



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I - CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ANE MICHELE LIMA RAMOS

**O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: UM OLHAR PARA A
IDENTIDADE NEGRA**

**CAMPINA GRANDE
2017**

ANE MICHELE LIMA RAMOS

**O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: UM OLHAR PARA A
IDENTIDADE NEGRA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

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

**CAMPINA GRANDE
2017**

É expressamente proibido 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 do trabalho.

R175n Ramos, Ane Michele Lima.
O negro no livro didático de história [manuscrito] : um olhar para a identidade negra / Ane Michele Lima Ramos. - 2017.
37 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.

"Orientação : Profa. Dra. Margareth Maria de Melo, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Identidade negra. 2. Cultura afro-brasileira e africana. 3. Representatividade. 4. Livro didático. 5. Ensino de História.

21. ed. CDD 371.32

ANE MICHELE LIMA RAMOS

O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: UM OLHAR PARA A IDENTIDADE
NEGRA

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado
ao Departamento de Educação da
Universidade Estadual da Paraíba, em
cumprimento à exigência para a obtenção do
grau de Licenciada em Pedagogia.

Data da avaliação: 05/12/2017

Nota: 10,0

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Margareth Maria de Melo (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a Dr.^a Patrícia Cristina de Aragão Araújo (Examinador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Moura Montenegro (Examinador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico este trabalho a Reginaldo Ramos e Luzinete Borges, meus pais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ser a força que me guia e ilumina em todos os momentos da minha vida.

A minha família, Reginaldo Ramos, Luzinete Borges e Suênia Priscila, por todo amor, apoio e incentivo a mim dedicados.

Aos amigos que fiz na minha turma do curso de Pedagogia, tanto aqueles que permaneceram até o fim do curso quanto os que trilharam novos desafios.

Em especial, Renata Farias e Thayanne Lira, pela amizade e companheirismo nesses quatro anos e meio.

E a professora Dra. Margareth Maria de Melo, pelo comprometimento e colaboração na realização deste trabalho.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	6
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	8
2.1	Breve histórico do livro didático.....	8
2.2	Trajectoria da história e cultura negra no ensino de história.....	13
2.3	Construção da identidade negra.....	16
3	ANÁLISE DOS DADOS.....	20
3.1	Representação da imagem do negro caricaturizada.....	21
3.2	Naturalização do negro como escravo.....	24
3.3	Protagonismo negro.....	29
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
	REFERÊNCIAS.....	33

O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA - UM OLHAR PARA A IDENTIDADE NEGRA

Ane Michele Lima Ramos*

RESUMO

Este artigo discute identidade negra através de um olhar sobre o livro didático. Buscamos analisar livros didáticos (LD) de História de 5º Ano do Ensino Fundamental com o objetivo de identificar como a história e cultura afro-brasileira e africana tem sido retratada, tanto em imagens e conteúdos e ainda como essa abordagem dos livros implica na construção da identidade da criança negra. Neste processo, apresentamos um breve histórico acerca do livro didático, tratamos da trajetória do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino do componente curricular História e discutimos acerca do processo de construção da identidade, dando ênfase na identidade étnico-racial. Buscamos respaldos em estudos realizados por autores como Stuart Hall (2006), Kabengele Munanga (2005, 2006, 2009), Nilma Lino Gomes (2001, 2002), entre outros. Os procedimentos metodológicos adotados consistiram em realizar uma pesquisa documental com análise de dados a partir da Análise de Conteúdo de quatro (4) livros didáticos de História do 5º Ano do Ensino Fundamental, adotados regularmente na rede pública de ensino, enfatizando o tratamento que estes dão à história e cultura afro-brasileira e africana em seus aspectos visuais e de conteúdo. Notamos, a partir deste estudo, que embora estereótipos inferiorizantes ainda apareçam atrelados aos negros, têm ocorrido um avanço no sentido de atendimento as obrigatoriedades estabelecidas por lei às demandas do povo negro. Elaboradores de livros didáticos têm entendido que são mudanças imperativas.

Palavras-Chave: Identidade negra. Cultura afro-brasileira e africana. Representatividade. Livro didático. Ensino de História.

1 INTRODUÇÃO

É essencial que se construa uma boa autoestima e confiança quanto à identidade, desde cedo, em meninos e meninas negras. Uma vez que se faz necessário romper com o padrão estético racista que predomina na nossa sociedade, privilegiando a cultura branca em detrimento das demais culturas. É imprescindível esses meninos e meninas negras criarem a consciência de que seus cabelos, cor de pele e traços físicos não são feios. Ao se enxergar como negro(a) de maneira positiva, o indivíduo começa a lutar contra a invisibilidade, preconceito e discriminação que frequentemente é sujeito.

* Aluna de Graduação em Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba – Campus I.
E-mail: ramosmichele02@gmail.com

Contudo, o contrário disso é o que acontece na maioria das vezes. Comumente negros(as) estão se adaptando ao padrão do que é visto como bonito e socialmente aceito. Ou seja, negros incorporando características da cultura branca e ao mesmo tempo, anulando sua própria cultura (GOMES, 2002). Eles não se veem representados, eles não se sentem representados. Portanto, acabam incorporando características da cultura branca e negam a sua cor de pele, traços físicos, textura do cabelo, etc.

Vemos nos recursos didáticos instrumentos que devem considerar e respeitar todas as culturas. Em particular, o livro didático, que em muitas circunstâncias ainda é o único recurso didático disponível em algumas escolas (SILVA, 2005). Por ser um recurso que é carregado de ideologia e portador de conteúdos formadores de opinião, o livro didático acaba contribuindo, significativamente, na formação dos alunos e de sua identidade, formação esta que está em construção.

O processo de construção da identidade do indivíduo acontece através das relações que ele estabelece com o meio. Essa identidade é construída não só do olhar do indivíduo sobre ele mesmo, mas também da relação que ele tem com o olhar do outro sobre ele (STUART HALL, 2006). O livro didático, como recurso frequentemente utilizado na prática pedagógica das instituições de ensino e que dialoga com a criança no seu momento de formação como sujeito e de constituição da sua identidade, desempenha papel crucial nesse processo.

Como futuros profissionais da educação, devemos estar preocupados com o material que utilizamos em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem. Exercemos um papel crucial no processo de ajudar o aluno na percepção de atitudes preconceituosas e mais ainda, na desconstrução destas. Nesse sentido, apresentamos um estudo acerca da abordagem da História e Cultura Negra em livros didáticos de História e alguns questionamentos inquietaram e motivaram essa pesquisa. São eles: Os livros didáticos têm sido um instrumento de valorização da nossa pluralidade cultural, que leva a desconstrução de preconceitos e respeito às diferenças? Têm contribuído para uma conscientização de meninos e meninas negras que seus cabelos, traços e tom de pele não são feios e não precisam ser modificados? Ou eles têm continuado a promover estereótipos diminutivos e a perpetuar preconceitos?

Buscamos analisar como os livros didáticos (LD) de História de 5º Ano tem tratado a história e cultura afro-brasileira e africana, refletindo o impacto que a abordagem dada por este recurso didático implica na constituição identitária do indivíduo. Especificamente procuramos identificar como as imagens do(a) negro(a) são representadas no LD; verificar como o conteúdo referente à população negra é abordado no livro didático, e ainda refletir

como o LD influencia na formação da identidade da criança negra ou não negra. Focamos nossa atenção na busca pelo reconhecimento da importância de uma representação positiva da imagem do negro, bem como de sua história e cultura para a construção da identidade da criança.

Inicialmente, faremos uma breve abordagem da trajetória do livro didático; depois iremos dialogar com alguns autores sobre como ocorre o processo de formação de identidade do indivíduo, em especial, a identidade étnico racial; e posteriormente iremos desvelar como os livros didáticos de História recentes retratam a História e Cultura Negra. Nosso foco será analisar se os aspectos visuais (Imagens, ilustrações, fotografias) e de conteúdo (Textos e conceitos) estão adaptados às leis que contemplam o povo negro.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Breve histórico do livro didático

O livro didático é um instrumento que tem a função de auxiliar o trabalho do professor, além de contribuir na compreensão e interpretação do aluno no processo de ensino-aprendizagem. É também um referencial, um recurso voltado para pesquisa e aprofundamento dos conteúdos estudados na escola.

