



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

MÔNICA TEODOSIO DA SILVA

**UMA LEITURA CRÍTICA DAS IMAGENS E CONTEÚDOS DO
POVO NEGRO NA COLEÇÃO “A ESCOLA É NOSSA”**

**CAMPINA GRANDE – PB
2014**

MÔNICA TEODOSIO DA SILVA

**UMA LEITURA CRÍTICA DAS IMAGENS E CONTEÚDOS DO
POVO NEGRO NA COLEÇÃO “A ESCOLA É NOSSA”**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Pedagogia da Universidade Estadual da
Paraíba, em cumprimento à exigência para
obtenção do grau de Licenciado em
Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Margareth Maria
de Melo

CAMPINA GRANDE – PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586l Silva, Mônica Teodosio da.
Uma leitura crítica das imagens e conteúdos do povo negro na coleção "A escola é nossa" [manuscrito] / Mônica Teodosio da Silva. - 2014.
81 p. : il. color.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.
"Orientação: Profa. Dra. Margareth Maria de Melo, Departamento de Pedagogia".

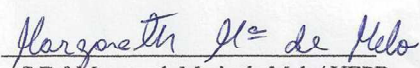
1. Livro didático. 2. Análise de conteúdo. 3. Negro. I.
Título.

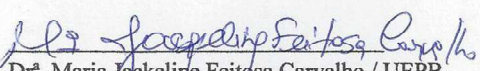
21. ed. CDD 371.32

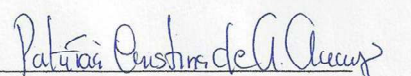
MÔNICA TEODOSIO DA SILVA

**UMA LEITURA CRÍTICA DAS IMAGENS E CONTEÚDOS DO
POVO NEGRO NA COLEÇÃO “A ESCOLA É NOSSA”**

Aprovada em/ /2014


Prof.^a.Dr.^a.Margareth Maria de Melo/ UEPB
Orientadora


Prof.^a.Dr.^a. Maria Jackeline Feitosa Carvalho / UEPB
Examinadora


Prof.^a.Dr.^a.Patrícia Cristina de Aragão Araújo/ UEPB
Examinadora

AGRADECIMENTOS

A DEUS - Que é um espírito perfeitíssimo, onipotente e amoroso que permitiu não só a oportunidade de entrar no curso superior, mas deu-me a graça de também concluí-lo mesmo diante das dificuldades. Assim, a Ele toda hora e glória e obrigada pela sua presença na minha caminhada acadêmica.

À FAMÍLIA - Agradeço a todos pelo apoio, confiança e carinho que me concederam no decorrer do curso. Ao meu pai e especialmente a minha mãe que mesmo sofrendo com minha ausência e preocupação nunca colocou obstáculos para desistir. Aos meus avôs pelo carinho e apoio, a minha querida irmã, Valdecy e ao meu irmão Silvino que mesmo a distância se fizeram próximos nas horas mais difíceis. A todos minha gratidão!

AOS MESTRES - A todos meus professores e professoras que por meio dos seus saberes e amor mediarão os conhecimentos, os quais permitiram a realização desse presente trabalho, pois sem a intervenção de vocês não seria possível a concretude desse objetivo. Obrigada!

AOS AMIGOS - A todos que acreditaram na minha capacidade e torceram pelo meu êxito e pela compreensão de minha ausência em alguns momentos comemorativos. A toda turma 2010.2 que por quatro anos compartilhamos não só o conhecimento, mas também a vida. Obrigada!

AOS COLEGAS DE PESQUISA - A todos que compõem a equipe de pesquisa, pelos estudos de aprofundamentos em que as discussões realizadas foram cruciais para elucidação e construção de conhecimentos. Aqui quero agradecer a minha amiga Hayana Benevides, que juntas começamos a trilhar no campo da pesquisa. Meu carinho e afetuoso abraço e meus eternos agradecimentos.

A JÉSSICA DE SOUSA BARBOSA - Pela grande amizade que temos, considero um presente de Deus na minha vida, pois com sua alegria e a maneira leve de viver a vida, me ensinaram a viver a minha juventude e pela paciência, escuta e por em muitas vezes secar as minhas lágrimas e fazer as angústias sumirem minha mana. Seremos irmãs por toda vida, a final “Juntas somos mais!”

A FÁBIO LIBERATO - Que entendendo a relevância do curso em minha vida adiou planos e sonhos e que compreendeu a minha ausência, sendo paciente, amoroso e amigo quando precisei. Você mesmo distante ajudou no processo dessa conquista, obrigada.

Desce do espaço imenso, ó águia do oceano!
Desce mais ...inda mais... não pode olhar humano
Como o teu mergulhar no brigue voador!
Mas que vejo eu aí... Que quadro d'amarguras!
É canto funeral! ... Que tétricas figuras! ...
Que cena infame e vil... Meu Deus! Meu Deus! Que horror!

Era um sonho dantesco... o tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho.
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...
Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs!
E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais ...
Se o velho arqueja, se no chão resvala,
Ouvem-se gritos... o chicote estala.
E voam mais e mais...
Presas nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!
Um de raiva delira, outro enlouquece,
Outro, que martírios embrutece,
Cantando, geme e ri! No entanto o capitão manda a manobra,
E após fitando o céu que se desdobra,
Tão puro sobre o mar,
Diz do fumo entre os densos nevoeiros:
"Vibrai rijo o chicote, marinheiros!
Fazei-os mais dançar!..."
E ri-se a orquestra irônica, estridente. . .
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais...
Qual um sonho dantesco as sombras voam!...
Gritos, ais, maldições, preces ressoam!
E ri-se Satanás!...

Senhor Deus dos desgraçados!
Dizei-me vós, Senhor Deus!
Se é loucura... se é verdade
Tanto horror perante os céus?!
O NAVIO NEGREIRO
Castro Alves

RESUMO

Este trabalho irá abordar a coleção *A Escola é Nossa*, das autoras: Tavares e Cavalcante (2011), pois sabe-se da necessidade de se analisar as imagens e conteúdos nos livros didáticos, uma vez que ambos podem apresentar ideias preconceituosas ou não com relação a cultura e identidade do povo negro. Dessa maneira, o objetivo que orienta esse trabalho é averiguar e analisar como a imagem e os conteúdos referentes ao povo negro estão sendo apresentadas nos livros didáticos da referida coleção, tendo como base a promulgação da Lei 10.639/03. Para subsidiar a análise do material aqui observado, foram utilizados autores como Bittencourt (2004, 2008); Chiavenato (1999); Silva (1999); Moreira (1996, 2005); Pinsky (2009), dentre outros. E também os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia (1997); Parâmetros Curriculares Nacionais que apresentam os Temas Transversais e Ética (2001); Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural (2000); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (BRASIL, 2004), dentre outros. A metodologia utilizada para a construção desse trabalho é de caráter qualitativo e descritivo, usamos a análise de conteúdo tanto dos textos como das imagens. Após o estudo bibliográfico foram realizados contatos com as escolas municipais para descobrir qual a coleção mais utilizada. Assim, foi possível identificar as três primeiras: (1ª) *Projeto Buriti*, (2ª) *A Escola é Nossa* e (3ª) *Aprender Juntos*. Estas foram distribuídas entre as estudantes do grupo de pesquisa para análise qualitativa de conteúdos do referido material. Dessa maneira, algumas categorias foram identificadas e nortearam a discussão dos resultados. Nos livros do 2º e 3º ano, as categorias diversidade cultural e protagonismo negro e nos livros do 4º e 5º ano as categorias África, tráfico e trabalho escravo, resistência negra e movimento abolicionista e pós-abolição. Assim, os resultados mostraram que na coleção *A Escola é Nossa* os conteúdos e imagens já apresentam modificações significativas com relação às categorias elencadas, porém ainda apresentam algumas lacunas e equívocos com relação a cada uma delas, em especial, ao protagonismo negro, ao continente africano e o pós abolição, já que nestas temáticas as informações são pobres e fragmentadas e algumas imagens dos negros são caricaturadas. Nesse sentido, notou-se que ainda é preciso que o livro didático seja reelaborado de maneira que a história e a cultura africana e afrobrasileira sejam valoradas conforme o que está posto na Lei 10.639/03.

Palavras-chave: Livro didático; Povo negro, Imagens e Conteúdos.

ABSTRACT

This paper will address the collection *A Escola é Nossa* from the authors: Tavares e Cavalcante (2011) because we know the need to analyze the images and contents in textbooks, once both can present preconceived ideas or not with relation to the culture and identity of black people. This way, the goal that heads this work is to investigate and analyze how the image and content regarding black people are presented in the textbooks of that collection, based on the enactment of Law 10,639 / 03. To subsidize the analysis of the material here observed, it was used authors such as Bittencourt (2004, 2008); Chiavenato (1999); Silva (1999); Moreira (1996, 2005); Pinsky (2009), among others. And also the official documents, like National Curriculum Standards for History and Geography (1997); National Curriculum Standards that present the Transversal Themes and Ethics (2001); National Curriculum of Cultural Pluralism parameters (2000); National Curriculum Guidelines for the Education of Racial-Ethnic Relations and the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture (BRAZIL, 2004), among others. The methodology used for the construction of this work is qualitative and descriptive, we used content analysis of both texts and images. After the bibliographical study has been accomplished, contacts with the municipal schools were made to find out which collection is more used. Thus, it was possible to identify the first three: (1st) *Projeto Buriti*, (2nd) *A Escola é Nossa* and (3rd) *Aprender Juntos*. These ones were distributed among students of the research team to a qualitative content analysis of the material. Thus some categories were indentified and guided the discussion of results. In the 2nd and 3rd year, the categories cultural diversity and black protagonists and in the 4th and 5th year the categories Africa, trafficking and slave labor, and black abolitionist movement resistance and post-abolition. So the results showed that in the collection *A Escola é Nossa* the contents and images have already presented significant changes in relation to the listed categories, however it still present some gaps and misconceptions regarding each, in particular, the black leadership, the African continent and the post abolition, since these thematic information is poor and fragmented and some are caricatured images of blacks. In this sense, it was noted that it is still necessary that the textbook is rewritten so that the history and African and Afro-Brazilian culture are assessed according to what is put into Law 10,639 / 03.

Keywords: textbook, Black People, Images and Contents

LISTAS DAS IMAGENS

A presença de crianças de várias etnias	34
Diversidades de brincadeiras ao ar livre	36
Fotos de famílias em diferentes épocas	37
Árvore genealógica	38
Atleta e ginasta Daiane dos Santos e Família Negra	40
Semelhanças e diferenças em algumas crianças	41
Refeitório da escola, A construção de um relógio e A sala de aula	42
De volta as aulas	44
Coleta de lixo; vendedor ambulante	46
Trabalho infantil no corte de cana-de-açúcar e Trabalho infantil na carvoaria	47
Africanos serrando madeira (Debret 1822)	50
Gráfico de composição da população brasileira	53
Mapa da costa da África (Século XV) e O navio negreiro	55
Armazéns onde ficavam os escravos até serem vendidos (Rugendas)	57
Senhores, pobres livres e escravos	58
Escravos que trabalhavam nas minas	59
Engenho	61
Escravos cortando cana-de-açúcar e Escravos tirando açúcar das formas	62
Escravas ambulantes (Carlos Julião séc. XVIII)	63
Zumbi	65
Festejo dos escravos (Rugendas séc.XIX)	68
Povo de Canudos (século XIX) e Revolta da Vacina (revista, O Malho em 1904)	71
Desigualdades sociais	73

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2.A ESCRAVIDÃO NO BRASIL.....	15
2.1 AS RESISTÊNCIAS NEGRA NO BRASIL.....	19
3. O ENSINO DE HISTÓRIA E O LIVRO DIDÁTICO.....	24
4. A COLEÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO “A ESCOLA É NOSSA”.....	30
4.1 AS CATEGORIAS PRESENTES NOS LIVROS DO 2º E 3º ANO.....	32
4.1.1 DIVERSIDADE CULTURAL.....	32
4.1.2 PROTAGONISMO NEGRO.....	39
5. AS CATEGORIAS PRESENTES NOS LIVROS DO 4º E 5º ANO.....	48
5.1-ÁFRICA	48
5.2-TRÁFICO E O TRABALHO ESCRAVO.....	55
5.3 RESISTÊNCIA NEGRA E MOVIMENTO ABOLICIONISTA.....	64
5.4- PÓS-ABOLIÇÃO.....	69
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
7. REFERÊNCIAS.....	78

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso é resultado da trajetória acadêmica da pesquisadora, uma vez que participou de estudos e discussões no grupo de Pesquisa *Dialogando com a diversidade étnico-racial*, desenvolvendo pesquisas sobre o livro didático como parte integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq.

No primeiro momento da pesquisa,¹ estudavam-se livros de 2º e 3º ano de algumas escolas municipais de Campina Grande-PB, com o objetivo de analisar e averiguar como as imagens do povo negro estavam sendo apresentadas em tais materiais. Contudo, no decorrer da pesquisa, notou-se a necessidade de analisar não por série, mas, sim, cada coleção completa, para não se incorrer risco de fazer críticas infundadas à obra.

Desse modo, no segundo momento², a pesquisadora entrou em contato com algumas escolas municipais com o intuito de saber quais eram as coleções mais adotadas no ensino da referida cidade. Ao fazer esse procedimento, foram reveladas três coleções: a primeira era o *Projeto Buriti*; a segunda, *A escola é nossa* e a terceira, *Aprender juntos*. Assim, o referido trabalho irá tratar da análise da segunda coleção. Sabe-se da necessidade de se analisar as imagens e conteúdos dos livros didáticos, uma vez que ambos podem apresentar ideias preconceituosas com relação à cultura e identidade do povo negro, bem como podem trazer informações estereotipadas, preconceituosas e discriminatórias do mesmo.

Dessa maneira, entende-se que não se deve ver o livro didático como um material neutro. Isto porque,

por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e materiais escolares e ainda como veículo de valores ideológicos ou culturais (BITTENCOURT, 2004, p. 471).

¹ Cota 2011-2012, cujo título do projeto era *O livro didático de história dos anos iniciais do ensino fundamental e a temática afro-brasileira*, o qual trabalhou com os livros do primeiro ciclo do Ensino Fundamental de algumas escolas públicas.

² Cota 2013-2014 do Projeto intitulado *A presença negra em três coleções de livros didáticos de história dos anos iniciais do ensino fundamental*, o qual pesquisou a presença negra nas coleções *Projeto Buriti*, *A escola é nossa* e *Aprender juntos*.

Sendo assim, percebe-se que o livro didático não pode ser visto sem considerar toda essa gama de conhecimentos e ideologias que ele apresenta. O que torna o material complexo em sua compreensão e também no exercício de sua utilização, exigindo do professor um conhecimento crítico e amplo com relação às temáticas tratadas nos livros.

Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é averiguar e analisar como a imagem e os conteúdos referentes ao povo negro estão sendo apresentados nos livros didáticos de história da coleção *A escola é nossa*, tendo em vista a promulgação da Lei n. 10.639/03.

É sabido que a referida Lei assegura a obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira nas instituições educacionais, tanto privadas como públicas. Sendo assim, será que, mediante esta Lei, os livros didáticos já trazem melhorias com relação a estas temáticas? Será que existem lacunas referentes às mesmas? Se existirem, quais são elas?

Para tanto, utilizaremos as contribuições de autores como Bittencourt (2004; 2008); Chiavenato (1999); Silva (1999); Moreira (1996; 2005); Pinsky (2009), dentre outros. Com relação aos documentos oficiais, recorreu-se às contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de História e Geografia (BRASIL, 1997); Parâmetros Curriculares Nacionais enfocando os Temas Transversais e a Ética (BRASIL, 2001); Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural (BRASIL, 2000); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004), etc.

A metodologia utilizada para a construção desse trabalho é de caráter qualitativa e descritiva. Empreendeu-se a análise de conteúdo tanto dos textos como das imagens. Como se sabe, os livros didáticos destinados ao público dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam muitas imagens, que são relacionadas ou não aos conteúdos dos materiais didáticos, pois, além dos textos escritos, as imagens também veiculam conteúdos explícitos e implícitos.

Sendo assim, segundo Bardin, (1979) citado por Minayo (1979, p. 42), a análise de conteúdo consiste em

um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Mediante esta definição, a pesquisa qualitativa de análise de conteúdo visa à observação, de forma criteriosa, desde a coleta de dados à interpretação dos mesmos, levando em consideração toda uma trajetória social, o que faz esse tipo de abordagem científica transcender um mero procedimento de técnicas. De acordo com Minayo (1992, p. 200), “a análise de conteúdo na sua história mais recente, isto é, enquanto técnica, tratamento de dados considerado cientificamente, é caudatária das metodologias qualitativas, buscando sua lógica na interpretação cifrada do material de caráter qualitativo”. Assim, fica claro para o pesquisador, ao utilizar esse método, que ele exigirá tempo para a coleta e interpretação dos dados.

Para a realização da pesquisa, foram feitas 47 contatos com algumas escolas municipais de Campina Grande, com o intuito de coletar informações sobre quais eram as coleções mais adotadas. Assim, obteve-se 30 respostas sobre as coleções mais utilizadas nas instituições da referida cidade.

Após a identificação das cinco coleções mais adotadas nas escolas, buscou-se adquirir um exemplar das três primeiras, para que cada aluna do grupo de pesquisa se dedicasse ao estudo e análise de uma coleção. Com isso, recorreu-se às escolas para obter os livros. Algumas não puderam fornecê-los, pois só dispunham do número exato correspondente aos alunos; outras, por sua vez, não tiveram confiança em emprestar o material. Com muita dificuldade, foram obtidos alguns livros, posto que nem no comércio local havia exemplares disponíveis para venda. Alguns livros tiveram de ser encomendados via internet. Destarte, cada aluna ficou responsável por uma coleção, correspondendo a quatro livros para analisar, do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a saber: *Projeto Buriti*, *A escola é nossa* e *Aprender juntos*.

A partir do levantamento das coleções, o grupo de pesquisa *Dialogando com a diversidade étnico-racial* delegou a três alunas a tarefa de analisar as três coleções mais adotadas pelas referidas escolas. Assim, a primeira ficou a cargo da estudante Jéssica de Sousa Barbosa; a segunda com a pesquisadora e a terceira com a aluna Hayana Benevides.

As categorizações são advindas de pesquisas anteriores³, as quais, assim como este material, demonstraram as mesmas repetições. A coleção *A escola é nossa*, nos livros do 4º e 5º ano, apenas ratificou o que já havia sido constatado. Dessa maneira, as categorias observadas foram: África; Tráfico e o trabalho escravo; Resistência negra e o movimento

³ Cota 2012-2013, intitulada *O povo negro nos livros didáticos de história dos anos iniciais do ensino fundamental*, na qual se constatou a presença das seguintes categorias: África; Tráfico e escravidão; Resistência e movimento abolicionista e Pós-abolição.

aboliconista e Pós-Abolição. Na pesquisa referida anteriormente, da cota 2013-2014, quando se trabalhou com os livros do 2º e 3º ano, descobriram-se as categorias Diversidade cultural e Protagonismo negro. Um diferencial desta coleção foi que o livro do 3º ano já tratava sobre a categoria África, como será apresentado no Capítulo 5.

Entende-se que é de fundamental relevância para a formação acadêmica a experiência do educando no campo da pesquisa, pois, a partir daí, é possível perceber, com um pouco mais de clareza, que a teoria discutida em sala de aula se reflete na prática docente. De modo que, não só é importante para o pesquisador, como também para a escola, uma vez que alguns professores solicitaram materiais e momentos de troca de saberes com relação à temática, para compreender melhor sua prática educativa junto às crianças.

Assim, o espaço escolar é repleto de aspectos a serem analisados na perspectiva da pesquisa, e a falta de conhecimentos sobre estes elementos dificulta a desconstrução de estereótipos relacionados ao povo negro, tendo em vista a vastidão de culturas nas quais está inserido.

Nesse diapasão, é pertinente entender e conhecer o modo de vida destes povos, além do fato de que essa maneira de viver difere de outras etnias, pois, afinal, cada grupo tem características específicas do modo como vê o mundo e organiza-se nele, sendo precisamente isto o que define e diferencia a sua identidade da de outros grupos. Conforme ratificam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural,

as culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos, etc. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social (BRASIL, 2000, p. 20).

