articulam com o saber, os sonhos, as lembranças e as ficções.

Observa-se na figura 48, um vendedor ambulante, meio que escondido entre suas mercadorias, fotografado sozinho. Cabisbaixo, cujo semblante, sem destaque, dificulta saber se está alegre, triste ou simplesmente olhando o celular. O que se espera dessa imagem no decorrer da aula. Será que passa despercebido? Será que foi relacionado à vivência de algum aluno? De seu cotidiano? Será o/a docente se deteve em deteve em problematizar a cena? Nas imagens anteriores apareceram pessoas negras felizes. Mas e esse trabalhador? A representação impressiona pela demonstração de solidão, de isolamento, como se a pessoa e os produtos fizessem parte apenas da paisagem. Nas orientações, para o/a discente, o autor faz a seguinte observação sobre a fotografia

Homem negro, que ganha a vida como vendedor ambulante. Sua importância na história do trabalho, na Bahia: A imagem mostra o modo como muitas pessoas ganham a vida em Salvador, atualmente. Interessante notar que, na época da escravidão, muitos africanos ou seus descendentes viviam vendendo produtos pelas ruas da cidade. A prática do comércio de rua por afrodescendentes é, portanto, uma atividade antiga em Salvador; o que mudou foram os tipos de produtos à venda (Boulos, 2018, p. 30).

Figura 48 – Vendedor ambulante e sua barraca. Salvador (BA), 2013



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 30.

Jesus (2013, p. 35) sinaliza que “o livro faz parte da indústria do imaginário e teve ao longo da história um papel fundamental para o enraizamento de sentimentos de inferioridade do negro e de superioridade do branco nessa sociedade”. Completa seu pensamento ao afirmar “que a secular tentativa científica de demonstrar a inferioridade dos negros se materializa nas imagens e textos que os livros paradidáticos produzem sobre os negros”. Portanto, continua o autor, é primordial acompanhar a empregabilidade da lei 10.639/03, nos livros didáticos, que obriga o ensino de conteúdos que valorizem a cultura negra e afro-brasileira nas instituições de ensino pública e privada.

Nessa atividade da página 31, Figura 49, Boulos (2018, p. 31), faz referência apenas às fontes históricas. Esse seria um momento importante para debater a presença do negro em situação positiva, ao mostrar sua face, roupas que indicam ser de alguém que exerça função mais voltada ao intelectual. Porém, são as crianças brancas que aparecem relacionadas ao ambiente escolar. Enquanto que na Figura 50, Boulos (2018, p. 41), o menino negro, representado e descontextualizado do texto em que está inserido, apresenta-se como um tocador de sanfona. Instrumento largamente utilizado pelos músicos ambulantes e em festa junina, cujo ritmo mais empregado é o forró e o sertanejo. Também não sugestões para trabalhar essas imagens em sala de aula.

Figura 49 – Atividades sobre fontes históricas.

1. Observe as imagens a seguir e classifique-as como fontes escritas, visuais, orais ou materiais.

a)  **Retrato antigo de garota.**

b)  **Registro de entrevista.**

Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 31.

Figura 50 – O Homo sapiens sapiens. Menino tocando sanfona. Serra Talhada (PE), 2015



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 41.

A próxima fotografia, figura 51, observa-se uma artesã, negra, utilizando utensílios simples na produção de painéis de barro. Essa representação desumanizada da pessoa negra é extremamente negativa contradizendo o que reza a Lei 10.639. Nesse contexto, Silva afirma que

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que o negro internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do branco, tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e de seus valores, tidos como bons e perfeitos (Silva, 2003, p. 18).

O papel dos profissionais da educação é de suma importância no sentido de observar e problematizar essas imagens. Despertando nos estudantes uma consciência crítica sobre a valorização da cultura afrodescendente. Seu legado na formação e construção da sociedade brasileira, e acima de tudo, os problemas causados pelos europeus, em África, no período da escravização negra. Os movimentos de resistências que perduram até aos dias atuais.

Figura 51 – Artesã pertencente à Associação das Panelleiras de Goiabeiras fabricando uma panela de barro em Vitória (ES), 2009



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 46.

Através da figura 52, o discurso não se altera, o autor informa em cinco pequenos parágrafos, que na África, antes dos europeus, existiram várias formas de organização política. Conceituando, aldeia, cidade-estado, reino e império. Sua alteza, vestido conforme seus ancestrais, os cetros nas mãos de seus guardas pessoais representam o poder político e o religioso. É a representação de pessoas negras que permaneceram no passado, presente. Não houve relação entre imagem e texto. Também não há sugestões de pesquisa sobre esse reino ou sobre sua organização social-econômica. Jesus (2013, p. 41) endossa que “livro didático tem servido como uma ‘âncora’ para os momentos mais complicados e de dúvida frente a conteúdos de difícil absorção no processo ensino / aprendizagem”. Até o momento, através das imagens analisadas, não se observou discussões relacionadas às questões sobre as desigualdades étnico-raciais.

Nessa linha de pensamento, Ribeiro (2017, p. 17) argumenta que “a reflexão de como a linguagem dominante pode ser utilizada como forma de manutenção de poder”, visto que “exclui indivíduos que foram apartados das oportunidades de um sistema educacional justo”.

A autora reforça o papel da linguagem, que dependendo do contexto, pode dificultar o entendimento e criar mais espaços de poder em lugar de compartilhamento, além de impactar na organização de uma educação transgressora.

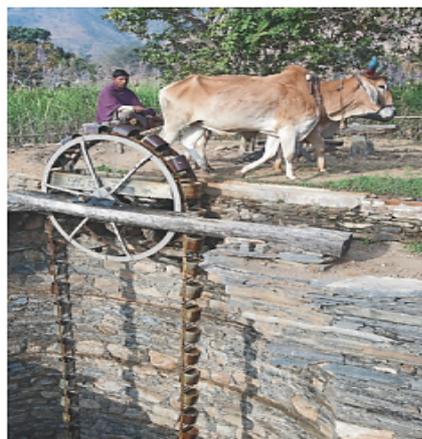
Figura 52 – Sua alteza Aderemi I, Oni da cidade de Ilê Ifé, Nigéria, c. 1930



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 67.

O passado e o presente se misturam novamente na figura 53. Aparentemente, pessoas jovens manuseiam instrumentos antigos na realização de atividades cotidianas, no rio Nilo. Pessoas negras simples, com tecnologia precária, em um país africano. Reforçando o “atraso” tecnológico em relação aos outros países ocidentais. Nenhuma proposta de atividade em relação à imagem. De acordo com Pereira (2008, p. 26) “o desafio maior [...] parece ser o de que a compreensão do racismo histórico brasileiro possa [...] promover ações docentes sustentadas e reflexivas, problematizadoras de situações vivenciadas no cotidiano escolar”.

Figura 53 – Acima, vê-se o shaduf, instrumento movido pela força humana, em fotografia de 1990; com ele, o homem está retirando água do rio Nilo. Ao lado, a saquia, movida por bois, em fotografia de 2014.



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 84.

Para Ciacareli (2011, p. 2247) “nossa sociedade destinou um imenso valor para as imagens, somos afetados pelo visual [...], nas relações sociais, nos anúncios publicitários, na estética de nossos corpos e até em nossa comida”. A autora enfatiza que “ao analisarmos uma imagem devemos estar atentos para as possíveis manipulações e as intenções daqueles que a fizeram”.

A figura 54 representa uma imagem positiva do negro. Pelo aspecto da sala de aula, demonstra ser uma escola privada ou numa região mais valorizada economicamente. A conclusão dessa concepção ocorre em virtude do tipo de vestimenta do professor quanto dos/das discentes, pela aparência das paredes da sala de aula e dos mobiliários. A pessoa negra é professor, do Ensino Fundamental dado à idade dos/das alunos/alunas, não está em situação de subalterno, ainda assim, está exercendo uma função pouco valorizada no Brasil.

Figura 54 – Fotografia de abertura do capítulo 8 - O mundo grego e a democracia



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 127.

No livro didático do 6º ano, observaram-se muitas fotografias com a imagem dos negros e das negras. Porém, a representação social das pessoas negras não foi trabalhada de

maneira que a discussão racista, os estereótipos e as desigualdades étnico-raciais, aliadas as ausências de orientações do autor para os professores e atividades que mencionassem a problemática, não foram satisfatórios quando se pensa na efetivação da Lei nº 10.639/2003.

3.1.2 Livro 7º ano

O livro do sétimo ano contempla 04 unidades e 12 capítulos com um total de 237 páginas. Assim como no livro do 6º ano, Boulos elege outra festa popular para ilustrar a capa do livro do volume 7. De acordo com Bezerra (2003, p. 46) “[...] cultura não é apenas o conjunto de manifestações artísticas”. Assim, “envolve as formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas etc.”. Dessa forma, “o estudo das identidades sociais, no âmbito das representações culturais, adquire significado e importância para a caracterização de grupos sociais e de povos”. Na figura 56, a dança selecionada foi o maracatu. Sobre essa dança, Lima afirma que

O maracatu pode ser definido como uma manifestação cultural dotada de elementos diversos. Dispõe de dança, canto, fantasias e estilo musical próprio. Um maracatu é definido por sua música, cantada em geral por um mestre, que é acompanhado de batuqueiros, tocando afaias (os tambores), caixas, taróis, mineiros (espécie de ganzá) e gonguês (instrumento de ferro com uma campânula, percutida por um pedaço de madeira). [...] Seus personagens estão distribuídos em uma verdadeira corte. Há o rei, a rainha, príncipe e princesa, duque e duquesa, vassallos, escravos, lanceiros, baianas e damas do paço. Estas últimas trazem consigo as bonecas, também conhecidas como calungas. Todos (e todas) os personagens da corte costumam vir trajando fantasias ricamente adornadas. A dança é feita de forma séria, desprovida de coreografias complexas, como ocorre nas quadrilhas juninas (Lima, 2014, p. 307-309).