As novas dinâmicas sociais que vêm surgindo nos últimos anos, tais como as novas tecnologias e reformulação das diretrizes curriculares, impõem novos desafios à produção do livro didático; visto que estas irão refletir em sala de aula e visando contribuir para uma aprendizagem significativa, de fato, o livro didático deve acompanhar todas essas transformações.

Conforme assinala Silva (2005, p. 22) “O livro didático ainda é, nos dias atuais, um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas, onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares”. Sendo assim, por ser o único meio pelo qual os alunos de classe social mais pobre têm acesso à leitura e fonte de informação nos primeiros anos de escolarização e muitas vezes ser considerado um veículo que é visto como constituído de verdades absolutas, acaba repercutindo de maneira equivocada estereótipos que inferiorizam e excluem alguns grupos étnico-raciais.

Falar sobre o histórico do livro didático requer necessariamente comentar a respeito sobre a política do livro didático no Brasil. Em 1929 o Estado cria o Instituto Nacional do

Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimidade ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliando no aumento de sua produção (SOUZA e SOARES, s.d.).

Em 1938, o livro didático entra na pauta do governo Vargas, em um contexto de bastante autoritarismo. O Decreto-Lei 1.006, de 30/12/38 institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras. É o primeiro momento que se estabelece uma política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País (BRASIL, 2017). Esta lei institui em seu décimo artigo, o que compete a CNLD:

Art. 10. Compete à Comissão Nacional do Livro Didático.

- a) Examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) Estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) Indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) Promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei (BRASIL, Decreto-Lei nº 1006, 30 dez. 1938).

Em seu vigésimo artigo, a 1.006, de 30/12/38 destaca os impedimentos principais para o uso dos livros didáticos:

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) Que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) Que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) Que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) Que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) Que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) Que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) Que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) Que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) Que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) Que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) Que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (BRASIL, Decreto-Lei nº 1006, 30 dez. 1938).

Fica claro que o controle ideológico era algo muito presente nas obras e o enfoque principal no processo de análise da autorização de uso do livro didático nessa época. Os livros deveriam atender aos propósitos de formação do espírito patriótico que tanto se almejava. A preocupação no processo de avaliação das obras estava mais centrada nos aspectos político/ideológicos do que com os aspectos pedagógicos.

Em 1945, com o final da ditadura de Getúlio Vargas, é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático por meio do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45. Nele, fica assegurada a escolha das obras pelo professor.

Art. 5º - Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado. (BRASIL, Decreto-Lei nº 8.460, 26 dez. 1945)

Em 1966, em plena ditadura militar, o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) firmam um acordo que permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted) com o propósito de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático, e acabou assegurando ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ademais, por meio da Portaria nº 35, de 11/3/1970, o MEC implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do INL possibilitando a continuidade do programa (BRASIL, 2017).

No ano de 1971 o INL passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), responsabilizando-se pelas atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros que até então era incumbência da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático. Ainda nesse ano, chega ao fim o convênio MEC/Usaid, visto que houve a implementação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático (BRASIL, 2017).

Em 1976, o Decreto nº 77.107, de 4/2/76, torna a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) responsável pela execução do programa do livro didático tendo em vista a extinção do INL. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contribuições das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação (BRASIL, 2017). Em seus artigos primeiro e segundo, o Decreto nº 77.107, de 4/2/76, apresenta as referidas modificações:

Art. 1º. As atividades relativas a edição e distribuição de livros textos, atualmente sob a responsabilidade do Instituto Nacional do Livro, passam à competência da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME).

Art. 2º. Os recursos financeiros destinados ao Programa de Colaboração Financeira para Edição de Livros Textos serão transferidos para a Fundação Nacional do Material Escolar, a quem competirá movimenta-los, atendidas as diretrizes fixadas pelo Ministério da Educação e Cultura. (BRASIL, Decreto-Lei nº 77.107, 4 fev. 1976).

Como se pode notar, as políticas públicas voltadas para o Livro Didático durante os anos do regime militar (1964 - 1985) tinham uma forte necessidade de ampliação do contingente da população escolar e um reflexo evidente disso, era a ampliação da distribuição do livro didático. O conteúdo desses livros era marcado por uma forte carga político/ideológica, em que se almejava essencialmente um espírito patriótico dos indivíduos.

A década de 80 foi entendida como um repensar coletivo em todos os setores da sociedade, principalmente na educação; conseqüentemente os conteúdos dos livros didáticos também foram revistos. O controle ideológico, manipulador, desmobilizador, que buscava a formação de indivíduos com mente acrítica, característicos dessas obras até então, começaram a ser reavaliados.

No ano de 1983 em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental. Na oportunidade, o grupo de trabalho incumbido do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental (BRASIL, 2017).

Em 1985 ocorre a criação do Programa Nacional do Livro Didático — PNLD pelo Decreto nº 91.542, de 19/8/85, onde se regula:

Art. 2º. O Programa Nacional do Livro Didático será desenvolvido com a participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados.

Art. 3º. Constitui requisito para o desenvolvimento do Programa, de que trata este Decreto, a adoção de livros reutilizáveis.

Art. 4º. A execução do Programa Nacional do Livro Didático competirá ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias.

Art. 5º. A secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus - SEPS, do Ministério da Educação, responderá pela formulação, supervisão e avaliação da Política do livro didático.

Aqui podemos notar muitas mudanças, destacando-se: Indicação das obras pelos professores, reutilização dos livros - resultando na extinção do livro descartável e

possibilitando o aperfeiçoamento técnico de produção das obras - e a ampliação da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias.

Em 1996 têm-se início o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD com a publicação do primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Desta forma, todos os livros que apresentarem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático. Esses guias são publicados até hoje com o intuito de aperfeiçoar as obras (BRASIL, 2017).

Em 1997 com a extinção da FAE, o encargo pela política de execução do PNLD é transferido para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Assim, o programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público (FNDE, 2017).

No ano 2000 são inseridos no PNLD dicionários de Língua Portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série. Além disso, os livros passam a ser entregues no ano letivo anterior ao ano de uso. Em 2001 o PNLD amplia o atendimento aos educandos com deficiência visual que estudam nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, distribuindo livros em Braille (BRASIL, 2017).

Em 2009 são publicadas duas importantes resoluções. A primeira, a resolução CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009, amplia o atendimento do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). A segunda, resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009, designa novas mudanças na participação no PNLD: As redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os livros didáticos; a resolução também inclui escolas de ensino médio no âmbito de atendimento do PNLD; adiciona língua estrangeira (com livros de inglês ou de espanhol) aos componentes curriculares distribuídos aos alunos de 6º ao 9º ano; para o ensino médio também foi adicionado o componente curricular língua estrangeira (com livros de inglês e de espanhol), além dos livros de filosofia e sociologia (BRASIL, 2017).

No PNLD 2017, para o atendimento a todos os educandos e professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino foram destinados livros com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências da Natureza, Arte e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), com obras consumíveis e reutilizáveis. Além disso, houve reposição dos livros consumíveis para os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, campo e Ensino Médio e foram adquiridos livros adicionais

consumíveis e reutilizáveis para cobrir acréscimos de matrículas para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, campo e ensino médio (BRASIL, 2017).

2.2 Trajetória da história e cultura negra no ensino de história

Segundo o PCN de História (BRASIL, 1998), somente por volta de 1837 a História foi definida como uma disciplina autônoma. Isso ocorreu com a criação do Colégio Pedro II. Porém, a disciplina era usada basicamente para mostrar os grandes feitos dos grandes homens, geralmente políticos e militares e tinha um caráter eurocêntrico - A Europa como centro. Nessa época, homens comuns, índios e negros não tinham suas histórias vistas como importantes na historiografia brasileira. O ensino da área possuía estreito laço com a Igreja, uma vez que os acontecimentos eram atribuídos como providência divina e fornecia bases de uma formação cristã.

