



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

HAYANA CRISLAYNE BENEVIDES DA SILVA

**A IMAGEM DO NEGRO FRENTE AO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA:
UMA ANÁLISE DA COLEÇÃO APRENDER JUNTOS**

Campina Grande – PB
2014

HAYANA CRISLAYNE BENEVIDES DA SILVA

**A IMAGEM DO NEGRO FRENTE AO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA:
UMA ANÁLISE DA COLEÇÃO APRENDER JUNTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura 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

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.

Silva, Hayana Crislayne Benevides da.

A imagem do negro frente ao livro didático de história
[manuscrito] : uma análise da coleção aprender juntos / Hayana
Crislayne Benevides da Silva. - 2014.
86 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 Educação".

1. Livro didático. 2. Ensino de história. 3. Cultura afro-
brasileira. 4. Cultura africana. I. Título.

21. ed. CDD 371.32

HAYANA CRISLAYNE BENEVIDES DA SILVA

**A IMAGEM DO NEGRO FRENTE AO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA:
UMA ANÁLISE DA COLEÇÃO APRENDER JUNTOS**

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

Aprovada em: 22/11/2014.

BANCA EXAMINADORA

Margareth M^a de Melo

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

Patrícia Cristina de Araújo

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

Rozeane Albuquerque Lima

Prof.^a Ms. Rozeane Albuquerque Lima / UEPB
Examinadora

*Dedico esta, bem como as minhas demais
conquistas, aos meus amados pais.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus por ser sempre a minha força maior, alento e certeza que tudo sairia conforme a sua vontade. Toda honra e toda glória sejam dadas a ti, Senhor!

Aos meus pais, Antônio Hallison e Paula Adriana, que, diante de todas as dificuldades nunca mediram esforços para investir e incentivar na minha formação profissional e humana. Eles que abriram mão de muitos dos seus sonhos para que eu pudesse realizar os meus, neste momento as palavras não são suficientes para expressar toda a minha gratidão.

À minha família, fontes de apoio e encorajamento diante de todos os momentos da minha vida.

À minha avó, Maria Josinete, que me acolheu com tanto amor e carinho em sua casa para que eu pudesse dar prosseguimento aos meus estudos.

À minha tia, Adriana Benevides, que acompanhou de perto todas as noites mal dormidas e aflições para a construção deste trabalho. Agradeço pelas suas palavras de estímulo, pois foram elas que me fizeram se manter firme na caminhada.

Ao meu sobrinho Pedro Vinícius e a minha sobrinha Laura Rodrigues, por me proporcionarem momentos de alegria e descontração. Seus sorrisos sinceros era minha maior motivação!

Aos meus amigos, pelo carinho e incentivo constante. Em especial as minhas amigas Maria Júlia, Mônica Teodosio e Erlane Garcia, por todos os momentos de companheirismo, conhecimentos e esforços compartilhados. Vocês tornaram minha caminhada muito mais significativa. Deus nos fez vencer mais esta etapa amigas!

À minha orientadora Margareth Maria de Melo, por ser a principal motivadora pelo meu despertar para a temática. Com sua paciência, dedicação e carinho me fez crescer enquanto pessoa e profissional. Levarei seu exemplo comigo por toda a vida!

Ao meu namorado, Arthur Gomes, por seu apoio nos momentos de aflição e disponibilidade a me ajudar quando foi preciso.

Aos colegas do grupo de pesquisa *Dialogando com a Diversidade Étnico-racial*, pelos momentos de apoio, estudos e discussões. Nossas interações e trocas de conhecimentos foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

À banca, Prof^a Patrícia Aragão e Prof^a Rozeane Lima pela disponibilidade ao meu convite, pelos ensinamentos, paciência e confiança ao longo da minha trajetória acadêmica.

A todos os meus professores, vocês foram fundamentais para a constituição do que hoje sou e sei. Espelhei-me nos seus ensinamentos e escolhi a sua tão bela e honrada profissão para ser a minha também.

A todos que direto ou indiretamente fizeram parte da construção deste trabalho, o meu muito obrigado.

Quero voltar ao tempo resgatando
Quero compreender o seu
passado me envolvendo
Qual foi o princípio, como
aconteceu
Quero sentir na pele a dor
que sentias
Vivias amargurada na vida
sem prestígio
Chamavam-te de escrava
Nascente em África, o
continente
que sofreu
Cresceste sozinha, retirada
da sua terra de origem
Gritavas, em nome, eu sou
africana
Choravas, sem querer sair
de África
Quero inspirar-me na tua
guerrilha
Foste arrastada, humilhada
Saíste da África para
América sem identidade
Trabalhavas duramente, em
tristeza e sem igualdade
O teu maior desejo era a
liberdade da África
Fazias grupo de mulheres
lutando em guerrilha
Planejavas fugir da
América para África
Fugiste num grupo de
mulheres porque a África
vivia em ti
Voltaste à África alegre, no
grupo de mulheres
Procuraste a sua família
negra
O teu desejo realizou-se no
colo da África
O teu sorriso surgiu em ti
A Escravatura passou, hoje,
és livre e feliz em ti
Fui escrava e hoje sou
guerreira em mim.

ES CRAVA
Celina Sheila (2014)

RESUMO

Partindo do pressuposto que o livro didático é um principais norteadores das práticas de ensino-aprendizagem e que para muitos professores de escolas públicas do nosso país é o único suporte para o trabalho em sala de aula, esta pesquisa, teve como principal objetivo averiguar e analisar como a imagem do negro e os conteúdos referentes à temática afrobrasileira e africana estão sendo representados/abordados nos livros didáticos de história do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental da Coleção *Aprender Juntos* (2013), haja vista a promulgação da Lei 10.639/2003 e a menção de que a referida coleção é uma das mais adotadas pelas Escolas Municipais da cidade de Campina Grande-PB. A metodologia do referido trabalho é de natureza qualitativa e descritiva, utilizando-se da análise de conteúdo para sistematização dos resultados obtidos. Buscamos suporte teórico de autores como: Silva (2010), Bittencourt (2011), Silva (2011), Albuquerque; Fraga Filho (2006), Munanga (2008) dentre outros. Fundamentamo-nos também em documentos oficiais sobre a temática em estudo, como: os Parâmetros Curriculares Nacionais volumes 8 e 10, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, além do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD (2010). Constatamos que a coleção analisada representa inúmeros avanços quanto ao cumprimento da Lei 10.639/2003 nos livros didáticos de história. Possibilitando a compreensão do educando acerca da diversidade cultural e etnicorracial de forma valorativa, ao retratar o negro como protagonista da história, fazendo abordagens e questionamentos pertinentes sobre as imagens e conteúdos que nele estão sendo abordados. Assim, percebemos que embora o processo se dê de maneira lenta aos poucos já estamos conseguindo obter êxito quanto à inserção da temática nos livros didáticos.

Palavras – chave: Livro didático de história. Lei 10.639/2003. Temática afrobrasileira e africana.

ABSTRACT

On the assumption that textbooks are the main guides in teaching-learning practices, and that for many public school teachers in our country (Brazil) it is the only teaching support, this research aimed at investigating and analyzing how the image of black people and of the contents related to African and African-Brazilian themes are being covered in history textbooks from the collection *Aprender Juntos* (2013), adopted from the 2nd to the 5th year of elementary school, considering the enactment of Law 10.639/2003, and mention that such collection is among the most used ones in municipal schools in the city of Campina Grande-PB. The methodology of this study is qualitative and descriptive, with the use of content analysis in order to systematize the results obtained. Our theoretical background includes authors such as Silva (2010), Bittencourt (2011), Silva (2011), Albuquerque; Fraga Filho (2006), Munanga (2008), among others. In addition, we relied on official documents on the subject under study, such as the National Curricular Parameters (PCNs) volumes 8 and 10, the National Curriculum Guidelines for the Education of Racial and Ethnic Relations and for the Teaching of African-Brazilian and African Culture and History, as well as the National Textbook Program-PNLD (2010). We found that the analyzed collection represents countless advances regarding compliance with Law 10.639/2003 in history textbooks, enabling the understanding of students about cultural, and ethnic and racial diversity in a positive way, when portraying black people as protagonists of the story, approaching and making questions in a relevant way about the pictures and contents that are covered. Thus, we see that although the process happens slowly, we are gradually succeeding in introducing the theme in textbooks.

Keywords: History textbooks. Law 10.639/2003. African-Brazilian and African themes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	35
Figura 2 –	40
Figura 3 –	42
Figura 4 –	43
Figura 5 –	44
Figura 6 –	45
Figura 7 –	46
Figura 8 –	48
Figura 9 –	49
Figura 10 –	50
Figura 11 –	51
Figura 12 –	53
Figura 13 –	54
Figura 14 –	56
Figura 15 –	57
Figura 16 –	59
Figura 17 –	61
Figura 18 –	62
Figura 19 –	63
Figura 20 –	64
Figura 21 –	67
Figura 22 –	69
Figura 23 –	71
Figura 24 –	74

LISTA DE SIGLAS

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PIBIC	<i>Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica</i>
PCN,s	<u>Parâmetros Curriculares Nacionais</u>
IBGE	<i>Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística</i>
LDB	<i>Lei de Diretrizes e Bases <u>da Educação Nacional</u></i>
DCNs	<i>Diretrizes Curriculares Nacionais</i>
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro didático
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE	Fundo de Desenvolvimento da Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. PERCURSO METODOLÓGICO.....	17
3. O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA.....	20
3.1 O ensino de história e a Lei 10.639/2003.....	26
4. O NEGRO NA HISTÓRIA DO BRASIL.....	31
5. ANALISANDO O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: UM OLHAR SOBRE AS IMAGENS E OS CONTEÚDOS RELACIONADOS AO NEGRO.....	35
5.1 Conhecendo a coleção analisada.....	35
5.2 Categorias.....	38
5.2.1 Diversidade Cultural.....	39
5.2.2 Protagonismo Negro	47
5.2.3 África.....	51
5.2.4 Tráfico, escravidão.....	55
5.2.5 Resistência negra e processo abolicionista.....	66
5.2.6 Pós-abolição.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	82

1. INTRODUÇÃO

É inegável o papel do livro didático como importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de muitas crianças e jovens do nosso país, no entanto percebe-se que o mesmo por muito tempo e ainda hoje persiste em transmitir um modelo de educação e sujeito homogêneo, tomando como referência os padrões europeus.