Sendo assim, a escola tem um papel primordial nesse aspecto, pois deve favorecer, por meio de reflexões críticas, a construção de conhecimentos significativos, capazes de provocar transformações na compreensão da cultura africana e afro-brasileira. E ainda desconstruir visões preconceituosas, discriminatórias e racistas que, ao longo da história, foram sendo incorporadas no cerne da sociedade a partir do sistema escravocrata, estando, ainda hoje, presentes no imaginário nacional.

Dessa maneira, o segundo capítulo, traz o dilema vivenciado pelo povo negro no período da escravidão no Brasil, na tentativa de refletir sobre o sequestro na África e a

travessia do Atlântico para as terras brasileiras, os trabalhos a que foi submetido e as diversas expressões de resistência ao sistema escravocrata.

No terceiro capítulo, apresenta-se uma síntese reflexiva do ensino de história e do livro didático, uma vez que se faz necessário compreender um pouco sobre a estruturação de tal ensino como disciplina no sistema educacional do Brasil, bem como elucidar os reflexos desse processo na organização do livro didático. Assim, pretende-se demonstrar que o povo Negro ao longo da história, teve a sua história negada e sua cultura estereotipada e silenciada. Agora é preciso que, tanto no ensino quanto no livro didático, essa história seja contada não mais na visão dos colonizadores, mas dos colonizados.

No quarto capítulo, apresenta-se a maneira como as autoras organizaram a coleção *A escola é nossa*, além de uma síntese de seu currículo. Em seguida, dá-se a análise dos livros didáticos a partir das categorias encontradas: Diversidade cultural e Protagonismo negro, as quais foram observadas nos livros do 2º e 3º ano, girando em torno de questões como as semelhanças e diferenças desde as características físicas, culturais e históricas dos povos em cada período e no cotidiano dos sujeitos.

E no quinto e último capítulo, abordam-se as categorias África; Tráfico e o trabalho escravo; Resistência negra e movimento abolicionista e, por fim, Pós-abolição, contemplando a análise dos livros do 4º e 5º ano.

2. A ESCRAVIDÃO NO BRASIL

Ao falar do período da escravidão no Brasil, logo vêm à mente os terríveis sofrimentos e castigos a que os povos africanos foram submetidos por séculos, tendo a sua condição humana negada a ponto de serem tratados de forma aquém aos animais. É algo que causa incompreensão. Como isso pôde acontecer e por tanto tempo? Segundo Pétré-Grenouilleau (2009, p. 07), “a escravidão é um assunto particularmente doloroso e chocante, que provoca nossa indignação”.

Destarte, é pertinente entender que a abordagem do período da escravidão não é algo tão fácil de entender, pois não se deve perder de vista a sua amplitude e complexidade em vários aspectos, como o econômico, político, cultural, religioso e social. A escravidão negra marcou a história de um continente e de toda a humanidade.

Sendo assim, estudar a vida do povo negro implica mergulhar na diáspora africana, uma vez que diversos povos desse continente foram brutalmente seqüestrados dos em sua terra natal e enviados para diversas partes do mundo. Dessa maneira, nota-se a necessidade e a exigência de anos de estudos minuciosos para elucidar melhor esse período e suas consequências até os dias atuais no seio da sociedade.

Na época do Brasil colônia, os negros eram capturados de sua terra, a África, e transportados nos porões dos navios, como se fossem animais. Era uma tortura a viagem, como bem retrata Castro Alves no poema *O Navio Negreiro*, no qual se descreve a travessia dos negros escravizados do Atlântico até o seu destino, o Brasil.

Essa travessia, que durava dois meses e meio ou mais, ocasionava terríveis sofrimentos aos africanos, resultando na morte de muitos deles. Duas estrofes do referido poema de Castro Alves demonstram uma ideia de como era estar abordo de um tumbeiro, nomenclatura dada aos navios:

Negras, mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras moças, nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs!

Presas nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!
Um, de raiva, delira, outro enlouquece,
Outro, que martírios embrutece,
Cantando, geme e ri! (ALVES, 2009, p.03)

É notório o dilema das péssimas condições a que eram submetidos os escravos na viagem: acorrentados, sem roupas e amontoados uns sobre os outros. Dessa maneira, expostos os seus corpos a todos e a tudo, enfraquecidos pela escassez de alimentos e violentados por diversos tipos de agressões cometidas pelos portugueses, agonizavam os negros enquanto deslizavam sobre o mar estes navios. Os africanos não tinham a quem apelar ou clamar, pois ninguém iria tirá-los daquele lugar; em vão era seu pedido de socorro. Era como se estivessem chegado ao inferno antes mesmo de morrer. E por que eles sobreviveram? Parece que, nestes momentos, muitos encontravam alento nas suas crenças, nos seus deuses e orixás, que alimentavam a luta para sobreviver e a esperança de liberdade.

Sabe-se que o número de pessoas prejudicadas por esse sistema escravocrata é assustador. Calcula-se que, do século XVI até a metade do século XIX, “mais de 11 milhões de homens, mulheres e crianças africanos foram transportados para as Américas. Esse número não inclui os que não conseguiram sobreviver ao processo violento de captura na África e aos rigores da grande travessia atlântica” (ALBUQUERQUE &FRAGA FILHO, 2006, p.39). Essa constatação mostra o massacre que foi a escravidão para os africanos. E mesmo de posse desses dados e da nossa imaginação, não daremos conta da dramática realidade vivida por esses povos nesse período.

Nesse sentido, é pertinente compreender, segundo Aladrén (2010), que os navios negreiros eram organizados não somente pelos portugueses, mas também pelos ingleses, holandeses, franceses e brasileiros.

O filme *Amistad*, do diretor Steven Spielberg, aborda como se dava esse processo da travessia do Atlântico, os abusos de toda espécie que eram sofridos pelos africanos e, em especial, o drama das mulheres negras que eram violentadas pelos portugueses. As crianças e adolescentes também faziam parte desse cenário de horror. São cenas fortes, a ponto de levar o espectador a duvidar se realmente isso aconteceu e como as pessoas foram capazes de tamanha crueldade. O interessante é que, por meio desse filme, temos uma noção da magnitude do que foi o processo do tráfico atlântico. Porém, sabe-se que nada se compara à realidade.

Conforme Aladrén (2010, p. 73),

o tráfico atlântico foi a maior migração forçada da História. Iniciou em fins dos séculos XV e durou até meados dos séculos XIX. Nesse período, aproximadamente 12,5 milhões de africanos foram embarcados e um pouco menos de 11 milhões chegaram nas Américas (*sic*), sendo que 40% tiveram como destino o Brasil.

É notória a carnificina que era a travessia do mar. Só o fato de serem sequestrados de sua terra e trazidos para uma terra desconhecida já era desolador para o sujeito. Vale salientar que, na captura, alguns já morriam. Sendo assim, os negros eram tratados e vistos pelos seus donos como animais, ou melhor, como objetos, uma vez que nem com animais se pode fazer o que foi feito com esses povos. Eram mercadorias, e não pessoas.

Ainda de acordo com Aladrén (2010, p.72), nesse momento histórico, “a sociedade era pensada como um corpo naturalmente ordenado e hierarquizado por vontade divina”. Assim, entende-se que, na ótica dos sujeitos da época, havia os predestinados a mandar e a obedecer, sendo tudo legitimando pela vontade de Deus. Vale questionar: que tipo de Deus era esse?

Depois de estarem em terra firme, os africanos eram conduzidos a locais públicos, para que senhores de engenho pudessem examiná-los e, por fim, fazer suas escolhas e comprá-los. Em seguida, eram destinados para os engenhos, onde se intensificavam os castigos, com o trabalho no cultivo da cana-de-açúcar, pois o processo do açúcar exigia uma quantidade de mão-de-obra considerável. Segundo Chiavenato (1999, p. 19), “nos séculos XVIII e XIX, o açúcar utilizou 1 milhão de negros”.

O cotidiano do negro escravo nos engenhos não era fácil, posto que a sua condição humana era negada. Os negros eram vistos e submetidos pelos senhores como “máquinas” nos trabalhos nesse espaço. Conforme Chiavenato (1999, p. 45),

quando os engenhos não estavam moendo, os negros trabalhavam 12 horas por dia no campo, com pequeno intervalo para o almoço. Depois (ou antes) eram explorados por mais quatro horas, totalizando 14 ou 18 horas de trabalho. iam do campo às olarias da fazenda para amassar barro com os pés, fabricar telhas e tijolos. Ou trabalhavam nos moinhos, onde fabricavam farinha de mandioca. Ou ainda cortavam lenha, consertavam a casa-grande etc., às vezes até à meia noite.

Com uma rotina de exploração dessa natureza, a vida de um escravo era curta, já que exauria toda a energia do sujeito até ele não suportar ficar em pé. Sem falar na alimentação, que não era abundante ou de qualidade, pois o interesse dos senhores de engenho era aumentar os canaviais para a produção de açúcar, uma vez que o objetivo visado era ter um lucro cada vez maior, mesmo que isso custasse a vida de muitos de seus escravos.

O interessante é que o livro didático de história, mesmo mostrando imagens e fragmentos de textos com relação à vida do negro no engenho, não ajudou a pesquisadora,

quando estudante do Ensino Fundamental, a compreender esse modo de vida a que os africanos eram submetido no Brasil. Tal clareza só foi possível no Ensino Superior. Porém, será que é preciso o aluno chegar à Universidade para conhecer tal período de forma crítica? Sabe-se que é uma questão complexa; porém, é perfeitamente possível, por parte do aluno mais jovem, aprender e conhecer a história da África para desconstruir as concepções equivocadas, preconceituosas e racistas que, ao longo de séculos, foram sendo inculcadas na sociedade brasileira.

Nesse sentido, percebe-se que os negros eram concebidos como “máquinas”, e não como seres humanos, tendo em vista que nada se fazia para poupar a sua existência. As péssimas condições de trabalho levavam a vida de um escravo a durar entre 5 e 10 anos nas mãos de seus cruéis donos.

Por isso, “dormiam em pé”. Caíam entre as moendas e estragavam o precioso açúcar de seus senhores. Não poucas vezes, ao jogarem a cana na moenda, os sonolentos negros descuidavam-se e deixavam o braço ser engolido pelos cilindros. Para salvar o “descuidado,” o remédio era cortar-lhe o braço (CHIAVENATO, 1999, p. 45).

Dessa maneira, fica claro como eram desumanas as condições às quais eram submetidos os negros nos engenhos brasileiros. Para atingir as metas do sistema capitalista que o Velho Mundo assumia, fazia-se necessário que as colônias desenvolvessem e produzissem o máximo que pudessem, mesmo que isso custasse a vida de milhares de pessoas.

Além dos engenhosos escravos também enfrentavam o trabalho nas minas, pois, com a descoberta das minas no Brasil, muitos negros foram levados para trabalhar nelas. O modo de vida a que eram submetidos nesse lugar não se distinguia daquele dos engenhos. Também havia os castigos e eram obrigados a cumprir uma carga horária excessiva, sem falar nas péssimas condições de vida estabelecidas na mineração. Segundo Chiavenato (1999, p. 43), “a partir do começo do século XVIII, de cada 20 escravos empregados na mineração, apenas três sobreviviam”.

Mediante a realidade de mortandade dos negros apresentada por Chiavenato (1999), ratifica-se a precariedade do trabalho nas minas, que chegava a ser pior que a rotina dos engenhos. Ao que se sabe, o sistema de equipamentos, naquela época, era rudimentar em comparação aos de hoje. Mesmo fazendo uso de todas as tecnologias das quais se dispõe

atualmente, ainda é muito perigoso trabalhar numa mina. Pode-se, portanto, imaginar a desanimadora conjuntura vivenciada há séculos passados.

Não é possível fazer um cálculo exato de quantos negros foram utilizados na exploração das minas, mas sabe-se que foram muitos. De acordo com o escritor Júlio José Chiavenato (1999), o trabalho nas minas exigiu cerca de 600 mil negros. É um número que comprova o papel fundamental do negro para o desenvolvimento das colônias. Tudo que se fazia tinha as mãos africanas.

O cultivo do café não foi diferente. Chiavenato (1999) aponta que o produto começou a ser cultivado em terras brasileiras por volta do século XVIII e foi de suma relevância para estabilizar as necessidades da colônia, uma vez que a exploração do ouro já estava em declínio. Nota-se que se mudam os cenários, mas não o modo de produção.

Contudo, havia outros tipos de trabalho realizados pelos escravos, a exemplo dos escravos de ganho, que vendiam mercadorias nas ruas e faziam alguns consertos de sapatos, trabalhavam em oficinas, etc. Esse tipo de trabalho gerava uma relação diferenciada dos trabalhos realizados nas minas e nos canaviais. Assim, alguns senhores eram mais maleáveis no trato com alguns escravos, mas não a ponto de torná-los livres de sua condição sem um pagamento definido por eles. Era a compra da alforria.

2.1 A RESISTÊNCIA NEGRA NO BRASIL

Durante muito tempo, a história parecia querer vincular uma imagem de passividade dos africanos, ou, pelo menos, deixou subentendida essa ideia, tendo em vista que os livros de história tocavam nessa questão de forma superficial. Enfatizava-se, nas aulas de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o modo de vida que os negros tinham no Brasil como escravos. A reflexão era escassa ou quase nula, uma vez que, no passado, a prática de questionar não era bem quista pelo sistema educacional do país.

Porém, a luta pela liberdade existiu e foi o carro chefe da sobrevivência dos negros nessa terra. A resistência se dava de diversas maneiras, incluindo, por exemplo, o suicídio, fugas, assassinatos de senhores, a construção dos quilombos, dentre tantos outros meios utilizados para livrar-se do cativeiro.

Na medida em que os negros foram conseguindo fugir de seus donos e embrear-se na mata, buscando refúgios seguros em lugares bem afastados das fazendas, iam, assim,

estabelecendo moradia. Dessa forma, surgiram os quilombos, dentre os quais o mais famoso foi o dos Palmares, liderado por Zumbi.

Leitão (2006, p. 05) assevera que “a forma de resistência escrava mais temida pelos senhores de escravos era a fuga para os quilombos. Ali, os escravos eram sujeitos de sua própria história, donos de si mesmos”. Por que será que os quilombos eram tão temidos pelos escravocratas? É evidente essa resposta, pois a prática colocava em risco o sistema escravista do Brasil e suas regalias. O Estado brasileiro era ameaçado, pois uma nova ordem social era estabelecida. Não obstante, os quilombos também influenciavam a economia da colônia. Tratava-se de um prejuízo para os senhores e para Coroa Portuguesa.

Dessa maneira, combater as fugas fazia-se necessário, pois era preciso estabelecer a ordem nas fazendas. Todavia, o anseio que os negros tinham em obter a sua liberdade aumentava a cada dia. O surgimento dos quilombos demonstrava a fragilidades da escravidão. Conforme Aladrén (2010, p. 99), “a escravidão ruía também e, principalmente, nas grandes fazendas, em especial nas de café do sudeste, nas quais os senhores não conseguiam mais conter a autonomia e o desejo de liberdade de seus cativos”.

A religião cristã atuou como uma importante ferramenta de controle empregada pelos senhores para dominar os negros. A história oficial não mostra, em nenhum momento, a Igreja se posicionando contra a escravidão. Por que a Santa Madre Igreja não se opôs a esse ato diabólico? O que a levaria a não combater a escravidão?

O consentimento e a própria participação da Igreja no tráfico, segundo Chiavenato (1999, p. 39) atenderam a uma estratégia de mercado. Isto por que

a escravidão foi um dos melhores negócios da Coroa. E não se pode esquecer que a Ordem de Cristo, ligada aos reis de Portugal, recebia comissões de 5% sobre cada transação, pagos pela Casa dos Escravos. Esse foi o motivo da má vontade da Igreja para defender os escravos e a base da desmoralização do clero.

Sendo assim, será que isso explicaria o comportamento da Igreja no tocante à escravidão, bem como sua passividade frente aos atos desumanos cometidos não só pelos senhores de engenho, fazendeiros, entre outros, mas também por padres? Nesse sentido, Chiavenato (1999, p. 37) informa que “em Pernambuco, por exemplo, os padres incentivaram o ‘cruzamento’ dos escravos mais fortes e belos, a fim de se obterem peças ‘apuradas”’.

A Igreja nunca reconheceu o seu pecado em fazer parte do processo de escravidão e, ainda hoje, não sinaliza o desejo de pedir perdão por essa barbárie com a qual compactuou.

Não significa dizer que essas práticas não fossem feitas pelos outros donos de escravos, mas não se esperava semelhante atitude daqueles que se considera uma representação de Deus e a voz Deus na Terra. Nesse contexto, acaso não se poderia pensar que o único deus que se ouviu e obedeceu foi o dinheiro, o poder, que passou por acima de tudo, até do Evangelho de Nosso Senhor Jesus Cristo?

Os negros foram obrigados a abandonar suas práticas religiosas e se converter à fé católica. Uma experiência vivida foram as irmandades. O que era a irmandade? Qual a sua real finalidade? De acordo com Viana (2010, p. 104), “as irmandades eram associações religiosas que permitiam a agregação dos negros de modo relativamente autônomo, em torno da devoção a um santo católico em particular”. As associações tinham uma estruturação que girava em torno do sacerdote, o qual tinha um controle geral do que ocorria nas irmandades, principalmente no concernente ao setor financeiro.

O fato de os negros livres pertencerem e terem sua própria capela não significava dizer que suas ações não estavam sendo vigiadas. Mas isso não os impediu de buscar estratégias de uso desses espaços para resistir à opressão do sistema escravocrata. Por meio de seus trabalhos, conseguiram realizar não apenas os cultos, mas também obras de caridade voltadas aos negros empobrecidos da sociedade, seus coirmãos.

Desta feita, conforme Borges (2005, p. 53), “as irmandades promoviam o culto católico e a proteção dos seus membros, bem como a assistência aos enfermos, velhos e irmãos pobres, acompanhando os funerais e cuidando de suas almas por meio de missas individuais e coletivas”.

Na época, havia muitos negros pobres, velhos e doentes que, não suportando mais o serviço, eram abandonados nas ruas. Através das irmandades, buscava-se socorrer esses pobres miseráveis. Apesar desse caráter das irmandades, Chiavenato (1999, p. 35) esclarece que

depois, quando os negros já estavam estabelecidos por todo o país, criou (*sic*) irmandades que separavam as etnias africanas, impedindo o convívio entre nagôs e bantos, por exemplo, para dificultar o encontro de negros de várias origens e a troca de informações entre eles.

Diante dessa informação, fica comprovado que as irmandades foram mais uma estratégia que os dominantes encontraram de excluir o negro do convívio social de que a elite desfrutava. A verdadeira finalidade da criação das irmandades não seria, por meio do cristianismo, controlar os negros? Isto justificaria o fato da separação desses povos, ou seja,

não se permitia que negros de uma mesma etnia fizessem parte de irmandades por ser mais fácil manobrar um povo desorganizado e desarticulado, o que contribuiu para causar divergências entre os negros, pois sua cultura e costumes diferenciavam-se dos demais e dos dominantes, dificultando, assim, a conquista da liberdade. Entretanto, esse fator não foi suficiente para extinguir o desejo de ser livre do coração do negro, mesmo cristianizado.

Pode-se afirmar que, apesar de suas fragilidades, as irmandades eram lugares que possibilitavam as trocas culturais dos diferentes grupos, como bem assinala Célia Maia Borges (2005) na obra *Escravos e libertos nas irmandades do Rosário*.

De acordo com Viana (2010, p. 104), “os membros das irmandades – homens e mulheres; libertos e cativos; africanos, crioulos e mestiços – ali ingressavam após pagar uma quantia de entrada, e contribuía com taxas anuais empregadas nos muitos serviços prestados aos irmãos”. Assim, estabelecia-se uma hierarquia entre os negros: os que podiam pagar, participavam da irmandade e estabeleciam os laços de solidariedade com os mais humildes, mas também as diferenciações sociais geravam conflitos, tanto internos, nas irmandades, como externos. Desta feita, mais uma vez, a catequese entra em ação e, dessa vez, para cristianizar os africanos, pois era preciso ter esses povos passivos, dóceis e controlados, mesmo se estivessem em “liberdade”. E, para garantir esse processo, a Igreja se valia dos santos.

Para Borges (2005, p. 153), “além da imagem de Nossa Senhora do Rosário, situada no nicho central das igrejas desta devoção; outros santos eram venerados pelos confrades: São Benedito, Santa Efigênia, São Elesbão e Santo Catalagerona, alocados nos alteras laterais dos templos”. Santos esses negros, é certo, ficando Nossa Senhora do Rosário, uma Virgem branca, no centro, em posição de destaque.