A História como área escolar obrigatória surgiu com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, dentro de um programa inspirado no modelo francês. Predominavam os estudos literários voltados para um ensino clássico e humanístico e destinado à formação de cidadãos proprietários e escravistas (BRASIL, 1998, p. 19).

Ainda de acordo com o PCN de História (1998), a primeira proposta de História elaborada pelo IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) influenciou o ensino de História. Destacava a formação composicional do Brasil influenciada pelo negro, índio e branco. Valorizava a miscigenação, porém, defendia uma hierarquização que resultava na superioridade branca, na medida que exaltava os feitos dos portugueses no Brasil Colônia, a catequização dos índios pelos padres Jesuítas, etc. Além disso, todo o discurso era apresentado como uma verdade absoluta.

Assim destaca Fonseca (2009) “O ensino de História na escola fundamental brasileira esteve, desde sua inclusão nos programas escolares (Século XIX), fortemente articulado às tradições europeias, sobretudo à historiografia francesa” (p. 17). Nessa concepção eurocêntrica, o currículo privilegiava a Europa, dando ênfase na cultura do branco em detrimento das demais culturas. Essa concepção veio a contribuir para a ideia de que a cultura branca era superior às culturas não-brancas e dessa maneira perpetuava o preconceito, discriminação e racismo.

A inclusão do povo brasileiro na historiografia oficial do Brasil começou a ser pensada com mais afinco com o sentimento nacionalista e desenvolvimentista das décadas de 30 e 40. Conforme afirma Munanga (2008, p.75):

Em 1930, opera-se no Brasil uma evolução que buscava novos caminhos na orientação política do país, tendo como preocupação principal o desenvolvimento social. Uma tal orientação não podia mais se adequar às teorias raciológicas do fim do século XIX, tornadas obsoletas.

Os intelectuais brasileiros da época, estavam interessados em produzir uma ideia de nacionalidade. Era fundamental encontrar elementos que pudessem ser aceitos para essa singularidade brasileira que eles buscavam e acabaram vendo na valorização da mestiçagem e alguns elementos da cultura brasileira popular um bom caminho para isso.

O sociólogo pernambucano Gilberto Freyre tem grande destaque nesse cenário. Segundo Munanga (2008), a maior contribuição de Freyre foi ter apresentado que não só o branco teve contribuições positivas na constituição da sociedade brasileira, mas também os índios, negros e mestiços. Contudo, ele reforçou o mito da democracia racial em suas ideias.

Freyre consolida o mito originário da sociedade brasileira configurada num triângulo cujos vértices são as raças negra, branca e índia. Foi assim que surgiram as misturas. As três raças trouxeram também suas heranças culturais paralelamente aos cruzamentos raciais, o que deu origem a uma outra mestiçagem no campo cultural. Da ideia dessa dupla mistura, brotou lentamente o mito da democracia racial; “somos uma democracia porque a mistura gerou um povo sem barreira, sem preconceito”. (MUNANGA, 2008, p. 76 - 77)

Amparados nas ideias de Gilberto Freyre, com o mito da democracia racial, os livros didáticos divulgavam a ideia de um Brasil que vivia em plena harmonia de convivência nas suas relações étnico-raciais. De acordo com o texto do PCN de História:

Nos programas e livros didáticos, a História ensinada incorporou a tese da democracia racial, da ausência de preconceitos raciais e étnicos. Nessa perspectiva, o povo brasileiro era formado por brancos descendentes de portugueses, índios e negros, e a partir dessa tríade, por mestiços, compondo conjuntos harmônicos de convivência dentro de uma sociedade multirracial e sem conflitos, cada qual colaborando com seu trabalho para a grandeza e riqueza do país. (BRASIL, 1997, p.24)

O mito da democracia racial, exaltando uma suposta convivência harmoniosa entre os diferentes grupos étnico - raciais, acabou ocultando os conflitos raciais existentes, por fazer os grupos não-brancos da sociedade acreditarem na influência da sua história e cultura como parte integrante da identidade nacional.

Os livros de História repercutiram fortemente a tese da “Democracia racial”. Conforme o texto do PCN de História (1998) “[...] O ensino de História representava o

africano como pacífico diante do trabalho escravo e como elemento peculiar para a formação de uma cultura brasileira (BRASIL, 1998, p. 24).

De acordo com o PCN de História (1997), no período pós-guerra a História passou a ser vista com uma disciplina importante para a promoção da paz. A organização curricular e os recursos didáticos, em especial o livro didático, tiveram especial atenção:

A UNESCO passou a interferir na elaboração dos livros didáticos e propostas curriculares, indicando possíveis perigos a ênfase dada às histórias de guerra, no modo de apresentar a história nacional e nas questões raciais, em especial na disseminação de ideias racistas e preconceituosas. A História deveria revestir-se de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades bem como dos avanços tecnológico, científicos e culturais da humanidade (BRASIL, 1997, p. 25).

Ainda de acordo com o PCN de História (1997), as décadas de 50 e 60 foram marcadas pelo nacional-desenvolvimentismo e pela influência norte-americana. O ensino de História no ensino primário era marcado pelas festividades cívicas. Nesse período havia um movimento buscando a substituição de História e Geografia pelos Estudos Sociais, o que acabou acontecendo com a Lei 6. 692/ 71. Os Estudos Sociais são importantes instrumentos para formação moral e cívica que se buscava na época. Conforme afirma Fonseca (2009, p.37):

Os currículos prescritos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de diversas regiões do Brasil, a partir dos anos 1970, pós-Lei 5.692/71, contribuíram de forma marcante para a diluição dos objetos de ensino de História e geografia, com forte tempero de moral e civismo na fusão “Estudos Sociais” apresentado nos livros didáticos.

De acordo com Fonseca (2009), ainda nos anos 70 surgem tentativas de resistência ao ensino de História vigente como na educação como um todo. Porém, é na década de 80, com a abertura democrática, que a educação brasileira e consequentemente o ensino de História começou a passar por transformações importantes.

As disciplinas começaram a ser desmembradas e sendo assim, a disciplina História voltou a ser ministrada individualmente. Nesse momento de efervescência política, ocorreu a abertura para grupos historicamente excluídos de vários setores da sociedade. Conforme afirma Fonseca (2009, p. 22) “Os anos 80 foram marcados por um repensar coletivo, debates, discussões e publicações, enfatizando a renovação das práticas de ensino de História entre nós”.

De acordo com o PCN de História (1997), os livros didáticos têm sido avaliados de maneira mais criteriosa nos últimos anos, de maneira a ser repensado os conteúdos e

exercícios que tratem assuntos importantes de maneira resumida ou que estejam carregados de ideologia.

Em 09 de janeiro de 2003, o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, assinou a Lei nº 10.639, alterando a LDB, Lei 9.394/96, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

“[...] Em março de 2003, a lei nº 10.639/03, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as diretrizes curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 institui a obrigatoriedade do Ensino da História da África e dos Africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira”. (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2005, p. 08).

A Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, evidencia a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira; trazendo à memória a história da cultura afro-brasileira para que as pessoas negras possam conhecer um pouco mais sobre a sua própria história.

Após a sanção da Lei 10. 639/03, o conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução I, de 17/03/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que se constituem de orientações para o exercício das relações étnico -raciais e aplicabilidade da Lei 10. 639/03 conforme é explicitado em seu artigo 2º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (BRASIL, 2004, p. 31).

Ambas significaram um avanço no aparato jurídico-normativo no que diz respeito a população negra, em especial a Lei 10. 639/03. No entanto, a implementação da lei não tem obtido êxito. O preconceito com temáticas relacionadas à cultura africana e afro-brasileira, principalmente em relação às religiões de matriz africana, tem impedido que na prática a lei aconteça de fato. Lembrando que não é só necessário a existência da Lei, para além disso, é necessário o investimento em formação profissional no que diz respeito às relações étnico-raciais e material pedagógico que atenda as demandas necessárias.