Esta é uma questão preocupante, tendo em vista que o citado material é um dos referenciais mais utilizados pelos professores ou até mesmo o único suporte para o trabalho em sala de aula. Estando assim, discentes e docentes em constante contato com as imagens, conteúdos e ideologias neles presentes.

Assim, diante desse contexto, a pesquisa teve como objetivo principal averiguar e analisar como a imagem do negro e os conteúdos referentes à temática afrobrasileira e africana estão sendo representados/abordados nos livros didáticos de história do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental da Coleção *Aprender Juntos* (2013), haja vista a promulgação da Lei 10.639/2003 e a menção de que a referida coleção é uma das mais adotadas pelas Escolas Municipais de Campina Grande-PB.

A Lei 10.639/2003 representa é um importante marco na luta pela superação dos preconceitos e discriminações com relação ao povo negro, salientando a relevância da diversidade cultural como essência para o diálogo e construção de relações horizontais.

Esta política pública contribui para o processo de formação de identidade e autoestima, tanto dos negros quanto dos não negros, uma vez que a Lei não diz respeito apenas à população negra, mas a todos os brasileiros.

No entanto, será que os livros didáticos estão contemplado o que está posto na Lei 10.639/2003? Como as imagens e os conteúdos referentes aos negros estão sendo abordados/as? Será que tais imagens e conteúdos estão sendo problematizados/as?

Nesse sentido, a pesquisa se deu em razão da necessidade de compreender porque, mesmo após tantas Leis e lutas dos movimentos sociais visando o reposicionamento dos negros na sociedade, os mesmos ainda são colocados à margem dos livros didáticos e quando retratados são na maioria das vezes, em condições de subalternidade e marginalização.

O interesse pela temática surgiu após o ingresso no grupo de pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba *Dialogando com a Diversidade Étnico-racial*, no qual tive a oportunidade de participar em concomitância com a Pesquisa de Iniciação Científica-PIBIC/CNPq sobre a temática do livro didático e do povo negro. As

discussões realizadas no referido grupo e na pesquisa de iniciação científica me possibilitou ir aos poucos adentrando e conhecendo esse mundo até então por mim desconhecido e pouco explorado. Quando falo este mundo, refiro-me a todas as questões relacionadas à temática afrobrasileira e africana, as quais durante toda a minha educação básica não tive oportunidade de estudar.

Durante a pesquisa realizada nos livros didáticos é que pude compreender melhor as relações de exclusão e inferioridade que o negro sofreu e ainda sofre em nossa sociedade, exclusão essa, que ainda está presente em alguns livros didáticos que insistem em perpetuar preconceitos e discriminação por meio de suas imagens e conteúdos.

Para subsidiar nossa pesquisa, buscamos suporte teórico de autores como: Silva (2010), Bittencourt Silva (2011), Albuquerque; Fraga Filho (2006), Munanga (2008) dentre outros. Fundamentamo-nos também em documentos oficiais sobre a temática em estudo, como os Parâmetros Curriculares Nacionais volumes 8 e 10, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, além do Programa Nacional do Livro Didático- PNLD (2010).

A metodologia que norteou esta pesquisa é de natureza qualitativa, descritiva, envolvendo a pesquisa bibliográfica e documental. Para análise dos dados foi usada a abordagem de análise de conteúdo, descrita pela autora Laurence Bardin (1997), como a análise utilizada quando se quer ir além dos significados aparentes, das leituras simples.

Com esta pesquisa espero contribuir para a reflexão acerca da importância do livro didático no processo de ensino-aprendizagem, visando despertar o entendimento de que o mesmo não é um instrumento neutro. Sendo assim, se não utilizado de maneira crítica e consciente, poderá ser mais um mecanismo a favor da sustentação de preconceitos, estigmas e estereótipos.

Este trabalho está sistematizado da seguinte forma: no segundo capítulo abordaremos a metodologia que norteou a pesquisa. Evidenciando como foi possível chegar à obtenção dos resultados desta.

No terceiro capítulo, abordamos as concepções acerca do livro didático à luz de alguns autores. Trazendo um breve histórico sobre as mudanças ocorridas na sua política nacional e seus progressos quanto à constituição de um material didático mais democrático e dialógico. Ainda evidenciamos os avanços com relação à inserção da

temática afrobrasileira e africana nos livros didáticos da citada disciplina após a promulgação da Lei 10.639/03.

No quarto capítulo destacamos de forma sucinta a história do/a no Brasil, tentando refletir acerca da sua captura na África, as terríveis condições de vida nos navios negreiros e as maneiras desumanas que os mesmo eram submetidos ao chegarem ao Brasil. Relevando como esses fatores acima corroboraram para as desigualdades e preconceitos ainda presentes em nossa sociedade.

No quinto capítulo apresentamos a maneira como as autoras organizaram a coleção *Aprender Juntos e* a formação docente das mesmas. Em seguida, descrevemos a análise dos livros didáticos do 2º ao 5º ano a partir das categorias encontradas: diversidade cultural; protagonismo negro; África; tráfico e o trabalho escravo; resistência negra e movimento abolicionista e, por fim, o pós-abolição.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia que norteou esta pesquisa é de natureza qualitativa, descritiva, envolvendo a pesquisa bibliográfica e documental, pois consideramos o livro didático um documento que retrata um momento histórico. A finalidade desta pesquisa foi averiguar e analisar como a imagem dos/as negros/as e os conteúdos referentes à temática afrobrasileira e africana estão sendo representados/abordados nos livros didáticos de história do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental da Coleção *Aprender Juntos* (2013).

No primeiro momento do percurso de elaboração deste trabalho¹, estudavam-se os livros de 2º e 3º ano de algumas escolas municipais de Campina Grande, com o objetivo de averiguar e analisar como as imagens do povo estavam sendo apresentadas em tais materiais. No entanto, após a percepção de que, ao analisar apenas os livros didáticos do primeiro ciclo (2º e 3º ano) estaríamos perdendo a visão do todo, e, assim, podendo cometer alguns equívocos com relação às análises, já que os livros seguem uma sequência lógica e os conteúdos que não estavam sendo abordados nos livros do 2º e 3º ano poderiam estar presentes nos anos seguintes (4º e 5º ano).

Dessa maneira, no segundo momento do caminho trilhado², foram feitos contatos telefônicos para as escolas Municipais de Campina Grande – PB com o intuito de coletarmos informações sobre quais são as coleções mais adotadas pelas mesmas e, então, adquiri-las para análise.

A partir da relação de escolas do ano de 2013, em que consta os endereços e números telefônicos das escolas municipais de Campina Grande – PB, concedida pela a Secretária de Educação do referido município, constatamos um total de 87 escolas municipais da zona urbana, destas totalizamos o número de 47 ligações telefônicas.

Através de tais ligações conseguimos identificar as três coleções que mais se sobressaíram em termos de escolas que as utilizam, foram elas: Projeto Buriti, A Escola é Nossa e Aprender Juntos.

¹Cota 2011-2012, do Projeto: *O Livro Didático de História dos anos Iniciais e a Temática Afrobrasileira*.

² Cota 2013-2014 do Projeto: *A presença negra em três coleções de livros didáticos de história dos anos iniciais do Ensino Fundamental* a qual pesquisou a presença negra nas coleções: Projeto Buriti, A escola é nossa e *Aprender Juntos*.

Cada aluna do projeto ficou responsável pela análise de uma coleção. Ficando a Coleção *Aprender Juntos*, para ser analisada no presente trabalho.

Assim, buscamos adquirir um exemplar dos livros da coleção *Aprender Juntos*, no entanto, estes não foram possíveis, pois as escolas que o adotaram só tinham os livros disponíveis para os alunos e os professores. Desse modo, a análise do livro deu-se através da Internet, pelo site da sua editora: “Edições SM”.

Para a sistematização dos dados obtidos na análise da coleção, tomamos como referência a análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977, p.33) “é um conjunto de técnicas de análises das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos”.

Dessa maneira, percebemos que este tipo de análise nos permite uma maior possibilidade de investigação sobre as mensagens, códigos e estereótipos presentes nos materiais analisados.

Dentre as técnicas utilizadas para a organização dos resultados existe a “análise categorial”. Que segundo Bardin:

(...) permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los. A categorização representa a passagem dos dados brutos a dados organizados (BARDIN, 1977, p. 147).

Nesse sentido, a fim de organizar os elementos presentes no livro didáticos com relação à temática, adotamos as seguintes categorias para análise: Diversidade Cultural; Protagonismo Negro; África; Tráfico e Escravidão; Resistência Negra e Processo Abolicionista; Pós-Abolição.

No entanto, vale salientar que a definição de tais categorias foram resultados de pesquisas³ anteriores de iniciação científicas/PIBIC-CNPq⁴, realizadas por integrantes do grupo de pesquisa “Dialogando com a Diversidade Étnico-racial”.

Foi através destes que se percebeu que os conteúdos referentes à temática afrobrasileira e africana costumam se repetir nos livros didáticos, por exemplo, em

³ Cota 2012-2013, do Projeto: *O povo negro nos livros didáticos de história dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, que foi possível a definição da categoria Diversidade Cultural e Protagonismo Negro.

⁴ Cota 2011-2012, do Projeto: *O Livro Didático de História dos anos Iniciais e a Temática Afrobrasileira*, se constatou a presença das categorias: África; Tráfico e Escravidão; Resistência e Movimento Abolicionista e o Pós-Abolição.

todos os livros do 4º e 5º ano os conteúdos sobre escravidão, tráfico e abolição são praticamente unânimes.

Por outro lado, nas referidas pesquisas (cotas 2011-2012/ 2013-2014) se constatou que alguns livros tratavam de conteúdos sobre o continente africano, o que consideramos pertinente, pois como falar de africano sem se referir à África. Então, essa categoria foi considerada por conta da importância da discussão e a ausência nos livros estudados.

O mesmo ocorreu com a categoria Resistência e Pós-abolição, observou-se que poucos livros falavam sobre a luta por liberdade, direitos e cidadania, parecia que o negro aceitava a condição de escravo e os castigos eram por conta de seu comportamento indolente. Alguns livros quase não tratam da vida do povo negro ao longo do século XX, e quando o faziam era com um conteúdo muito resumido. Assim, a invisibilidade da África, da Resistência e do Pós-abolição nos livros didáticos, chamou a atenção e levou a serem consideradas como categorias.