É pertinente perceber que o fato de se dispor uma imagem da Virgem branca no centro do templo e os demais santos negros nos altares laterais levava o negro a olhar para santos negros e se identificar com eles. Logo, em seu consciente, quem representava os brancos era a toda poderosa Mãe de Deus. Afinal, era a mãe de Deus. Assim, ficava clara a submissão que deveria ter aos brancos. Essa ideia era ratificada, com certeza, pela infalível catequese e pelos sermões que os santos padres bem sabiam fazer para doutrinar os gentios.

Dentre as festividades organizadas pelos negros, e das quais eles participavam ativamente, figuram as animadas congadas, as quais reservavam um momento para que os negros expressassem elementos de sua cultura. Foram espaços de miscigenação, pois muito dos cultos africanos tradicionais foi introduzido nestas festas. Apesar das proibições e

perseguições, Viana (2010, p. 109) assinala que, “contrariando as previsões dos folcloristas, as festas negras não desapareceram, e suas formas dinâmicas revestem-se, ainda hoje, de novos conteúdos de resistências políticas, étnica e comunitária, tal como ocorrera com as festas negras de outros tempos”.

Todas as medidas utilizadas com o objetivo de escravizar e, depois do término da escravidão, acabar com a presença do negro aqui no Brasil foram em vão, uma vez que os povos africanos inteligentemente resistiram e sobreviveram aos tumbeiros, aos engenhos, às minas, aos cafezais, às senzalas e até à catequese jesuítica, cultivando e disseminando sua cultura com graciosidade e muita alegria, contagiando a todos.

3. O ENSINO DE HISTÓRIA E O LIVRO DIDÁTICO

Para fomentar um melhor entendimento, abordaremos, de forma objetiva, como se deu, em décadas passadas, o percurso do ensino de história nos anos iniciais como disciplina escolar e as mudanças que ocorreram, as quais alteraram a metodologia do ensino de história no Brasil. Tais modificações foram responsáveis por transformações significativas no âmbito da referida disciplina.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de História,

o Decreto das Escolas de Primeiras Letras, 1827, a primeira lei sobre a instrução nacional do Império do Brasil, estabelecia que “os professores ensinariam a ler, escrever, as quatro operações de aritmética [...], a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica apostólica romana, proporcionadas à compreensão dos meninos; preferindo, para o ensino da leitura, a Constituição do Império e História do Brasil” (BRASIL, 1997, p. 19).

Destarte, percebe-se que o ensino de história tinha um caráter catequético, uma vez que a influência do cristianismo na sociedade brasileira era predominante. Dessa maneira, os estudos relacionados a tal disciplina visavam à moral cristã e à questão cívica, de modo que não havia uma reflexão crítica sobre os fatos históricos nesse período. No entanto, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (BRASIL, 1997, p. 20), “a História como área escolar obrigatória surgiu com a criação do Colégio Pedro II, em 1837”. Contudo, essa forma de ensinar história ainda estava pautada na religião católica e destinada à elite da época.

Nota-se que o ensino de história passou por várias transformações no currículo educacional, mas a separação do ensino de história sagrada e história profana só aconteceu na era Vargas. Percebe-se, então, que o processo de inserir o ensino de história na educação foi lento, pois, de acordo com os PCN relacionados aos Temas Transversais,

a História do Brasil foi introduzida no ensino secundário depois de 1855 e, logo após, foram desenvolvidos programas para as escolas elementares. Mas, ao lado da História nacional, a História Sagrada também apareceu como matéria constitutiva do programa das escolas elementares, como conteúdo integrante de educação moral e religiosa (BRASIL, 2001, p. 20).

O desenvolvimento de programas não foi suficiente para promover a ruptura dessa maneira de ensinar história nesse período. Assim, mediante as transformações políticas pelas quais o Brasil passava no fim do século XIX e início do século XX, o governo de Vargas e o fim da Ditadura Militar foram primordiais para a mudança na concepção do ensino de história no país. Como afirmam Silva & Fonseca (2010, p. 29), “os debates sobre Ensino de História, no Brasil, desde os anos de luta contra a ditadura e de inquietações e movimentos anteriores, contribuíram para um alargamento diversificado nas/das concepções sobre esse campo de pensamento e trabalho”.

Sabe-se que, nos anos de 1970, o ensino de história não existia nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois o que se ministrava eram conhecimentos históricos ligados aos conhecimentos de geografia, no contexto de uma disciplina denominada de Estudos Sociais. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 26), os Estudos Sociais consideravam os “[...] pré-requisitos de aprendizagem, apresentando a necessidade da aquisição de noções e de conceitos relacionados às Ciências Humanas. Para compreender a realidade social, o aluno deveria dominar, em princípio, entre outras noções, a de tempo histórico”.

Nesse momento, os conteúdos abordados na base eram as festividades cívicas e história colonial, imperial e republicana. Diante disso, o descontentamento e os questionamentos acerca da disciplina de Estudos Sociais no currículo escolar foram intensos, gerando, assim, uma pressão capaz de proporcionar a mobilização de profissionais da educação e estudantes universitários na luta em prol da retirada da disciplina do currículo escolar e do retorno das disciplinas de história e geografia.

Nesse sentido, não se podia estudar história dentro de uma perspectiva de memorização, por meio de uma repetição que visava a enaltecer heróis cívicos. Precisava-se considerar não apenas uma visão histórica dos vencedores, mas buscar conhecer os heróis dos vencidos, ou seja, valorizar outros saberes, culturas, enfim, aproximar a história da vida dos alunos. Nessa direção, de acordo com Silva & Fonseca (2010, p. 14),

[...] passou-se a valorizar, cada vez mais, a cultura escolar, os saberes e as práticas educativas, desenvolvidos em diferentes lugares por docentes e outros atores do processo educativo. Essa foi uma conquista importante porque reafirmou, entre nós, a concepção de que ensinar História não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços: existe também uma produção escolar.

Como resultado dessa mobilização, em 1990, a disciplina Estudos Sociais foi excluída do currículo escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dando vez às disciplinas de história e geografia. E isso só foi admissível mediante a “[...] implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 –, [que] finalmente, na área de Estudos Sociais dos anos iniciais do Ensino Fundamental deu espaço para as áreas de História e Geografia” (TAVARES &CAVALCANTE, 2011, p. 04).

Tal mudança permitiu a organização dos conteúdos referentes aos conhecimentos de história e também que os educadores buscassem se adaptar da melhor maneira possível dentro dessa nova perspectiva de ensinar história.

Nesse sentido, entende-se que o objetivo de ensinar história mudou. Assim, pergunta-se: qual é a finalidade de se lecionar história no Ensino Fundamental? De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.15), este ensino se presta a “[...] proporcionar reflexões e debates sobre a importância dessa área na busca de práticas que estimulem e incentivem o desejo pelo conhecimento”.

Dessa maneira, tanto o currículo quanto o livro didático precisam ser alterados em sua constituição para atender a essa nova perspectiva. Será que eles, hoje, estão adequados a essa finalidade?

O que se percebe é a importância do currículo na construção da identidade da criança, posto que o espaço escolar é regido pelo currículo. De acordo com Silva (1999, p. 15-16),

[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

Logo, não podemos desvincular o ensino de história, o livro didático e o currículo. Esses três elementos precisam estar em sintonia na edificação de um ensino significativo, que leve o aluno a obter um conhecimento relevante para a construção de sua identidade enquanto cidadão pertencente e atuante na sociedade em que vive. Assim, percebe-se a proeminência do livro didático, uma vez que é o material de maior acesso, tanto por parte do professor quanto do aluno. Porém, vale lembrar que este manual não existiu desde sempre.

Ao que se sabe, a primeira legislação sobre o livro didático data de 1938, por meio do Decreto-Lei n. 1.006, o qual tinha por finalidade fiscalizar a produção e distribuição desse material, “[...] marcando, assim, a primeira iniciativa governamental nessa área de política

educacional” (WITZEL, 2002, p.12). Nota-se que tal fiscalização não é tarefa muito simples, haja vista que os livros didáticos estão dentro de uma perspectiva de mercado, atendendo a uma demanda de produção destinada a contemplar todo o território nacional. É ou não um grande investimento? D’Avila (2008, p. 99) elucida que “anterior à legislação foi criado, em 1937, o Instituto Nacional do Livro (INL) com uma coordenação voltada, especificamente, para o manual escolar. Constitui-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1938, ampliada e fortalecida em 1945”.

Assim, mediante muitos questionamentos com relação à legitimidade da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 26 de dezembro de 1945 é ratificado pelo Decreto-Lei n. 8.460, que é dever do Estado garantir as condições de produção, de entrada e do uso do livro didático, dando a responsabilidade ao educador no tocante à escolha do livro a ser usado no processo pedagógico pelos estudantes.

Desse modo, foram várias as transformações que ocorreram até se chegar ao atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Segundo a Biblioteca Virtual do Governo do Estado de São Paulo,

o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileiro e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. Ao longo desses mais de 80 anos, o programa foi se aperfeiçoando e teve diferentes nomes e formas de execução. O PNLD é voltado para o ensino fundamental e médio, incluindo os anos de alfabetização.

Sendo assim, percebe-se a relevância do livro didático dentro do espaço escolar como mecanismo de ratificação do currículo oficial. Destarte, não podemos considerá-lo como neutro. Nesse sentido, será que o PNLD tem permitido, de maneira significativa, não só a distribuição de tal material, mas também auxiliado os professores no processo de escolha adequada (ou não) das coleções presentes nas instituições públicas? O professor teria tempo suficiente para fazer pesquisa sobre as coleções? Conforme aponta Müller (2013, p. 72),

[...] as professoras passam todo o tempo em atividades em sala de aula e muitas delas fazem dupla jornada ou trabalham também em outras escolas. Se isso, por um lado, facilita e amplia a troca de informações e indicações entre eles, por outro, revela o que já sabemos: dadas as condições de trabalho e as grandes demandas profissionais, aos docentes não sobra tempo para uma leitura mais aprofundada de cada coleção (MÜLLER, 2013, p. 72).

Nesse diapasão, podemos entender que, mediante a falta de tempo devido à precariedade das condições de trabalho, os professores terminam não tendo condições

de acessar ao Guia do Livro Didático, o qual tem por finalidade orientar os educadores sobre o que aborda cada coleção.

Não conseguindo pesquisar as informações no Guia do Livro Didático, a escolha de uma dada coleção corre o risco de ter por base desinformações, ou se dar mediante informações superficiais que não só comprometem a escolha da coleção, mas também o processo de aprendizagem. Ao adotar na escola uma determinada coleção que não condiz com a realidade da instituição educacional em questão, presta-se um desserviço ao processo de ensino-aprendizagem. O que é lamentável, pois os alunos serão os mais penalizados com esse tipo de procedimento.

Além disso, o Guia deveria servir de instrumento de denúncia do racismo e exigir o cumprimento da legislação vigente, visto se tratar de um programa de governo e, portanto, de uma política pública. Não se pode esquecer que o material é comprado com dinheiro público e distribuído, principalmente, à população de baixa renda, em sua maioria composta por negros, que se encontram hoje inseridos na escola pública, sem que suas histórias sejam efetivamente contempladas nos LDs (*sic*)(MÜLLER, 2013. p. 86).

Sendo assim, torna-se evidente a relevância do Guia, bem como a formação do professor, pois, mesmo que o LD tenha equívocos, lacunas ou apresente o povo negro de maneira estereotipada, o educador terá condições de não só perceber o fato, mas mediar estratégias educativas para elucidar tais aspectos e, dessa feita, possibilitar a desconstrução dos referidos aspectos, provocando mudanças de atitude não só por parte dos alunos, mas de si próprio.

O Guia, igualmente, oferece ao professor uma visão geral sobre o LD, auxiliando o educador a perceber se o material condiz com o que afirma o Guia. Destarte, é preciso analisá-lo com atenção. Ademais, não se pode ver o LD como algo que não se pode questionar. Para Oliveira & Oliveira (2009, p.81), “deve-se levar em conta a complexidade desse objeto, porque o livro didático não é ‘apenas’ um livro, tampouco o é no sentido mais usual do termo, para ser lido, da primeira à última página”. É preciso que o manual seja visto com criticidade, pois, segundo Circe Bittencourt (2008, p. 71), “o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria”. E, como mercadoria, segue os princípios do mercado, o que resulta em transformações no seu processo de organização e produção, com vistas a favorecer a sua comercialização.

Dito isto, nota-se que o LD não pode ser compreendido como algo imparcial, pois toda a sua constituição é pensada em consonância com finalidades específicas. Sendo assim, o

referido manual não apenas transmite conhecimentos, mas também a ideologia da classe dominante.

A ideologia, nessa perspectiva, está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões. O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das ideias que vincula, mas o fato de que essas ideias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social (MOREIRA & SILVA, 2005, p. 23).

Nesse patamar, precisa-se pensar e considerar as diversas realidades existentes no Brasil. Essas diversidades, desde as culturais, regionais, populacionais e geográficas, necessitam dialogar, partindo do princípio do respeito e da alteridade, para que as diferenças sejam vistas como riqueza e aprendizagem, e não numa perspectiva de divisão e desvalorização do outro.

Espera-se, então, que o LD seja elaborado dentro dessa visão, de modo a possibilitar o reconhecimento da relevância da cultura africana e afro-brasileira na construção de nossa nação. Perceber as diversas culturas de maneira horizontal permite a desconstrução do olhar preconceituoso e racista que, ao longo da história, foi disseminado pela visão escravocrata.

4. A COLEÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO *A ESCOLA É NOSSA*

A coleção *A escola é nossa* é composta por quatro volumes, sendo designada aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa coleção tem duas autoras, a saber: Rosemeire Aparecida Alves Tavares e Maria Eugênia Bellusci Cavalcante.

A primeira é professora licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR) e pós-graduanda em Língua Portuguesa pela mesma instituição. Autora de livros didáticos do Ensino Fundamental I e II, atuou como educadora do Ensino Fundamental no Estado do Paraná. Desde 1996, Tavares desenvolve atividades de pesquisas e edição na área de didática e ensino para Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II.

Maria Eugênia Bellusci Cavalcante é licenciada e bacharel em História pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina (PR) e licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Letras Educação de Presidente Prudente (SP). Desde 1983, é autora de livros didáticos e tem uma experiência de atuação como professora de Ensino Fundamental e Médio de 25 anos. Nota-se, portanto, que ambas têm experiência considerável para a elaboração de LD, além de conhecimento sobre a educação básica. Em linhas gerais, descreveremos a organização da coleção *A escola é nossa*, creditada às referidas autoras.

Os conteúdos da referida coleção são estruturados da seguinte maneira: são apresentados por meio de unidades, constituídas por temas principais. Desse modo, a abertura das unidades de cada volume é inserida por páginas, as quais não só buscam identificar o tema principal a ser abordado, mas visam a estimular o interesse do aluno para o conteúdo que será trabalhado.

Nesse sentido, no desdobramento das unidades, são proporcionadas algumas seções, que são: *É bom saber; Minhas ideias, nossas ideias; Mãos à obra; Entrevista; Pesquisa e Temas*. Tais seções têm por finalidade ampliar o conteúdo, com o intuito de favorecer aos educandos a obtenção demais informações sobre o assunto em estudo e também estimulá-los a expressar o que pensam, ou seja, suas ideias, bem como despertar a criatividade e a interação entres os alunos, sem negligenciar a intencionalidade de desenvolver o hábito de investigação.

O Guia do Livro Didático de 2010 de história afirma que a proposta pedagógica dos LD que compõem a coleção *A escola é nossa*

[...] enfocam a importância do trabalho com diferentes linguagens no ensino de História e apresentam atividades variadas a partir de diferentes recursos. As estratégias pedagógicas contribuem suficientemente para o

desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico, incluindo competências e habilidades vinculadas à compreensão, à memorização, à análise, à classificação, à síntese, à formulação de hipóteses e ao planejamento (PNLD, 2010, p. 115).

Diante dessas informações sobre a coleção *A escola é nossa*, buscar-se-á averiguar e analisar como a imagem do povo negro aparece nessa coleção e nos conteúdos, haja vista que, devido à luta dos movimentos sociais, foi possível promulgar a Lei n. 10.639/03, a qual determina que o currículo oficial da rede de ensino deve incluir, em caráter obrigatório, a temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira, assim como a Indígena.

Dessa maneira, é preciso que haja mudanças significativas no currículo para fazer conhecer a história do povo que participou e participa tão ativamente da constituição do Brasil, mas que, por muito tempo, teve sua atuação negada, ocasionando a construção de discriminação e preconceito para com as pessoas negras.

A Lei n. 10. 639/03 assegura que as histórias desses povos sejam contadas e que o currículo contemple todas as culturas que formaram a nossa nação. O que, na prática, não é uma tarefa tão fácil de concretizar. Para Moreira (1996, p. 13),

o currículo nacional, ao ser justificado como visando à construção e à preservação de uma cultura comum, tida como básica para o desenvolvimento de um sentimento de identidade nacional, tende a privilegiar os discursos dominantes e a excluir das salas de aula os discursos e as vozes dos grupos sociais oprimidos, vistos como não merecedores de serem ouvidos no espaço escolar.

Percebe-se, com isso, a relevância Lei n. 10.639/03, exercendo pressão em prol de mudanças significativas tanto no currículo como nos livros didáticos, para que ambos abram espaço para dialogar, de maneira horizontal, sobre as diversas culturas existentes no Brasil. Corroborando o posicionamento dos PCN relacionados aos Temas Transversais (BRASIL, 2001, p. 32), “para viver democraticamente em uma sociedade plural, é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem”.

Dessa maneira, não pode haver respeito com relação às diferenças culturais sem que o conhecimento de como essas outras culturas se constituem e vivem na sociedade. Sabe-se que o currículo faz seleção de qual - ou quais – conhecimento(s) irá/irão fazer parte ou não de sua estrutura. Assim, deve-se ter uma posição crítica ao perceber o fato, pois o currículo tem a função de, segundo Silva (1999, p. 15), “modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo”. Nesse sentido, apesar dessa função do currículo, a educação precisa proporcionar

ao sujeito um conhecimento significativo, capaz de emancipá-lo na sociedade. Isto só é possível, porém, por meio de uma educação familiarizada com o recurso da criticidade.

4.1 AS CATEGORIAS PRESENTES NOS LIVROS DO 2º E 3º ANO

Na análise de conteúdo, revelaram-se algumas repetições sobre o povo negro, gerando categorias. Estas corroboraram as observações feitas em pesquisas anteriores. Isto posto, são apresentadas, a seguir, essas categorias: *Diversidade cultural* e *Protagonismo negro*, que se referem aos livros do 2º e 3º ano. No capítulo 5, serão discutidas as categorias observadas nos livros do 4º e 5º ano: *África; Tráfico e o trabalho escravo; Resistência negra e o movimento abolicionista e Pós-Abolição*.

4.1.1 DIVERSIDADE CULTURAL

Pode-se observar, nos livros do 2º e 3º ano, que os mesmos apresentam mais imagens que textos, partindo do pressuposto de que a leitura e a escrita das crianças da faixa etária alvo da coleção ainda estão em desenvolvimento no processo de aprendizagem.

O LD de história do 2º ano da coleção *A escola é nossa*, por sua vez, apresenta modificações significativas relacionadas à diversidade. Observou-se a categoria *diversidade* em todo o decorrer do livro, quando trata das questões de semelhanças e diferenças desde as características físicas, culturais e históricas dos povos em cada época.

No LD de história do 3º ano da mesma coleção, aborda-se a categoria *diversidade* no cotidiano, dando continuidade ao que se iniciou no livro anterior, o que permite ao aluno uma compreensão de sua realidade e a ampliação do seu olhar, tendo como ponto de partida a sua própria realidade.

Outrossim, fica evidente a amplitude do termo *diversidade*. Quando se fala em diversidade cultural, o conceito se investe de uma amplitude e de um grau de complexidade ainda mais intensos, tendo em vista que

a diversidade marca a vida social brasileira. Encontram-se diferentes características regionais, diferentes manifestações de cosmologia que ordenam de maneiras diferenciadas a apreensão do mundo, formas diversas de organização social nos diferentes grupos e regiões, multiplicidade de

modos de reação com a natureza de vivência do sagrado e de sua relação com o profano (BRASIL, 1997, p.29).

O nosso país apresenta uma mescla cultural muito forte, devido ao processo de constituição da nação brasileira, que tem por base três matrizes: indígena, portuguesa e africana. Entretanto, há ainda outras influências de etnias diversas. Conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais na apresentação dos Temas Transversais e Ética (BRASIL, 2001, p. 32), “a sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países”.