2.3 Construção da identidade negra

Diversos autores que tratam sobre identidade, entendem que esta se constitui a partir das relações que o indivíduo estabelece no decorrer de sua vida, a partir do olhar do outro sobre nós e da diferenciação que estabelecemos a partir deste olhar. Assim como nos diz Woodward (2009, p. 11) “A identidade é relacional [...] A identidade é [...] marcada pela diferença”. Ademais, ela não se concebe de uma maneira única para todos. Bem como conceitua Munanga (2009, p. 11):

Se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros”, não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados.

Nesse sentido, entende-se que a identidade além de ser formada a partir da relação com o outro, ela é mutável. Ou seja, ela não ocorre de maneira similar em todos os indivíduos, é, portanto, um reflexo do contexto de vida do sujeito.

Stuart Hall na sua discussão de identidade traz três conceitos de sujeito: O sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo "centro" consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo - contínuo ou "idêntico" a ele - ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. [...] A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com "outras pessoas importantes para ele", que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos - a cultura - dos mundos que ele/ela habitava. [...] O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. [...] Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente (Hall, 2006, p. 10- 11- 12)

Na concepção de identidade do sujeito do Iluminismo, o homem nascia com uma essência, que pouco se alterava, e com ela permanecia por toda vida. Hall vai em contraposto ao que se acreditava no período do Iluminismo.

[...] A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece

sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (Hall, 2006. p.38)

O autor coloca que a identidade está sempre em processo e não é algo inato. O homem pode enxergar a si mesmo e seu posicionamento no mundo de uma maneira e depois isso pode se modificar totalmente ou pelo menos uma parte. A identidade não é estática, não é única, ela muda, ela se transforma.

Na concepção sociológica do sujeito, a construção da identidade ocorre na medida que o indivíduo entra em contato com o mundo exterior. É um processo que ocorre através da relação do indivíduo com a sociedade. Através do diálogo com o outro, com as outras identidades, dispostas no mundo exterior, o indivíduo altera seu núcleo interior. Ele tem uma essência, porém ela é modificada a partir da interação com as outras identidades que o mundo cultural oferece.

O novo conceito de identidade - o homem pós-moderno - advém principalmente das mudanças institucionais e estruturais ocorridas nas sociedades nas últimas décadas. A agilidade de informação, as novas formas de interação, fazem com que uma forma única, estável e fixa de identidade não faça mais sentido. O homem denominado pós-moderno assume as diferentes identidades dispostas nos diferentes tempos e lugares nos quais circunda. Ele está sempre se transformando, se renovando. Ele não possui uma única identidade, mas sim, várias. Aqui, ele sintetiza bem esse conceito de identidade:

[...] A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (HALL, 2009, p. 96 - 97).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (BRASIL, 1997, p.32):

Para a sociedade brasileira atual, a questão da identidade tem se tornado um tema de dimensões abrangentes, uma vez que se vive um extenso processo migratório que tem desarticulado formas tradicionais de relações sociais e culturais. Nesse processo migratório, a perda da identidade tem apresentado situações alarmantes, desestruturando relações historicamente estabelecidas, desagregando valores cujo alcance ainda não se pode avaliar.

As mudanças advindas com o fenômeno da Globalização têm transformado as relações não só economicamente, mas também culturalmente entre as nações. O intenso intercâmbio cultural que esta possibilita, influencia os padrões de produção e consumo. A homogeneidade cultural, promovida por estas relações, têm alterado e produzindo novas identidades globalizadas. Identidades agora fragmentadas e efêmeras (HALL, 2009).

É inerente falar de raça ao discutir sobre identidade. Quando aqui nos referimos a raça, estamos falando de raça em seu sentido político e não biológico. Já é comprovado cientificamente que não há raças, só a raça humana. Contudo, é recorrente ainda hoje encontrarmos indivíduos que se julgam superiores aos outros pela cor de pele, textura do cabelo ou traços físicos. Nesse sentido, a abordagem sobre raça- em seu sentido político - se faz mais que necessária (MELO, 2016).

O termo “raça”, no sentido biológico, foi utilizado como fundamento de diversas ideologias racistas do passado, estimulando uma hierarquização entre os grupos humanos em que características físicas distinguiam seres inferiores e superiores. Em nome das chamadas raças, inúmeras atrocidades foram cometidas na humanidade, como o extermínio de milhões de pessoas. Se biologicamente esse conceito já foi superado pela ciência, do ponto de vista cultural, social e político, o conceito de raça deve sim ser debatido. Falando do negro especificamente, aqui raça abrange o negro de um modo em geral, independente da classe social. Ser negro é ser excluído. Então discutir sobre raça, é discutir sobre uma parcela da população que historicamente foi excluída da população politicamente, economicamente e na condição de cidadãos (MUNANGA, 2009).

Gomes (2002) reforça que a identidade negra além de ser um processo social, histórico e cultural é também uma construção política. Afirmar-se negro no Brasil é observar um passado marcado pelas relações de dominação vividas pelos negros, é assumir uma postura política. Portanto, a construção da identidade negra não pode ser vista de maneira idealizada e romantizada. Por vivermos em uma sociedade eurocêntrica, que privilegia a cultura branca, enxergando o branco como o mais bonito, inteligente, aquele que deve dominar, etc., constantemente as pessoas que não se encaixam no padrão que se almeja nesta sociedade estão se adaptando ao que é visto como bonito e socialmente aceito. Ou seja, negros incorporando características da cultura branca e ao mesmo tempo, anulando sua própria cultura e sua própria identidade. Conforme destacam Moreira e Câmara (2010, p. 39):

Em termos políticos, a ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito, sido alvos de inaceitáveis discriminações. [...] Tais grupos se têm rebelado contra a situação de opressão que os têm vitimado e, por

meio de árduas lutas, têm conquistado espaços e afirmado seus direitos à cidadania. Com muita tenacidade, têm contribuído para que se compreenda que as diferenças que os apartam dos “superiores”, “normais”, “inteligentes”, “capazes”, “fortes” ou “poderosos” são, na verdade construções sociais e culturais que buscam legitimar e preservar privilégios. Além da afirmação de suas identidades, tais grupos sociais têm procurado desafiar a posição privilegiada das identidades hegemônicas.

Assumir-se negro no Brasil trata-se de uma decisão política, porque indica uma tomada de posição frente à hegemonia branca da sociedade brasileira. É uma tomada de consciência de sua ancestralidade, do passado histórico de seu povo que foi marcado por preconceito e segregação. Vai muito além da cor de pele, bem como afirma Munanga (2009, p. 20):

A negritude e/ou identidade negra se referem à História comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. [...] o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar, o termo negritude à cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas.

Andrade (2005) destaca a importância da memória no sentimento de pertencimento identitário do indivíduo. Se o sujeito possui memórias positivas quanto a sua origem étnico-racial, possivelmente ele não terá problema em relação a seu pertencimento étnico-racial. A construção de uma identidade negra positiva em um país como o Brasil, historicamente marcado por segregação e discriminação racial é algo considerado desafiante e conflituoso para os negros brasileiros. A maioria destes não veem a sua ancestralidade africana como algo a se orgulhar. Acrescenta-se a isso experiências dolorosas que muitos vivenciam no decorrer de suas vidas por serem negros. Memórias negativas quanto a seu pertencimento étnico racial influenciam fortemente no processo identitário do sujeito.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Após mais de dez anos, quase todos os livros didáticos já estão adaptados com o conteúdo da Lei 10.639/03. Porém, quase não é o suficiente. Ter presente a História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos livros, não significa necessariamente que o conteúdo está sendo abordado da maneira que deveria. Assim, como frisa Melo (2016, p. 93) acerca da aplicabilidade da lei “Ela é resultado da organização dos movimentos sociais negros, mas sua existência não garante as mudanças na escola”. Nesse sentido, buscamos analisar livros

didáticos (LD) de História de 5º Ano do Ensino Fundamental com o objetivo de identificar como a história e cultura afro-brasileira e africana tem sido retratada, tanto em imagens e conteúdos e ainda como essa abordagem dos livros implica na construção da identidade da criança negra.