Já as categorias Diversidade Cultural e Protagonismo Negro só foram possíveis de serem definidas a partir da pesquisa de iniciação científica, a qual fui participante. Tendo em vista que em livros estudados em pesquisas anteriores, nenhum deles contemplou aspectos relacionados a estas categorias.

3. O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos: são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas
(CHOPPIN, 2004, p.48).

O livro didático é uma importante ferramenta de mediação pedagógica, o mesmo representa o principal, senão, o único suporte de trabalho para muitos professores, principalmente, de escolas públicas do nosso país. É através deste material que muitas ideias e representações são veiculadas, havendo a comunicação dos mais diversos tipos de conhecimentos culturais, religiosos, científicos, políticos, ideológicos e sociais.

Assim, neste momento se faz necessário compreender o que é entendido como livro didático, tendo em vista que ao longo de sua história o mesmo recebeu diversas definições e características.

Nas palavras do Professor Itamar Freitas (2011):

Livro didático é, portanto um artefato impresso em papel que veicula imagens e textos em formato linear e sequencial, planejado e organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e professores, e que tem a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar (FREITAS, 2011, p.13).

Dessa maneira, como afirma Freitas (2011), é no livro didático que as imagens e textos de determinadas disciplinas são veiculados. O livro didático, assim, materializada os conteúdos, ou seja, imprime no mesmo o tipo de sociedade, cultura, valores e sujeito que se pretende formar. Neste sentido, destacamos a importância de analisar com bastante critério qual a proposta e abordagem que o livro apresenta.

Trazemos também o entendimento sobre o que é livro didático abordado pela autora Circe Bittencourt (2011) em seu livro, Ensino de história fundamentos e métodos, para ela o livro didático “é um objeto de ‘múltiplas facetas’ (...) um produto cultural” (2011, p.301).

A referida autora em seu texto “O Saber Histórico na Sala de Aula” ratifica esta questão, mostrando que “O livro didático pode ser um instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado” (BITTENCOURT, 2004, p. 73).

Nesta perspectiva, notabilizamos que não podemos aqui pensá-lo como ferramenta neutra no processo de ensino-aprendizagem, pois o mesmo é um elemento veiculador de ideologias, valores, e pode ser também um meio de transmissão de ideias preconceituosas e racistas.

Com relação aos livros didáticos de história, percebemos que seu surgimento data desde o século XIX, “quando a disciplina de história foi constituída nos ensinos secundários e elementar” (FREITAS, 2009, p.13).

Os livros didáticos elaborados nesta época imprimiam em suas páginas o modelo de história a ser ensinada, os conteúdos voltavam-se para a formação cívica e religiosa dos educandos, inculcando nestes os valores morais advindos da Europa.

Ainda no século XIX, essa abordagem ganhou novas roupagens, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN nos mostram que:

Os programas de História do Brasil seguiam o modelo consagrado pela História Sagrada, substituindo as narrativas morais sobre a vida dos santos por ações históricas realizadas pelos heróis considerados construtores da nação, especialmente governantes e clérigos (BRASIL, 1997, p. 20).

Nesse sentido, Choppin (2004) assinala que os livros didáticos neste momento “assumem um papel importante na formação das novas gerações no sentido da construção da nacionalidade”. (2004, p. 552). Pretendia-se, através do livro didático, construir um modelo de sujeito nacional, tomando como referência os padrões europeus. Os conteúdos e imagens contidos neste material baseavam-se na homogeneização da cultura e na transmissão das ideologias da elite branca.

Nesse contexto, ressaltamos mais uma vez que o livro didático não pode ser considerado como um instrumento neutro no processo de ensino aprendizagem, pois o mesmo é dotado de intencionalidades que por muito tempo contemplava apenas um determinado grupo social e setor da sociedade.

Ao analisar brevemente a política nacional referente ao livro didático, percebemos que essa, principalmente, em seu surgimento, esteve atrelada aos

interessantes de uma elite que visava, através de suas comissões organizadoras, manipular os livros didáticos de acordo com os seus interesses.

A referida política data desde meados do século XX, mais precisamente no ano de 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) durante o governo de Getúlio Vargas. Siganski, Frison e Boff (2008) salientam que “neste período o livro era uma ferramenta da educação política e ideológica, sendo caracterizado o estado como censor no uso desse material didático” (2008, p.1).

Posteriormente, Witzel (2002) mostra que “o Decreto-Lei 1.006 criou uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), a mesma tinha a função de avaliar e autorizar os livros didáticos que poderiam ser utilizados em âmbito nacional” (WITZEL, 2002, p. 16). Ferreira (2007) mostra que tal avaliação levava em consideração:

(...) tanto aspectos ideológicos como questões técnicas e pedagógicas e fazia parte de um rol de medidas intervencionistas no campo educacional com objetivo de propagar uma Leitura homogênea de acordo com interesses estatais, fundamental para organizar de maneira correta, a identidade nacional proposta pelo governo (FERREIRA, 2007, p.2, grifo nosso).

Dessa maneira, notabilizamos que os requisitos de avaliação instituídos pela CNLD eram mais uma estratégia de controle sobre os livros didáticos, visando que os mesmo perpetuassem essa visão de mundo homogênea que se pretendia criar. Os livros que não contemplavam esses padrões representavam uma ameaça à ordem social e, assim, eram logo descartados.

Durante o governo militar, tal controle foi ainda mais latente. Em 1966 foi consolidado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), tendo essa como um dos objetivos “tornar disponível cerca de 51 milhões de livros para estudantes brasileiros no período de três anos, sendo essa distribuição gratuita” (WITZEL, 2002, p. 13). O citado autor ainda nos mostra que por trás dessa *ajuda*, havia um controle rígido com relação aos conteúdos dos livros didáticos. Esses deveriam manter a mesma lógica da comissão anterior, conservar e transmitir o ideário do civismo e coesão para uma determinada forma de conduta e postura social.

Luca e Miranda (2004, p.2) nos apontam que:

A problematização e a teorização relativas a esse contexto histórico particular acabariam por gerar discussões a respeito da formação da consciência histórica pensadas genericamente sob o ponto de vista da manipulação, do controle ideológico e da formação de mentes acríticas em função de falsificações deliberadamente inseridas no material didático destinado às crianças e aos jovens (LUCA; MIRANDA, 2004, p.2).

Nesse sentido, esperava-se que a política do livro didático se democratizasse, contemplando os interesses da população como todo, a fim de superar as ideologias dominantes presentes neste material que, em grande parte, contribuía para concepção acrítica dos alunos diante dos fatos históricos.

Assim, ainda que de forma sutil veremos que as políticas seguintes começaram a apresentar algumas mudanças relevantes. Em 1976 cria-se a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), transferindo a esta, a responsabilidade do Programa do Livro Didático. Witzel (2002, p.14), nos mostra que a FENAME pretendia “cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns”.

Por fim, em 1983 é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a mesma substitui a (FENAME) e tem como proposta relevante à participação dos docentes na escolha dos livros didáticos.

Atualmente um novo programa está em vigor, este é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, segundo o Ministério da Educação (MEC), tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Ações relativas ao PNLD são desenvolvidas pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A consolidação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) se deu com o Decreto nº 91.542, de 19-8-85, o mesmo apresentou modificações significativas quando a democratização da política do livro didático, como:

Indicação do livro didático pelos professores; Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (FNDE, 2013, p.1).

Como vimos, o PNLD tem como um dos objetivos a indicação do livro pelos docentes, oportunizando assim, a escolha do material que mais se adéqua a sua realidade educacional.

Esta escolha se faz mediante a consulta ao Guia de Livros Didáticos, no qual são apresentados os princípios, os critérios, as resenhas das obras aprovadas. Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o supracitado Guia serve para orientar a escolha dos livros didáticos destinados aos alunos e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, D' Avila (2008, p.103) aponta que “mesmo com o Guia do livro didático, poucos são os professores que fazem uma análise criteriosa desse material e buscam adequação aos seus objetivos pedagógicos”.

Os professores tendem a escolher os livros didáticos considerados mais fáceis de trabalhar, geralmente aqueles que contêm textos enormes que já trazem as respostas prontas para os alunos e aquelas atividades mais objetivas possíveis.

Ao fazermos essa retomada histórica pela política do livro didático, percebemos o tipo de educação homogênea e centralizadora que se pretende difundir através dos materiais didáticos.

Os livros didáticos em geral difundiram por muito tempo o modelo eurocêntrico de conceber a história e o mundo, centrados na história dos grupos dominantes e dos considerados “grandes heróis brasileiros”. Deixando à margem os outros grupos-étnicos constituintes do nosso país, principalmente os indígenas e africanos.

Tais propostas deixaram profundas marcas no imaginário social, os negros continuam, ainda hoje, buscando alcançar uma visibilidade democrática diante dos livros didáticos, tentando superar o ideário de marginal, pobre, escravo, sem história, incapaz, sujo e tantos outros estigmas que lhe foram atribuídos.

Todavia, as determinações legais atuais propõem mudanças com relação à centralização de uma cultura dominante presente nos livros didáticos. Mostrando que para combater esse modelo é indispensável a “Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira” (BRASIL, 2004, p. 25).

Assim, os livros didáticos devem promover a valorização de tais diversidades, ou seja, visualizar com consciência e dignidade os diferentes grupos sociais é atentar para superação do racismo e da discriminação ainda presentes. Os conteúdos e as

imagens precisam despertar o senso crítico do educando e se adequarem as diversas realidades existentes no Brasil, sabendo que, o mesmo, é rico em diversidades econômicas, políticas, culturais e sociais.

Bittencourt destaca que:

Um problema considerado como dos mais graves em relação ao livro didático é a forma pela qual apresenta os conteúdos históricos. O conhecimento produzido por ele é categórico, características perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado (BITTENCOURT, 2011, p.313).

Tal aspecto pode ser constantemente observado nos livros didáticos de história, que trazendo resquícios das marcas passadas, ainda em grande parte, continuam disseminando um modelo único a ser seguido, como uma verdade absoluta. O livro não pode ser entendido como produto pronto e acabado, sabendo que o mesmo precisará passar por uma contextualização e adequação com a realidade ao qual o professor e o educando estão inseridos. Nesta contextualização o professor precisará problematizar e apresentar outras possibilidades de visão da história.