Na primeira unidade, o autor abordou as características sociais, econômicas e políticas dos povos indígenas: astecas, os maias, os incas e os tupis. Quanto dos povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubas. Buscou explicar os saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial. Procurou explicar os aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

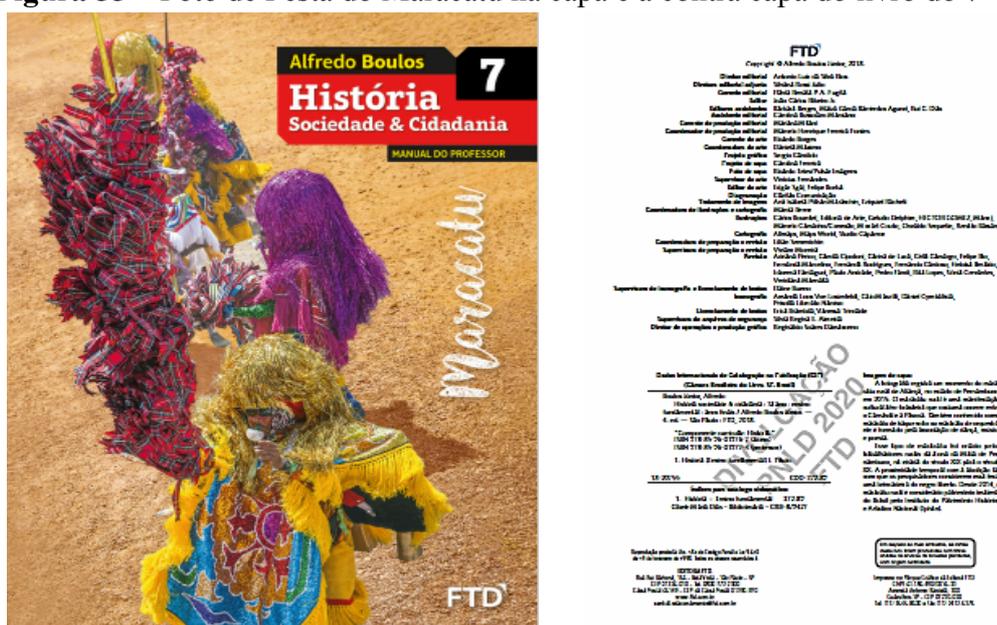
Na segunda unidade contemplou a construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História Humanismos. O revigoramento do comércio e das cidades. As principais características do Renascimento e do Humanismo. Perpassando pelas origens da Reforma e da Contrarreforma.

A terceira unidade Boulos discute sobre o surgimento do Estado Moderno, a figura dos reis absolutistas e na economia o poder e as riquezas produzidas pelo mercantilismo. O papel das Grandes Navegações na conquista e colonização da América, pelos portugueses e espanhóis.

Na quarta unidade retratou a escravidão africana, a disputa pelo mundo atlântico. Nesse cenário, no Brasil colonial, através do domínio, invasões e expansão da América portuguesa. Caracterizou a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. Descreveu a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

A comunicação e o diálogo se revelam como um mecanismo decisivo para que o respeito à pluralidade cultural, social e política. Consequentemente, colabora para o enfrentamento de situações causadas pela tensão e pelo conflito. Dessa forma, o poder da argumentação suscita no sujeito, além de enfrentar os problemas permite superá-los através da superação das contradições políticas, econômicas e sociais na sociedade em que vivemos (Brasil, 2017, p. 396).

Figura 55 – Foto de Festa do Maracatu na capa e a contra capa do livro do 7º ano



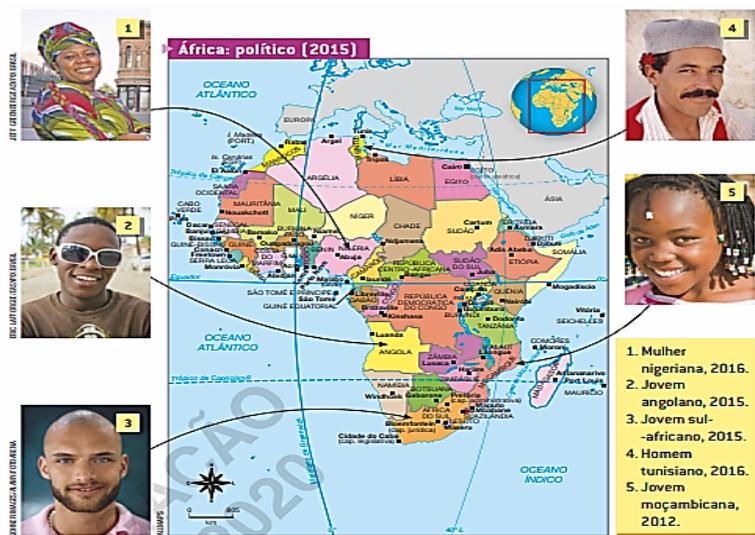
Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

No capítulo 2 Boulos ressalta a importância do continente africano. Orienta os docentes a compreender e evidenciar os laços que ligam a história brasileira à história

africana. Acrescenta que a África é um continente com mais de 30 milhões de quilômetros quadrados, dezenas de países e centenas de povos com culturas e línguas singulares. Portanto, por ser considerado o berço da humanidade e o lugar de origem dos ancestrais de milhões de brasileiros, o continente africano, assim como, sua história têm grande importância para nós. Boulos afirma que as teorias racistas formuladas pelos europeus do século XIX levaram a forjar visões estereotipadas e preconceituosas da África e de seus habitantes.

Logo, uma das mais recorrentes é a que apresenta a África como um continente “sem história”; nessa versão, os povos africanos são chamados de “tribos” e suas línguas, de “dialetos”. Através dos estudos e pesquisas desenvolvidos no século XX, sobretudo após as independências africanas, nos permite conhecer à rica e movimentada história da África e dos africanos no Brasil. As figuras 56 e 57 apresentam a diversidade e a importância da oralidade dos povos e culturas em África. O autor sugere aos professores e professoras destacar que por meio dos grãos e de achados arqueológicos possibilitaram conhecer que o Império do Mali teve seu núcleo original organizado pelos povos mandingas.

Figura 56 – Diversidade de povos e culturas do continente africano



Fonte: ATLAS geográfico escolar. 7. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. p. 45.

Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, p. 24.

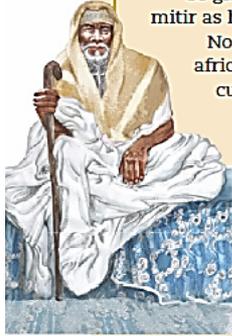
Figura 57 – Os griôs (contadores de história, músicos ou cantores)

PARA SABER MAIS

Os griôs

Os griôs eram indivíduos encarregados de preservar e transmitir as histórias, conhecimentos e canções de seu povo. No passado, os griôs eram procurados por muitos reis africanos para trabalharem como professores particulares de seus filhos. Eles ensinavam arte, conhecimento sobre as plantas, tradições, história e davam conselhos aos jovens príncipes.

Além dos griôs contadores de histórias, havia também os griôs músicos e os cantores, que interpretavam e conservavam canções tradicionais; e havia, ainda, mulheres griôs, que faziam o mesmo que os griôs homens.



CELEBRATION

PAUL TOMLINSON/GETTY IMAGES

Ilustração representando um griô contador de histórias.

Baaba Maal, griô músico senegalês em apresentação na Grã-Bretanha, 2011.

Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, p. 26.

Nas figuras 58, 59, 60 e 61 temos a valorização dos descendentes de africanos no Brasil. Boulos direciona os docentes a caracterizar os bantos como povos agricultores e que desenvolveram a técnica da metalurgia, conferindo-lhes uma vantagem competitiva sobre os demais povos. Induz a discussão ao mostrar as semelhanças entre um indivíduo nascido em Angola – país habitado predominantemente por bantos – e uma moça do Rio de Janeiro, onde aportou grande número de bantos. São instigados a informar aos alunos de que a maioria dos africanos entrados no Brasil ao longo dos primeiros séculos de colonização era originária da região congo-angolana.

A língua banta influenciou o português falado no Brasil. Boulos dar exemplos de palavras bantas, bem como seu significado. Também se preocupou em divulgar alguns exemplos da herança cultural dos povos bantos. Sugeriu aos docentes, na parte das orientações aos mestres, site para a pesquisa: “HISTÓRIA do jongo e o jongo da serrinha”, além da atividade direcionada aos povos jongo com perguntas subjetivas.