Sendo assim, é de suma importância estabelecer um diálogo democrático para que a riqueza apresentada pelas diferenças seja fonte de conhecimentos dentro do espaço escolar, bem como fora dele. Porquanto, é preciso superar a discriminação e o preconceito, e isso implica ver a pluralidade cultural de maneira enriquecedora na construção dos saberes.

Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Apresentação dos Temas Transversais (BRASIL, 2001, p. 32), “o grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade étnico-cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro”.

Assim, a relevância da escola nesse processo é primordial, como também a formação do professor, uma vez que a instituição escolar é um espaço de enorme fluxo de pessoas, além de manifestações culturais. Nesse contexto, o desafio da escola é lidar com essa diversidade. O que fazer? Que tipo de educação faz-se necessária e qual seria a sua finalidade? Segundo Nepomuceno & Melo (2012), a demanda seria por uma educação capaz de

[...] revelar, através de um currículo multiculturalista, ancorado no reconhecimento e na valorização da pluralidade e da diversidade cultural, a formação com base no respeito às diferenças. Como sabemos, a educação para a diversidade implica a capacidade de convivência com a cultura do outro (NEPOMUCENO & MELO, 2012, p. 46).

A proposta da coleção *A escola é nossa* se situa em trabalhar por intermédio de eixos temáticos, como a história local e do cotidiano. Assim, as categorias presentes nos dois livros analisados são: *Diversidade cultural* e *Protagonismo negro*. Por meio desses eixos, pretende-se que o aluno perceba as semelhanças e diferenças a partir de sua realidade e amplie a sua compreensão não só de si próprio, como também do outro, além de outros grupos, sem desmerecer nenhum, mas conhecendo e valorizando a diversidade de elementos identificados

nas culturas e nas relações sociais. Observa-se, nesse ponto, uma consonância da coleção com a proposta dos estudos históricos, que seria

[...] favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais “evoluídos” ou “atrasados” (BRASIL, 1997, p. 52).

Nesse diapasão, as autoras da coleção em estudo, no livro de história do 2º ano, mostram as semelhanças e diferenças de ordem cultural e social de vários grupos, sem menosprezar ou privilegiar nenhum deles, mas valorizando a riqueza da diversidade dos elementos culturais representada por cada grupo étnico.

Exemplo dessa perspectiva do referido livro é elencado na Figura 01, a seguir:

FIGURA 01: A presença de crianças de várias etnias.



Fonte: TAVARES & CALVANCANTE (2011, p.113).

A partir da interpretação desta imagem, foi possível, na análise, perceber que a maneira como são abordados os conteúdos do livro do 2º ano de história não endossa a separação dos grupos sociais, mas uma interação entre todos os grupos étnicos no decorrer do referido livro, partindo do cotidiano da criança. A imagem do/a negro/a foi vinculada de maneira enaltecida em todo o decorrer do livro.

Nesse sentido, as crianças podem não apenas se ver no livro, mas reconhecer a si próprias e, além de tudo, perceber as semelhanças e diferenças entre elas e seus colegas. Além disso, elas têm a oportunidade de refletir sobre o fato de que também o seu grupo, ou seja, sua família, seu vizinho etc., é semelhante em alguns aspectos e diferente em outros, e que as

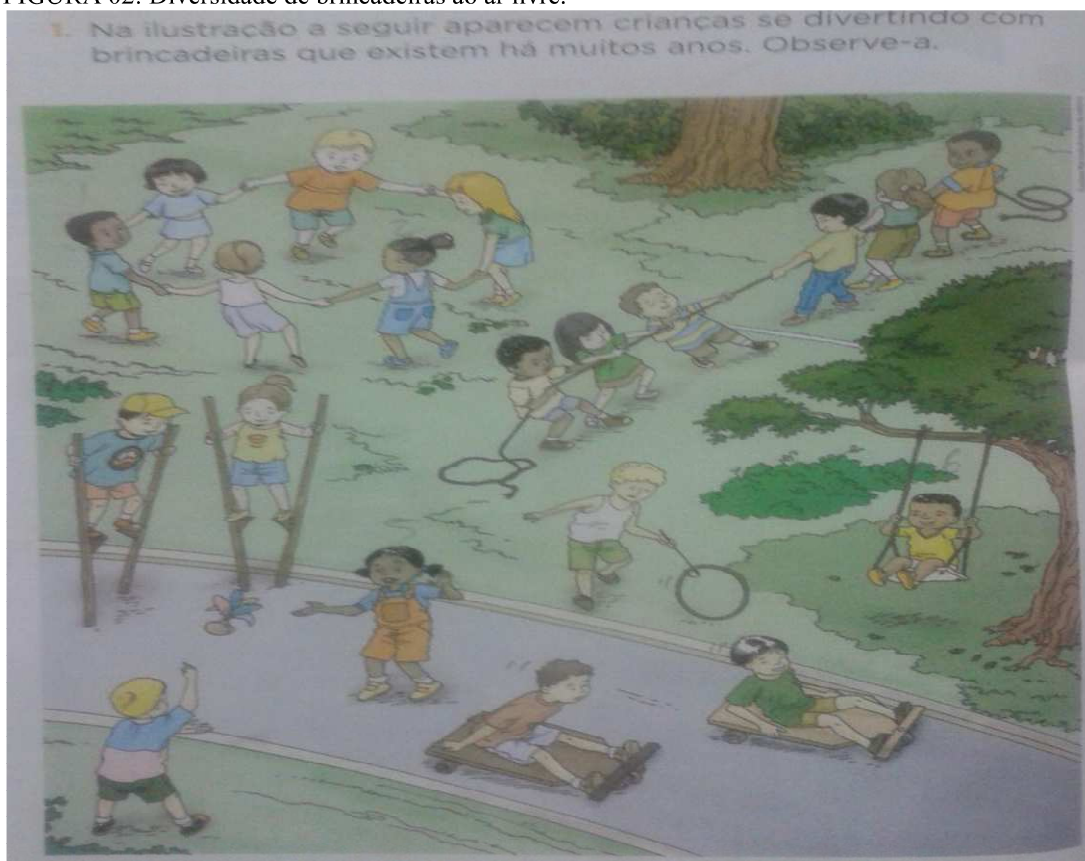
semelhanças e diferenças não são, a priori, motivo de discriminação ou preconceito, pois todos são iguais em direitos. Assim, entende-se ser “[...] um grande passo para a construção/reconstrução da identidade étnico-racial e social da criança negra, bem como para o respeito, reconhecimento e interação com as outras raças/etnias” (SILVA, 2011, p.98).

Esse entendimento possibilita a atitude de respeito e de tolerância no espaço escolar e nas relações pessoais, promovendo, assim, uma amplitude no olhar, ao perceber as semelhanças e diferenças que existem em volta da criança, bem como as variedades culturais existentes em seu cotidiano, posto que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 52), a proposta do eixo temático *história local e do cotidiano* “[...] é que [se] desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais.” Assim, fica evidente a relevância desse eixo, pois mediado pelo professor, o aluno irá perceber a diversidade cultural partindo de sua própria realidade, ou seja, perceber que suas características diferem das do outro.

O livro do 2º ano apresenta as semelhanças e diferenças das pessoas, não só referentes às famílias, mas também às brincadeiras vividas entre crianças de outras etnias em diversas épocas e as variedades de brinquedos também de períodos distintos. Outro aspecto mostrado é a forma de alguns povos marcar em seus calendários e relógios a passagem de tempo, como os egípcios e os indígenas do Xingu. São apresentadas, ainda, as diversas formas de construção de moradia de épocas variadas, inclusive as atuais.

Na página 22 do referido livro, encontra-se uma imagem em que se pode perceber a diversidade de brinquedos, bem como de brincadeiras. Nessa imagem, o número de negros é menor com relação ao de brancos, mas, mesmo em meio às semelhanças e diferenças, percebe-se que o ambiente é agradável, ou seja, é possível viver com as diferenças sem deixar de ser quem se é, nem tão pouco ignorar o que difere um sujeito do outro. A escola precisa endossar essa perspectiva. Observe-se a Figura 02:

FIGURA 02: Diversidade de brincadeiras ao ar livre.



Fonte: TAVARES & CAVALCANTE (2011, p. 22).

Nessa categorização, o livro do 2º ano da coleção *A escola é nossa*, ao tratar de brincadeiras e brinquedos de diferentes épocas, por exemplo, na página 24, mostra uma imagem de crianças negras no Egito brincando de jogar bola, uma montada nas costas da outra, diferentemente da maneira que conhecemos atualmente. Em outra imagem, uma criança grega negra brinca de rolar grandes aros de metal no chão, apresentando o aluno ao brinquedo e ao tipo de brincadeira desse povo.

Eis outro fato interessante, pois, mesmo não sendo mencionado o Egito como um país africano, o professor, conhecendo a história, fará reflexões, uma vez que, ainda hoje, encontramos desde crianças e até adultos que não sabem que os egípcios são africanos. Caso o educador não conheça ou não esteja atento a esses aspectos, perderá a oportunidade de mostrar a diversidade de etnias e culturas da mãe África, o que pode resultar em uma ideia depreciativa ou reforçar ideias dessa natureza com relação a este continente.

Sendo assim, chamaram a atenção da pesquisadora as fotos de famílias com características semelhantes e diferentes, desde épocas antigas até a atual, o que é positivo. Na página 84, o livro contempla fotos de duas famílias, sendo uma branca e a outra negra. Porém,

ambas aparecem de maneira emancipada, ou seja, como protagonistas. E, na página 85, de maneira sucinta, apresenta como proposta de atividade a árvore genealógica como exemplo e sugere que o aluno crie a sua. Trata-se de um aspecto a partir do qual o professor poderá trabalhar o preconceito e o racismo nos alunos desde nível, sensibilizando as crianças negras ou não negras acerca das heranças culturais e da identidade.

FIGURA 03: Fotos de famílias em diferentes épocas.



Fonte: TAVARES & CAVALCANTE (2011, p. 84).

O livro do 3º ano também apresenta o cotidiano de várias crianças de algumas etnias, de modo amostrar como cada uma passa o tempo. Aborda ainda fotografias de várias famílias de períodos distintos, com as características singulares de cada época e a maneira de se conhecer a sua história, enfocando, embora sucinta, a forma de os povos da África Ocidental contar a sua história por meio da oralidade. Outros aspectos apresentados são os diversos lugares em que as pessoas vivem, ou seja, em uma residência, nas ruas, embaixo de viadutos, etc. Observam-se fotos de vários bairros nobres em épocas distintas e também de morros,

além das formas indígenas de moradia e, por fim, os diversos tipos de trabalho realizados em diferentes épocas, bem como os atuais. São conteúdos dos quais o professor bem preparado terá condições de fazer uso para elaborar sua prática educativa.

Outrossim, esse livro enfoca a questão da família, por meio de fotografias de várias famílias de diferentes épocas e etnias, contemplando, assim, as diversas histórias de família e suas formas de ser na sociedade. Dessa maneira, na página 40 do livro em estudo, vale ressaltar que ele dá continuidade ao que foi iniciado no livro do 2º ano sobre o estudo da genealogia de cada família, ao mostrar igualmente a árvore genealógica em uma proposta de atividade, cuja imagem destaca as características das pessoas. As perguntas são formuladas de modo que o aluno saiba os parentes de cada personagem apresentado na árvore genealógica. No entanto, o professor pode mediar e estimular os alunos a refletir sobre a mistura das etnias.

FIGURA 04: Árvore genealógica.



Fonte: TAVARES & CAVALCANTE (2011, p. 40).

Nessa imagem, evidencia-se a mistura que a constituição de uma determinada família teve, denotada pela presença negra juntamente com o branco em todas as gerações. Espera-se que o professor aproveite a oportunidade para mediar a reflexão de que não é a cor da pele que assegura se uma pessoa é negra ou não, considerando que, aqui no Brasil, existe preconceito com relação à cor da pele, como se esse aspecto marcasse o sujeito. Segundo as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, entende-se que,

em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros - branco, pardo, indígena - a cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana (BRASIL, 2004, p. 15).

Nesse patamar, é de grande relevância esse tipo de esclarecimento, uma vez que a presença de crianças negras no ambiente escolar é tão evidente e que, não raro, pelo fato de serem negras, são vítimas de preconceito e racismo por parte dos colegas e, às vezes, até mesmo do próprio educador. Destarte, nota-se que o conhecimento desse aspecto, bem como da história da África, é de suma importância para o professor se conscientizar de seus preconceitos e compreender suas possíveis atitudes racistas para, assim, poder, junto ao aluno, trabalhar os conteúdos de maneira significativa, resultando na desconstrução de tais elementos.

4.1.2 PROTAGONISMO NEGRO

Com relação a esta categoria, foi possível observar que o livro de história do 2º ano da coleção em análise apresenta outro aspecto interessante: o trabalho com a identidade cultural e a jurídica da criança no decorrer do livro, apresentando o conceito de tempo e de família. Nele, observou-se que a questão do povo negro não foi trabalhada por meio de datas comemorativas, nem contemplou uma data específica para abordar a temática. As páginas desse livro procuraram retratar o negro em situação de igualdade, de forma emancipado e dentro da “normalidade”, como protagonista.

FIGURA 05: Atleta e ginasta Daiane dos Santos e Família Negra.



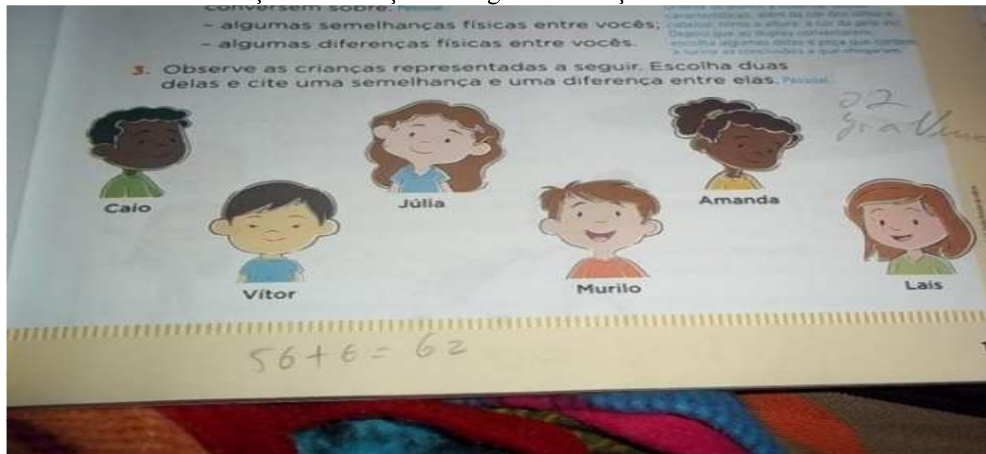
Fonte: TAVARES & CALVANCANTE (2011, p. 33; 79).

Na página 33, intitulada *Nomes de pessoas famosas*, figura um pequeno texto informando haver pessoas cujo nome é conhecido por todo o país e até internacionalmente, mostrando como exemplo a ginasta Daiane dos Santos. Já na página 79, retrata várias famílias, sendo apresentada uma em que todos são negros.

O relevante nessa foto é que a família cujos membros todos são negros aparenta uma condição financeira favorável. Os filhos estão na companhia dos pais e felizes. Tais aspectos positivos, infelizmente, não foram encontrados na pesquisa do PIBIC/CNPq (cota 2011 e 2012) citada anterior. A finalidade principal desta pesquisa foi analisar como a imagem do/a negro/a estava sendo retratada nos livros didáticos de história do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, disponíveis e em uso nas escolas, tendo em vista a promulgação da Lei n. 10.639/03.

Apesar de os aspectos relevantes citados acima terem sido encontrados no livro do 2º ano de história da coleção *A escola é nossa*, lamentável os negros ainda são retratados em minoria com relação aos brancos pela referida coleção.

FIGURA 06: Semelhanças e diferenças em algumas crianças.



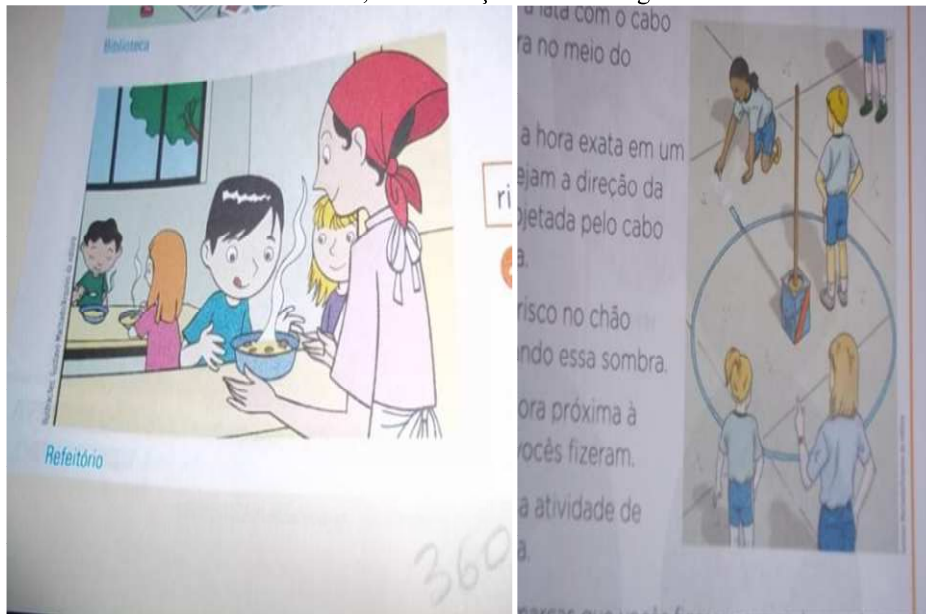
Fonte: TAVARES & CALVANCANTE (2011, p.13).

A imagem do referido livro já mencionado acima mostra seis crianças, sendo duas negras e as demais brancas, em uma atividade cuja finalidade é levar as crianças a escolher duas outras da representação e depois citar uma semelhança e uma diferença entre elas. É interessante perceber que só temos duas crianças negras nessa representação. Acaso não poderiam ser mais?

Porque, apesar da Lei n. 10.639/03, a qual exige modificação no currículo, no sentido de incluir o ensino da cultura africana e afro-brasileira na dinâmica escolar, mesmo assim, o negro ainda é retratado de forma minoritária em relação aos brancos? Seria a população brasileira composta prioritariamente por brancos ou haveria uma intencionalidade em tal apresentação?

Este livro da coleção *A escola é nossa* tem 124 páginas (acrescidas de outras 40 com sugestões, pois se trata do livro do professor). Contém imagens de 702 pessoas, sendo 583 “brancas”, 100 negras e 19 indígenas. Com relação às gravuras, o livro contém 178 pessoas retratadas através de desenhos e fotos, dentre as quais 50 são pessoas negras, 9 contêm índios (sendo que uma mostra mais negros que índios) e, nas demais, que são 121, são retratadas pessoas brancas (brasileiros, europeus) e amarelas (japoneses).

FIGURA 07: Refeitório da escola; A construção de um relógio.



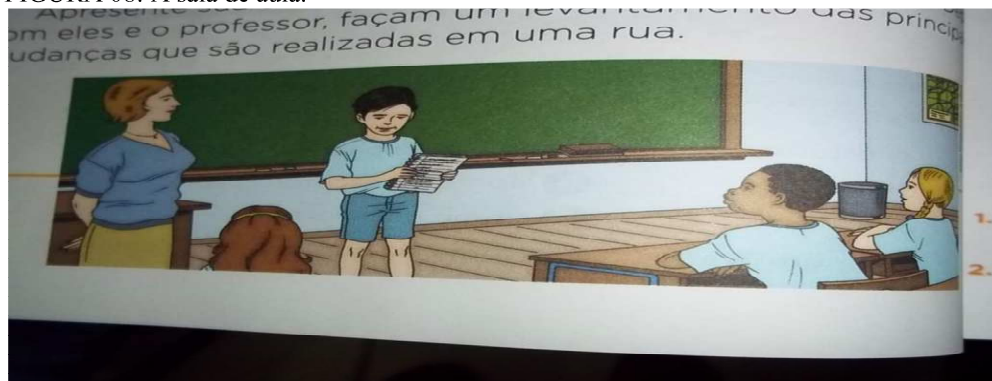
Fonte: TAVARES & CALVANCANTE (2011, p. 98; p. 59).