Com relação à organização do livro didático, percebemos que, por muito tempo, os conteúdos foram considerados como mais importante no momento de produção do livro. Assim, a escola, ao fazer a escolha do mesmo para se trabalhar, priorizava os textos escritos, e as imagens passavam despercebidas. Embora, que de maneira sutil, hoje já se pode observar uma maior preocupação em torno das imagens contidas nos livros didáticos, sabendo que elas podem contribuir ou não para a construção da identidade, autovalorização e autoestima das crianças. Ciavatta e Alves (2008, p.22) destacam que, “as imagens nos contam histórias, atualizam memórias, inventam vivências, imaginando a história”.

Sendo assim, podemos perceber que o fato das imagens dos/as negros/as serem representadas nos livros didáticos de maneira depreciativa e marginal, tem contribuído para a manutenção dos preconceitos, discriminações e negação da história e cultura desses povos.

Dessa maneira, a escola tem um papel fundamental e todo o potencial de combater esse modelo de homogeneização que, por tanto tempo, e ainda hoje, persiste em continuar presente nas práticas sociais e nos materiais didáticos. É imprescindível que a mesma possibilite a construção dessa nova percepção da história, de reconhecer o

outro em sua diversidade e particularidade, assegurando a valorização e respeito desses povos que tiveram suas culturas negadas.

3.1 O ensino de história e a Lei 10.639/2003

O ensino de história nas escolas brasileiras é instituído em meados do século XIX. A princípio, a história civil que deveria ser ensinada e estar em articulação com a história sagrada. Como nos afirma os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Geografia:

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 da educação moral e religiosa (BRASIL, 1997, p. 20).

Ao nos reportarmos a essa citação percebemos que o ensino de história esteve atrelado à construção da moral religiosa e cívica dos sujeitos, não se preocupando, assim, com a construção da criticidade do educando.

Os PCN ainda nos mostram que a primazia dada ao ensino de história estava calcada na “história da pátria que era entendida como alicerce da ‘pedagogia do cidadão’, seus conteúdos deveriam enfatizar as tradições de um passado homogêneo” (BRASIL, 1997, p.22).

Dessa maneira, constatamos que tal ensino estava a serviço da construção de uma identidade nacional, a visão cívica substituía a moral religiosa, tomando como referência as ações dos considerados “grandes heróis da nação”, entre esses se destacavam, principalmente, os governantes e religiosos, desconsiderava-se a história dos demais sujeitos sociais (BRASIL, 1997).

Tanto nos primeiros anos do governo republicano como no governo Vargas observava-se forte controle do Estado sobre o ensino. O ensino de história dava ênfase à história geral e a metodologia que predominava era a memorização e as comemorações cívicas, apesar das ideias interativas da proposta escolanovista (BRASIL, 1997).

Durante o governo militar em 1971 a história e a geografia foram substituídas pelos Estudos Sociais. Neste, os conteúdos de história e geografia eram empobrecidos ou dissolvidos ou voltava-se para a reprodução dos valores das classes dominantes, servindo como um instrumento de disseminação do sentimento nacionalista e patriota.

Sendo essa, dentre várias outras maneiras de alienação social que estavam sendo difundidas naquele momento (BRASIL, 1997).

A grande preocupação dos governantes era controlar e reprimir os posicionamentos dos indivíduos, deixando-os acríticos e à margem dos acontecimentos e decisões tomadas. Notabilizamos que esse tipo de ensino não favorecia a construção crítica dos discentes e essa era realmente a intenção, uma vez que formar indivíduos críticos significava uma ameaça.

Após diversos questionamentos a respeito da substituição da história e geografia pelos Estudos Sociais e a criação de cursos para a profissionalização dessa área, vários professores se organizaram em busca do retorno da história e geografia como disciplinas independentes.

Como nos afirmam Nemi, Martins e Escanhuela (2009, p.25): “A nova ‘área do conhecimento’ foi criticada por muitos educadores por sua superficialidade, que descaracterizava a história e geografia, além de empobrecer a formação intelectual do aluno”.

Foi assim que, com o processo de democratização nos anos de 1980, iniciaram-se as discussões sobre o retorno da história e geografia como disciplinas autônomas a partir das séries iniciais da escolarização. Além disso, Bitencourt (2008) aponta que esta mudança também “visava superar um ensino de História que se fundamenta na construção de um tempo histórico homogêneo, determinado pelo eurocentrismo” (BITTENCOURT, 2008, p.23).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Geografia, elaborados nos anos 90, trouxeram contribuições significativas para se pensar outras possibilidades de se ensinar história, uma história que contemplasse as diversas realidades presentes em nosso país e conteúdos que fossem mais significativos para os educandos.

Tais reformulações curriculares provocaram que o ensino de história passasse a ser mais dinâmico, crítico, democrático, abrindo espaço para os múltiplos diálogos presentes em sala de aula, para atender os diversos grupos étnicos constituintes de nossa sociedade, considerando-os como sujeitos construtores de história.

Bittencourt (2001) revela que “um dos objetos centrais do ensino de História na atualidade, relaciona-se à contribuição na constituição de *identidades*” (2001, p. 121, grifo do autor). Desconstruindo assim, a concepção centrada no modelo eurocêntrico de compreender o povo brasileiro a partir de uma identidade única. Este novo cenário

representa um grande avanço quanto ao reconhecimento e respeito para com a pluralidade que constitui a sociedade brasileira.

A presença negra é inculcada em nós independentemente da nossa genética e fenótipo, na percepção que somos plurais culturalmente e geneticamente falando, portanto, “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”. (BRASIL, 2004, p.15).

Nesse sentido, porque não valorizar as heranças culturais africanas, que são tão visíveis em nossa sociedade. Heranças essas que “estão presentes na fala, nos gestos, nas atitudes, nos hábitos e nos costumes” (SILVA, 2011, p. 110). São valores tão presentes e ao mesmo tempo por falta de conhecimentos tão ausentes. Isto é, como não se conhece a história e cultura africana e afrobrasileira, não se sabe o que é de influência negra no nosso cotidiano.

Tendo em vista essa questão, em 09 de janeiro de 2003, foi aprovada a Lei 10.639/2003, que “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afrobrasileira e Africana’, e dá outras providências” (BRASIL, 2004, p.35).

A Lei 10.639/03 partiu de iniciativas populares, impulsionadas, principalmente, pelo Movimento Negro brasileiro. A mesma contribui para a superação desse modelo único historicamente instituído em nossa sociedade, favorecendo a inserção da temática afrobrasileira e africana, principalmente, em âmbito escolar, local esse que por tanto tempo foi palco de práticas discriminatórias e racistas. Não podemos aqui afirmar que depois da lei esse cenário mudou totalmente, mas alguns avanços significativos já foram possíveis.

Desse modo, a lei representou/representa esse espaço entre as diversas culturas e saberes presentes na escola. Promovendo assim, um novo olhar com relação à população negra e rompendo com a visão inferiorizada e estereotipada que, ao longo da história foi sendo constituída e reproduzida pelas escolas e pelos os livros didáticos.

Tais livros que antes (re)produziram visões preconceituosas são convocados, nos dias atuais, por obrigatoriedade de uma Lei, a reformular suas propostas, visando o reposicionamento da população negra na sociedade. Promovendo assim, políticas de reparação, valorização e reconhecimento dos valores do povo negro, possibilitando

romper com os efeitos de mais de 500 anos de história a partir da visão do colonizador, recheadas de preconceitos e racismo.

A referida Lei implica em mudanças para educação, mudanças essas com primazia ao conceito afrobrasileiro e africano. Esta política pública contribui para o processo de formação de identidade e autoestima, tanto dos/as negros/as quanto dos/as não negros/as, uma vez que a mesma, não diz respeito apenas à população negra, mas a todos os brasileiros.

Políticas de reparação voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos (BRASIL, 2004, p. 11).

Neste sentido, é preciso que a escola e as práticas docentes sejam repensadas e reformuladas, sabendo que a escola é socioculturalmente diversa e que hoje, não se pode mais pensar em um modelo de escola e de educação homogênea. As práticas educativas e o currículo escolar devem priorizar os princípios da diversidade, pluralismo cultural e relações etnicorraciais, com específica atenção para os grupos étnicos historicamente excluídos e marginalizados. Promovendo, assim, a convivência e o respeito com as diferenças, rompendo preconceitos, silenciamentos e discriminações sociais e *eticorraciais*.

Diante do exposto, é possível observar que o ensino de história passou por reformulações significativas quanto à inserção e valorização da cultura afrobrasileira e africana. Outro aspecto que consideramos relevante é a maior visibilidade dada ao educando diante do processo de ensino-aprendizagem, o mesmo que antes era visto apenas como reprodutor, agora passa a ser entendido como construtor e ator social diante do conhecimento. Oliveira deixa claro que “(...) a criança é capaz de aprender história e pensar historicamente.” (OLIVEIRA, 2010, p.19). Nesse sentido, é preciso considerar os educandos enquanto sujeitos históricos, dando-os vez e voz, mediando à construção do seu senso crítico diante do mundo que os cerca.

Nesse prisma, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, os conteúdos de história para o Ensino Fundamental devem priorizar o lugar de fala dos educandos, partindo “do cotidiano da criança (o seu tempo e o seu espaço), integrada a um contexto mais amplo, que inclui os contextos históricos” (BRASIL, 1997, p.21). Desse modo, é preciso que os conteúdos contemplem a realidade dos educandos, fazendo-os aludir,

primeiramente, o seu lugar social e, assim, conseguir fazer conexões com o mundo no seu entorno, refletindo sobre “os porquês” dos fatos e se posicionando enquanto sujeitos que, ao mesmo tempo em que é parte da história, também a constrói e reconstrói cotidianamente.

4. O NEGRO NA HISTÓRIA DO BRASIL

Falar da história do negro no Brasil nos faz remeter a um passado árduo e doloroso que tem, na verdade, seu início na África, quando os europeus no século XV lá desembarcaram. Portugal foi o primeiro país europeu a explorar o continente africano, *a priori* a mercadoria mais cobiçada pelos portugueses foi o ouro, contudo como afirma Malowist (2010, p. 8), Portugal percebeu que havia uma possibilidade ainda mais lucrativa de explorar este novo continente descoberto:

Portugal foi atraído inicialmente para África Negra pelo ouro, que anteriormente explorado pelos países islâmicos. Não obstante, eles não tarda a perceber que a África possuía uma outra mercadoria, também fortemente procurada pelos Europeus: os escravos (Malowist, p. 8, 2010).