Os povos iorubas, originados África ocidental viveram povos de igual importância na formação cultural do Brasil. Sendo assim, estudá-los pode nos ajudar a compreender aspectos importantes de nossa história e cultura. Boulos segue explicando que “os iorubás construíram uma sociedade predominantemente urbana, que, por sua singularidade, continua sendo objeto de estudo e debate” (Boulos, 2018, p. 35).

Figura 58 – Jovem angolano falante da língua umbundo. A mulher carioca descendente de povos da região congo-angolana. Boa parte dos habitantes do Rio de Janeiro descende de povos bantos



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, p. 31.

Figura 59 – Os Bantos no Brasil

PARA SABER MAIS

Jongo: herança cultural dos povos bantos

Entre as manifestações culturais de raiz banta no Brasil está o jongo, canto e dança coletivos que contam com percussão de tambores e floresceu durante a expansão da cafeicultura no Vale do Paraíba fluminense e paulista. Em 2005, o jongo foi registrado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil. O jongo é praticado em todos os estados brasileiros da região Sudeste e é chamado também de caxambu.

Apresentação do grupo Jongo de Piquete (SP), 2007.

A photograph showing a group of people performing Jongo. They are wearing red and white clothing and are in a circle, some holding drums. The background is outdoors with trees.

Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, p. 34.

Figura 60 – Os iorubás no Brasil

À esquerda, mulher nigeriana; à direita, mulher baiana. Hoje, os iorubás são contados aos milhões na Nigéria e no Benin e possuem grande número de descendentes no Brasil e em Cuba.

Two photographs of women wearing traditional headwraps. The left one shows a woman with a purple headwrap. The right one shows a woman with a green headwrap. Both are smiling.

Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, p. 35.

Figura 61 – Margareth Menezes (1962) é uma cantora, compositora e produtora musical. Na fotografia, vê-se Margareth se apresentando na Costa do Sauípe (BA), em 2013



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, p. 36.

Nas figuras 62 e 63 são mostradas fotografias de negros em situação de protagonismo. Nas artes plásticas temos nomes importantes, como os escultores Emanuel Araújo e Mestre Didi e os pintores Carybé e Menelaw Sete (conhecido como Picasso do Brasil). O autor trás um breve texto sobre os dois artistas. Emanuel Araújo (1940) é escultor, desenhista, ilustrador, figurinista, gravador, cenógrafo, pintor e museólogo. Foi professor de artes gráficas e escultura na *The City University of New York*, diretor da Pinacoteca do Estado de São Paulo e fundador do Museu Afro Brasil, em São Paulo, do qual também é diretor-curador. Enquanto, Mestre Didi (1917-2013) foi escultor e escritor baiano, expoente da arte de matriz iorubá no Brasil. Através de suas obras observamos a ancestralidade presentes em suas obras e trajetória.

Figura 62 – O artista plástico Emanuel Araújo na abertura da exposição “Barroco ardente e sincrético – Luso-afro-brasileiro”, no Museu Afro Brasil, em 2017



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, p. 38.

Figura 63 – Mestre Didi (1917-2013) foi escultor e escritor baiano, expoente da arte de matriz iorubá no Brasil



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, p. 38.

Observa-se através das análises das figuras, o autor empenhou-se em expor fotografias de negros e de negras. Essas imagens retrataram os descendentes de africanos em condição de protagonismo. Porém, não se percebeu imagens de afrodescendentes vinculados a pessoas não negras, ou debates sobre o racismo, ou sobre as desigualdades sociais, ou até mesmo exercendo uma função que não seja voltado para a música.

Segundo Branco (2005, p. 21) não haverá democracia perene nem economia sólida, no sentido de corrigir o problema do enorme fosso social e racial, que separam brancos e negros. Percebemos que os meios de comunicação, nos últimos anos, propagam as mesmas opiniões, de que não há racismo no Brasil, mas apenas discriminação social. Nesse sentido, as representações sociais negativas, que mostram os negros e as negras em situação de subalternidade, estereotipados, desvalorização de sua cultura, religião são reforçados de forma sutil em todos os contextos sociais. A autora (2005, p. 20) reforça que “ser negro, hoje, corresponde não somente à cor da pele, mas envolve um aspecto ideológico, que significa pertencer a um grupo de pessoas excluídas da cidadania”.

Nessa direção, Almeida (2019, p. 45) sustenta que “a representação social constitui, dessa forma, em um emaranhado de conhecimentos tecidos no campo social, que garantem a ação do indivíduo no mundo”. Dessa forma, continua a autora, que “não há representação social sem objeto e sem um sujeito social, coletivo ou individual, ligado a um determinado grupo”. Moscovici (1978, p. 27) reitera, pois “uma representação é sempre uma representação de alguém, tanto quanto de alguma coisa”. O autor segue afirmando que

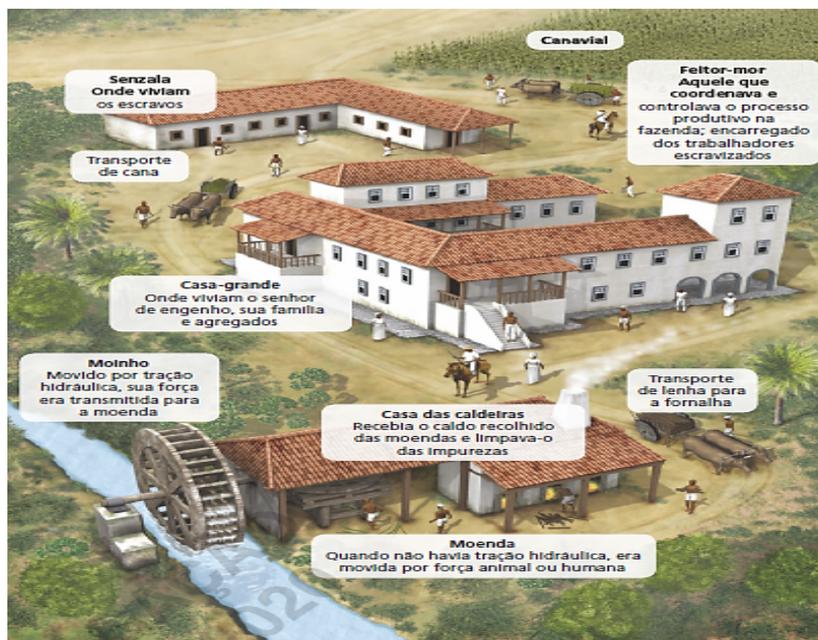
As imagens são espécies de sensações mentais, de impressões que os objetos deixam em nosso cérebro. Ao mesmo tempo, elas mantêm vivos os traços do passado, ocupam os espaços de nossa memória para protegê-lo contra a profundidade da mudança e reforçam o sentimento de continuidade do meio ambiente e das experiências individuais e coletivas (Moscovici, 1978, p. 47).

As imagens dos afrodescendentes nesses manuais, ainda que, em situação de protagonista, não ficou claro um discurso voltado para as desigualdades sociais, para o combate ao racismo e por melhores condições de vida para a população negra.

A partir das figuras 64, 65, 66 e 67, o autor vai retratar a situação de negros escravizados no Brasil. Boulos (2018) explica que os africanos não eram chamados pelo nome de sua etnia, mas sim pelo do porto ou da região onde tinham sido embarcados. Tinha uma razão para tal decisão. O nome identifica a pessoa, o particulariza. Nesse sentido, em alguns lugares da África, o nome dado a uma pessoa tem um significado especial. Dessa forma, o nome português, contribuía para apagar da memória do africano todo o seu passado, como sua família, seus amigos, sua língua e seu lugar de origem. Essa situação, para certos povos africanos, representava um processo bastante doloroso.

As condições de vida, a escravidão, o sofrimento, o preconceito são reforçados nas figuras dos negros escravizados nas fazendas. Nessas imagens não se percebe a presença das famílias dos senhores de engenho. Nos textos que fazem menção a situação de subalternidade dos africanos não problematiza o papel do europeu nesse processo. Tão pouco menciona a resistência, a influência dos costumes, da cultura e da religiosidade dos africanos, na formação do povo brasileiro.