Nota-se que a primeira imagem do 2º livro retrata o refeitório de uma escola, em que há cinco pessoas, sendo quatro brancas e, no fundo da gravura, há uma criança negra sentada. Já na página 59, com relação à seção *Mãos à obra*, intitulada *Montando um relógio de sol*, enfoca-se como os povos do passado faziam para medir o tempo, ou seja, o passar das horas, até se chegar ao relógio atual.

Assim, nessa página, há uma gravura em que aparecem quatro crianças e a professora. Dentre as pessoas retratadas, quatro são brancas e uma é negra; ela está escrevendo, enquanto os demais estão olhando.

Este aspecto também foi observado no livro do 3º ano da coleção em estudo: a quantidade de pessoas brancas que aparece nas imagens é bem maior que a de pessoas negras. Na página 64, pode-se perceber com clareza essa situação, pois a imagem retrata uma sala de aula composta pela professora e quatro alunos, sendo a professora branca e apenas um dos alunos negro.

FIGURA 08: A sala de aula.



Fonte: TAVARES & CALVANCANTE (2011, p.64).

Fica patente que o número de imagens de pessoas negras é bem menor com relação ao de brancos, mesmo se sabendo que a população negra brasileira é bem maior que a branca. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população preta e parda corresponde a 50,7% da população brasileira. A população brasileira é majoritariamente negra; logo, não seriam os negros que deveriam ser representados como maioria? Por que ainda aparecem como minoria nos livros didáticos? E por que as imagens dos povos indígenas é ainda muito menos retratada que a dos povos negros?

Silva (2010) aborda essas duas questões, mostrando que

se faz necessário uma revisão de tais imagens para que os alunos possam sentir-se pertencentes ao seu grupo étnico e que [...] é preciso corrigir as ilustrações onde o negro aparece como minoria, fazendo a criança comparar as ilustrações com a sua realidade próxima, a correção se faz necessária também nas imagens em que apresentam o negro sem família e sem passado, desenraizado (SILVA, 2010, p. 39).

Nesse sentido, não podemos esquecer a relevância do papel do professor na revisão e problematização dos equívocos apresentados tanto nas imagens como nos conteúdos e nos gráficos apresentados nos livros didáticos, não só no que se referente ao negro, mas a todos os grupos étnicos, tendo em vista que, para combater o preconceito e o racismo, faz-se necessária uma visão crítica desses elementos. Há de se ressaltar que

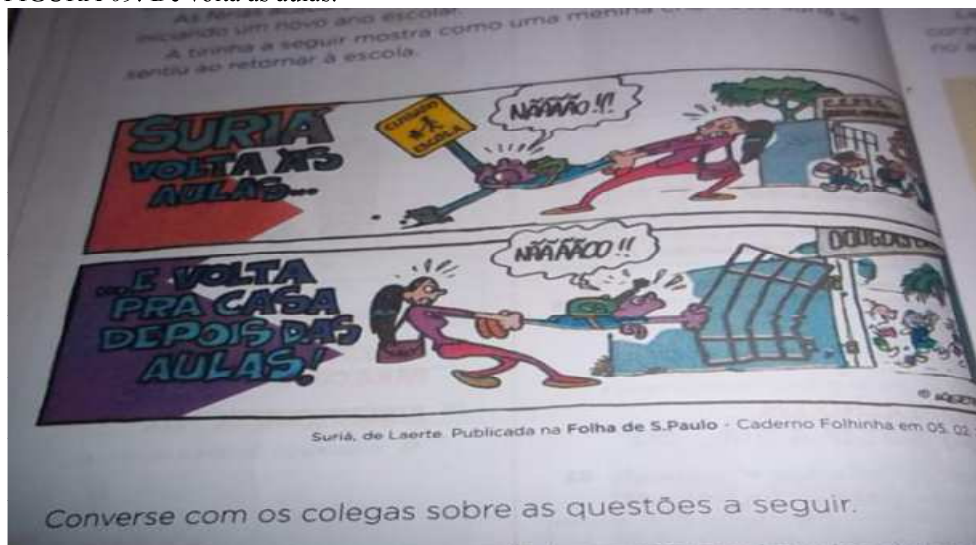
o papel do professor é determinante no processo de reapropriação e reinvenção do conhecimento. Através da análise crítica dos textos, da correção das ilustrações, da comparação do que lê com o que vê e da comparação do que lê com o seu cotidiano, suas experiências e sua cultura, ele pode desconstruir o estigma (SILVA, 2010, p. 24).

Todavia, isto é viável se o educador tiver uma formação de qualidade, possibilitando-lhe fazer tais observações tanto na teoria como na prática. Dessa maneira é que ele irá não só comparar as informações apresentadas com o cotidiano em que está, mas elucidar atitudes preconceituosas de racismo que estão presentes tanto nos livros didáticos como no âmbito da sala de aula.

É interessante notar que são poucas as situações em que o negro se apresenta como protagonista de maneira enaltecida. Em geral, encontra-se mais o negro como protagonista de maneira marginalizada ou sendo marginalizado. É evidente que as condições em que os povos negros vivem não são, em geral, tão nobres quanto às dos brancos. Isto não se pode negar, mas é chocante o fato de que, inúmeras vezes, não se faz nenhuma reflexão sobre as razões em virtude das quais os negros estão quase sempre à margem da sociedade.

Veja-se o livro do 3º ano de história da coleção *A escola é nossa*. A primeira unidade começa na página 6 e é intitulada *Começando um novo ano*. A referida página traz como abertura duas gravuras que retratam uma mesma criança em dois momentos: a criança negra no início do ano letivo, indo para a escola, e, na outra gravura, vê-se a criança indo da escola para casa depois da aula. São duas imagens impactantes devido à violência expressa para qualquer pessoa adulta, e especialmente para uma criança. Por que trazer imagens assim? Seria esta a melhor maneira de convencer uma criança que não quer voltar às aulas de que ela estaria equivocada? Seria assim que se deve buscar uma criança que gostou da aula e não quer voltar para casa?

FIGURA 09: De volta às aulas.



Fonte: TAVARES & CALVANCANTE (2011, p. 06).

A situação de crianças chegando à escola ou dela saindo é algo corriqueiro apresentado nos livros didáticos. Porém, essa imagem em particular causou impacto pela maneira como uma criança negra é conduzida de volta às aulas, depois das férias, e também como ela sai no portão da escola depois das aulas.

Na primeira gravura, vê-se uma placa de trânsito, na qual se lê: *Cuidado Escola*. Supõe-se que a placa esteja advertindo o motorista de que haveria uma escola do outro lado. A menina negra não quer voltar às aulas e se agarra à placa, na tentativa de resistir e não ir para a aula. Mas uma mulher, que se pressupõe ser a responsável pela criança, puxa-a pelos pés de tal maneira que ela grita, enquanto a placa verga; tudo isso para levá-la à escola. Que ideia de escola e de aula é essa que a criança tem? Na segunda gravura, por sua vez, a mesma criança é mostrada novamente sendo puxada pelos pés para sair da instituição depois das aulas. Ela se agarra ao portão para permanecer na escola, que também verga, tamanha a violência da força com a qual a menina é puxada.

As gravuras são muito impactantes. A violência com que a criança é conduzida a ir e vir da escola é aterrorizante, pois exprime uma agressão extrema para com ela. Não haveria outra forma de convencê-la a voltar às aulas e a deixá-las? O fato de a criança ser negra não levaria os alunos a entender que as crianças negras teriam de ser tratadas sem respeito e com violência quando se recusam a fazer algo? Será que a criança negra não gosta de ir para a escola ou assistir a aula? Afinal, essa cena não reforçaria a violência na escola? Seria esta a maneira adequada de levar uma criança negra às aulas? Essa imagem é contrária ao que foi trabalhado tanto no segundo quanto no terceiro livro da coleção.

Ainda no livro do 3º ano da coleção em análise, a imagem do negro está relacionada a trabalhos subalternos na sociedade. Mesmo apresentando o protagonismo negro através da representação de uma dentista, um médico e professores negros, os brancos ainda se sobressaem. É claro que não se pode negar que a realidade da subalternização do negro apresentada nesse livro não seja corriqueira, pois são cenas do cotidiano de muitas pessoas negras vividas no Brasil. Afinal, não se deve mascarar, mas trazer também reflexões que permitam ao indivíduo perceber, de maneira crítica, o porquê de tais pessoas serem submetidas a tais condições de trabalho. E isso o livro faz ainda de maneira tímida. Pode-se afirmar que o livro apresenta as imagens sob uma ótica de “normalidade” da realidade brasileira, infelizmente, mas não reflete sobre o porquê de as pessoas negras estarem trabalhando em condições subalternas.

A Figura 10 a seguir mostra imagens de pessoas negras realizando trabalhos dessa natureza:

FIGURA 10: Coleta de lixo; Vendedor ambulante.



Fonte: TAVARES & CALVANCANTE (2011, p. 61; p. 92).

Na imagem A são quatro homens recolhendo o lixo, sendo que todos são afro-descendentes. O que fica evidente é que os trabalhos subalternos que aparecem são sempre apresentados sendo realizados por pessoas negras. E já na imagem B da página 92, a qual tem como título “Falta emprego”, nela traz um homem negro vendendo cocada na rua de Salvador, em 2001.

Mais uma vez, nesse livro apenas se constata a realidade das pessoas negras que trabalham na rua, uma vez que há escassezes de trabalho, mas sem refletir a causa do porquê desse tipo de coisa ocorrer. O outro aspecto que aparece são as crianças negras desvinculadas da família e em maior incidência no trabalho infantil, mas novamente só se constata a realidade, não se questiona.

Imagens de crianças desvinculadas da família e em trabalho infantil são ilustradas na Figura 11:

FIGURA 11: O Trabalho infantil.



Fonte: TAVARES & CALVANCANTE (2011, p. 98; p. 99; p. 99).

As páginas 98 e 99 trazem fotos que retratam crianças expostas ao trabalho infantil. Nota-se que, na primeira foto, vê-se um menino afrodescendente vendendo doce em uma rua da cidade de Rio Branco/AC, em 2008; na segunda foto, um menino negro trabalha no corte de cana-de-açúcar em Campos/RJ, em 1992, e, na terceira foto, um menino negro trabalha em uma carvoaria em Paragominas/PA, em 2000.

Mais uma vez, o livro só constata a realidade, mas não questiona as causas que levam ao trabalho infantil. As perguntas abaixo das fotos não levam a criança a questionar o porquê de isso ocorrer; apenas permitem-na perceber as diversas formas de trabalho feitas por crianças. Não poderiam tais formas de exploração ser até consideradas ou entendidas com certa “normalidade”?

Sabe-se que a criança tem direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas, à educação, dentre tantos outros assegurados por documentos como a Declaração Universal dos Direitos da Criança, criado em 1959; o Estatuto da Criança e do Adolescente, criado em 1990 e a Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988. Pergunta-se: por que todas as disposições legais não impedem que o trabalho infantil aconteça ainda hoje?

5. AS CATEGORIAS PRESENTES NOS LIVROS DO 4º E 5º ANO

Nos livros do 4º e 5º ano, ainda se vê imagens, mas os textos escritos marcam uma maior presença, partindo do pressuposto de que os alunos já dispõem de um maior domínio de leitura e escrita. Assim, tais livros trazem conhecimentos que contemplam uma gama de informações sobre a África, a diáspora africana e suas influências até os dias presentes.

Sendo assim, as categorias delimitadas nesse trabalho para análise da representação do povo negro em imagens e conteúdos dos referidos livros são vinculadas aos temas *África; Tráfico e o trabalho escravo; Resistência e movimento abolicionista e Pós-Abolição*. Desse modo, as categorias são fruto de pesquisas anteriores que, ao estudar a representação do povo negro nos livros didáticos, demonstraram em seus resultados as referidas categorizações.

5.1 ÁFRICA

Os livros do 2º e 3º ano fazem referência a famílias negras e brincadeiras africanas, como se pode observar na página 32 do livro do 3º ano, que vincula uma imagem e um texto complementar, mostrando, entre os povos da África ocidental, um velho negro sentado no tronco de uma árvore, contando a história do seu povo a três crianças negras em uma comunidade africana. E na página 51 é também mencionado a África do Sul, ao abordar das brincadeiras de rua em outros países. Dessa maneira, evidencia-se a importância da oralidade na memorização e permanência dos costumes e identidade de tais povos, uma vez que todo o conhecimento dos africanos era transmitido por meio da oralidade. Assim, não havia memória escrita, mas, sim, oral.

O educador, portanto, precisa conhecer um pouco da história da África para poder fazer as mediações adequadas à compreensão do aluno. Ele precisa compreender a grandeza não só geográfica desse continente, bem como sua diversidade cultural. Em pesquisas anteriores realizadas pelo grupo, revelou-se que o conhecimento do continente africano ainda é muito ingênuo e fragmentado, vinculado ao que a mídia exhibe, seja do continente em si ou dos povos. Desperta, a partir disto, a relevância da necessidade de formação dos docentes sobre a África, para que eles, devido à falta de conhecimento, não reforcem concepções equivocadas e racistas.

De acordo com Pereira (2013, p. 15), a África apresenta

[...] uma população reduzida, com quase um bilhão de habitantes (14% da população mundial), ocupa 20% da superfície terrestre, constituindo um dos continentes mais extensos. Essa massa de terra está posicionada “no centro do mundo,” considerando-se os atuais centros civilizacionais e os fluxos e conexões existentes entre eles. O continente africano possui 54 Estados independentes, o que representa 27% dos membros das Nações Unidas. Da mesma forma, eles constituem um terço dos Estados-membro do Movimento dos Países Não Alinhados.

Nesse sentido, fica clara a complexidade da história da África, pois, para entendê-la, faz-se necessário compreender o continente não só geograficamente, mas também do ponto de vista econômico, político, cultural, religioso e social, para elucidar o porquê de um continente tão rico em recursos naturais, entre outros aspectos, enfrentar tantos conflitos e misérias.

Mesmo em meio às seções que as autoras da coleção em estudo utilizaram para a estruturação e organização dos conteúdos, o livro do 3º ano apresenta falhas em seus conteúdos, como, por exemplo, na página 55. Na seção *É bom saber*, vê-se uma imagem e, ao lado desta, um texto complementar. A foto apresenta pessoas afrodescendentes em uma apresentação em São Paulo, em 2006, sobre a congada. Porém, o texto complementar informa que “a congada foi criada pelos negros africanos que foram trazidos para o Brasil para representar a festa de coroação do rei do Congo, região localizada no centro da África” (TAVARES & CAVALCANTE, 2011, p. 55).

Ora, esta informação está equivocada, posto que os africanos não foram trazidos para o Brasil para representar a festa de coroação do rei do Congo, mas, sim, para trabalhar como escravos e escravas nos engenhos, nas minas, nos cafezais, entre outros trabalhos, em várias partes desse país, como já foi mencionado por Chiavenato (1999) anteriormente no capítulo 2. Além disso, a congada foi criada por eles para representar a coroação do rei e da rainha do Congo.

Assim, acredita-se que tenha ocorrido uma falha ortográfica, o que resultou na mudança do sentido. Nota-se que o educador precisa estar atento ao que está posto no livro didático, pois o conhecimento, a criticidade do educador, ao mediar o conteúdo, será de suma relevância para desconstruir o preconceito e o racismo com relação ao povo negro, que por séculos teve sua história negada e silenciada, resultando em preconceito e discriminação ao longo da história.

No livro do 4º ano, a página 37 apresenta uma imagem do artista francês Jean-Baptiste Debret, que abre a unidade 4, intitulada *Da África para o Brasil*. Tal imagem, representada pela Figura 12, retrata africanos serrando toras de madeira no Brasil.

FIGURA 12: Africanos serrando madeira (Debret, 1822).



Fonte: TAVARES& CALVANCANTE (2011, p. 37).

Ao analisar essa imagem e tendo em vista o título, surgem inquietações, pois não se fala anteriormente sobre a África, mas mostram-se imagens de africanos trabalhando como escravos no Brasil. Nota-se, assim, uma associação da África com a escravidão. Seria pedagogicamente mais viável para a compreensão dos alunos se a imagem de abertura dessa unidade fosse a de um navio negreiro. Visto que o conteúdo trata da diáspora africana. Assim, os alunos iriam correlacionar os fatos de modo a tomar consciência da barbárie que foi esse processo para a humanidade, como vimos anteriormente.

O texto acima da figura remete ao artista francês Jean-Baptiste Debret, que foi um grande pintor dessa época, cujas pinturas são tidas como fontes históricas importantes. Assim, não há uma ligação, a princípio, entre título, imagem e conteúdo que propicie uma construção organizada do assunto.

Abaixo da imagem, há 3 perguntas, a saber:

- 1- O que a imagem está representando?
- 2- Faça uma descrição das pessoas representadas nessa pintura.
- 3- As pessoas representadas nessa imagem são de origem africana. Os africanos foram trazidos para o Brasil pelos portugueses. Você sabe por que eles foram trazidos para cá? (TAVARES & CAVALCANTE, 2011, p. 37).

Vejamos que o texto disponibilizado para explicar esse momento não favorece os alunos para fornecer respostas significativas às perguntas. Além disso, a imagem associa que o africano é escravo ou que escravo é africano. A imagem está vinculada logo na abertura da unidade, sem que se houvesse falar da África anteriormente. É claro que o professor

preparado elucidará essa questão, mas e o que não estiver? O aluno poderá compreender dessa maneira? As perguntas não propiciam por si só a formação do senso crítico, pois o pensamento do aluno já foi podado ao longo da exposição do pequeníssimo texto e da imagem. Assim, percebe-se a relevância de se conhecer a África, sua cultura, os povos, a diversidade cultural e suas riquezas naturais, arqueológicas, visto ser o berço da humanidade.

Nesse sentido, é importante que se conheça a história da África dentro de uma perspectiva emancipatória. É óbvio que, neste continente, há fatores expressivos de desigualdade, mas ele não é apenas isso. Na África, há diversas riquezas a serem contadas e descobertas pelas crianças. Esse lado quase nunca é exibido pela mídia e precisa ser ensinado desde cedo nas escolas.

A África é o segundo continente do mundo em população, com mais de 800 milhões de habitantes. Lá vivem 13 de cada 100 pessoas no mundo e a taxa de crescimento da população é uma das mais altas do nosso planeta: quase 3% ao ano. É o terceiro continente do mundo em extensão, com cerca de 30 milhões de quilômetros quadrados, que correspondem a 20,3% da área total da Terra. São 54 países, sendo 48 continentais e seis insulares e ainda há 10 territórios dominados por países estrangeiros – sendo que a maioria desses são ilhas. [...] Na África são faladas aproximadamente duas mil línguas, as quais, por sua vez, têm suas variantes: os dialetos. Entre essas línguas, mais de 50 são faladas por mais de um Milão de pessoas (LIMA, 2010, p. 31).

A página 38 do LD em estudo tem como título *O Brasil e os afro-brasileiros*. A referida página contém um texto, o qual traz informações relevantes e pertinentes para os alunos desconstruírem equívocos cometidos ao longo da história, esclarecendo que os africanos não vieram para o Brasil por vontade própria, mas foram forçados a vir para as terras brasileiras. Os povos africanos tinham conhecimentos que foram primordiais para o desenvolvimento do país. De acordo Tavares & Cavalcante (2011, p. 38),

os africanos não vieram para o Brasil por vontade própria, eles começaram a ser trazidos para cá por volta de 1550 e foram obrigados a trabalhar na condição de escravos. Por cerca de 350 anos, o trabalho africano representou a principal mão de obra do nosso país. Os africanos realizavam diversos tipos de atividades que foram fundamentais para o desenvolvimento do Brasil. Os africanos possuíam muitos conhecimentos e nos deram uma grande contribuição cultural. Graças à contribuição dos africanos, a cultura brasileira tornou-se mais rica e diversificada.

Assim, as autoras reiteram o quanto foi importante o conhecimento dos africanos para o desenvolvimento do país. Contudo, eles não só contribuíram, mas participaram e ainda hoje os seus descendentes participam desse desenvolvimento, enfrentando todas as adversidades presentes nos segmentos da sociedade desse imenso país.

Percebe-se que o livro do 4º ano da coleção *A escola é nossa* traz informações sobre a África ainda de forma reduzida, pois o que encontramos sobre ela é somente a questão da quantidade de países de que é formada e aspectos relacionados à língua, além de que tais povos dispunham de conhecimento de técnicas de agricultura, mineração, ourivesaria, metalúrgica, usavam sistemas matemáticos e tinham conhecimentos de astronomia e de medicina.