É neste momento que a escravidão vai se configurar como o principal e mais lucrativo comércio já visto até então, se estendendo a vários países do mundo, sendo o Brasil o país que mais recebeu negros vindos da África. Albuquerque e Fraga Filho (2006, p.14) destacam que "cerca de 4 milhões, desembarcaram em portos do Brasil. Por isso nenhuma outra região americana esteve tão ligada ao continente africano por meio do tráfico como o Brasil".

O tráfico atlântico representou a retirada forçada de milhões de pessoas das suas famílias e comunidades por mais de três séculos, "iniciou em fins do século XV e durou até meados do XIX. Nesse período aproximadamente 12,5 milhões de africanos foram embarcados e um pouco menos de 11 milhões chegaram nas Américas" (ALADRÉN, 2010, p.73).

Esse dado se explica pelo fato de que os negros eram transportados nos chamados navios negreiros ou tumbeiros, em condições desumanas. Submetidos a meses de viagens, acorrentados e amontoados nos porões desses navios, sem nenhuma condição de higiene e alimentação. Dessa maneira, muitos cativos morriam de fome, doenças e até mesmo se suicidavam. Ainda havia aqueles negros que eram jogados ao mar, principalmente, mulheres, por representarem um peso desnecessário, uma vez que o navio já estava acima da carga suportada.

Vários fatores contribuíram para esse terrível estabelecimento comercial de vidas, dentre eles, podemos destacar a justificativa dos europeus ao afirmarem que na

África já existia escravidão e que, segundo a Bíblia, os negros foram amaldiçoados, “o trafico assim, abriria aos negros o caminho da salvação” (Malowist, 2010, p. 8).

Todavia, a escravidão africana se difere muito da que foi praticada pelos europeus. Tornavam-se escravos na África por alguma razão, principalmente por motivos de guerras, assim, negros e brancos poderiam ser escravos. Em Albuquerque e Fraga Filho (2006), vamos encontrar o seguinte esclarecimento sobre os motivos que poderiam tornar alguém escravo na África:

Não era só na guerra que se corria o risco de ser escravizado. Em muitas sociedades africanas, o cativo era a punição para quem fosse condenado por roubo, assassinato, feitiçaria e, às vezes, adultério. A penhora, o rapto individual, a troca e a compra eram outras maneiras de se tornar escravo. (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO 2006, p.16).

Albuquerque e Fraga Filho (2006) ainda mostra que no Brasil a escravidão assumiu um caráter extremamente cruel e desumano, os escravizados eram tidos como mercadorias comerciais, objetos de compra e venda. Os negros/as eram expostos em armazéns e examinados pelos senhores como verdadeiras peças de valor. Quando comprados, eram empregados nas mais variadas funções, trabalhavam em regime duríssimo, sem remuneração, direitos, com péssima qualidade de alimentação, vestimentas, além de humilhações e castigos.

Contudo, é importante ressaltar que os negros não ficaram apáticos diante destas situações, os mesmos se utilizaram de diversas estratégias para burlar e se verem livres destes sofrimentos. Tais estratégias é o que hoje entendemos como resistência negra, que vai desde as fugas para formação de quilombos e revoltas, até, o suicídio, a queima de lavouras, o envenenamento de senhores e, principalmente, a utilização da dança, batuque, religiosidade e capoeira, como formas de resistir ao processo escravista e manter vivas as tradições e lembranças da África.

Retomando a escravidão, ainda percebemos que o cenário de sofrimento e negação da cidadania ao negro, continuou presente mesmo após abolição em 1888, o Brasil não investiu em políticas que visassem o reposicionamento e inclusão dessa população. Pelo contrário, ao analisarmos o período pós-abolição percebemos que no decorrer da história do Brasil é possível constatar vários momentos em que foi negado aos negros/as o direito à cidadania.

Esta negação de inserir o negro na sociedade deu-se, principalmente, em decorrência das teorias raciais, que estavam em vigência naquele momento. Tais teorias

tentavam justificar por meio de bases científicas a inferioridade do negro e os perigos que o mesmo representava para a sociedade.

Um dos teóricos de base racista foi o médico legista Nina Rodrigues, o mesmo associava as características físicas dos negros a criminalidade, afirmando que, quanto mais os indivíduos se aproximavam com os traços físicos do negro, mais probabilidade esses tinham de ser um criminoso.

Ainda sobre a negação da cidadania, percebemos por muito tempo que a escola se manteve fechada para o atendimento a essa população. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2004), o Decreto de nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, instituiu que não seria permitido o acesso de escravos as salas de aulas e que os adultos negros/as estudavam dependendo da disponibilidade dos professores. Só em 1878, com Decreto nº 7.031- A, ficou estabelecido aos negros/as o período noturno para os estudos.

Dentre tantas outras, esses decretos foram, formas de impedimento ao acesso dos negros/as à escola. Tal negação se faz refletir nos dias atuais, ao analisarmos os dados estatísticos do censo do *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* 2010 (IBGE) percebemos claramente essa questão, o Censo nos mostra que “no grupo de pessoas de 15 a 24 anos que frequentava o nível superior, 31,1% dos estudantes eram brancos, enquanto apenas 12,8% eram negros e 13,4% pardos” (BRASIL, 2012).

Contudo, notabilizamos que o período da escravidão deixou cicatrizes densas para esta população, e pelos dados percebemos que embora atualmente haja “escolas para todos”, muitos ainda estão à margem da escolaridade e quando inseridos são, muitas vezes, vítimas de preconceitos e discriminações.

Mas, esta realidade vem sendo superada, graças às lutas históricas encampadas pelos diversos grupos do Movimento Negro, aos poucos espaços estão sendo conquistados. Na luta pela igualdade, respeito e valorização da identidade negra muitos obstáculos ainda são encontrados. No entanto, muitas conquistas já foram possíveis. Como nos mostra Davis (2000, p.112):

Em nível nacional, o movimento negro ajudou institucionalizar importantes datas históricas para estimular os brasileiros de todas as descendências a refletirem sobre sua linhagem cultural, sobre as relações raciais e sobre a difícil situação das minorias brasileiras. Se, antigamente, o governo brasileiro havia designado o dia 13 de maio, data da assinatura da Lei Áurea que libertou todos os escravos brasileiros, como um feriado nacional, atualmente

os ativistas institucionalizaram o dia 20 de novembro, aniversário da morte de Zumbi, o famoso líder de palmares, como importante momento de reflexão e protesto, agora chamado Dia da Consciência Negra.

Todos esses avanços são de suma relevância para consolidar as mudanças educacionais, que tem contribuído, e muito, para a inserção da temática afrobrasileira e africana no cotidiano escolar.

A escola tem papel fundamental na desconstrução da concepção equivocada e estereotipada que se criou a respeito do negro. Sua história precisa ser contada para que negros e não negros reconheçam o valor deste povo para formação da sociedade brasileira e a necessidade de estar em constante luta contra o racismo, o preconceito e todas as formas de discriminação.

(...) é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (BRASIL, 2004, p. 7).

Assim, se faz necessário que a escola seja de fato um espaço acolhedor e equânime, em que os diversos sujeitos encontrem oportunidade para a compreensão e o diálogo. Dessa maneira, a mesma está contribuindo para a formação cidadã de seus educandos, ajudando-os a enxergar o outro pelo âmbito do respeito e da democracia.

No entanto, vale salientar que, a construção da escola como esse espaço acolhedor, perpassa principalmente pelo tipo de profissional que a mesma dispõe. Nesse sentido, é essencial que os docentes tenham em vista o processo da inclusão de todos os alunos, abrindo espaço para os diversos saberes e pluralidades presentes no cotidiano escolar e da sala de aula.

5. ANALISANDO O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: UM OLHAR SOBRE AS IMAGENS E OS CONTEÚDOS RELACIONADOS AO NEGRO

5.1 CONHECENDO A COLEÇÃO ANALISADA

A coleção analisada foi *Aprender Juntos*, os livros são do ano de 2013, confeccionados pela editora: Edições SM e de autoria de Raquel dos Santos Funari e Mônica Lungov.

Elegemos tal coleção para análise após consulta junto às escolas municipais de Campina Grande-PB, na qual foi verificado que a coleção *Aprender Juntos* é uma das três primeiras coleções⁵ mais utilizadas pelos docentes da referida cidade.

Nas figuras abaixo podemos observar a capa de cada livro analisado:

Figura 1: Capas dos livros do 2º, 3º, 4º e 5º ano



Fonte: FUNARI; LUNGOV (2013).

⁵ A coleção: *Projeto Buriti* e a *Escola é Nossa* são as duas primeiras mais utilizadas pelos docentes das Escolas Municipais de Campina Grande-PB

Vemos que as capas dos livros são um dos elementos que podem induzir ao Leitor a algum tipo de ideia prévia sobre o que será abordado, assim “na análise da forma pela qual o livro se apresenta, um elemento que sempre merece atenção é a capa” (BITTENCOURT, 2011, p. 312).

Com a visualização das capas constatamos que as ideias transpassadas pelas imagens dos livros do 2º e 3º ano se adequam às recentes propostas do ensino de história, percebemos o interesse em demonstrar a realidade do educando, seu lugar de convívio e a concepção do sujeito como construtor histórico através da imagem do artesanato. No entanto, as capas do 4º e 5º ano, permanecem evidenciando a história pelo paradigma eurocêntrico e da política. Dando enfoque as grandes navegações e a Era Vargas, levando a entender que estes são os fatos mais importantes que serão trabalhados pelo livro.

Sobre a formação das autoras, essas podem ser observadas já na sobrecapa do livro. Como mencionado anteriormente, os mesmos são de autoria de: Raquel dos Santos Funari doutora em história pela Universidade Estadual de Campinas, pesquisadora-colaboradora do departamento de história da Unicamp e professora de história em nível fundamental e médio e Mônica Lungov, licenciada em história pela Universidade de São Paulo, consultora pedagógica e também professora de história em nível fundamental e médio.