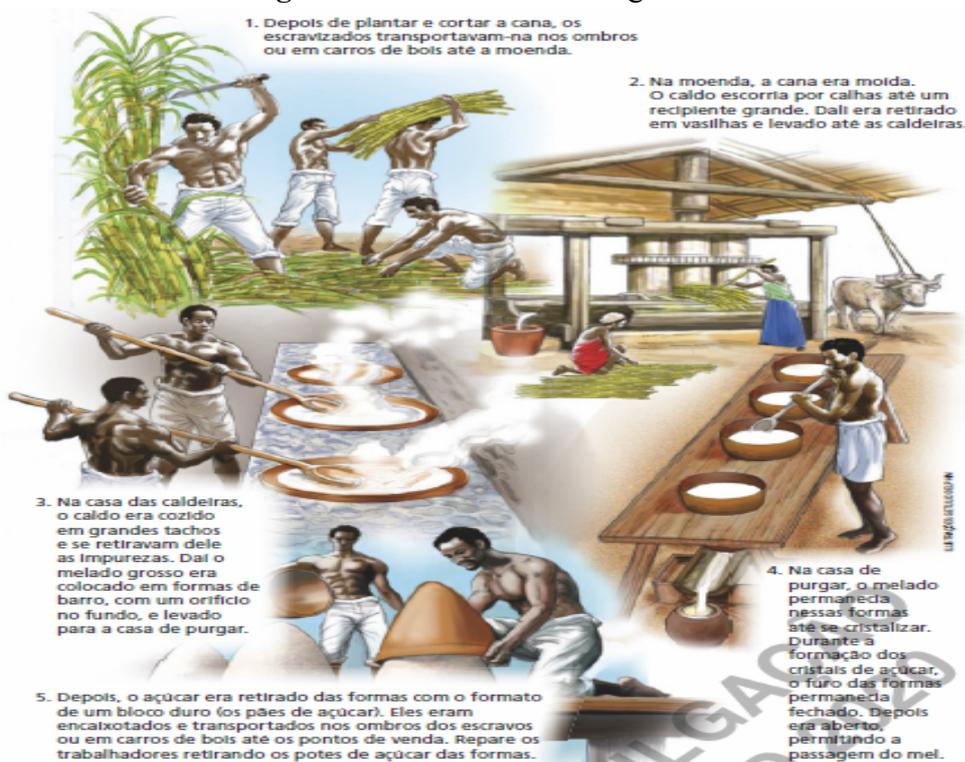
Figura 64 – Engenho colonial



Fonte: REVISTA de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, ano 9, n. 94, p. 31, jul. 2013.

Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, p. 166.

Figura 65 – O trabalho no engenho



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, p. 167.

Figura 66 – Prancha de Jean-Baptiste Debret de 1835, intitulada Transporte da carne de corte



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, p. 169.

Figura 67 – Engenho de Açúcar. Henry Koster. 1816



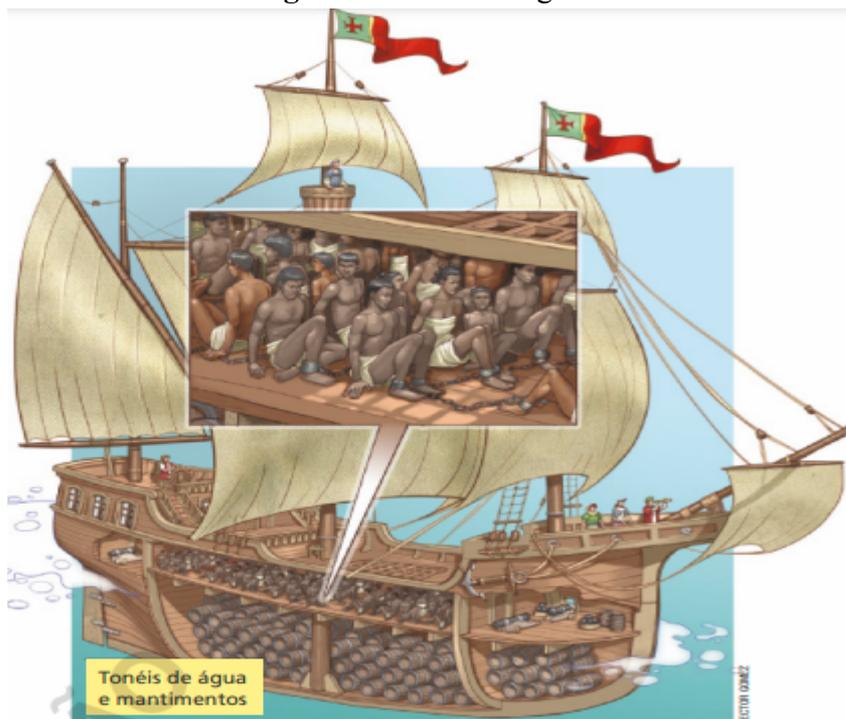
Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, p. 173.

A figura 68 retrata as circunstâncias dos africanos nos navios negreiros. A saída forçada de homens, mulheres e crianças do litoral africano era realizada através dos navios conhecidos como navios negreiros. As condições da viagem eram péssimas, em navios superlotados, destituídos totalmente de humanidade. A comida era pouca e de má qualidade.

Muitos morriam no decorrer da viagem. Seja pela situação do navio ou por doenças. Mesmo assim, o lucro dos traficantes era grande, o preço de venda de um lote era, em média, três vezes maior que o de compra. O ser escravizado não era somente uma forma de trabalho. Ele era colocado a mercê da vontade do senhor, que não reconhecia sua condição de ser humano. Nas fazendas passaria sua vida trabalhando sem futuro, sem sonhos, sem liberdade, à espera da morte (Branco, 2005, p. 88).

Os seguintes autores Santos, Pinto e Chirinéa (2018, p. 963) defendem que “é preciso compreender e incorporar as resistências e os processos de luta por direitos, protagonizados por sujeitos historicamente marginalizados nos currículos oficiais”. Eles corroboram que “enfrentar mais de quinhentos anos de contação de uma única versão dos fatos e histórias”, representa um grande desafio para a educação. Todavia, Santos et al. (2018, p. 963) sinaliza para a importância do currículo e da proposta pedagógica ao contemplar a riqueza de conhecimentos e prismas epistemológicos que reside em nossa diversidade cultural.

Figura 68 – Navio negreiro



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, p.183.

Nesse volume 7, Boulos (2018) faz menção a alimentação e a violência sofrida nas grandes fazendas. A maioria dos escravizados recebia uma cuia de feijão e uma porção de

farinha de mandioca ou de milho, rapadura e charque. Com essa alimentação precária se tornavam alvos fáceis para problemas de saúde e envelhecimento precoce. Acrescentam-se os castigos físicos por qualquer pequena falta. Entre os instrumentos de castigo estavam a palmatória, a gargalheira e a máscara de flandres. A máscara de flandres, feita de zinco ou folha de flandres, era um instrumento que permitia à vítima enxergar e respirar, mas a impedia de se alimentar.

O cenário de violência suscitou o movimento de resistência por parte dos africanos escravizados. A prática de religiões de origem africana, a capoeira, as festas ou a fundação de irmandades. Uma delas foi a Irmandade dos Homens Pretos de Salvador, um espaço associativo de ajuda mútua e de manutenção de uma identidade negra. Outro importante movimento de resistência foi o Quilombo dos Palmares e seu líder Zumbi, foi morto em 20 de novembro de 1695.

De acordo com Silva (2014, p. 156), “o Quilombo dos Palmares tornou-se um representante central dos quilombos existentes no Brasil e sua história exaltada pela comunidade negra”, nesse contexto, “transformou-se em referência para as lutas de liberdade dos negros”. O quilombo se localizava em Pernambuco, na atual região de Alagoas. Habitada, principalmente, por africanos trazidos países africanos Angola e Zaire, para o Brasil.

O Dia da Consciência Negra no Brasil, 20 de novembro, além de ser uma bandeira do Movimento Negro, é um feriado em mais de 800 cidades brasileiras. Na figura 69, Boulos (2018) contemplou com uma fotografia do bloco afro Filhos de Gandhi, na qual fizeram uma homenagem a Zumbi. Um dia para refletir com profundidade sobre o racismo no Brasil e buscar formas para superá-lo. É importante ressaltar que o autor deveria rever essa colocação. Pois, o discurso racista deve ser combatido cotidianamente.

Segundo Silva (2014, p. 164) “depois de acirradas lutas travadas pelo movimento Negro contra o preconceito racial e cultural, a data 20 de novembro, [...] evocada há 42 anos e há 35 anos é chamada Dia da Consciência Negra e conquistou reconhecimento nacional”. A mesma autora acrescenta (2014, p. 164) que o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no dia nove de janeiro de 2003 incorporou na Lei nº 10.639/2003. A data comemorativa, 20 de novembro, ao Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar.

Figura 69 – Homenagem a Zumbi, feita pelo bloco afro Filhos de Gandhi, durante o Dia Nacional da Consciência Negra na cidade do Rio de Janeiro, RJ. 2012



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 7º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, p. 191.

3.1.3 Livro 8º ano

O livro do oitavo ano contempla 04 unidades e 14 capítulos com um total de 268 páginas. A capa do volume 8, figura 70, também retrata uma festa brasileira, nesse caso, o maior festejo junino da Região Sudeste do Brasil. O São João se tornou uma comemoração oficial de Belo Horizonte em 1979. Nesse ano, a festa uniu os grupos de quadrilha já existentes na cidade. O concurso de quadrilhas se tornou uma das principais atrações anuais do “Arraial de Belô”. Caracteriza-se por uma competição de dança, onde os bailarinos exibem sincronia e passos elaborados. O Arraial de Belô promove shows de grandes artistas sertanejos, barraquinhas de comidas típicas e até mesmo correio elegante integram a programação da festividade.

A unidade I procurou discutir os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo. Analisou as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII, além dos desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa. Conceituou e caracterizou as revoluções Industrial e francesa e os impactos de seus desdobramentos na Europa e no mundo.

A unidade II contextualizou as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais. Caracterizou a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.