Para realizar a análise, escolhemos quatro obras do 5º Ano do Ensino Fundamental I do Componente Curricular História. São elas: *História - Juntos Nessa* de Charles Chiba e Caroline Minorelli, publicado pela editora LeYa em 2014; *História - Projeto Buriti* de Lucimara Regina de Souza Vasconcelos, publicado pela editora Moderna em 2014; *História - Coleção Conhecer e Crescer* de Adriana Venâncio, Katsue Zenun e Mônica Markunas, publicado pela editora Escala Educacional em 2008; *História - Coleção Fazendo e Compreendendo* de Cláudia Sapag Ricci, Lorene dos Santos e Célio Augusto da Cunha Horta, publicado pela editora Saraiva em 2011.

Optamos por realizar uma análise de conteúdo. Esta, entendida como um método de análise de texto, um grupo de estratégias de análise textual com fins de pesquisa social. De maneira objetivada, por meio de sua categorização sistemática, esta técnica produz inferências de um texto focal para seu contexto social (BAUER, 2015). Seleccionamos as seguintes categorias para análise: Representação da imagem do negro caricaturizada; Naturalização do negro como escravo; Protagonismo negro, tendo em vista a maior incidência desses temas nos livros analisados.

3.1 Representação da imagem do negro caricaturizada

Nesta categoria analisamos exclusivamente as imagens, observando se os livros didáticos apresentam a imagem do negro de forma estereotipada, caricatural e animalizada. Encontramos 4 imagens no livro “Juntos Nessa”, na obra “Projeto Buriti” 3 imagens, na obra “Conhecer e crescer” 3 imagens e na obra “Fazendo e compreendendo” 11 imagens.

No livro didático “Projeto Buriti” nas páginas 52 e 53, temos a ilustração de abertura da Unidade 4 intitulada “O Governo de D. Pedro II”. Nesta, temos um grupo de jovens observando imagens de D. Pedro II em um museu. Há 5 indivíduos e 1 deles é uma menina negra, que aparece bem mais curvada que os demais. A postura desta incomoda pelo exagero na expressão e curvatura do corpo, mas também e por pressuposto ser cômica, colocando o negro em posição embaraçosa e humilhante, conforme exibido na figura 1 a seguir.

Figura 1 – Imagem de abertura da unidade 4



Fonte: VASCONCELOS, 2014, p. 52-53.

A figura 2 abaixo faz parte da obra “Juntos Nessa” na página 52, onde aparece uma gravura de 1864 (Autor não identificado) ilustrando a escravidão exercida na África. Nela, observamos um exagero nas feições dos negros africanos escravizados. Além de retratar um momento degradante da história dos africanos que foi a escravidão, a ilustração peca por exagerar nos traços dos mesmos. A ênfase nos lábios e narizes é feita de tal forma que faz com que os sujeitos representados tomem uma forma meio “monstrelenga” e assustadora e aparentem ser despossuídos de humanidade.

Figura 2 – Representação de africanos aprisionados na região da Tanzânia em 1864

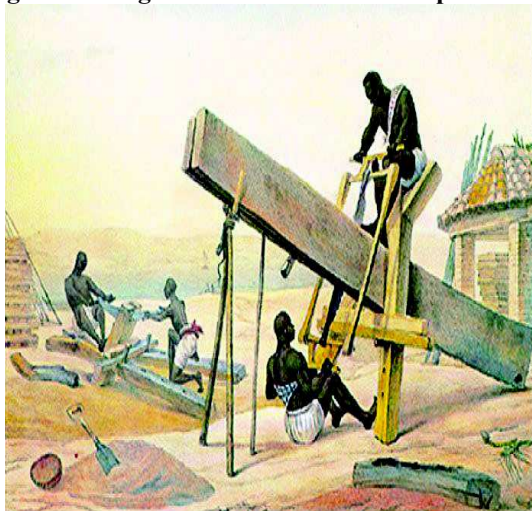


Fonte: CHIBA; MINORELLI, 2014, p.52.

Na obra “Fazendo e compreendendo” nas páginas 116 e 117 aparecem duas ilustrações apresentadas nas figuras 3 e 4 em que a imagem do homem negro é definida por seus atributos físicos, por sua força. Nas imagens, é notável a ênfase nos braços, nas pernas e nas nádegas.

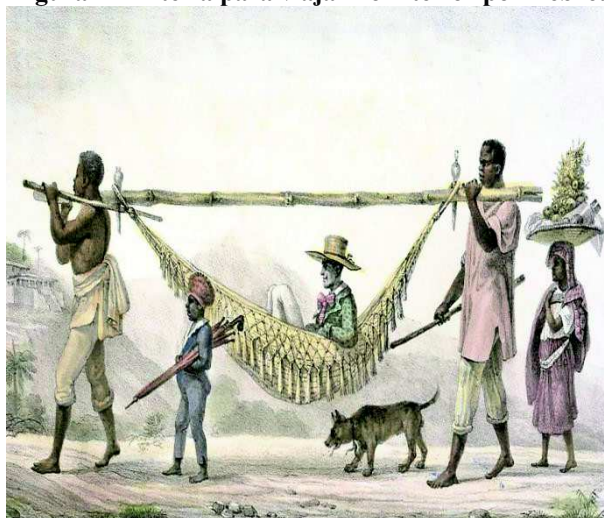
Com isso, é reforçado o estereótipo do corpo negro atrelado a força física, ao excesso, a voluptuosidade.

Figura 3 – Negros serradores de tábuas por Debret



Fonte: RICCI; SANTOS; HORTA, 2011, p. 116.

Figura 4 – Liteira para viajar no interior por Debret



Fonte: RICCI; SANTOS; HORTA, 2011, p. 117.

A articulação entre reconhecimento e identidade é uma questão vital, pois representa uma possibilidade de promoção de igualdade para aqueles que são vítimas de depreciação e inferiorização enquanto indivíduos na sociedade. Essa imagem errônea que a sociedade construiu acaba refletindo na maneira como esse grupo é tratado na sociedade, das diversas formas de opressão e discriminação a que são sujeitos (D'ADESKY, 2002). Os negros possuem seus direitos assegurados por lei, mas constantemente sentem-se diminuídos em razão da imagem negativa que a sociedade tem a seu respeito.

3.2 Naturalização do negro como escravo

Usualmente os livros didáticos abordavam a escravidão relacionando-a exclusivamente ao povo negro. Havia uma naturalização do processo de escravização sofrido pelos afro-brasileiros e africanos, identificando o negro como escravo e o escravo como negro, como se fossem uma coisa só. Essa abordagem estigmatizou violentamente a imagem do negro e a autoestima destes. A marginalização do negro, umas das maiores consequências dessa representação negativa, surge como fruto de um passado de escravização. Nesse sentido, procuramos analisar se essa abordagem persiste em obras mais atuais.

A respeito da naturalização da escravização, encontramos no livro “Juntos Nessa” 11 imagens, na obra “Projeto Buriti” 11 imagens, na obra “Fazendo e compreendendo” 14 imagens e na obra “Conhecer e crescer” 15 imagens. Sobre a marginalização negra, encontramos no livro “Juntos Nessa” 2 imagens, na obra “Projeto Buriti” 1 imagem, na obra “Fazendo e compreendendo” 1 imagem e na obra “Conhecer e crescer” 2 imagens.

Na página 38 do livro “Juntos Nessa”, a obra traz o seguinte trecho sobre a escravidão no Brasil:

[...] Calcula-se que, desde a primeira metade do século XVI até 1850, quando o tráfico de escravos foi proibido, cerca de 4 milhões de africanos [foram trazidos] escravizados para o Brasil. Eram pessoas de lugares e grupos bem diferentes, que traziam consigo diversas interpretações sobre a origem do mundo, religiosidade, vivência familiar, modos de vestir e de se relacionar com os outros. Tinham, enfim, uma cultura rica, complexa e diversificada. Afinal, no grande continente que é a África viviam povos com tradições, formas de organização social e políticas próprias. [...] (FRAGA e ALBUQUERQUE, 2009. p. 11, apud CHIBA e MINORELLI, 2014, p. 38).