Percebemos assim, que as duas autoras têm formação na área a qual o livro está destinado, além disso, são professoras e, uma delas, pesquisadora. Estes são aspectos bastante significativos, pois a formação específica e a vivência em grupos de pesquisas permitem uma visão mais abrangente e crítica sobre a história. E, a prática docente é outro fator relevante, na medida em que, tendo a experiência com a sala da aula, as mesmas conhecem os limites e as possibilidades presentes nos livros didáticos, podendo assim buscar a melhor maneira de sistematizar as imagens e os conteúdos.

A Coleção se organiza por unidades temáticas. No livro do 2º ano as unidades são organizadas da seguinte forma: a história, a família, a escola, as ruas e bairros. No do 3º são elas: as primeiras cidades brasileiras, cidades do Brasil: ontem e hoje, os brasileiros: quem são? Os brasileiros: como são. No livro do 4º ano: a chegada ao novo mundo, o trabalho escravo na colônia, o trabalho livre na colônia, o fim da escravidão. Por fim, no livro do 5º ano: independência do Brasil, o Brasil imperial, o Brasil republicano I, o Brasil republicano II.

Observamos que os livros apresentam uma sequência lógica e cronológica dos conteúdos que são trabalhados por ano letivo. Partindo do lugar de pertença dos alunos nos livros dos primeiros anos e nos posteriores, ampliando esse enfoque em termos de espacialidade e noções populacionais. Esta forma de sistematização apresentada pela coleção considera as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia (BRASIL, 1997), pois orienta que o ensino de história para o primeiro e segundo ciclo, deve contemplar respectivamente a história local e do cotidiano e a história das organizações populacionais.

Consideramos pertinente também destacar a proposta apresentada pelo livro para o aluno em sua apresentação:

Caro aluno, este livro foi cuidadosamente pensado para ajudá-lo a construir uma aprendizagem sólida e cheia de significados que lhe sejam úteis não somente hoje, mas também no futuro. Nele, você vai encontrar estímulos para criar, expressar ideias e pensamentos, refletir sobre o que aprende trocar experiências e conhecimentos (FUNARI; LUNGOV, 2013, p.3).

Notabilizamos, que a proposta apresentada está condizente, pois todos os livros da coleção trabalham nessa perspectiva crítica, permitindo que os alunos reflitam e se posicionem acerca dos conteúdos e das imagens que estão sendo abordados, principalmente através das atividades. Os textos também dão margem para o posicionamento dos alunos, uma vez que não trazem respostas prontas, ao contrário, trazem perguntas que levam o aluno a se questionar sobre o que ler e ver nos conteúdos e nas imagens do livro.

Esta nova maneira de se trabalhar com a história rompe com o método de ensino de memorização, verdades absolutas e respostas prontas, que foi bastante utilizado para o ensino de história, como afirma Bittencourt “A memorização era tônica do processo de aprendizagem e principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar. Aprender era memorizar” (2011, p. 67). Com esta nova metodologia de ensino abordada pela coleção em *Aprender Juntos*, os alunos tornam-se parte do processo de construção/reconstrução da história e peças fundamentais para se pensar uma nova sociedade.

Com relação à coleção, destacamos ainda o seu caráter didático-pedagógico, tomando como suporte: trechos de filmes, músicas, literaturas infantis e poemas e utilizando de pesquisas na internet para abordar os conteúdos. Outro ponto a destacar é

que livro contribui para a valorização da interação, propondo diversas atividades que permitem o trabalho em equipe.

Notabilizamos que a coleção apresenta novas possibilidades para o processo de ensino de história. Trabalhando com propostas e bibliografias atualizadas, despertando desta maneira um maior interesse por parte dos educandos.

5.2 CATEGORIAS

Como vimos no capítulo segundo sobre o Percorso Metodológico, para sistematizar os dados apresentados a seguir tomamos como norte a abordagem análise de conteúdo da autora Laurence Bardin (1977), seguida da sua técnica análise categorial.

A definição de tais categorias foi resultado de pesquisas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq, citadas anteriormente, de integrantes do grupo de pesquisa que participo.

Nesse sentido, a fim de organizar os elementos presentes no livro didáticos com relação à temática, adotamos as seguintes categorias para análise: Diversidade Cultural; Protagonismo Negro; África; Tráfico e Escravidão; Resistência Negra e Processo Abolicionista; Pós-Abolição.

Assim, destacaremos a análise realizada nos livros do 2º, 3º, 4º e 5º ano, descrevendo por categorias o que foi possível observar com relação às imagens e os conteúdos referentes à temática afrobrasileira e africana. As categorias Diversidade e Protagonismo Negro foram observadas no livro do 2º ano e em parte do 3º ano.

Com base em pesquisas já realizadas, as categorias África; Tráfico e Escravidão; Resistência Negra e Processo Abolicionista; Pós-Abolição, só eram possíveis de serem observadas nos livros do 4º e 5º ano. Dessa maneira, previamente cogitávamos que o livro do 3º ano contemplaria as categorias Diversidade Cultural e Protagonismo Negro, pois este costuma seguir o mesmo eixo temático do 2º ano, dando maior ênfase às imagens em detrimento dos conteúdos e, principalmente, quando esses conteúdos são referentes à temática supracitada.

Entretanto, ao começarmos a analisar o livro do 3º ano, constatamos que ele ia muito além do eixo Diversidade, o mesmo já discute diversos conteúdos relacionados à temática em estudo, como: escravidão, resistência, festas africanas, heranças, cultura, sociedades africanas, entre outros. Assim, as categorias África; Tráfico e Escravidão;

Resistência Negra e Processo Abolicionista; Pós-Abolição foram encontradas nos livros do 3º, 4º e 5º ano.

A seguir, discutiremos cada categoria a partir do que foi estudado em confronto com o que o livro didático apresenta, buscando compreender os avanços e lacunas existentes de acordo com a Lei 10.639/2003.

5.2.1 Diversidade Cultural

Com relação aos livros analisados, constatamos que no livro do 2º ano as imagens são mais evidenciadas do que os conteúdos. Podemos observar imagens com cores fortes e em tamanhos relativamente grandes, enquanto os conteúdos são breves e sem muitos textos.

Isto se dá em razão da faixa etária a qual o referido livro é destinado, geralmente para criança de sete e oito anos, em que as imagens são recursos que normalmente chama mais atenção e desperta seu interesse pelo tema proposto. Como nos confirma Delegá (2012, p.2) “É inegável o papel da imagem, dentro do livro didático, como ferramenta pedagógica de facilitação e fixação dos conceitos correntes no conteúdo verbal.”

Isto posto, vimos no livro do 2º ano da coleção, *Aprender Juntos*, uma grande quantidade de imagens que retratam a pluralidade de nossa população. Será que os negros/as reconhecidos pelo Censo de 2010 do IBGE como maioria da população brasileira, se encontram como tal no referido livro didático?

No livro do 2º ano encontramos imagens de diversificados grupos étnicos. Crianças negras e brancas interagindo, brincando, estudando e se divertindo. Como podemos observar na imagem abaixo:

Figura 2: Criança negra explicando a lição



Fonte: FUNARI; LUNGOV (2013, p.20).

Ainda que os negros não sejam maioria em todas as imagens ou em grande parte delas, consideramos relevante o aparecimento de algumas imagens que já retratam o mesmo como maioria, visto que tal aspecto ainda não tinha sido observado em nenhum livro analisado em pesquisas anteriores.

Destacamos que, é a partir, das transformações das representações e dos conteúdos em relação aos negros/as nos livros didáticos, que os sujeitos passam a reconhecer os traços positivos de sua história e cultura. Este é “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).

Na medida em que permite construir nas crianças negras como também nas não negras, uma nova percepção de sua imagem e conseqüentemente, gerar uma autoestima e autoconceito mais positivado.

Em relação à inserção da temática afrobrasileira e africana, observa-se que no livro citado o eixo trabalhado é a diversidade da sociedade brasileira.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre Pluralidade Cultural, o trabalho nesta perspectiva favorece “a possibilidade de capacitar o aluno a compreender,

respeitar e valorizar a diversidade sociocultural e a convivência solidária.” (BRASIL, 2001, p.47).

Nesse sentido, o trato com a diversidade proporciona o reconhecimento do outro, desse outro que é diferente de mim, mas que precisa ser respeitado e valorizado em suas particularidades. A diversidade não pode assim ser encarada como falta de igualdade nem muito menos como meio de exclusão.

Entretanto, muitas vezes a diversidade é conduzida por relações de negação do outro, como nos mostra, Tomaz Tadeu da Silva (2000, P.53), o “outro diferente do ‘eu’ e ‘eu’ diferente do ‘outro’ como uma forma de exclusão e marginalização”.

Esta diferença como forma de exclusão tem suas raízes no modelo de educação eurocêntrica, que nega a pluralidade étnico-cultural de nossa formação. Evidenciando e valorizando apenas a cultura de matriz europeia, desconsiderando assim, as duas outras matrizes constituintes do povo brasileiro, sobretudo a indígena e a africana.

Com relação a esta questão, o livro do 2º ano prioriza o princípio do pluralismo cultural, valorizando as diferentes realidades presentes no contexto social. Emancipando de maneira democrática as imagens e os conteúdos relacionados aos negros e outros grupos étnicos.

Nas páginas 34 e 35, é trabalhado o conteúdo “A família”. Nestas páginas encontramos a imagem de várias famílias em seu momento de lazer no parque. Percebemos que a imagem retrata bem a diversidade cultural existente em nosso país, são ilustradas crianças negras e brancas interagindo, casais formados por relações interraciais e ainda famílias com traços asiáticos.

Em particular, na imagem, uma cena nos chamou bastante atenção, que foi a aparição, no centro da figura, de um casal hipoteticamente homoafetivo e ainda constituído por uma relação inter racial.

Figura 3: Famílias no parque



Fonte: FUNARI; LUNGOV (2013 p. 34-35)

Dessa maneira, compreendemos que a mesma representa um avanço significativo quanto à diversidade de gênero e racial, mostrando outras possibilidades de ser família, de ser homem/mulher e de ser. Pois, ao inserir este novo modelo de família, está favorecendo o conhecimento e o respeito do aluno para esta nova realidade, que embora esteja presente em nossa sociedade, ainda são latentes os esforços para a ocultação e invisibilidade desta questão, principalmente nas instituições escolares e no âmbito do direito. Como afirma a jurista, Maria Berenice Dias, “Ignorar a realidade, deixando-a a margem da sociedade e fora do Direito, não irá fazer a homossexualidade desaparecer.” (DIAS, 2009, p. 50).