A terceira unidade abordou o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado. Identificou, comparou e analisou

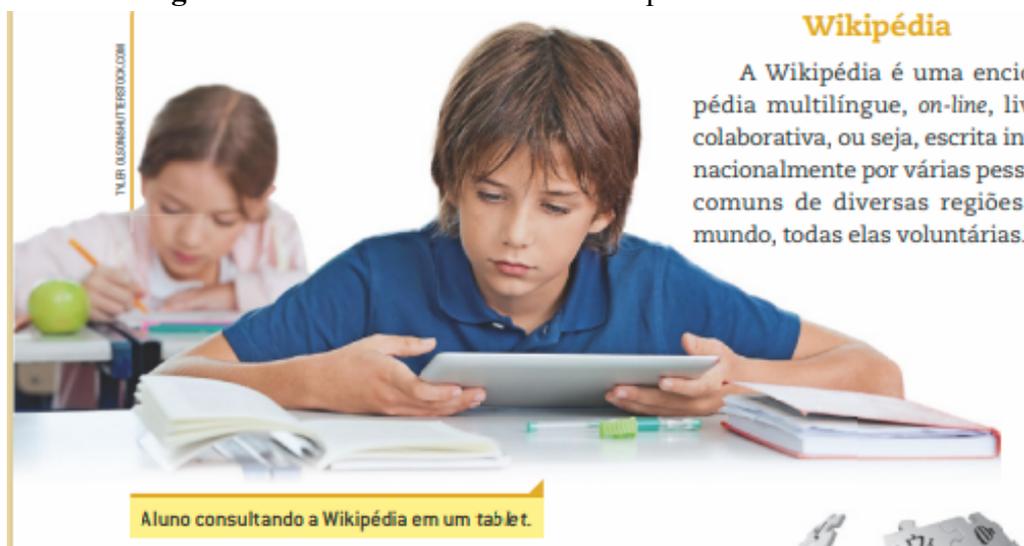
multilíngue, on-line, livre, colaborativa”, isto é, “escrita internacionalmente por várias pessoas comuns de diversas regiões do mundo, todas elas voluntárias [...]”.

Outra fonte de pesquisa são as enciclopédias existentes hoje, que se basearam no modelo da Enciclopédia feita pelos franceses. Boulos explica e sugere links para os docentes e discentes aprofundarem no assunto, por estarem ligados aos iluministas. Nesse sentido, “a Enciclopédia, modelo para quase todas as enciclopédias posteriores, foi feita por especialistas franceses de diferentes áreas”. O conhecimento, nesses livros, era organizado e sistematizado, conseqüentemente, promovia um lucro fabuloso aos seus produtores. Diferente da Wikipédia que é um empreendimento sem fins lucrativos, além de ter sido escrita a muitas mãos e vem sendo permanentemente atualizada.

Nas duas fotografias observa-se a presença de estudantes brancos, aparentemente em uma sala de aula. Na fotografia seguinte, uma estudante negra, em um ambiente que se assemelha a uma biblioteca. O que chama a atenção nas duas imagens é a segregação entre os discentes. Ainda que estejam manuseando um aparelho eletrônico, moderno, com acesso a internet. Ainda que bem vestidos. Para alunos/alunas que estão em processo de construção identitária, não é uma imagem que possa contribuir positivamente, em virtude de seu teor eurocêntrico. É uma excelente oportunidade para problematizar as desigualdades étnico-raciais. Oliveira reforça que

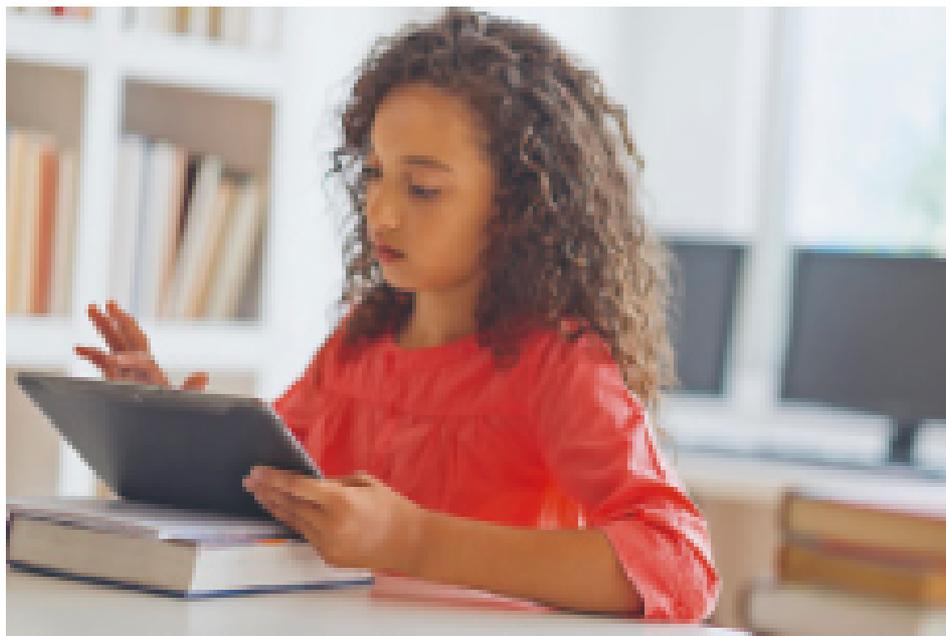
Uma educação de qualidade tem por função essencial garantir aos sujeitos o domínio de conhecimentos que expliquem os fatores que determinam a sua situação na sociedade, para que tenham condições de, coletivamente, alterar o que nela ocorre e que degrada os grupos humanos (Oliveira, 2013, p. 43).

Figura 71 – Aluno consultando a Wikipédia em um tablet



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 06.

Figura 72 – Foto atual de estudante consultando uma enciclopédia digital



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 12.

Na figura 73, Boulos traz uma imagem bastante provocativa. Nessa perspectiva, Rodrigues (2013, p. 03) afirma que “a identidade social (idade, gênero, classe social, etc.) é o que caracteriza um indivíduo perante a sociedade e, ao mesmo tempo, leva à sua inclusão ou exclusão perante os outros”. O autor instiga os discentes, através das perguntas, a refletir sobre a imagem de maneira crítica, em consonância com as ideias iluministas. Ribeiro (2017, p. 40) afirma que “o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas”. A mesma autora reforça que

O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de locus social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados (Ribeiro, 2017, p. 48).

Moscovici (1978, p. 64) salienta que “[...] o racismo é o caso extremo em que cada pessoa é julgada, percebida, vivida, como representante de uma sequência de outras pessoas ou de uma coletividade”. Para Fernandes e Souza (2016, p. 106) a “identidade é algo em processo [...] e que se manifesta através da consciência da diferença e contraste com o outro, pressupondo, assim, a alteridade”. As autoras (2016, p. 109) defendem que a identidade presente no imaginário social das pessoas, torna-se diferente para o grupo étnico-racial negro

e para o grupo étnico-racial branco, na medida em que ambas são mistificadas socialmente, mas de maneira distinta e contraposta.

Figura 73 – Atividade. Gravura em muro na cidade de Berlim. Alemanha, 2015

2. A imagem é um grafite de autor desconhecido. Observe-a com atenção.



Grafite em um muro na cidade de Berlim. Alemanha, 2015.

- a) O que essas mãos desenhadas ao centro lembram a você?
- b) O que o olhar da personagem sugere a você?
- c) A que princípio iluminista podemos associar a imagem?
- d) **Em dupla.** Debatam e opinem: o que se pode fazer para resguardar a prática desse princípio no Brasil de hoje?

Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais. p. 15.

As palavras de Fernandes (2005, p. 369) são bastante elucidativas, a nossa formação histórico-social, com uma notável diversidade cultural, faz com que a comunidade escolar tenha dificuldade em conviver com essa realidade, nesse seguimento, o trabalho com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros e mestiços, pode ser prejudicado. É nesse contexto que se ressalta a importância dos movimentos de consciência negra na luta contra qualquer forma de preconceito e discriminação racial.

Silva (2022, p. 92) argumenta que “o entendimento do texto deve levar em consideração muito mais do que a superfície do que ele expõe”. Dessa forma, “deve-se ver o que está “por trás” dos enunciados, levando em conta suas condições de produção que podem incluir tanto aspectos ideológicos quanto políticos”. O autor citado conclui que “O texto é processo, não produto. Deve ser considerado em sua dinamicidade e nunca estacionário com sentido dado, pois está sempre em movimento”.

Fernandes (2005, p. 386) completa que através do conhecimento de nossa diversidade cultural e pluralidade étnica, pode-se contribuir para a construção de uma escola plural e

cidadã, formando cidadãos brasileiros conscientes de seu papel como sujeitos históricos e como agentes de transformação social.

Figura 74 – François Dominique Toussaint L’Ouverture, conhecido como Napoleão Negro, em uma pintura de 1875



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 8º ano do Ensino Fundamental anos finais. p. 105.

Na figura 74, Boulos (2018, p. 105) explica a importância de François Dominique Toussaint. Dominique vinha de uma linhagem de chefes da etnia aja, na África, antes de seu pai ser transportado para São Domingos, atual Haiti. Foi batizado por Pierre Baptiste, um velho negro que morava próximo da casa-grande, e com ele aprendeu crioulo, francês, um pouco de latim e geometria.