Fica evidente, aqui, que, houve uma preocupação em relação ao conteúdo, trazendo elementos que afirmam o rico e complexo do continente que é a África, não o restringindo à escravidão e ressaltando sua diversidade étnica e cultural. Tendo em vista, que nem sempre assim foi divulgado a respeito do continente, conforme salienta Melo (2016, p. 74) “O continente africano, historicamente, foi considerado um bloco homogêneo, no qual as diversas etnias são ignoradas e todos são denominados negros”. No decorrer das páginas do livro, notamos que há a utilização de termos como “escravização”, “negros escravizados” e “mão de obra escravizada”, não naturalizando o processo de escravidão sofrida pelos afro-brasileiros e africanos.

Esta não naturalização do regime escravocrata é notada também na obra “Projeto

Buriti”. No entanto, o livro traz alguns “deslizes” no conteúdo quando trata dos trabalhos realizados pelos negros escravizados:

Os escravos de ganho

A escravidão de ganho era uma forma de exploração presente principalmente nas cidades. Os escravos realizavam um trabalho e no fim do dia, da semana, ou do mês deviam entregar ao senhor uma quantia previamente combinada.

Se o escravo conseguisse ganhar mais do que havia combinado, o dinheiro que sobrava ficava com ele. Com o tempo, o escravo podia acumular uma quantia suficiente para comprar sua liberdade.

Os escravos de ganho faziam diversos tipos de atividade: Trabalhavam como ambulante, vendedores em quitandas, artesãos, no transporte de cargas e de pessoas. Também prestavam serviços, trabalhando como barbeiros, marceneiros, sapateiros, amoladores etc. (VASCONCELOS, 2014, p. 42).

Nesse texto, notamos que ao falar da escravidão de ganho, durante toda sua escrita os autores utilizam o termo escravo ao se referirem aos negros escravizados que realizavam esse tipo de serviço, naturalizando o processo de escravidão sofrida por estes. Embora tenhamos notado nas demais páginas da obra que houve uma preocupação no estudo das questões históricas relativas ao povo africano e afro-brasileiro, percebemos aqui que faltou uma investigação mais concisa no tratamento dessas questões.

Aliada a esse texto que pouco contribui positivamente para a identidade negra, o livro traz duas imagens para ilustrá-lo na mesma página, conforme figuras 5 e 6 a seguir.

Figura 5 – Aquarela Negras Vendedoras por Carlão Julião de 1776



Fonte: VASCONCELOS, 2014, p. 42.

Figura 6 – Negro exercendo o ofício de sapateiro

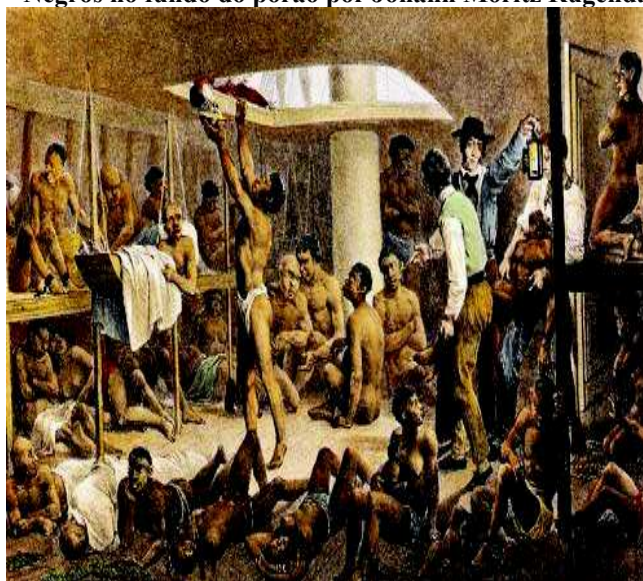


Fonte: VASCONCELOS, 2014, p. 42.

Em ambas imagens representadas nas figuras 5 e 6, notamos um reforço da imagem do “negro trabalhador”. Essa repetição exaustiva da imagem do negro relacionada ao trabalho, pouco contribui para um reconhecimento destes indivíduos enquanto importantes contribuintes para a história e cultura brasileira. É importante também observar nas imagens, as feições tristes e passivas dos negros escravizados representados, intensificando o estereótipo destes como não atores de suas próprias histórias, sujeitos, sem cidadania.

Em caráter romântico, as duas imagens nas figuras 7 e 8 abaixo presentes no livro da coleção “Conhecer e crescer”, mostram uma interpretação do lugar e da forma como os escravos escravizados foram trazidos e eram vendidos.

Figura 7 – Negros no fundo do porão por Johann Moritz Rugendas em 1835



Fonte: VENÂNCIO, ZENUN E MARKUNAS, 2008, p. 62.

Figura 8 – Mercado de negros por Johann Moritz Rugendas de 1835



Fonte: VENÂNCIO, ZENUN E MARKUNAS, 2008, p. 62.

Nas duas figuras 7 e 8 notamos a ausência de realidade na retratação da travessia no navio negreiro e no comércio dos negros escravizados, ocultando a dura realidade que caracterizava essas vivências. Na primeira imagem, os africanos escravizados aparecem tranquilos e relaxados durante a viagem e na segunda, o comportamento dos sujeitos retratados é o mesmo. A falta de veracidade dessas imagens tenta mascarar a dura realidade que o povo negro vivenciava e que foi e é motivo de sua luta.

Na página 112 do livro da coleção “Fazendo e compreendendo” temos uma imagem que representa de forma não romantizada a travessia nos navios negreiros exibida na figura 9 abaixo. Na ilustração os africanos escravizados aparecem muito próximos uns dos outros, em uma posição desconfortável, retratando com um pouco mais de proximidade a tortura que caracterizava a travessia nestes navios.

Figura 9 - Ilustração de Robert Walsh para o livro Notícias do Brasil em 1828 e 1829



Fonte: Londres, 1830. Acervo da Biblioteca Nacional (RICCI, SANTOS e HORTA, 2011, p. 112).

Na página 109 do livro “Juntos Nessa”, é exibida a fotografia de uma família de ex-escravizados em condições visivelmente precárias representada na figura 10 abaixo. A foto refere-se à situação dos negros pós-abolição da escravatura, indicando o quão deficiente foi a inserção dos ex-escravizados na sociedade brasileira devido à falta de políticas públicas voltadas ao povo negro. A foto é pertinente ao conteúdo que se refere, contudo reforça a imagem do negro ao pobre, ao miserável, ao esfarrapado, ao morador de casebre, consolidando estereótipos errôneos. Tendo em vista que a imagem tem um poder tão forte quanto a palavra e pode influenciar até mais que esta.

Figura 10 – Fotografia retratando família de escravos do morro da Babilônia no Rio de Janeiro em 1910



Fonte: CHIBA e MINORELLI, 2014, p. 109.

O estigma negativo que a cultura negra teve durante tantos anos e ainda tem é consequência dessa abordagem negativa, que põe a cultura africana e afro-brasileira em um lugar inferior às demais culturas. Bem como discute Cruz:

Henri Moniote (1976) que tece considerações sobre a tendência que perdurou durante muito tempo, de excluir os povos não-europeus das narrativas dos campos históricos. Tal exclusão foi justificada por uma idéia da inexistência de fatos notáveis nas sociedades não-européias, antes do contato com os brancos. [...] Embora o autor esteja referindo-se àquilo que justificou o europocentrismo histórico no contexto até meados do século XXI, no Brasil, a problemática exposta por ele permanece atual, especialmente, no que concerne à história da educação brasileira. (CRUZ, 2005, p. 21 apud MELO, 2016, p. 101).