Outro aspecto a frisar é que ao mostrar o negro em seu momento de lazer, vem superar a ideia de que o lugar do negro é trabalhando e sendo submisso ao seu senhor. Ademais, como vimos, o casal é composto por um negro e um branco, representando a quebra do preconceito também a este tipo de relação.

Na página 53, temos o conteúdo que trata sobre “As Famílias brasileiras”. Encontramos nesta página um texto falando que tais famílias são formadas por

diferentes povos. Ao ler o texto ficamos então nos perguntando, mas que povos foram esses? No entanto, ao visualizar a próxima página (54), vimos que o título era: Famílias de diferentes origens. Encontramos nesta, outro texto, agora explicando sobre os diversos povos que constituem as famílias brasileiras: os índios, portugueses, africanos, italianos, japoneses, alemães, espanhóis, libaneses, poloneses, sírios e outros. O interessante é que as autoras ao falarem dos africanos, destacam que os mesmo não vieram para o Brasil, mas que foram trazidos à força para trabalhar. Pinsky (2009), atenta para esta questão ao nos dizer que “vir pode ocorrer a partir de uma decisão própria (...) ser trazido implica fazer algo contra e a despeito de sua vontade” (PINSKY, 2009, p.23).

Logo, o destaque realizado no livro é de suma relevância, visto que, rompe com o ideário de aceitação da escravidão e de camuflagem do que realmente significou o tráfico escravo. Pois, como é que um povo sabendo que seria escravo “viria” para o Brasil?

Ainda na página 54, vemos um texto mostrando as diferentes possibilidades de ser família, tanto em relação a suas origens como em termos socioculturais, econômicos e políticos. O referido escrito enfatiza que cada família tem um jeito e um tamanho. Para isto retrata a seguinte imagem:

Figura 4: Diversidade familiar

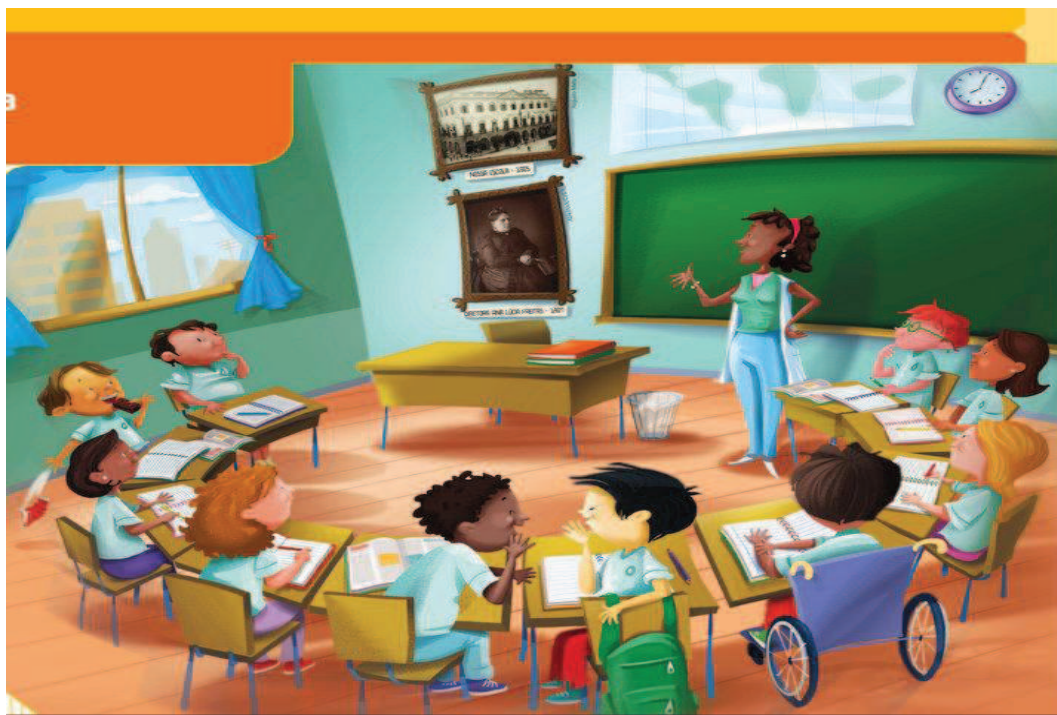


Fonte: FUNARI; LUNGOV (2013, p. 37).

Os Parâmetros Curriculares de Pluralidade Cultural destaca que ao ser trabalhar com este tema, é primordial que se enfatize “a organização familiar como instituição em transformação no mundo contemporâneo, e as múltiplas formas em que se apresenta.” (BRASIL, 1997, p.43) Desta forma, atentamos para a importância dada pelas autoras ao se referirem à família, destacando sempre as múltiplas alternativas de ser família nos dias atuais. Permitindo, que os educandos construam esse olhar amplo acerca das diversidades presentes na família.

Na página 60-61 o livro aborda o conteúdo “Escola”, as referidas páginas, exibem a seguinte imagem:

Figura 5: Professora negra



Fonte: FUNARI; LUNGOV (2013, p.86).

A imagem chamou bastante atenção, uma vez que não é comum observar pessoas negras em condições favoráveis de trabalho nos livros didáticos, ao contrário, observamos constantemente os negros/as ocupando cargos e espaços de baixo prestígio social. A professora Ana Célia Silva em seu livro, “Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático”, mostra que, na maioria dos livros didáticos “os negros/as não têm papéis e funções diversificadas e que esse tem o ‘seu lugar’ na sociedade” (SILVA, 2010, p. 44).

Dessa forma, a inserção de imagens como esta, contribui para quebra da ideia de incapacidade e estagnação a qual foi concebida ao povo negro. Ademais, supera as teorias racistas que entendia o negro como incapaz e menos inteligente de que o branco.

Por fim, a última imagem do livro que sugere uma análise, encontra-se nas páginas 84 e 85, onde vai ser trabalhado o conteúdo: “Ruas e bairro”.

Figura 6: Trabalhadores brancos



Fonte: FUNARI; LUNGOV (2013 p. 84-85)

Embora a imagem possa parecer simples, se olharmos profundamente, percebemos que não é. Ela traz um fator diferenciado, que é a presença de dois homens brancos trabalhando na reconstrução de uma fachada, enquanto duas crianças negras estão indo para a escola e uma delas sendo acompanhada pela mãe que também é negra.

Esta nova concepção do branco como trabalhador desconstrói o ideário de representar apenas o negro em condições de trabalho. Além disso, ressalta mais uma vez a inserção da população negra nas instituições escolares, o que era outro fator bastante invisibilizado pelos livros didáticos.

No que concerne à categoria diversidade cultural no livro do 3º ano, identificamos na página 114 um capítulo que chamou bastante atenção, o mesmo não tinha sido observado em nenhum outro livro didático analisado em pesquisas anteriores, o capítulo é “Diversidade Cultural”.

A inserção deste novo capítulo revela o quanto alguns livros didáticos já conseguiram avançar quanto à implementação da Lei 10.639/2003, que tem como um dos seus princípios a priorização da diversidade cultural presente na sociedade brasileira.

O livro através desse capítulo ressalta e valoriza a história de todos os sujeitos sociais e principalmente daqueles historicamente excluídos e marginalizados, a exemplo dos africanos e indígenas.

Assim, na página 115 encontramos vários textos mostrando as heranças desses povos para nossa cultura. Sobre os africanos, é possível perceber na página 117, a imagem do pintor Rugendas, chamada jogo de capoeira do século XIX.

Figura 7: Roda de capoeira.



Fonte: FUNARI; LUNGOV (2013, p.117).

A capoeira que por tanto tempo foi marginalidade pela sociedade, agora é citada nos livros como um dos muitos legados deixados pelos africanos e que ainda hoje continua bastante presente em nossa sociedade. Mas será que esse reconhecimento significa o fim dos preconceitos em relação a ela? Como desenvolver práticas que valorizem os elementos da cultura africana?

A pluralidade cultural é uma proposta, desde o final da década de 1990, para os currículos da educação básica, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001). Desse modo, esta nova proposta apresentada pelo livro contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos com relação aos negros e sua cultura.

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

5.2.2 Protagonismo Negro

Entendemos aqui como protagonismo negro, todo movimento de emancipação desse sujeito frente à sociedade. A inserção do negro como protagonista nos livros didáticos é de suma relevância, pois permite a construção de uma identidade valorizada das crianças negras e brancas para com esta população. Dessa maneira, destacamos a representatividade do povo negro na referida coleção, em várias imagens o mesmo está ocupando lugar protagonista e em algumas delas sendo retratado como maioria. O que se difere dos resultados obtidos em pesquisas anteriores, na qual ao analisarmos seis livros didáticos de história do 2º e 3º ano observou-se em todos eles, “a ausência da representação do negro, o mesmo é sempre minoria diante do grupo o qual está inserido, (...) e quando aparecem não estão interagindo com outras crianças, na maioria estão sozinhas e com o semblante triste” (SILVA, H; SILVA, M, 2012, p.12).

Nesse sentido, embora as imagens dos negros como protagonista só tenham sido observadas nos livros do 2º e 3º ano e ainda de forma sutil, consideramos este um avanço bastante significativo para à emancipação dessa população.

Dessa maneira, sobre esta categoria podemos observar no livro do 2º ano na página 20, onde é trabalhado o conteúdo, “tempo e história”, a imagem de uma criança negra estudando.

O que nos chamou bastante atenção na coleção analisada, é que o negro é representado constantemente em momento de estudo e conhecimento, além disso, o mesmo é integrado à sala de aula como um estudante que interage, pergunta e se senta na frente, como podemos observar na imagem abaixo:

Figura 8: Criança negra se posicionando na sala de aula



Fonte: FUNARI; LUNGOV (2013, p. 34).

Este novo cenário evidenciado na coleção *Aprender Juntos* favorece um novo olhar em relação ao negro o mesmo que antes era retratado apenas em condições subalternas e marginalizadas, agora aparece inserido nos bancos escolares, local esse que por tanto tempo foi negado a esta população.

AVERBUCK (1983) mostra que:

A representação humanizada nos livros didáticos é muito importante para a criança negra na construção de sua autoestima e identidade étnico-racial, uma vez que ela se identifica com a representação e não como o real, passando a ver-se através dela. (AVERBUCK apud SILVA, 2011, p.137).