Toussaint cresceu sem trabalhar no eito. Cuidava dos rebanhos e manadas, tornou-se cocheiro do senhor e mais tarde administrador dos bens vivos da fazenda. François colaborou com o movimento de libertação dos povos escravizados e ascendeu ao poder, no controle da ilha. Após a invasão napoleônica, foi capturado e deportado para a França, onde faleceu fragilizado por cruéis torturas.

Ainda que a história de François seja apresentada como um herói, nas entrelinhas percebe-se, o quanto o homem branco favoreceu seu sucesso. Não foi tratado exatamente como um escravizado, atingiu um cargo com status. Porém, seu envolvimento com os rebeldes negros escravizados, ascendeu ao poder e foi morto por um homem branco, no caso, por Napoleão Bonaparte. Não ficou claro o motivo de Boulos ter escolhido esse texto para

falar de Dominique, nem tão pouco, chama-lo de Napoleão Negro. Ou mesmo discutir sobre as desigualdades étnico-raciais.

Nessa perspectiva, Nas palavras de Edith Piza:

É esta excessiva visibilidade grupal do outro e a intensa individualização do branco que podemos chamar de “lugar” de raça. Um “lugar” de raça é o espaço de visibilidade do outro, enquanto sujeito numa relação, na qual a raça define os termos desta relação. Assim, o lugar do negro é o seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo (Piza, 2002, p. 77-78).

Para Bento (2002, p. 170), a identificação da discriminação racial, torna-se mais incomoda, quando provoca tensões em relações de solidariedade entre negros e brancos, na qual, muitas vezes foram construídas ao longo dos anos, nas portas das fábricas, nas assembleias, congressos das categorias etc. Para as autoras Fernandes e Souza (2016, p. 109) “a identidade atribuída ao negro é uma construção social que embora não corresponda à realidade”, e conseqüentemente, “produz efeitos sobre ela, ou seja, embora tenha um caráter fictício quando presente no imaginário coletivo e orienta as relações entre negros e brancos na sociedade brasileira”.

3.1.4 Livro 9º ano

O livro do nono ano, da coleção História, Sociedade e Cidadania, de Alfredo Boulos, contemplam 04 unidades e 15 capítulos, somando um total de 271 páginas. O autor escolhe festa popular Dança Gaúcha para ilustrar a capa do livro do volume 9. Nas palavras de Oliveira e Calvente (2012, p. 82) “as festas podem ser manifestações da cultura de um determinado povo, fazendo parte de seu patrimônio cultural”. As autoras ainda argumentam (2012, p. 91) que “a partir do entendimento das múltiplas funções [...] que as festas possuem em suas variadas formas [...]”, espera-se “que se entendam as festas contextualizadas no espaço geográfico e no lugar”. Logo, “todos os elementos que definem a festa não se limitam a uma “figuração” no evento”.

Na unidade I, descreve e contextualizam os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil até 1954, na era Vargas. Também são abordados os conteúdos sobre Movimentos Sociais: Negros, Indígenas das Mulheres.

Na segunda unidade, Boulos retrata as causas e as conseqüências das duas Grandes Guerras Mundiais. Os processos que desencadearam a Revolução Russa, os desdobramentos

da Grande Depressão, assim como a ascensão do fascismo e do nazismo e os horrores do Holocausto.

Na terceira unidade, o autor dar continuidade ao assunto dos conflitos mundiais, como a Guerra Fria, Revoluções Socialistas na China e em Cuba, nacionalismos africano e asiático. A experiência democrática vivida pelo Brasil de 1945 A 1964. A unidade se encerra ao falar da ditadura na América Latina.

A quarta unidade aborda o Brasil contemporâneo, governos, a redemocratização do país, a Constituição Federal de 1988. Explica as causas que impulsionaram o fim da Guerra Fria e os impactos oriundos do intenso processo de Globalização.

Na figura 75, na capa do livro didático do 9º ano, a dança selecionada foi uma dança gaúcha. O Estado do Rio Grande do Sul, situado na região Centro-Sul do Brasil, possui uma rica tradição cultural. Percebe-se pela variedade de danças típicas resultado da herança dos imigrantes europeus, assim como a influência dos povos indígenas e africanos.

Figura 75 – Dança gaúcha na capa. E contra capa do livro do 9º ano



FTD
Copyright © Alfredo Boulos Junior, 2018.

Diretor editorial Antonio Luiz da Silva Rios
Diretora editorial adjunta Gláucia Rosa Jório
Gerente editorial Flávia Sampaio P. A. Fageta
Editor João Carlos Ribeiro Jr.
Editores assistentes Bárbara Bragança, Márcia Carolina Barreiros Aguiar, Rui C. Dias
Assistente editorial Carolina Paes de Moraes
Assessoria Cláudio A. V. Claudiani
Gerente de produção editorial Mariana Alkian
Coordenador de arte Maurício Henrique Ferreira Fontes
Gerente de arte Ricardo Espinoza
Coordenador de arte Daniela Mouton
Projeto gráfico Sérgio Castaldi
Projeto de capa Sérgio Castaldi
Foto de capa Carolina Castaldi/Pulsar Imagens
Supervisor de arte Vinícius Fernandes
Editores de arte Edgar Lopi, Felipe Borcia
Diagramação Lívia Falcão Grifone
Tratamento de imagens Ana Isabella Fritzen Maraschin, Equival Rachel
Coordenadora de diagramação e cartografia Maria Berne
Distribuição Editora de arte
Cartografia Althago, Mapa World, Renato Simoni, Selma Caporaso
Coordenadores de preparação e revisão Lilian Semerich
Supervisores de preparação e revisão Anaclara Rivetti, Carine Claudini, Carina de Lencastre, Felipe Rio, Fernanda Marcolino, Fernanda Rodrigues, Fernando Cardoso, Helena Bralatti, Rosângela Fátima, Paulo Antônio, Pedro Fandi, Rita Lopes, Sônia Cavatini, Verônica Marinho
Supervisora de iconografia e licenciamento de textos Isongratia
Ilustrações Amanda Lima, Vinícius Lourenço, Caio Mazzari, Daniel Cyrbulinski, Dinéia Liberto Nunes
Licenciamento de textos Erica Brandão, Verônica Trindade
Supervisora de aquisição de imagens Sônia Regina E. Almeida
Diretor de operações e produção gráfica Ragnaldo Soares Damasceno

Dados Internacionais de Catalogação em Publicação (CIP)
(Classe Brasileira de Livros, SP, Brasil)
Boulos, Alfredo.
História sociedade & cidadania : 9º ano; ensino fundamental / Alfredo Boulos Junior. — 4. ed. — São Paulo : FTD, 2018.
"Campanha editorial 2018".
ISBN 978-85-86-01980-4 (capa)
ISBN 978-85-86-01981-1 (papel)
I. História (Ensino Fundamental) I. Título.
18-20708 CDD-372.88

Índice para catálogo sistemático:
1. História : Ensino Fundamental : 9º ano
C864 Maria Dia. — Ed. atualizada — C86-4/9427

Impressão em papel reciclado de fibra de madeira
Rua Rio Botolpho, 100 - Vila Costi - São Paulo - SP
CEP 05326-000 - Tel: (11) 3332-2200
CASA FUNDADA EM 1978 - 1ª FASE DO CANTO FUNDADA EM 1975
www.ftd.com.br

Impressão no Papel Grafico da Mafra FTD
Cidade: Valparaíso - SP
Avenida Nelson Siqueira, 18
Cidade: São João do Rio Preto - SP
Tel: (11) 3332-8822 e Fax: (11) 3332-9378

Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 9º ano do Ensino Fundamental anos finais.

Na figura 76, são retratadas duas pessoas negras, provavelmente residem nessa casa de barro, muito simples, em meio à vegetação nativa. O telhado, mesmo rústico, se parece com telhas, ou seja, não é de palha, material característico de algumas moradias no Brasil. O interior da casa não foi mostrado, mas a escuridão é perceptível. A distância das pessoas no momento em que foram fotografados dificulta falar sobre o semblante delas. A fotografia em preto e branco e visualmente transmite tristeza, solidão, abandono.

Zamora (2012, p. 565-566) afirma que diversas pesquisas mostram a contradição de um racismo brasileiro que se destaca pela inexistência de pessoas racistas. Nesse sentido, de acordo com a mesma autora “a partir da admissão de que pessoas com certos traços raciais (como a pele de cor escura) são inferiores (racismo) justifica-se sua posição desvantajosa na sociedade e seu assujeitamento”.

A representação social do negro e da negra reflete uma condição de subalternização, que reforça a concepção de inferior. Zamora (2012, p. 567) sinaliza que “os atributos físicos ditos dos negros são geralmente pensados no negativo e sempre postos em comparação desfavorável aos ideais estéticos etnocêntricos”.