Há uma fragmentação de informações sobre esse continente e seus habitantes. Quando se fala da África, são poucas informações e logo os conteúdos já enfatizam a questão da escravidão no Brasil, como se os africanos só passassem a existir fora das terras africanas, o que consiste, em certa maneira, em uma negação da história desses sujeitos. É preciso conhecer a história desse gigante continente para compreender o processo de escravidão com criticidade, desconstruindo as impressões preconceituosas e equivocadas do continente e de seu povo. Daí advém a necessidade de seguir uma sequência lógica e didática para o entendimento da complexidade da temática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deixam claro que

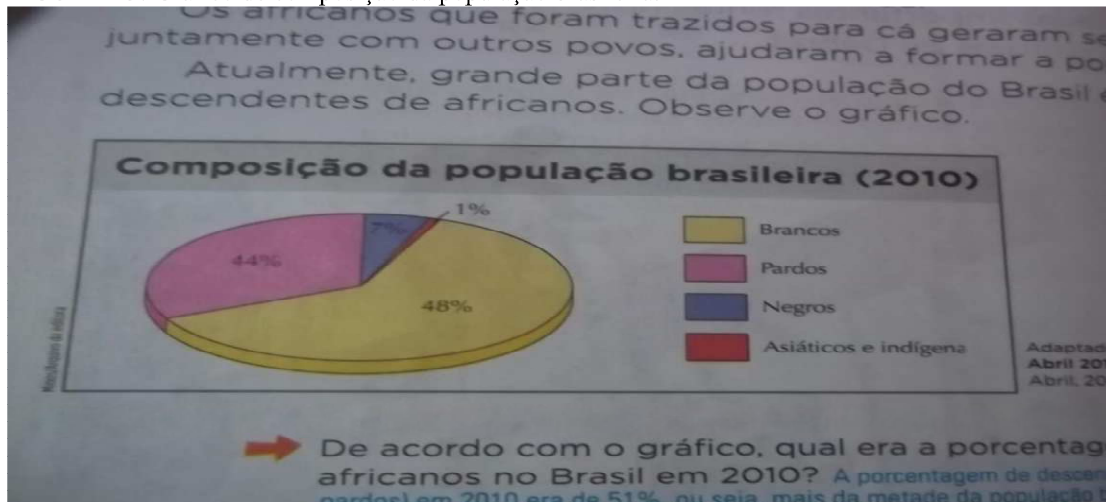
em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade[...] (BRASIL, 2004, p. 21-22).

Sendo assim, essa riqueza precisa ser conhecida, exigindo do professor formação e comprometimento com a educação e com a temática para fazer os afrodescendentes conhecerem a sua origem e terem orgulho de sua história e de seu povo.

Na página 38, as autoras trazem um texto afirmando que os africanos geraram muitos descendentes, e que “grande parte da população do Brasil é composta por descendentes de

africanos (TAVARES & CALVANCANTE, 2011, p. 38). Porém, o gráfico contradiz o texto. Observando-o na Figura 13 a seguir, constata-se um erro gravíssimo:

FIGURA 13: Gráfico de composição da população brasileira.



Fonte: TAVARES & CALVANCANTE (2011, p. 38).

O Guia do Livro Didático de história menciona a qualidade do projeto gráfico-editorial da coleção *A escola é nossa*, assinalando que as imagens “são bem organizadas e atraentes em relação aos projetos gráfico-editoriais. [...] As imagens e mapas utilizados, em geral, são pertinentes e de boa qualidade, estando integrados ao trabalho didático dos livros” (PNLD, 2010, p.117). Todavia, neste gráfico em particular, a qualidade da imagem é boa, de fato, mas os dados apresentados são confusos.

Curiosamente, o texto alega que “grande parte da população brasileira é composta por descendentes africanos” (TAVARES; CALVANCANTE, 2011, p. 38), mas, por meio do gráfico, mostra que a maior parte da população brasileira parece ser composta por brancos, com 48%. A ilusão de ótica é notória com a cor amarela, representando a população branca. Os descendentes de africanos, que são 44% de pardos, representados pela cor rosa, e 7% de negros, representados pela cor lilás, totalizando 51%, parecem compor uma parcela menor da população brasileira, se comparada ao número de brancos. O que explicaria este fato? Qual o interesse de representar os brancos em maior número nas cores do gráfico?

Durante muito tempo, tentou-se embranquecer a população brasileira e descaracterizar a influência negra na nossa cultura. Por que descendentes de africanos continuam sendo representados como minoria, como visto nas imagens dos livros anteriores e neste gráfico? Haveria uma intencionalidade nesse procedimento? Mesmo em um texto que, de certa forma,

exaltava as qualidades dos povos afrodescendentes, por séculos negadas pela história e silenciadas no cotidiano escolar, o equívoco das imagens pode representar a ideologia do branqueamento e a predominância da cultura eurocêntrica ainda presentes nos livros didáticos. Chiavenato (1999, p. 79) assevera que

o branqueamento ocorreu não apenas por que alguns acreditavam que o negro era “inferior” e seria necessário “limpar o sangue” do brasileiro. Também não houve um planejamento formal nesse sentido. Mas essa “teoria” ajudou a aprimorar a opressão racial que nunca deixou de ser praticada contra os negros (CHIAVENATO, 1999, p. 79).

Dessa maneira, pode-se perceber o quanto essa teoria é perversa, pois nega à pessoa negra o direito de se afirmar como tal, haja vista que o fenótipo do sujeito é desvalorizado de modo a designar a exploração e a opressão. Sendo assim, a identidade desse povo está vinculada a uma ideia de inferioridade.

Nessa conjuntura, como a criança negra e não-negra, ao perceber nas atitudes, na fala, mediante expressões e gestos de discriminação e desvalorização da pessoa negra, irá constituir a sua identidade em meio a tudo isso? Segundo Munanga (2008, p. 14), a “[...] identidade é sempre um processo e nunca um produto acabado, não será construída no vazio”. Nessa perspectiva, observa-se a importância de se trabalhar nas escolas, desde cedo, no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, aspectos valorativos, pois, na medida em que se conhece a história de modo positivo, o sujeito se afirma enquanto negro ou não.

O livro do 5º ano não menciona a África como continente, podendo ser entendido pelos alunos como um país, assim. Logo no início da unidade, figura o mapa da exploração da costa da África pelos portugueses no século XV, seguido de um pequeno texto. Este, por seu turno, não oferece conteúdo suficiente para provocar um senso crítico da dimensão da complexidade desse processo e suas conseqüências para a África. Eis o texto:

No ano 1500, os portugueses chegaram ao território indígena. Mas o que fez com que eles chegassem até aqui? Ao longo do século XV, os portugueses organizaram diversas expedições marítimas, a fim de explorar a costa da África e encontrar uma passagem entre os oceanos Atlântico e Índico para chegar às Índias (TAVARES; CALVANCANTE, 2011, p. 14).

É relevante, nessa colocação no texto, a referência à intenção de explorar a costa da África de maneira explícita. Essa informação deixa clara a intenção dos portugueses, ou seja,

eles iam explorar o continente, e isto implica dizer que, para realizar essa atividade, não se considerava o direito de quem estava no local, pois, nesse processo, prevalece quem tem poder. Nota-se que não se considerava a população destas terras, como se fosse uma terra sem dono, que precisava ser explorada. Seria correto quem tem poder empreender a exploração? A Figura 14 abaixo traz um mapa que representa os pontos explorados pelos portugueses na costa da África.

FIGURA 14: Mapa da costa da África (séc. XV).



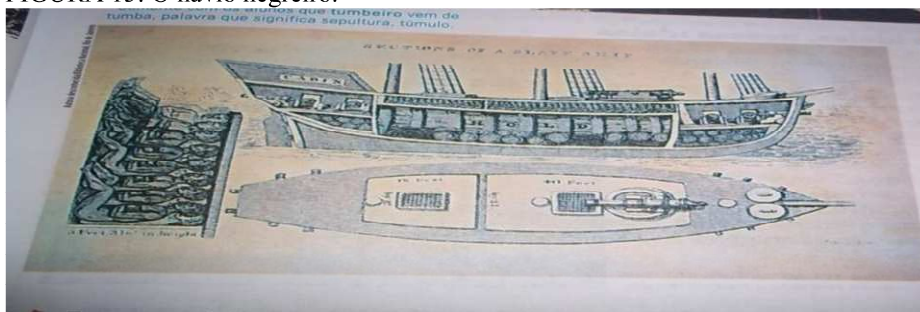
Fonte: TAVARES & CALVANCANTE (2011, p. 14).

O exercício de fixação proposto em seguida orienta para que, de acordo com as informações apresentadas no mapa, o aluno escreva no caderno o nome de cada um desses lugares que foram explorados na costa da África. Destarte, não se dá o estímulo do senso crítico sobre o processo de exploração das terras. Mesmo se tratando de um nível em que as crianças já teriam condições de fazer reflexões críticas bem mais consistentes, a oportunidade não é aventada.

5.2 TRÁFICO E O TRABALHO ESCRAVO

No livro do 4º ano, na categoria *tráfico*, encontramos textos sucintos enfocando a vinda do negro ao Brasil para trabalhar como escravo. Mencionando a dolorosa viagem, enfatiza-se a questão dos pequenos espaços e das más condições destinadas aos negros, conforme atesta a Figura 15 a seguir:

FIGURA 15: O navio negreiro.



Fonte: TAVARES & CALVANCANTE (2011, p. 41).

Não se fizeram presentes indagações que levassem os educandos a uma reflexão crítica das condições desumanas em que os africanos eram transportados nos porões dos navios, além dos castigos físicos sofridos por eles, o que tornava a viagem ainda mais penosa e cruel, uma vez que eram transportados de maneira inadequada para seres vivos. A humanidade dos africanos não foi considerada pelos traficantes, que visavam apenas lucro. Os navios eram chamados de tumbeiros porque muitos morriam na travessia do Atlântico. Assim, os traficantes iam “pilhando povos” (ALBUQUERQUE & FRAGA FILHO, 2006, p. 309), como se eles fossem objetos, e isto resultava em muitas mortes.

Fomos arremessados, nus, porão adentro, os homens apinhados de um lado e as mulheres do outro. O porão era baixo que não podíamos ficar em pé, éramos obrigados a nos agachar ou a sentar no chão. Noite e dia eram iguais para nós, o sono nos sendo negado devido ao confinamento de nossos corpos. Ficamos desesperados com o sofrimento e a fadiga. Oh! A repugnância e a imundície daquele lugar horrível nunca serão apagadas de minha memória. Não: enquanto a memória mantiver seu posto nesse cérebro distraído, lembrarei daquilo. Meu coração até hoje adoce ao pensar nisto (BAQUAQUA *apud* ALBUQUERQUE & FRAGA FILHO, 2006, p. 48).

Assim, observa-se que os textos e as imagens não condizem com a dura realidade vivenciada pelos africanos, do sequestro à travessia pelo Atlântico, além dos penosos trabalhos que aqui eram destinados a eles. Como bem denota Pinsky (2009, p. 37), “a travessia não era, à época, cruzeiro de luxo para nenhum viajante. A fome, a sujeira, o desconforto e a morte eram companheiros de viagem dos negros”.

Destarte, o tráfico atlântico representou a retirada forçada de milhões de pessoas das suas famílias e comunidades por mais de três séculos, conforme apontado por Aladrén(2010). Esse dado se explica pelo fato de que os negros eram transportados nos chamados navios

negreiros ou tumbeiros, em condições subumanas. Submetidos a meses de viagem, acorrentados e amontoados nos porões desses navios, sem nenhuma condição de higiene e alimentação precária. Devido a semelhante tratamento, muitos cativos morriam de fome, doenças e até mesmo se suicidavam. Ainda havia negros que eram jogados ao mar, principalmente mulheres, por representarem um peso desnecessário, posto que o navio já conduzia uma carga superior ao limite suportado. Como confirma Jaime Pinsky (2009, p. 37-38), “é comum afirmar-se que quatrocentos mil saíram da África e nunca chegaram ao Brasil, porém esse número, por substancial que seja, é apenas a ponta do iceberg da mortalidade que consiste na transformação de negro em mercadoria”.

Na página 42 do LD em estudo, discute-se o quanto os africanos sofriam ao longo da viagem e como chegavam aqui no Brasil. Eles eram levados para um armazém, onde recebiam alguns cuidados e depois eram colocados à venda. Nesta página, há a pintura *Mercado de Escravos*, creditada ao artista alemão Johann Moritz Rugendas, a qual retrata, de maneira romantizada, o local onde homens, mulheres e crianças eram vendidos.

FIGURA 16: Armazéns onde ficavam os escravos até serem vendidos (Rugendas).



Fonte: TAVARES & CALVANCANTE (2011, p. 42).

Ao analisar essa imagem, indaga-se: como esperar das pessoas que eram tratadas como animais uma postura tão serena? Observando a cena, parece que os negros estavam felizes, à espera de sua comercialização. Por que esta imagem representa os africanos de forma tão passiva? Essa ideia não condiz com a realidade mostrada por Aladrén (2010) vista anteriormente no capítulo 2.

Ainda na mesma página, figura um pequeno texto complementar, cujo título é *Minhas ideias, nossas ideias*, no qual se leem os seguintes termos:

A escravidão de pessoas não ocorreu apenas entre os povos africanos. Infelizmente, o ato de escravizar pessoas foi praticado em vários lugares do mundo e em diferentes épocas. Na Grécia, por exemplo, a escravização de pessoas já ocorria há cerca de 2500 anos. Nessa época, os romanos também escravizavam pessoas. Esses escravos geralmente trabalhavam na agricultura e na mineração. Os utilizados tanto por gregos como por romanos, geralmente, eram estrangeiros aprisionados em guerras e seus proprietários tinham direito de vendê-los, trocá-los e obrigá-los a trabalhar sem descanso (TAVARES & CAVALCANTE, 2011, p. 42).

Esse texto, ao mencionar que outros povos foram escravizados, é positivo, pois ajuda as crianças a perceber que não foram só os africanos que sofreram com a escravização. Porém, não esclarece que a escravidão dos povos africanos foi a pior de todas as épocas, diferindo, por isso, das demais formas de escravidão pela mercantilização, crueldade e domínio sobre os corpos, transformados em objetos, coisas, propriedades. Haveria uma intencionalidade em colocar exemplos da escravização de outros povos na tentativa de legitimar a diáspora africana?

Foram observados, também, os diversos trabalhos realizados pelos negros, como nos engenhos, nas lavouras, nas minas, nas ruas e na casa grande. Contudo, as atividades propostas pelo LD não fomentam a reflexão do aluno acerca do tema. Na página 75, há uma proposta de atividades em que se evidenciam 4 figuras, sendo de senhores, pessoas livres e pobres, escravos de ganho e escravos mineradores, cujas vestes revelavam o nível que ocupavam na sociedade. Veja-se a Figura 17:

FIGURA 17: Senhores, pobres livres e escravos.



Fonte: TAVARES & CALVANCANTE (2011, p. 75).

Ao analisar as questões, elas apenas solicitam para que os alunos identifiquem a função de cada grupo na sociedade, ou seja, ela só constata o que foi exposto no livro, não favorecendo as necessárias indagações reflexivas sobre o porquê de tais pessoas estarem nessas condições.

Ademais, preste-se atenção à ampliação da imagem dos escravos mineradores, feita a partir da Figura 17, anteriormente exibida:

FIGURA 18: Escravos que trabalhavam nas minas.



Fonte: TAVARES & CALVACANTE (2011, p. 75).

Observe-se que, nesta gravura, a imagem dos negros, principalmente a que representa os escravos que trabalhavam nas minas, são caricaturadas, apresentando fisionomias animais, que não se assemelham a pessoas humanas.

Ainda no livro do 4º ano, na página 60, há informações acerca dos trabalhos nas minas e o quanto esse trabalho exigia uma expressiva presença de mão-de-obra. Atente-se para o seguinte texto, o qual deixa clara essa demanda:

Para trabalhar nas minas, foram deslocados muitos indígenas e escravos africanos que trabalhavam nos engenhos. Foram trazidos também milhares de novos escravos da África. [...] Calcula-se que a população colonial aumentou cerca de onze vezes nesse período: de 300.000 habitantes foi para 3.300.000 (TAVARES; CAVALCANTE, 2011, p. 60).

Dessa maneira, fica evidente o quanto as minas precisaram de mão-de-obra escrava e o quanto ela exterminou vidas, sejam africanas ou indígenas, tendo em vista as péssimas condições de vida desse lugar e a forma sob a qual se dava o trabalho, ambas suficientes para causar doenças e levar a óbito. Vale lembrar que, de acordo com Chiavenato (1999, p. 43), “a partir do começo do século XVIII, de cada 20 escravos empregados na mineração, apenas três sobreviviam”.

O conteúdo da página 64 menciona como era penoso o trabalho feito pelos escravos nas minas, afirmando que aqueles foram trazidos para cá da Costa da Mina da África por ter conhecimento e uma longa experiência com a exploração de minas de ouro. Este fato foi crucial para o processo de mineração aqui no Brasil. O instrumento *bateia*, de origem africana, que consistia num tipo de bacia pouco funda, era utilizado para separar o ouro do cascalho.

É notório que os conhecimentos dos africanos sobre mineração eram superiores aos dos portugueses. Isto explicaria o fato de, todo o tempo, os portugueses tentarem subjugar esses povos à condição de animais e imprestáveis? Por que os livros didáticos ainda representam os povos negros com essa conotação? Como uma criança negra irá se reconhecer e se afirmar como tal, ao ver uma imagem caricaturada de uma pessoa negra?

O livro do 5º ano da coleção em análise também aborda o motivo pelo qual os portugueses resolveram trazer pessoas do continente africano, pontuando aspectos da vida que os africanos escravizados levavam nos engenhos e dos trabalhos que lá eram feitos, além do trabalho nas minas.

Veja-se, na página 39, as informações vinculadas a respeito do plantio de cana-de-açúcar na colônia. Devido ao aumento da demanda, por volta de 1532, o número de engenhos e a produção de açúcar cresceram exponencialmente e, em virtude disto, começou a faltar mão-de-obra. Conforme Tavares & Cavalcante (2011, p. 39), os portugueses passaram

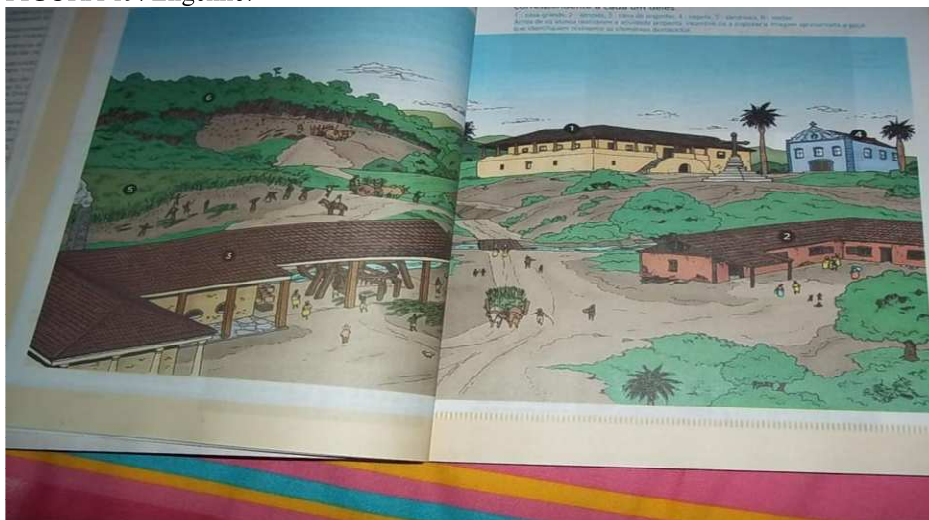
[...] então, a comprar pessoas na África e a trazê-las para o Brasil para trabalhar como escravas na produção açucareira [...]. Quase todo o açúcar aqui produzido era destinado à venda na Europa. O lucro ficava, principalmente, com os comerciantes europeus e governantes portugueses.

Dessa maneira, a maioria das pessoas que trabalhava nas plantações e nos engenhos não ganhava nada.

Logo, fica evidente que os africanos passaram a ser vistos como objetos, ou “máquinas”. Sua condição humana foi negada dentro do sistema escravocrata que se estabeleceu no Brasil.