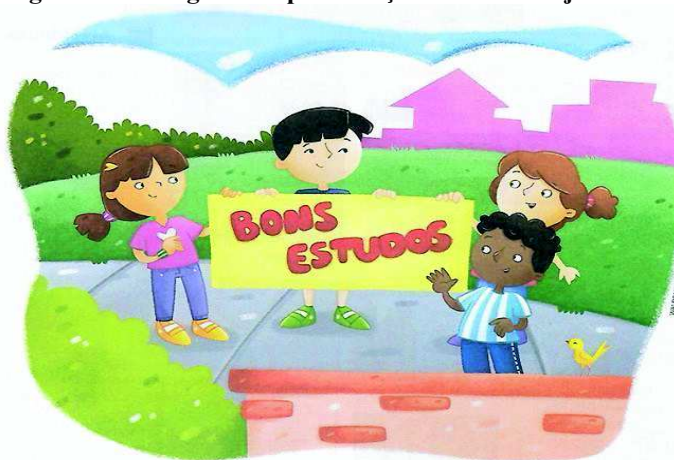
Pode-se entender a partir dessa fala, que a ideia da cultura negra como também produtora de cultura não era algo que se levava em consideração e na educação brasileira ainda esse pensamento é uma realidade. Como consequência disso, ao negro é atribuído, na maioria das vezes, condições de menos destaque, ligadas à marginalização, à ausência de conhecimento formal, etc.

3.3 Protagonismo negro

Nesta categoria, analisamos nas obras se as imagens e conteúdo nelas contidos enaltecem a imagem do negro, evidenciando sua liderança e protagonismo ou não. Ademais, iremos observar se o estereótipo da incapacidade intelectual, que fora uma marca extensamente correlacionada à imagem do afro-brasileiro e africano, é ainda abordada nos livros. No livro “Juntos Nessa” encontramos 14 imagens, no livro “Projeto Buriti” 12 imagens, na obra “fazendo e compreendendo 15 imagens e no livro “Conhecer e crescer” 10 imagens.

Na imagem de apresentação do livro “Projeto Buriti” aparece a ilustração de três crianças brancas levantando uma faixa com o título “Bons Estudos” e uma criança negra na frente aparentemente apresentando o cartaz, conforme figura 11. É interessante essa imagem porque traz a imagem do indivíduo negro como destaque, como líder, na frente das crianças brancas. Além disso, como aparentemente ele é o sujeito que apresenta o cartaz, isso corrobora o seu conhecimento intelectual e oratória.

Figura 11 – Imagem de apresentação do livro Projeto Buriti



Fonte: VASCONCELOS, 2014.

O mesmo livro na página 136, traz um texto sobre a arte do grafite:

O grafite

Hip-hop é um movimento cultural criado na década de 1970 pelos negros do Bronx, um dos bairros mais pobres de Nova York, nos Estados Unidos. O hip-hop chegou ao Brasil na década de 1980, com a adesão de jovens da cidade de São Paulo, principalmente dos que viviam na periferia.

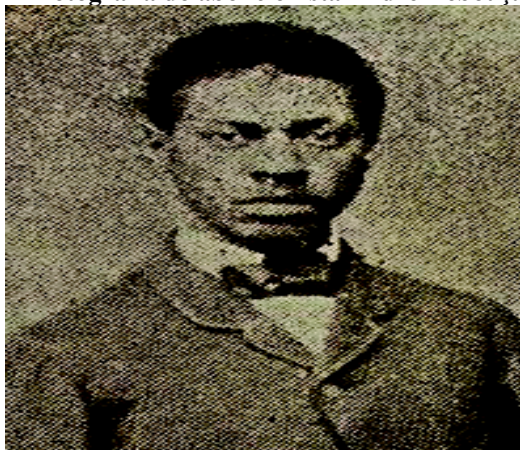
Uma das formas de manifestação artística do hip-hop é o grafite. Os grafiteiros utilizam sprays e tintas para pintar palavras, frases ou desenhos coloridos em muros e paredes. Como normalmente fica exposto em vias públicas, o grafite pode ser visto por um grande número de pessoas.

Atualmente o grafite é muito valorizado pois é considerado uma arte urbana com estilo próprio, técnica e beleza. Muitas vezes, grafiteiros são convidados a pintar grandes muros em cidades ou a expor suas obras em museus. (VASCONCELOS, 2014, p. 136).

O texto acima revela a valorização de uma arte originalmente criada por negros. A criança negra ao ler um texto assim se sentirá orgulhosa de sua etnia negra. A criança branca começará a desconstruir preconceitos sobre a etnia negra em relação à suposta incompetência e incapacidade intelectual destes que foram massivamente disseminadas. Sempre foi recorrente o enaltecimento do branco, sua arte, sua cultura e o negro era relegado, excluído. Nesse sentido, vemos aqui um passo importante na construção de imagem positiva do negro para as crianças não só negras e sim de todas as etnias.

No livro “Juntos Nessa”, é apresentada a fotografia de um dos maiores líderes do movimento abolicionista, André Rebouças. O que possibilita por parte da criança negra ou não negra, conhecer negros que fizeram história, que tiveram uma vida de protagonismo e liderança. Ademais, também é importante essa representação nos materiais didáticos, pois destaca a luta dos próprios negros contra o sistema escravista e desconstrói a imagem de que a Princesa Isabel por um ato de pura “bondade” resolveu tirar os negros da condição de escravizados.

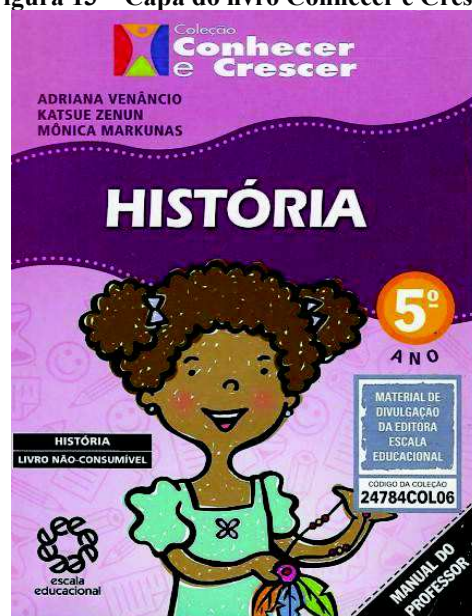
Figura 12 – Fotografia do abolicionista André Rebouças em 1862



Fonte: CHIBA e MINORELLI, 2014, p.88.

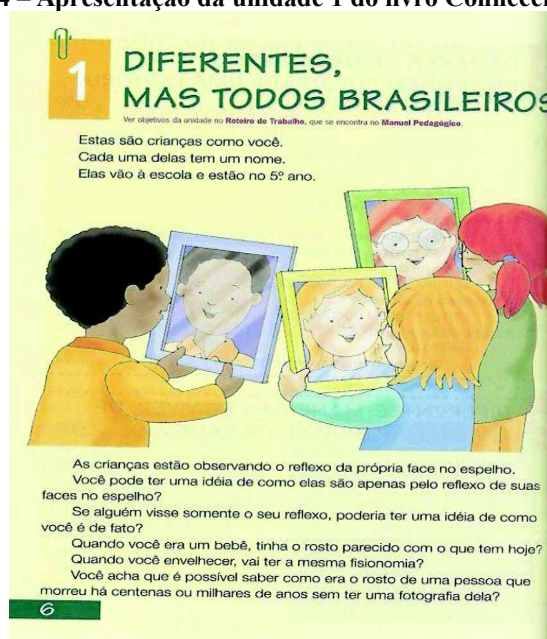
No livro da coleção “Conhecer e crescer” na própria capa aparece a ilustração de uma menina negra. Ela aparece sozinha e sorrindo. Na apresentação da primeira unidade do mesmo livro, na p.6, há duas crianças se olhando no espelho. Ambas estão felizes com o seu reflexo, duas são brancas e uma é negra. É interessante destacar essa ilustração da criança negra se olhando e contente com o seu reflexo, porque é muito pertinente ao assunto discutido neste artigo. A criança negra ao ver a ilustração poderá identificar que é possível se olhar e gostar de si mesmo do jeito que é, que o negro também pode ser bonito. As imagens mencionadas podem ser visualizadas nas figuras 12 e 14 abaixo.