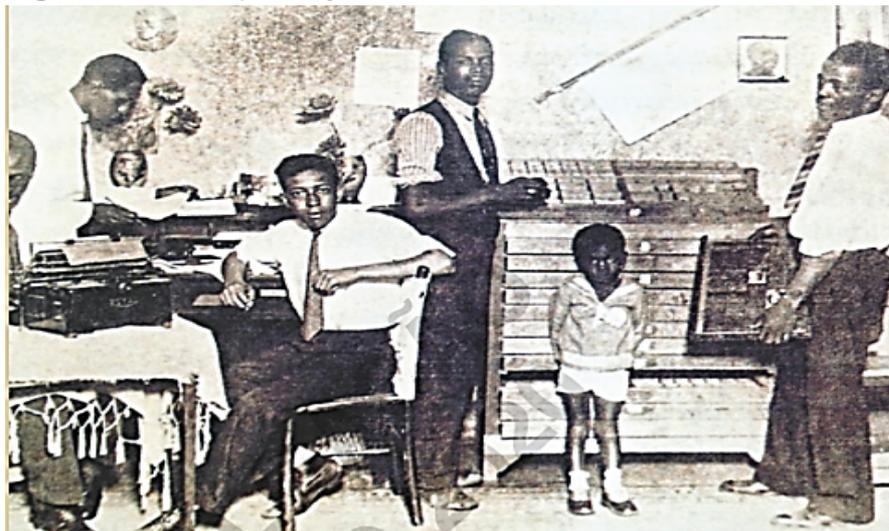
Figura 76 – Afrodescendentes libertos. Porto Alegre, RS, 1900



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania, 2018, 9º ano do Ensino Fundamental anos finais. p. 59.

Na figura 77, o ambiente sombrio, provavelmente característico da época. Fotografia em preto e branco, rostos sérios, demonstrando certa preocupação, vestuários em consonância com o local de trabalho. Na imagem tem uma criança, parada, com roupas de acordo para a idade, com um semblante que aparentemente demonstra tristeza ou talvez timidez em relação à câmara fotográfica. A imagem reflete um ato de resistência.

Figura 77 – Redação do jornal O Clarim da Alvorada, década de 1920



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania (2018, p. 60) 9º ano do Ensino Fundamental anos finais.

Nas demais fotografias abaixo relacionadas (78, 79 e 80) endossam com as análises realizadas até o momento. As imagens retratam pessoas negras ocupando espaços de

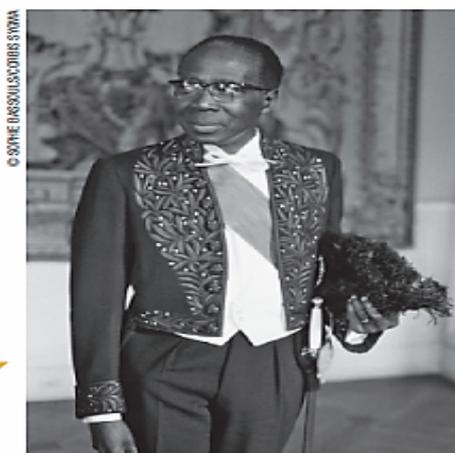
liderança, bem vestidos, sozinhos, sem membros da família, sem a presença de público ou outros chefes de governo. Zamora (2012, p. 568) provoca ao questionar a situação dos afrodescendentes, em relação ao quantitativo de negros no país, ou seja, sendo a maioria supostamente deveriam ter as mesmas condições de acesso a direitos sociais. Mas infelizmente, a “parte negra” concentra dados ínfimos em relação à branca, formando, na prática, dois países. A desigualdade social tem cor.

Figura 78 – Intelectual jamaicano Marcus Garvey, 1940



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania (2018, p. 165) 9º ano do Ensino Fundamental anos finais.

Figura 79 – Léopold Senghor (1906-2001), então presidente do Senegal, comparece à Academia de Letras de Paris, onde foi convidado a ocupar uma cadeira, em 1983, graças às suas poesias.



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania (2018, p. 166), 9º ano do Ensino Fundamental anos finais.

Figura 80 – Nelson Mandela, depois de falar sobre o Dia Mundial da Reconciliação, em 8 de setembro de 2000



Fonte: Adaptada da coleção História, Sociedade e Cidadania (2018, p. 173), 9º ano do Ensino Fundamental anos finais.

As imagens analisadas no decorrer deste trabalho confirmam que a situação dos negros, após a implementação da lei nº 10.639/2003, sofreu poucas alterações. Há um longo caminho a ser percorrido para que os afrodescendentes sejam vistos e representados em lugares de protagonismo, exercendo funções de status na mesma proporção das pessoas brancas. “Os brancos são mais ricos e mais desiguais. Os negros, mais iguais e mais pobres” (Henriques, 2001, p. 49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição Federal de 1988, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, A Base Nacional Comum Curricular e outros documentos normativos que orientam a educação brasileira confirma através de seus princípios um ensino voltado para a pluralidade cultural, já temos leis que qualifica as práticas racistas como crime, porém, a mídia ainda propaga pelos meios de comunicação a violência contra os afrodescendentes. Talvez seja o momento de se repensar nas metas e estratégias utilizadas até agora no combate a discriminação racial.

A coleção Arirabá Conecta História, composta por quatro exemplares, do Ensino Fundamental Anos Finais, a saber, 6º, 7º, 8º e 9º anos. Os autores privilegiaram fotografias, que, em sua grande maioria, destacavam apenas as paisagens, enquanto as pessoas apareciam como figurinistas, desfocadas. As gravuras e pinturas que representavam os povos africanos escravizados, deste a saída do continente africano até a chegada à costa brasileira. Dessa forma, os escravizados eram retratados em situação de inferioridade, mal vestidos, sofrendo vários tipos de agressões físicas e morando em ambientes insalubres.

As atividades com textos ou imagens de negros e das negras não eram relacionados. Se tornando apenas exemplos de fontes materiais ou imateriais. Não houve orientações específicas para os docentes no trabalho com as imagens. A interação das pessoas negras com pessoas brancas não foi manifesta. Não houve vínculos entre as etnias. Crianças negras brincam com os pais, crianças brancas com a família ou amigos brancos.

A mesma situação foi observada na coleção didática de Alfredo Boulos Júnior, História, Sociedade e Cidadania, do Ensino Fundamental Anos Finais, a saber, 6º, 7º, 8º e 9º anos. Pessoas negras interagindo com pessoas negras, assim, como os brancos se relacionando com os brancos. Diversas fotografias de pessoas negras foram utilizadas nesses manuais. Nelas os afrodescendentes não eram relacionados com os textos, poucas orientações aos docentes sobre a importância da análise da representação social nessas imagens.

A maioria das gravuras e pinturas relacionadas aos negros escravizados no Brasil colonial mostravam pessoas negras sendo maltratadas, em situação de vulnerabilidade. As fotografias atuais privilegiaram os negros em condição de protagonista, porém, esse foco era voltado a produções artísticas, como cantores, atores, atrizes, músicos, professor. Sem interação com pessoas de outras etnias. Mesmo numa posição de líder governamental, apareciam, sem famílias, deslocados de um contexto público.

As palavras de Henrique (Henriques, 2001, p. 47) corroboram com este trabalho quando defende a necessidade de se desenvolverem políticas públicas voltadas aos negros

brasileiros: políticas de inclusão social e econômica, de ações afirmativas, que contribuam para romper com excessiva desigualdade. Isto representa uma esperança a mais na luta pela valorização dos grupos subalternizados e pelo reconhecimento de seus direitos enquanto seres humanos. Todos têm direito a uma vida digna e o exercício pleno de cidadãos seja na nação que estiverem residindo.

A escola enquanto instituição legal tem o dever de provocar debates em prol dos grupos minoritários a fim de criar um ambiente propício à igualdade e respeito às diferenças. Portanto, o papel do professor na promoção desse debate é de suma importância. Nas palavras de Freire (1996, p. 17) “faz parte igualmente do pensar certo, a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação”. Continua afirmando que a “prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Nessa direção o docente precisa ser crítico-reflexivo quanto ao material que tem em mãos para preparar suas aulas, para não reforçar os discursos racistas. É imprescindível levar o discente a interpretar e conseqüentemente questionar as imagens propostas nos livros didáticos. Essa discussão precisa ter embasamentos teóricos de autores que abordam o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial como crimes. A educação como Freire (1996, p. 42) afirma não é neutra, “a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política”.

É nesse sentido que os livros didáticos devem ser analisados, questionados, para que as pessoas não brancas se sintam valorizadas e vejam sentido em lutar para serem vistas e representadas de forma positiva nessas coleções, fazendo valer o cumprimento da Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História e cultura dos afrodescendentes. As representações valorativas sobre o negro começam a se destacarem na literatura didática, ainda que muito timidamente. Ao que se observou nas duas coleções analisadas, Araribá, Conecta História e História, Sociedade e Cidadania.

Embora a educação não seja responsável pelas transformações sociais, ela pode e deve fazer alguma coisa, na luta contra o racismo. A ordem racial recebe ajuda e sustentação por meio de operações escolares, relações sociais e conteúdo curricular, e esses domínios exigem intervenções transformadoras, tanto quanto os programas de formação docente.

É urgente que o país através da educação, assuma um compromisso efetivo na transformação do racismo. Reconhecer que somos uma nação multicultural e aceitar que todos independentes da cor, raça, credo, sexo ou classe social é, numa perspectiva intercultural crítica, permitir uma educação pautada na tolerância, no diálogo. É promover discussões que

ultrapasse os objetivos ideológicos das classes dominantes, é aceitar os grupos subalternizados como protagonistas, tendo como meta relações mais igualitárias e acima de tudo o conceito de cidadão, cidadã e cidadania possa ter o mesmo peso para todos.