Com relação aos engenhos, o LD enfoca a falta de mão-de-obra para trabalharem esses espaços. Destarte, os portugueses viram nos africanos a solução. O manual menciona, ainda, os moradores dos engenhos e a autoridade dos senhores. Consoante Albuquerque & Fraga Filho (2006, p. 135), “toda atividade dos engenhos era movida pelo trabalho escravo dos africanos e crioulos”. Ressaltam-se, por fim, o conforto da casa grande, desde os móveis à alimentação, em face do desconforto e precariedade da senzala e a pouca variedade da alimentação dos africanos.

FIGURA 19: Engenho.



Fonte: TAVARES & CAVALCANTE (2011, p. 52-53).

A imagem romantizada do engenho está retratada de maneira a fazê-lo parecer um lugar harmonioso, não permitindo perceber os terríveis sofrimentos vividos pelos africanos e afro-brasileiros nesse local como foi visto em Chiavenato (1999) no capítulo 2. Ademais, os conteúdos se resumem a textos pequenos com poucas informações, dificultando uma compreensão mais aprofundada e a criticidade em torno do que foi o processo de escravização no Brasil. O cotidiano do negro escravo nos engenhos não era fácil, posto que a sua condição

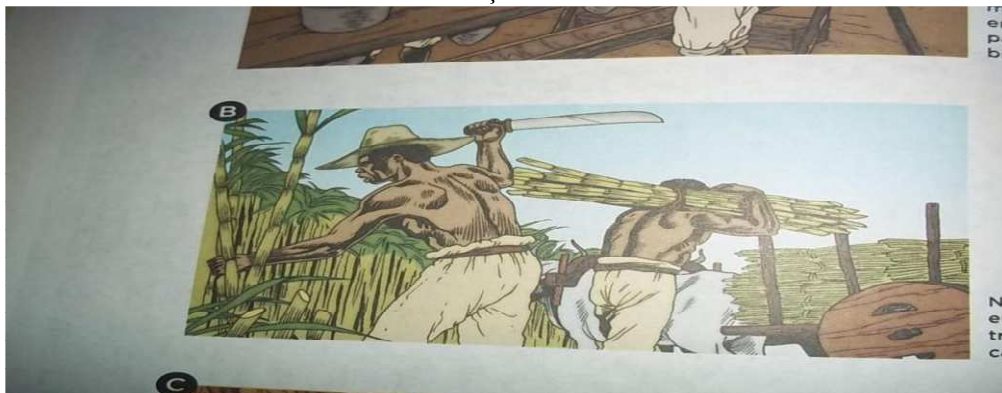
humana era negada pelos senhores, por serem concebidos por eles como animais. Reiterando o que pontuou Chiavenato (1999, p. 45),

Quando os engenhos não estavam moendo, os negros trabalhavam 12 horas por dia no campo, com pequeno intervalo para o almoço. Depois (ou antes) eram explorados por mais quarto horas, totalizando 14 ou 18 horas de trabalho. Iam do campo às olarias da fazenda para amassar barro com os pés, fabricar telhas e tijolos. Ou trabalhavam nos moinhos, onde fabricavam farinha de mandioca. Ou ainda cortavam lenha, consertavam a casa-grande etc., às vezes até à meia noite.

Conforme visto anteriormente, quando se discutiu sobre a escravidão no Brasil, o processo escravocrata foi muito cruel com o povo negro, impondo uma jornada de trabalho exaustiva, moradia e alimentação precárias, além de castigos violentos e abusos.

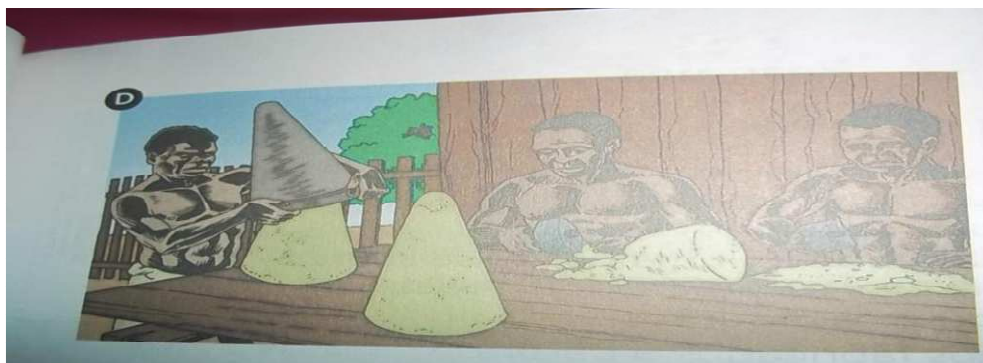
Nas páginas 54 e 55 do LD do 5º ano, há várias imagens de africanos trabalhando em um engenho. Tais imagens, no entanto, retratam os negros de maneira caricaturada, sendo apresentados com características e postura animalesca. Isto se evidencia nas figuras 20 e 21:

FIGURA 20: Escravos cortando cana-de-açúcar.



Fonte: TAVARES & CAVALCANTE (2011, p. 54).

FIGURA 21: Escravos tirando açúcar das formas.



Fonte: TAVARES & CAVALCANTE (2011, p. 55).

No que se refere ao trabalho realizado nas minas pelos escravos, esse LD só constata a maior presença de negros nesse espaço, mas não menciona da precariedade à qual eram submetidos nas minas como afirma Albuquerque; Fraga Filho (2006, p. 75-76) “As condições de trabalho nas minas eram extremamente desgastantes. O escravo garimpeiro ficava muito tempo com parte do corpo mergulhada na água dos rios e córregos. O escravo quase que não tinha tempo para si mesmo”.

Já no tocante ao cultivo do café, no contexto do trabalho escravo, não difere muito das demais atividades realizadas por eles, uma vez que a jornada de trabalho era exaustiva. O LD ratifica que, para o cultivo dessa lavoura, a maioria das pessoas que trabalhavam era escrava, oriunda das minas e dos engenhos.

Outros aspectos apresentados no LD em estudo, por meio de conteúdos e imagens, são os diversos tipos de trabalho feitos pelos escravos nas vilas e cidades mineiras. Nestas, havia uma desigualdade social estarrecedora, pois a maior parte da população era formada por escravos, os quais trabalhavam na extração dos minerais preciosos, nas tarefas domésticas ou como vendedores ambulantes, conforme denota a Figura 22:

FIGURA 22: Escravas ambulantes (Carlos Julião, séc. XVIII).



Fonte: TAVARES & CAVALCANTE (2011, p. 72).

Além desse trabalho, o LD também mostra os escravos que trabalhavam nas oficinas de seus donos, como sapateiros, alfaiates, ferreiros, carpinteiros, além daqueles que trabalhavam nas ruas, como ambulantes, entre outros. Porém, os alforriados também viviam nessas vilas e cidades. As imagens representam os negros realizando outros trabalhos na cidade do Rio de Janeiro, tais como lavar roupas, carregar águas das fontes e jogar no mar o esgoto das casas, atividade que era feita à noite. É fácil constatar que todos esses trabalhos

eram subalternos para aquela época. Mas será que hoje isso mudou? Os conteúdos quase não fazem indagação sobre esse aspecto e, quando o fazem, é de maneira sutil.

5.3 RESISTÊNCIA NEGRA E MOVIMENTO ABOLICIONISTA

Apesar do ensino de história que a maioria das pessoas teve, quando se fala do período da escravidão, elas geralmente não se lembram de ter assistido a nenhuma aula sobre as resistências negras ou que informasse que os africanos não aceitaram a escravidão. Essa clareza não ficou na memória. Só no ensino superior é que se entendem e percebem as inúmeras maneiras através das quais os africanos resistiram. A história do Brasil é marcada por resistências, pois elas existiram e ainda existem nos dias atuais.

Assim, no livro do 4º ano, o texto da página 47, cujo título é *A luta dos africanos e de seus descendentes*, enfoca as diversas formas de resistência dos africanos que não aceitaram a condição de escravo. Ao longo do texto, elencam-se as maneiras por meio das quais eles resistiam, tais como desobedecer às ordens dos feitores, quebrando as ferramentas de trabalho e incendiando os carnavais, além das fugas e da formação dos quilombos.

É significativo o fato de o referido LD abordar as resistências dos povos africanos, pois o ponto de vista de que tais povos nunca aceitaram a escravidão e sempre lutaram pela liberdade ainda não é tão explicitado nos livros anteriores. Isso permite desconstruir a ideia de passividade que se tentou criar sobre o povo africano, como se eles tivessem aceitado de bom grado a escravidão. É relevante perceber que a fuga não significaria a liberdade dos escravos, pois, segundo Pinsky (2009, p. 86), a

[...] fuga não era, em si, a libertação do negro, uma vez que, em geral, ele não tinha para onde ir. Sua cor de pele logo o denunciava – o negro era escravo até prova em contrário –, a falta de um trabalho o levava muitas vezes a assaltar para sobreviver; sua captura era apenas uma questão de tempo. O quilombo tornava-se uma alternativa viável para ele, uma forma de conseguir não apenas uma intervenção passageira do brutal cotidiano, mas uma liberdade real.

Reitera-se o quanto a criação dos quilombos era ameaçadora para os senhores, uma vez que, nesses espaços, o sujeito não só se organizava, mas estabelecia condições de sobreviver com a natureza por meio de seu trabalho, tirando dela o sustento e desfrutando da liberdade do ser humano. Pois, segundo Pinsky (2009, p. 11), “na escravidão, transforma-se

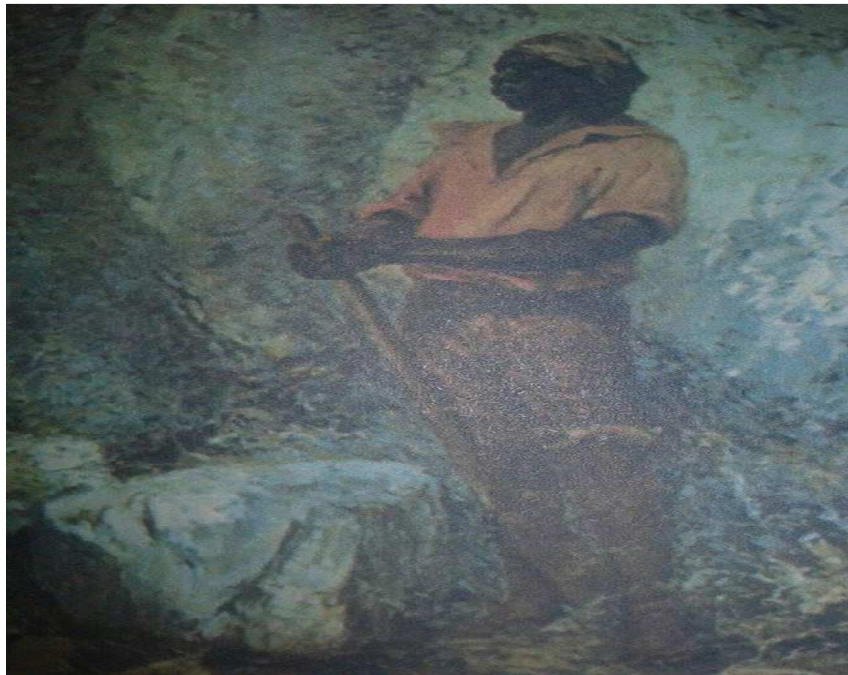
um ser humano em propriedade de outro, a ponto de ser anulado seu próprio poder deliberativo: o escravo pode ter vontades, mas não pode realizá-las”.

Nesse sentido, desponta a importância das fugas para os povos africanos. Conforme lucidamente asseveram Albuquerque & Fraga Filho (2006, p.70),

Era preciso fugir à condição de “peça” produtiva imposta pelo escravismo e criar espaços próprios para amar, constituir famílias, criar filhos, brincar, folgar, cultuar deuses africanos e os que passaram a venerar no Novo Mundo. E, além disso, era preciso criar possibilidades de cair fora da escravidão por meio da fuga, revolta ou alforria.

Na página 47 do livro do 4º ano, o pequeno texto complementar apresenta uma representação de Zumbidos Palmares, exposta na Figura 23 a seguir:

FIGURA 23: Zumbi dos Palmares.



Fonte: TAVARES & CAVALCANTE (2011, p. 47).

A referida imagem mostra Zumbi como líder do quilombo de Palmares e como o maior símbolo da luta dos africanos e de seus descendentes pela a liberdade e por seus direitos. Também se percebe a capoeira como resistência à escravidão, sendo hoje praticada como arte e esporte até em algumas escolas públicas. O LD em estudo ainda enfoca a influência da cultura africana na cultura brasileira, em aspectos como a culinária, as

vestimentas, a música e os instrumentos musicais, além das festas e comemorações através das quais mantiveram vivas suas origens africanas, a exemplo das congadas e moçambiques.

Na página 48, consta a informação de que a escravidão durou 350 anos no Brasil e foi abolida no dia 13 de maio de 1888. São igualmente evidenciadas outras conquistas dos negros, como a Constituição de 1988, a qual considera o racismo como crime.

Trata-se de uma vitória considerável, pois não apenas se reconheceu a existência do racismo, depois de tantas lutas contra a discriminação e negação de direitos sofridas pelo povo negro, mas se assegurou, no artigo XLII da Constituição Federal, que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (BRASIL, 1988, art. XLII). Assim, a luta continua; afinal, precisa-se reivindicar o cumprimento da lei.

O LD não mascara o fato de que, na atualidade, ainda continuam as lutas dos afrodescendentes pelos seus direitos, ponderando que “apesar de a Abolição ocorrer no dia 13 de maio, no Brasil, muitos afro-brasileiros dão mais importância ao dia 20 de novembro, que é o Dia Nacional da Consciência Negra. Essa data em homenagem a Zumbi, símbolo da resistência negra ao escravismo e da luta pela liberdade” (TAVARES & CAVALCANTE, 2011, p. 48).

Zumbi foi um homem que, movido pela força da liberdade e inconformado com o sistema escravocrata, foi capaz de articular outros escravos e resistir em nome do fim do cativeiro, fazendo o desejo de tantos escravos uma realidade. Segundo Munanga (2008, p. 14), “Zumbi dos Palmares conseguiu, há mais de 300 anos, mobilizar números expressivos de escravizados fugitivos das senzalas e organizou uma oposição da República dos Palmares”.

Este é outro ponto relevante, pois, nos manuais didáticos, praticamente não se tocava no assunto da resistência e o fato de mencionar que ainda na realidade atual isso ocorre, mesmo sem adentrar muito no mérito da questão, é certamente muito bom. Pois, como vimos no decorrer desse trabalho, em especial, no capítulo 2, os africanos resistiram à escravidão. Ao término da página, pergunta-se: “Você já tinha ouvido falar do Dia Nacional da Consciência Negra? O que você sabe sobre essa comemoração?” (TAVARES & CAVALCANTE, 2011, p. 48). Vale ressaltar, porém, que não é apenas uma comemoração. É mais que uma data comemorativa, pois reivindica o cumprimento dos direitos de cidadãos.

Na página 70, as autoras mostram que, mesmo em meio a tanto trabalho, os escravos encontravam tempo para se divertir por meio de festas e comemorações, mantendo vivas as origens africanas. Isto se evidencia na pintura do artista luso-italiano Carlos Julião, presente

no livro do 4º ano, a qual retrata uma festividade de origem africana realizada na região das minas. Lá, ocorriam muitas festas promovidas pelos negros, revelando a manutenção das raízes africanas. Eis um fragmento de texto elucidativo desta informação:

As festividades católicas eram comemoradas com danças e músicas tipicamente africanas. Tradições culturais de diversas origens fundiram-se, criando as congadas e os moçambiques, que ainda hoje são praticados com muita devoção em Minas Gerais e em outros estados do país (TAVARES & CALVACANTE, 2011, p.71).

É positivo enfatizar as estratégias dos africanos, por meio das festas católicas, de introduzir a sua cultura e tradições religiosas. Isso também não seria uma forma de resistência? Sabe-se que a resistência negra não significa apenas as fugas, os quilombos, os assassinatos, etc. Outras maneiras de resistir à opressão europeia ocorreram, das formas mais sutis possíveis, como, por exemplo, através das festas religiosas.

A vivência do sagrado representou para a história dos negros em diáspora um forte indicativo de resistência e sobrevivência cultural. Tecido pelas contas e fios das miçangas africanas, o relacionamento identitário entre negros de etnias diversas foi vivenciado no Brasil, mesmo quando o sistema colonial ensinava que as mesmas contas prestavam-se à devoção católica. Os negros desafiaram os laços cristãos, rompendo-os nos espaços abertos pelo sistema colonial para, assim, tecerem as suas histórias de lutas, preservando seus vínculos identitários (SANT'ANNA, 2014, p. 01).

Assim, a congada é um exemplo de resistência negra, apresentada como uma festa popular brasileira criada há cerca de 200 anos. As primeiras congadas foram realizadas pelos africanos do Congo e de Angola. Na congada, as pessoas cantam e dançam, encenando a coroação do rei e da rainha do Congo. Já o moçambique é uma dança em que cada dançarino possui um bastão na mão, batendo no bastão do outro que está dançando ao seu lado.

É muito positivo não só trazer esse assunto, mas também representá-lo com imagens do passado e atuais para fazer pensar que essas festividades estão ainda muito presentes na sociedade e que são praticadas e vivenciadas por muitas pessoas. Todavia, o texto não explica como era a congada. Quais os pré-requisitos para os negros participarem dela e como era vista pelos donos de escravos? E qual a posição da Igreja com relação à congada? O LS em estudo não se aprofunda sobre a questão e as atividades não provocam o interesse no aluno em buscar conhecer mais sobre a festa.

Outra forma de resistência dos africanos apresenta pelo LD nas páginas 73 e 74 foi por meio da criação de leis. Em 1850, foi criada uma lei que proibia categoricamente o tráfico de africanos para o Brasil. Porém, ela não deu fim à escravidão. Unidos aos escravos, negros libertos e outros membros da sociedade civil, como estudantes, profissionais liberais, e jornalistas, organizaram-se no Movimento Abolicionista, o qual conseguiu aprovar algumas leis, a exemplo da Lei do Ventre Livre, que libertou os filhos de escravas nascidos após a promulgação dessa lei; a Lei dos Sexagenários libertando os escravos com mais de 60 anos e, por fim, a Lei Áurea, que aboliu a escravidão no Brasil.

Nesse sentido, fica evidente que os africanos nunca aceitaram o sistema escravocrata. Não ficaram passivos diante da opressão, mas resistiram de diversas maneiras e também por meio das leis. Como afirmam Albuquerque & Fraga Filho (2006, p. 67), “o escravo não era um ser passivo cuja obediência podia ser mantida exclusivamente através do chicote. Em suas lutas cotidianas, os escravos impuseram limites à dominação escravista e jamais se acomodaram”.

No que se refere ainda à categoria *resistência*, no livro do 5º ano da mesma coleção, registram-se, na página 43, as festas, batuques e a religiosidade, que foram maneiras de os africanos preservarem seus hábitos e costumes. Mesmo em meio às situações difíceis que vivam os escravos, “e contrariando a vontade dos senhores, os africanos procuram preservar hábitos e costumes trazidos da África, como festas, batuques e a religiosidade” (TAVARES & CAVALCANTE, 2011, p. 43). Pode-se observar este aspecto na Figura 24:

FIGURA 24: Festejo dos escravos (Rugendas, séc. XIX).



Fonte: TAVARES & CAVALCANTE (2011, p. 43).

Esses fatores evidenciam, por parte dos negros, uma forte resistência, ao se cogitar que, depois de árduos e infundáveis trabalhos, ainda tinham forças para festejar, não deixando morrer suas crenças religiosas e seus costumes. Registra-se também a ausência de mais

informações a respeito desses costumes e da religiosidade desses povos no referido LD, assim a falta desse conhecimento é uma lacuna que se precisa rever, uma vez que é de suma relevância tais saberes, pois como vimos foi por meio da religiosidade que também os africanos conseguiram preservar suas crenças e cultura.

A página termina sugerindo que os alunos comparem as informações sobre o modo de vida dos escravos e dos senhores e conversem sobre as diferenças entre as condições de vida de ambos os grupos, sendo a resposta pessoal. Outrossim, o LD assevera que os africanos nunca aceitaram a escravidão e cita a fuga e a formação dos quilombos, as quais eram vistas pelos senhores e governantes como uma ameaça ao sistema escravocrata, buscando-se, por isso e a qualquer custo, destruir os quilombos. Informa-se que muitos resistiram, havendo até hoje comunidades quilombolas, formadas por descendentes de ex-escravos.