Figura 13 – Capa do livro Conhecer e Crescer



Fonte: VENÂNCIO, ZENUN e MARKUNAS, 2008.

Figura 14 – Apresentação da unidade 1 do livro *Conhecer e Crescer*



Fonte: VENÂNCIO, ZENUN e MARKUNAS, 2008, p. 6.

Nessas representações é notável a preocupação das obras em trazer imagens positivas da cultura negra. Observa-se uma adequação às obrigatoriedades estabelecidas por lei para amparar o povo negro, valorizando sua cultura e permitindo a criança negra ou não negra ter outra visão do negro, diferente da disseminada massivamente no passado. Nesta, a criança negra via a sua cultura representada de uma maneira que não lhe permita sentir orgulho.

Sobre isto, destaca-se que “A criança negra era ilustrada e descrita através de estereótipos inferiorizantes e excluída do processo de comunicação, uma vez que o autor se dirigia apenas ao público majoritário nele representado, constituído por crianças brancas e de classe média” (SILVA, 2005, p. 23). Estigmatizando e estereotipando a cultura negra, os livros repercutiam a ideologia de uma suposta superioridade branca. Alimentando assim, nas crianças negras, uma auto rejeição e baixa autoestima.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos livros que escolhemos investigar, tendo como objetivo geral desse trabalho, analisar como os livros didáticos (LD) de História de 5º Ano tem tratado a história e cultura afro-brasileira e africana, refletindo o impacto que a abordagem dada por este recurso didático implica na constituição identitária do indivíduo, notamos um movimento em busca de uma supressão de atitudes discriminatórias e racistas. No entanto, ainda percebemos também alguns fatores que instigam e alimentam essas práticas.

Um fator muito forte que constatamos nos livros analisados foi o fato de os negros ainda aparecerem em minoria. Essa falta de representação na quantidade pode contribuir para a pretensa supremacia branca no Brasil e intensificar na criança negra a percepção de invisibilidade que lhe é inculcada. Por isso é um aspecto que merece destaque.

Nas vezes que aparecem, nem sempre são representados de maneira positiva. Notamos a imagem do negro ainda atrelada a estereótipos que o estigmatizam negativamente. O negro como sujeito de sofrimento, principalmente na condição de escravo e exaustivamente retratado em cenas de trabalho subalterno é a representação mais recorrente. A imagem do negro atrelada à marginalidade, a pobreza extrema e a subalternidade são ainda reproduzidas nos materiais didáticos, disseminando o preconceito.

Essa ausência de referência positiva no livro didático, atrelada a outros fatores, contribui para que a criança negra desenvolva uma rejeição à sua origem racial, o que muitas vezes acaba ocorrendo e atrapalha seriamente a sua vida. Conforme alerta Taylor (1994, p. 42):

[...] A falta de reconhecimento não apenas revela o esquecimento do respeito normalmente devido. Ela pode infligir uma ferida cruel ao oprimir suas vítimas de um ódio de si paralisante. O conhecimento não é uma simples cortesia que se faz às pessoas, é uma necessidade humana vital (apud MUNANGA, 2002, p.71).

Nesse sentido, depreendemos a partir deste estudo, a importância de nós como professores analisarmos os recursos didáticos, especificamente o livro didático, que como dito anteriormente, é ainda o recurso mais utilizado nas salas de aula. Refletindo sobre sua importância e a grande influência que exerce na construção da identidade da criança, notamos o quão relevante é a escolha de um material que respeita nossas diferenças e valoriza nossa pluralidade cultural e mais ainda, que discuta sobre o tema de maneira a desconstruir preconceitos e respeitar e valorizar as diferenças existentes entre os indivíduos.

THE BLACK IN THE DIDACTIC BOOK OF HISTORY: A LOOK AT BLACK IDENTITY

ABSTRACT

This article discusses black identity through a look at the didactic books. We sought to analyze in history didactic books (LD) of the 5th Year of Elementary School with the objective of identifying how Afro-Brazilian and African history and culture has been portrayed, both in image and content and also how this approach of books implies in the construction of the identity of the black child. In this process, we present a brief history about the didactic books, we discuss the trajectory of the teaching of the afro-brazilian and African

history and culture in the teaching of the curricular component history and discuss the process of identity construction, emphasizing ethnic-racial identity. We seek support in studies carried out by authors such as Stuart Hall (2006), Kabengele Munanga (2005, 2006, 2009), Nilma Lino Gomes (2001, 2002), among others. The methodological procedures adopted consisted in carrying out a documentary research with analysis of data from the Content Analysis of four (4) didactic books of History of the 5th Year of Primary Education, adopted regularly in the public network of education, emphasizing the treatment that these give to Afro-Brazilian and African history and culture in its visual and content aspects. We note, from this study that although inferior stereotypes still appear attached to black people there has been an advance in the sense of meeting the obligations established by the law to the demands of the black people. Book writers have understood that they are imperative changes.

Keywords: Black Identity. Afro-Brazilian and African culture. Representativeness. Didactic Books. History Teaching.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi - 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

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: MEC, SEPPIR, SECAD, INEP, 2004.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Volume 5: História e Geografia. 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Volume 6: História. Brasília: MEC/ SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12657:parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Volume 10: Pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. MEC, Portal do FNDE, Histórico. Disponível em : <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>> Acesso em: 13 fev. 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938**. Rio de Janeiro, 30 de dezembro de 1938, 117º da Independência e 50º da República. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 8460, de 26 de dezembro de 1945**. Rio de Janeiro, 26 de dezembro de 1945, 124º da Independência e 57º da República. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

_____. **Decreto nº 77.107, de 04 de fevereiro de 1976.** Brasília, 4 de fevereiro de 1976; 155º da Independência e 88º da República. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

_____. **Decreto nº 91.542, de 19 de outubro de 1985.** Brasília, DF, em 19 de agosto de 1985; 164º da Independência e 97º da República. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

CHIBA, Charles H. F.; MINORELLI, Caroline T. **Juntos Nessa: ensino fundamental, anos iniciais: história, 5º ano.** 1 ed. São Paulo. Leya, 2014.

D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História.** 1. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2009. 296 p.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane.(Org) **Racismo e anti-racismo na educação; repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

_____. **Educação e identidade negra.** In: Aletria – revista de estudos de literatura: alteridades em questão. Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.6, n.9, dez/2002, p.38-47. Disponível em: <ideario.org.br/wp/wp-content/uploads/2013/10/nilma-lino.pdf> Acesso em: 6 abr. 2016.

HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade.** --- ed. Tradução de Tomaz T. da Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MELO, Margareth M. de. **Gerando Eus, Tecendo Redes e Traçando Nós: relações étnico-raciais na formação de professores.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Negritude: usos e sentidos.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Superando o racismo na escola.** 2 ed. Brasília: MEC, Secadi, 2005. Disponível em: <portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf> Acesso em: 4 jun. 2016.

OLIVEIRA, I. de. Relações raciais e educação: Temas contemporâneos. **Cadernos Penesb - Periódico do Programa de Educação sobre o negro na Sociedade Brasileira,** Niterói, RJ: EdUFF, n. 4, 2002.

RICCI, Cláudia S.; SANTOS, Lorena dos. HORTA, Célio A. da C. (Colaborador). **Coleção fazendo e compreendendo: história, 5º ano.** 1 ed. São Paulo. Saraiva, 2011.

- SOARES, Jandson Bernardo. SOUZA, Wendell de Oliveira. **Memorial do PNLD**: Elaboração, natureza, e funcionalidade. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT23/ARTIGO%20-.pdf>> . Acesso em: 13 fev. 2017.
- VASCONCELOS, Lucimara R. de S. (Editora responsável). Editora Moderna (Org.). **Projeto Buriti**: história: Ensino fundamental: anos iniciais. 3 ed. São Paulo. Moderna, 2014.
- VENÂNCIO, Adriana; ZENUN, Katsue; MARKUNAS, Mônica. **Coleção conhecer e crescer**: história, 5º ano. 2 ed. São Paulo. Escala Educacional, 2008.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.