Percebe-se através do que foi exposto nessa pesquisa, que o livro didático carece ser olhado e pesquisado com mais afinco. Por ser um material, em alguns casos, quase único, de apoio para docentes e discentes, é um produto de grande importância econômica para editoras e para os autores e autoras. Para o governo, sua relevância ocorre em virtude da propagação das ideias das classes dominantes.

Dessa forma, Moura (2005, p. 69) “considera um desafio desenvolver, na escola, novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas identidades”, e nesse movimento, criar situações “que integram a identidade do povo brasileiro, por meio de um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens e a se reconhecer como brasileiro”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danice Betânia de. **Serge Moscovici e Henri Lefebvre: um estudo sobre Representação**. Curitiba: CRV, 2019.

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

ANDRADE, Wesley Faria. Por uma Educação antirracista: a importância da Lei nº 10.639/03. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 30, 19 de nov. de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/30/por-uma-educacao-antirracista-a-importancia-da-lei-n-1063903>.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SEC, 2008.

ASSUNÇÃO, Marcello Gomes de. **Parâmetros para produção e avaliação de livro didático de história—aprendizagem histórica e a lei 10.639/2003**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais - PROFHISTÓRIA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 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 outubro de 2023.

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BATISTA, Waleska Miguel. A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural. **Revista Direito e Práxis**, v. 9, n. 4, p. 2581-2589, out. 2018.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude – o lado Oculto do discurso sobre o Negro. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria. A. S. (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 46.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, maio 2018.

BÔAS, Lúcia Pintor Santiso Villas. Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana. **Psicol. educ.** São Paulo, n. 19, dez. 2004. Disponível em: Acesso em janeiro de 2019.

BRANCO, Raynette Castello. **O negro no livro didático de História do Brasil para o Ensino Fundamental II da rede pública estadual de ensino, no Recife**. Recife: O Autor, 2005. 174 folhas, il: quadros.

BRASIL. (Constituição 1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais. Brasília: 2004. 353 p.

BRASIL, Chirley; ROSEMBERG, Fúlvia; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jul. 2003.

BRUM, Ceres Karam. Tradicionalismo e educação no Rio Grande do Sul. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 775-794, set. 2009.

CALLARI, C. R. Os institutos históricos: do Patronato de D. Pedro II à construção do Tiradentes. **Revista Brasileira de História**, v. 21, n. 40, p. 59-82, 2001.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48, set.-dez. 2011.

CARVALHO, João Gilberto da Silva; ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e história: um diálogo necessário. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 18, n. 41, p. 445-456, set. 2008.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações (M. M. Galhardo, Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

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**, v. 34, p. 1-39, 2018. <http://doi.org/10.1590/0102-4698192224>.

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

DASS, P.; PARKER, B. Strategies for managing human resource diversity: from resistance to learning. The Academy of Management Executive, (pp.13; 68 – 84 80) London. 1999.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente soa textos didáticos. 13. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

ECO, Umberto; BONAZZI, Marisa. Mentiras que parecem verdades. São Paulo: Summus, 1980. (v. 6).

FÉLIX, Raíssa. Da voz à letra: oralidade, ancestralidade e resistência. In: FÉLIX, Raíssa. **Volta miúda**: quilombo, memória e emancipação [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2020, pp. 147-162. Transfluência series. ISBN: 978-65-86213-14-0. <https://doi.org/10.7476/9786586213317.0007>.

FERNANDES, Ângela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cadernos CEDES**, v. 30, n. 81, p. 233-249, maio 2010.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/i/2005.v25n67/>.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 63, p. 103-120, jan. 2016.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Verônica Emília Campos. A Eficácia de imagens em livros didáticos infantis de Língua Portuguesa: parâmetros e recomendações para seu uso. Recife: O Aoutor, 2008. (105 folhas: il., tab.).

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, pp. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 928-945, out. 2018.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 2, n. 13, p. 121-142, 2001.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. “A tradição viva”. In: KI-ZERBO, J. (org.). **História geral da África**. Tradução de Beatriz Turquetti et al. Paris: UNESCO; São Paulo: Ática, 1982. p. 181-218.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão n. 807. IPEA, 2001, Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td/2001/td_0807.pdf. Acesso em: 30 de jul. 2027.

JESUS, Fernando Santos de. **O negro no livro paradidático**. 2013. 134f. Dissertação (Mestrado em Relações Etnicoraciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2013.

JODELET, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (L. Ulup, Trad., pp. 17-44). Rio de Janeiro: EdUERJ. In: CARVALHO, J. G. DA S.; ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e história: um diálogo necessário. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 18, n. 41, p. 445-456, set. 2008.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Trad. José Eduardo Rodil. Lisboa: Ed. 70, 2007.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família**: leitura da fotografia histórica. São Paulo: Edusp, 1993. p. 12. (Texto e Arte, v. 9).

LIMA, Ivaldo Marciano França. Maracatu nação e grupos percussivos: diferenças, conceitos e histórias. **História: Questões & Debates**. Curitiba: Editora UFPR. n. 61, p. 303-328, jul./dez. 2014.

LOPES, Gisele G. **A representação de mulheres nos livros didáticos de história (Programa Nacional do Livro Didático: 2017-2019)**. 2018. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

MEIRELLES, William Reis. “História das imagens: uma abordagem, múltiplas facetas”. **Pós-História**, n. 3, p. 77-91, 1995.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

MORAIS, Lerkiane Miranda de; VELANGA, Carmen Tereza. Diversidade cultural na escola: desafios para a prática docente. **RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar**, ano 1, v. I, n. 1, p. 299-321, jul.-dez. 2017.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 290p.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MUNAKA, Kazumi. “História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil”. In: FREITAS, M. C. (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2001, pp. 271-298.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

OLIVEIRA, Alini Nunes de; CALVENTE, Maria Del Carmen Matilde Huertas. As múltiplas funções das festas no espaço geográfico. **Interações** (Campo Grande), v. 13, n. 1, p. 81-92, jan. 2012.

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_artrigocompleto-ivencontroestadualdehistoria-caiopinheirooliveira.pdf>

OLIVEIRA, Iolanda. Educação, cidadania e negritude: implicações na formação continuada de profissionais do magistério. In: BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino; CUNHA Jr., Henrique Antunes; RODRIGUES, Alexsandro (orgs.). **Africanidade (s) e afrodescendência (s):** perspectivas para a formação de professores. Vitória, ES: EDUFES, 2013.

OLIVEIRA, João Paulo Teixeira de. A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4, 2014. **Anais** [...]. Porto: Anpae, 2014.

ONIESKO, Paola Clarinda de Freitas; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Representações de negros/as no Livro Didático de História. **Journal of African and Afro-Brazilian Studies**, v. 1, n. 1, 2022.

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, v. 21, n. 41, p. 21-43, jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eh/v21n41/02.pdf>. Acesso em: maio de 2019.

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, n. 3, v. 2, jul./dez. 2015.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada da branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria. A. S. (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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. 13, p. 37-52, set./dez. 2017.

RADO, Sonia Cristina. ALVES, Wilson João Marcionilio. Ensino de História – diversidade cultural: desafios e possibilidades. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9. ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3. **Anais** [...] PUCPR. 26 A 29.10. 2009.

RATTS, Alexsandro J. P.; RODRIGUES, Ana Paula Costa; VILELA, Benjamim Pereira; CIRQUEIRA, Diogo Marçal. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, v. 8/9, n. 1 p. 45-59, 2006/2007.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

RODRIGUES, Paula Cristina Raposo. **Multiculturalismo** – a diversidade cultural na escola. 2013. Dissertações (Mestrado - Licenciados Pré-Bolonha ESEJD - Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) - Escola Superior de Educação João de Deus ESEJD.Lisboa, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/3683>.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul. 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação – RHE**. Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012.

SILVA, Ana Célia da. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008.

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**, n. I, p. 08-23, jan.-jun. 2010.

SILVA, Hayana Crislayne Benevides da; MELO, Margareth Maria de. Livro didático de história: análise da categoria diversidade cultural. In: III CONEDU. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/19607>>. Acesso em: 01/06/2024 13:51

SILVA, Paulo Vinícius Batista da. **Racismo em livros didáticos**: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; MONTEIRO, Hilda. Combate ao racismo e construção de identidades. In: ABRAMOWIXZ, A.; MELLO, R. R. **Educação**: pesquisas e práticas. Campinas: Papirus, 2000.

SILVA, Vanessa Cristina Pacheco. O Dia da Consciência Negra no Brasil: algumas reflexões. **BILROS**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 153-166, jul.-dez. 2014.

SISS, A. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa**: razões históricas Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

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.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Josh (ed.). **História geral da África**: metodologia e pré-história da África. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. (v. I. p. 139).

ZAMORA, Maria Helena Rodrigues Navas. Desigualdade racial, racismo e seus efeitos. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 24, n. 3, p. 563-578, set. 2012.