Outro aspecto apresentado como resistência, nas páginas 100 e 101, em texto complementar, são as revoltas ocorridas no período regencial, como a Cabanagem, a Balaiada e a Revolta dos Farrapos, tratando da participação de escravos em tais revoltas. Contudo, elas tiveram um fim inglório, ou seja, não houve êxito nas reivindicações feitas. Ventila-se, assim, a ideia de que lutar pelo fim da desigualdade não vale a pena, pois não adiantaria resistir em prol de melhores condições de vida e o bem comum de todos. Haveria uma intencionalidade em evidenciar como perda de tempo reivindicar os direitos?

O LD também menciona o Movimento Abolicionista, do qual participaram membros do Movimento Republicano, profissionais liberais, jornalistas, estudantes universitários, escravos e ex-escravos. Citam-se os nomes das principais pessoas que se destacaram e sua função dentro desse movimento. As leis são igualmente mencionadas nesse livro, como a Lei do Ventre Livre e a Lei dos Sexagenários.

Na página 150 do livro do 5º ano, vê-se a imagem de uma escola pública atual que, no fim de semana, oferece aulas de capoeira para as crianças. A capoeira é apresentada aqui como esporte e suporte educativo. Bem se sabe, entretanto, que ela foi um símbolo da resistência negra, visto que muitos negros se defenderam e inclusive assassinaram alguns senhores ou capitães do mato com golpes de capoeira. Durante muito tempo, esta prática foi perseguida pela polícia e hoje é um patrimônio cultural brasileiro.

5.4 PÓS-ABOLIÇÃO

Na categoria *Pós-Abolição* da coleção *A escola é nossa*, o livro do 4º ano contém uma foto da festa do fim da escravidão, acontecida na cidade do Rio de Janeiro, em que uma multidão festeja o que se assemelha a uma festa de carnaval. Porém, abaixo figura um texto que denuncia a realidade vivenciada pelos ex-escravos após a Abolição. Conforme atestam as autoras,

apesar de terem conquistado a liberdade, muitos ex-escravos não conseguiram melhorar suas condições de vida, pois eles não possuíam estudo, profissão, e não tinham onde morar nem para onde ir. Após a assinatura da Lei Áurea, alguns abolicionistas elaboraram projetos para integrar os ex-escravos à sociedade e para ajudá-los a ter uma vida digna. Esses projetos previam, por exemplo, a distribuição de terras para os ex-escravos e a criação de escolas para eles e para seus filhos. Porém, os projetos não foram aprovados pelos governos. Com isso, após a abolição, a vida de muitos deles continuou bastante difícil. Para sobreviver, alguns deles acabaram permanecendo nas fazendas de seus antigos donos e passaram a trabalhar em troca de moradia, de alimentação e de baixos salários. Outros foram para as cidades tentar uma nova vida, mas passaram a ser discriminados e a enfrentar muitas dificuldades para encontrar trabalho (TAVARES& CALVACANTE, 2011, p. 74).

Esta citação denota o quanto os afro-brasileiros foram excluídos pelo governo da época e sua inserção na sociedade livre foi um processo muito difícil, resultando em grande sofrimento e discriminações, racismo e preconceitos com relação ao povo negro. As autoras argumentam que, mesmo após a Abolição, os negros continuaram em condição de inferioridade e marginalização, embora houvesse um movimento que buscava igualdade de direitos para os ex-escravos. Fica patente que não houve uma preocupação do governo em socializar essa população, nem tão pouco ofereceram condições dignas para a emancipação da população negra no país. Isto não explicaria as desigualdades sociais que perduram ainda hoje?

Ainda nesta coleção, no livro do 4º ano, encontramos um tópico sobre a imigração, nele um texto mostra que no Brasil estava faltando mão de obra para o cultivo do café, uma vez que o tráfico de escravos havia sido proibido, dessa maneira os cafeicultores buscaram ajuda do governo, para o envio de imigrantes. Como que estava faltando mão de obra, se a maior parte da população era de ex-escravos sem emprego? Porque essa mão-de-obra não poderia ser os ex-escravos?

Na categoria *Pós-Abolição*, no livro do 5º ano, há uma foto que também retrata uma multidão no Rio de Janeiro no dia em que foi decretada a Abolição da escravidão. O LD, contudo, não fala dos escravos após a Abolição, mas, ao mostrar uma imagem da guerra de

Canudos e dos Contestados, pode-se perceber a forte presença negra no povoado, apesar de não ser mencionada tal presença. Veja-se a Figura 25:

FIGURA 25: Povo de Canudos (séc. XIX).



Fonte: TAVARES & CAVALCANTE (2011, p.119).

Como se verá na Figura 26 seguir, o LD em estudo discorre sobre a Revolta da Vacina, mas não menciona que a população que se revoltou contra a vacina foi a população negra. Devido à falta de informação, as pessoas negras pensaram se tratar de uma estratégia do governo para matá-las. O texto não faz uma reflexão nesse sentido, mas, observando a imagem, nota-se a presença de pessoas negras resistindo a tomar a vacina. Os brancos se dispuseram a vacinar os negros porque havia uma preocupação com a saúde desta população? Ou seria pelo medo de serem contaminados?

FIGURA 26: Revolta da Vacina (revista *O Malho*, em 1904).



Fonte: TAVARES & CAVALCANTE (2011, p. 127).

A negação da inclusão dos negros na escola obrigou muitos deles a permanecer na condição de cativo, enquanto outros tentaram buscar formas de sobrevivência nas ruas. Percebemos, mais uma vez, que a Abolição não favoreceu a construção da cidadania da pessoa negra. Corroborando esta premissa, Florestan Fernandes (2007) afirma que

[...] três quartos de século após a Abolição, ainda são pouco numerosos os segmentos da “população de cor” que conseguiram se integrar, efetivamente na sociedade competitiva. Ainda hoje o negro continua na luta constante por equidade e direitos iguais (FERNANDES, 2007, p. 46).

Destarte, pode-se observar que o LD do 4º e do 5º ano apresentam conteúdos que contemplam, de maneira muito sucinta, o Pós-Abolição, ou seja, são pequenos textos. Ademais, não se faz uma reflexão crítica para despertar na criança o interesse em entender como que os afrodescendentes ficaram vivendo no Brasil depois da Abolição. Até parece que eles porventura voltaram para a África; as informações são pobres e fragmentadas. Apesar de mencionar o Movimento Negro, o LD omite a importância das lutas sociais na sociedade e as teorias racistas que provocaram tanta discriminação, silenciando ainda a respeito da ideologia do branqueamento, apesar de falar sobre a imigração. Neste aspecto, o manual parece destoar no discurso oficial, segundo o qual

A escola tem papel preponderante para a eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos

avançados, indispensáveis para a consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 15).

Por conseguinte, a escola não pode fugir dessa responsabilidade, pois, para se ter uma sociedade mais justa e igualitária, é preciso que a educação favoreça condições para que as instituições de ensino sejam lugares de aprendizagem significativa e de transformações de concepções errôneas e preconceituosas com relação ao povo negro ou a qualquer outro. É impossível construir um Brasil melhor, sem racismo, sem discriminação, se a educação do país não oferecer um ensino de qualidade, nem tão pouco escolas que reflitam sobre esses aspectos da realidade brasileira. Atente-se para a Figura 27 a seguir:

FIGURA 27: Desigualdades sociais.



Fonte: TAVARES & CAVALCANTE (2011, p. 148).

Por que será que as realidades apresentadas na Figura 27 ainda fazem parte da vida de tantos brasileiros? Por que parece que as leis não funcionam no sentido de garantir os direitos para a população negra? Acaso eles não são brasileiros também?

Por fim, o LD do 5º ano apresenta, na página 150, a foto de uma cooperativa de reciclagem, na qual pessoas trabalhando aparentam ser afrodescendentes. Falta nesta atividade a reflexão sobre essa realidade da população negra.

Por que, ainda hoje, esta população se encontra na maioria dos trabalhos subalternos? Por que são a maioria nos presídios e nas favelas? Muitos estão desempregados e fora da escola. Que país é este que arroga não ter racismo enquanto o povo negro vive nas piores condições na sociedade? Será que o povo negro vai continuar lutando e resistindo por mais um século?

A luta do Movimento Negro se volta para que essa realidade seja desvelada, evidenciando-se as diversas formas de luta e resistência que, ao longo do século XX, foram travadas, além das conquistas alcançadas. Os livros didáticos ainda são pobres neste sentido. E o ensino de história precisa ser melhor compreendido pelos educadores, para que se veja o quanto no cotidiano da população brasileira há influência da herança africana.

Sendo assim, pode-se perceber que os livros didáticos, mesmo apresentando modificações na estruturação dos conteúdos, em especial, aquelas referentes à temática africana e afro-brasileira, os conhecimentos apresentados demonstram modificações pertinentes sobre a história do povo negro, mas ainda timidamente, o que impede o sujeito de ter uma visão crítica das temáticas, devido à fragmentação dos conteúdos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, foi possível perceber que, na coleção *A escola é nossa*, os livros do 2º e 3º ano abordaram a diversidade, como as semelhanças e as diferenças, desde as características físicas, culturais e históricas dos povos em cada época, assim como do cotidiano e história local no tocante ao povo negro. O livro didático do 2º ano abordou o protagonismo do negro, o que é um aspecto significativo, mas o número de imagens de pessoas negras ainda é menor com relação ao de brancos.

Já no tocante ao livro do 3º ano, além de aparecer tais elementos observados no livro do 2º ano, naquele, as imagens do negro estão mais ligadas a situações subalternas. Sabe-se que essa realidade infelizmente acontece no país, não se pode negar, mas não haveria brancos nessas mesmas condições? Porque, então, enfatizar, ao tratar desse aspecto, somente a imagem de pessoas negras? Parece que se deseja associar negro a pobre.

Constatou-se nesta coleção que os conteúdos e imagens já apresentam modificações significativas nos livros do 4º e 5º ano com relação à África, o processo de escravidão, o tráfico de africanos, as resistências dos escravos, o Movimento Abolicionista e o Pós-Abolição. Porém, ainda apresentam algumas lacunas e equívocos com relação a estes aspectos. Na categoria *Pós-Abolição*, os conteúdos são ainda muito escassos e quase não mencionam o negro. Além disso, omitem como ficou a vida dos povos negros no Brasil depois da dita “liberdade dos escravos”.

Foi possível observar na análise da referida coleção que a linguagem é acessível, mas, com relação aos textos e atividades, ainda apresenta conteúdos superficiais e fragmentados, o que pode dificultar o desenvolvimento crítico da criança. Assim, percebe-se a importância do papel do professor, pois, caso tenha uma boa formação, mediará com outros materiais pedagógicos os aspectos não considerados por esta coleção.

Notou-se igualmente ainda ser preciso que o LD seja reelaborado, com vistas a contemplar, de fato, a história e a cultura africana e afro-brasileira, de modo a permitir ao aluno uma compreensão de sua realidade na intenção de ampliar o seu olhar acerca da referida temática, em consonância com a Lei n. 10.639/03.

Sabe-se que são temas que exigem do educador estudos e pesquisas, pois são conhecimentos complexos. O educador precisa conhecer a história e a cultura afro-brasileira e africana para fazer as intervenções que sejam necessárias, mediante as lacunas apresentadas nos livros didáticos, bem como as situações de preconceito, discriminação ou racismo em sala

de aula. Isto se justifica, pois o professor precisa ter “[...] a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 1996, p. 26-27).

Dito isto, fica clara a necessidade da formação do educador, pois ninguém ensina a pensar certo sem conhecimento. Precisa-se também de tempo para fazer pesquisas, tanto sobre a temática em questão como no tocante ao processo de escolha do LD a ser adotado pela escola em que trabalha, seja por meio de reuniões ou pelo Guia do Livro Didático.

Mas como ter tempo para essas situações se o professor tem de trabalhar em dois horários, planejar suas aulas e corrigir provas e trabalhos de alunos. Dessa maneira, o LD é o suporte teórico que subsidia o professor na preparação de sua prática. Devido à falta de tempo e conhecimento, pode ocorrer que o educador não perceba as lacunas e equívocos apresentados pelo manual.

Nesse sentido, o sistema educacional brasileiro precisa rever as condições de trabalho no magistério, além da formação dos educadores e como o currículo se comporta diante dessa temática. Isto porque não basta promulgar leis e publicar documentos que obriguem a realização de transformações na educação. Faz-se necessário o cumprimento de tais direitos na prática.

É preciso mudar esta realidade. Urge que a educação se transforme e que os equívocos e lacunas relacionados ao negro, ou a qualquer outro grupo da sociedade, sejam recontados, para se desconstruírem as concepções estereotipadas da história e da cultura do povo negro.

Assim, é preciso mais do que leis e documentos que assegurem os direitos de tais povos, mas que haja compromisso dos órgãos públicos em atender às reivindicações e projetos visando a oferecer uma melhor qualidade de educação. Dos educadores, espera-se que superem os limites de sua formação e do seu preconceito para poderem mediar às discussões em sala de aula, favorecendo a vivência de novas relações inter étnicas.

Nesse sentido, a coleção A escola é nossa traz modificações significativas com relação ao povo negro, mas este ainda é retratado em minoria com relação aos brancos. Outro aspecto é que poucas às vezes aparecem ocasiões em que o negro está enaltecido, pois na referida coleção, encontra-se mais o negro como protagonista de maneira marginalizada ou sendo marginalizado.

Destarte, é relevante que tal coleção não dissimula que na atualidade permanecem ainda as lutas dos afrodescendentes pelos seus direitos. Sendo assim, ficou claro que as modificações nesse material sobre o povo negro são pertinentes, mas ainda se distancia do que

está posto na Lei 10.639/03. Porém, essa coleção pode ser utilizada, mas caberá o professor ter uma preparação para fazer as mediações adequadas sobre a temática em estudo.

Pois, os conteúdos quase não fazem questionamento sobre as condições de vida e de trabalho destinada ao povo negro no período antes e depois da abolição e, quando o fazem, é de maneira sutil. É evidente que as condições em que os povos negros vivem até os dias atuais não são, em geral, tão nobres quanto às dos brancos. Não se pode negar a realidade brasileira, mas é cruel o fato de que, inúmeras vezes, não se fizeram nenhuma reflexão sobre as razões em virtude das quais os negros estão quase sempre à margem da sociedade.

O livro parece só constatar a realidade, como se ela fosse imutável, não questiona as causas que levam ao trabalho infantil, ao trabalho subalterno, as condições de vida, de moradia. Muitas das perguntas que aparecem nos enunciados das atividades ou das fotos não levam a criança a questionar o porquê daquela situação; apenas permitem-na perceber as diversas formas existentes no contexto social. Parece querer inculcar que tais situações de exploração poderiam ser até consideradas ou entendidas com certa “normalidade”.

Eis o desafio, um ensino de história mais crítico e questionador que ajude a pensar mudanças na realidade social como vimos anteriormente no capítulo 3. O próprio Guia do LD quando se refere à coleção em estudo afirma ser seu objetivo contribuir para a formação de um pensamento crítico e autônomo. No entanto, apesar dos avanços observados, muito ainda precisa ser feito para se conseguir o que afirma as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

7. REFERÊNCIAS

ALADRÉN, Gabriel. Tráfico de escravos e escravidão na América Portuguesa. In: OLIVEIRA, Iolanda de; GONÇALVES, M. das Graças; MÜLLER, Tânia M. Pedrosa (Orgs.). **Cadernos PENESB: Especial curso ERER**. Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. Niterói, RJ: Ed. Alternativa/EdUF, 2010a, n. 12.p. 70-79.

_____. Escravidão e alforria na América portuguesa. In: OLIVEIRA, Iolanda de; GONÇALVES, M. das Graças; MÜLLER, Tânia M. Pedrosa (Orgs.). **Cadernos PENESB: Especial curso ERER**. Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. Niterói, RJ: Ed. Alternativa/EdUF, 2010b, n. 12.p.81-101.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma História do negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALVES, Antônio Frederico de Castro. **ONavio Negreiro**. 2009. Disponível em: <<http://www.bibvirt.futuro.usp.br>>. Acesso em 21 de Agosto de 2014.

AMISTAD. Direção: Steven Spielberg. Produção: Debbie Allen e Steven Spielberg. Intérpretes: Anthony Hopkins, Morgan Freeman, Djimon Hounsou, Mathew McConaughey e outros. Roteiro: David Franzoni. Música: Hohn Williams. Califórnia: Dreamworks, 1997. 1 DVD (155min), son., color.

BIBLIOTECA VIRTUAL DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=/projetos/bv/script2.xml&base=cds&from=00060&to=00060>>. Acesso em: 19jun. 2014

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Em foco: história, produção e memória do livro didático. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, n.3, v. 30, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a07v30n3.pdf>>. Acesso em 30 de março de 2014.

BORGES. Célia Maia. **Escravos e libertos nas irmandades do Rosário: devoção e solidariedade em Minas Gerais: séculos XVIII e XIX**. Juiz de Fora/MG: Editora da UFJF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: ética** 3. ed. Brasília, 2001a.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília-DF. Outubro, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História, geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n^{os} 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo n^o 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n^{os} 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012 (Série textos básicos; n. 67).

CHIAVENATO, J. J. **O negro no Brasil**: da Senzala a abolição. São Paulo: Moderna, 1999.

D'ÁVILA, Cristina Maria. **Decifra-me ou te devorarei**: o que pode o professor frente ao livro didático? Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2.ed. revista. São Paulo: Global, 2007.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **População preta e parda passa a ser maioria**. 2011. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=3&idnoticia=2019&busca=1&t=indicadores-sociais-municipais-2010-incidencia-pobreza-maior-municipios-porte-medio>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

LEITÃO, Cláudia. **Coleção atlas do estudante**: afrodescendente. São Paulo: Didática Paulista, 2006.

LIMA, Mônica. História da África. In: OLIVEIRA, I.de; GONÇALVES, M. G.;MÜLLER, T. M. P. (Orgs.). **Cadernos PENESB**: Especial curso ERER. Niterói, RJ:Ed. Alternativa/EdUF, 2010, n.12.p. 23-68.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo – Rio de Janeiro:Ed. Abrasco, 1992.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Os parâmetros curriculares em questão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.1, n.21, p.9-22, jan./jun.1996.

_____;SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

MÜLLER, Tânia M. Pedrosa.A história que não é contada: narrativas docentes sobre a escolha do livro didático e a lei 10.639/2003. **Revista Teias**, v. 14, n. 34, p. 65-91, 2013(Os 10 anos da Lei 10.639/2003 e a Educação).

MUNANGA, Kebengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NEPOMUCENO, Cristiane Maria; MELO, Margareth Maria de. A Lei 10.639/03 e a política de implementação étnico-racial: educando para um novo tempo. In: **Ditos e Interditos em Educação Brasileira**. Curitiba: CRV, 2012.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. **Livros didáticos de História**: escolhas e utilizações. Natal, RN: EDFURN, 2009.

PEREIRA, Ana Lúcia Danilevicz. África pré-colonial: ambiente, povos e culturas. In: _____. **História da África e dos africanos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.p. 15- 55.

PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, Oliver. **A história da escravidão**. São Paulo: Boitempo, 2009.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD. 2010. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/guia_pnld_2010/historia.pdf. Acesso em: 04 set. 2014.

SANT'ANNA, Caroline Vieira. **Negras-grafias**: herança e resistência na rede diaspórica. Disponível em: <<http://www.studium.iar.unicamp.br/africanidades/eustaquio/index.html>>. Acesso em: 03 set. 2014.

SILVA, Ana Célia da. **A representação do negro no livro didático**: o que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Marcos Antônio da & FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010a.

_____. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2010b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TAVARES. Rosemeire Aparecida Alves; CAVALCANTE, Maria Eugênia Bellusci. **A escola é nossa**: história. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2011 (Coleção; 2º ano do Ensino Fundamental).

_____. **A escola é nossa**: história. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2011 (Coleção; 3º ano do Ensino Fundamental).

_____. **A escola é nossa**: história. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2011 (Coleção; 4º ano do Ensino Fundamental).

_____. **A escola é nossa**: história. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2011 (Coleção; 5º ano do Ensino Fundamental).

VIANA, Larissa. Irmandades, festa e sociedade negra no Brasil. In: OLIVEIRA, Iolanda de; GONÇALVES, M. das Graças; MÜLLER, Tânia M. Pedrosa (Orgs.). **Cadernos PENESB**: Especial curso ERER. Niterói, RJ: Ed. Alternativa/EdUF, 2010, n. 12. p. 103-111.

WITZEL, Denise Gabriel. **Identidade e livro didático**: Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa. 2002. 175f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2002.