Dessa maneira, a criança negra ao observar essa foto poderá espelhar-se no exemplo da imagem e se sentir mais valorizada. As crianças brancas também poderão formar uma concepção positiva para com os negros, aprendendo a respeitá-los e vê-los como sujeitos inteligentes e capazes.

Na página 80 ainda no livro 2º ano, podemos encontrar mais uma vez a imagem de uma criança e uma professora negra inseridos no contexto educacional.

Figura 9: Crianças negras e professora negra inseridas no contexto educacional



Fonte: FUNARI; LUNGOV (2013, p. 80).

Destacamos que a aparição de tal imagem demonstra a preocupação do livro na construção de identidades afirmativas. Essa mudança é um grande avanço para a construção de ações afirmativas quanto à população negra, além de favorecer as crianças negras e brancas a valorização da alteridade.

Dessa maneira, é a partir da inserção de imagens como essas que os sujeitos passam a valorizar sua origem étnica, construir sua autoestima e se reconhecer como importante perante a sociedade.

No livro do 3º ano também encontramos o negro como protagonista de algumas cenas, aqui percebemos que o mesmo é quem está explicando a atividade para os colegas.

Figura 10: Criança negra ensinando aos colegas



Fonte: FUNARI; LUNGOV (2013, p. 64).

Mais uma vez enfatizamos que a inserção de imagens que retratem os negros como protagonistas das histórias é um passo bastante significativo para a construção de concepções afirmativas frente a esta população. Tendo em vista que por muito tempo os mesmo estiverem presentes nos livros apenas como o marginal, o escravo, o subalterno e inferior.

Silva (2011) salienta que, “as denominações e associações negativas (...) podem levar as crianças negras, por associação, a sentirem horror à sua pele negra, procurando várias formas de literalmente se verem livres dela, procurando a ‘salvação’ no branqueamento” (SILVA, 2011, 31).

Nesse sentido, este novo cenário evidenciado na coleção *Aprender Juntos* possibilita a ampliação quanto ao papel social dos negros em nossa sociedade, desconstruindo estigmas e estagnações que por tanto tempo foram disseminadas nos materiais didáticos do nosso país. Construindo nas crianças o sentimento de valorização de si mesmas e do outro.

5.2.3 África

Com relação a esta categoria, encontramos no livro do 3º ano, na página 86 um capítulo com o título: Brasil africano. A citada página inicia-se com um texto falando do continente africano antes da chegada dos colonizadores.

É interessante perceber que o próprio texto já permite a reflexão do aluno acerca do tema. As autoras fazem as seguintes problematizações: como era a vida desses africanos na África? O que faziam? Por que foram trazidos?

Ainda nesta página, encontramos a seguinte imagem, seguida de outro texto.

Figura 11: África pré-colonial

África e Brasil

Ao mencionar a África e os africanos, lembramos logo dos escravos como homens e mulheres que, trazidos à força de suas terras, vieram para servir. Mas aquele não era apenas um continente [...] em que os europeus se arriscavam com o intuito de fazer mais e mais cativos.



Havia na África Cativo: escravo muitas histórias. Histórias de homens, mulheres e crianças que nos foram trazidas pelos barcos que cruzaram o oceano Atlântico durante quatro longos séculos. Essas histórias [...] no Brasil lutaram para sobreviver, assim como os homens e mulheres que as trouxeram e contaram.

Mulheres preparando bebida, na região do rio Tugela, na atual África do Sul. Gravura de George French Angas, de 1849.

Kelly Cristina Araújo. *Áfricas no Brasil*. São Paulo: Sopolona, 2003. p. 7-8.

Fonte: FUNARI; LUNGOV (2013, p.86).

Percebemos o interesse do livro em demonstrar como era a África antes da colonização e este é um ponto bastante significativo, haja vista os poucos escritos sobre a história pré-colonial da África e a quase inexistência desse tema ainda em muitos

livros didáticos. Como nos confirmam Visentine, Ribeiro e Pereira (2013, p.75), “A África pré-colonial, continua pouco conhecida ou simplesmente desvalorizada”.

Assim, a introdução dessa nova visão sobre a África permite a compreensão da mesma como um continente rico em história e cultura muito antes da invasão dos colonizadores, além disso, ressalta a resistência dos africanos em preservar sua história no Brasil.

É interessante observar que o Guia de História PNLD 2013 ao fazer referência à coleção analisada confirma a questão acima, mostrando que “em relação aos povos africanos escravizados e trazidos para o Brasil, são abordados aspectos referentes à escravização, ainda na África.” (BRASIL, 2013, p. 78). Desse modo, salientamos a importância do docente ao fazer a escolha do livro didático previamente analisar o que o Guia apresenta sobre a coleção.

Seguidamente, temos na página 87, a imagem do mapa político da África do ano de 2011. Ao lado da mesma, existe um texto salientando que a África é um grande continente, habitado por diversos povos, distribuídos por mais de 50 países. O texto continua falando que na África antes da chegada dos europeus não existia essa divisão de países como hoje conhecemos.

As informações contidas no texto e na imagem são relevantes, pois possibilita o entendimento da África de maneira ampla, permitindo o aluno a visualização de todos os seus países e divisões territoriais, levando a compreensão de que a mesma trata-se de um continente vasto em território e cultura.

Porém, quando o texto se refere como era a divisão territorial da África que atualmente conhecemos, não faz nenhuma reflexão acerca dos acontecimentos que provocaram a partilha do continente. Assim, como os educandos irão compreender os motivos que levaram o território africano sofrer esse redesenho? E quais as consequências para as populações? Será que esta mudança deu-se de maneira pacífica? E os professores conhecem essa história?

Com relação à categoria África, no livro do 4º ano, na página 10 apresenta um mapa sobre as rotas marítimas em que o continente africano é contornado. No entanto, o texto que complementa essa imagem, não faz nenhuma referência à África.

Figura 12: Mapas das rotas marítimas



Fonte: FUNARI; LUNGOV (2013, p.10)

O texto apenas enfatiza o comércio de especiarias entre a Índia e a Europa, liderado pelos portugueses. Entretanto, neste momento já não havia também um comércio assaz lucrativo entre a Europa e África?

Como sabemos, para a realização dessas duradouras viagens ultramarinas necessitava-se de importantes investimentos financeiros, assim, outra pergunta se faz pertinente: de onde foram extraídos os bens necessários para a realização dessas viagens?

Malowist (2010), afirma que para a realização das grandes navegações “foi preciso escoar, pelas encostas africanas, grandes quantidades de objetos de ferro, bronze, cobre, bem como têxteis baratos, sem falar da prata, dos produtos alimentícios e do sal” (2010, p. 4).

Serrano e Waldman (2007) acrescentam informando que: “O continente constituía o maior fornecedor de ouro do planeta (...) além do marfim, chumbo, madeiras nobres (ébano, sândalo) e especiarias de todo tipo” (2007, p.182, grifo nosso).

Desse modo, notamos as ocultações presentes nos livros didáticos quando se refere ao continente africano. Principalmente, para mostrar o desenvolvimento econômico de muitos países as suas expansões.

Destacamos a importância da inserção desse continente em conteúdos relacionados as grandes navegações, pois, como vimos o mesmo foi um dos grandes responsáveis pela realização dessa prática e, sobretudo, alvo intenso de despojos coloniais, que nunca foram ressarcidos.

Ainda sobre a África, encontramos na página 47, a imagem do pintor italiano Antonio Cavazzi, retratando o cotidiano de um rei africano fabricando as suas ferramentas diante de sua corte.

Figura 13: África antes da chegada dos colonizadores



Fonte: FUNARI; LUNGOV, 2013, p.47)

O texto que complementa a imagem é bastante interessante, pois traz algumas informações relevantes sobre a África antes da chegada dos europeus, favorecendo a compreensão da mesma como um continente rico em história, cultura e conhecimento. Ainda destaca que os africanos já tinham grande habilidade no trabalho com o ferro e muitos eram comerciantes e artesões.

Esta nova perspectiva da África abordada pelo presente livro, desconstrói a ideia que durante tanto tempo predominou, da África como um continente sem história, selvagem e exótico. Joseph Ki-Zerbo (2010) faz uma reflexão ao nos mostrar que “Viver sem história é ser uma ruína ou trazer consigo as raízes de outros. É renunciar à possibilidade de ser raiz para outros que vêm depois. É aceitar, na maré da evolução humana, o papel anônimo” (ZERBO, 2010, p. 56).

Logo, contar a história da África é sair deste anonimato, é mostrar que na África já havia impérios poderosos, reinos com organização admirável e que, além disso, os africanos deixaram para nós inúmeras contribuições e ensinamentos.

A introdução desta temática favorece no processo de autoestima e pertencimento, na medida em que rompe com a visão eurocêntrica que por tanto tempo predominou nos livros didáticos.

No livro do 5º ano, não encontramos nenhuma imagem ou texto que faça referência ao continente africano. Embora, a África já tenha sido bem trabalhada em livros anteriores, acreditamos que esta deveria também ser introduzida no livro do 5º ano. Pois, faz-se necessário o trabalho com a temática afrobrasileira e africana de maneira contínua e sistematizada, para permitir uma compreensão ampla por parte dos alunos. E não de maneira reduzida como observamos na coleção *Aprender Juntos*.

5.2.4 – Tráfico e Escravidão

Este tópico pretende apresentar como os livros didáticos do 3º, 4º e 5º ano da coleção *Aprender Juntos* estão abordando os conteúdos referentes ao tráfico e escravidão. Tendo em vista que, muitos livros insistem em enfatizar os acontecimentos sobre este período em detrimento dos aspectos relacionados à cultura dos africanos e afrobrasileiros. E ainda romantizando o que de fato aconteceu.

Com relação ao tráfico, no livro do 3º ano encontramos, na página 90, a imagem de um mapa comercial de escravos africanos do século XVIII. No mapa são mostradas as regiões da África que o tráfico era realizado naquela época.

Figura 14: Mapa comercial de escravos africanos



Fonte: FUNARI; LUNGOV (2013, p.90)

Acima da imagem, encontramos um texto sucinto trazendo algumas informações, referentes ao número de africanos que foram trazidos para o Brasil, mostrando para quem eles eram vendidos e quanto custava essa venda.

Um destaque interessante feito pelo livro, é que o mesmo mostra também que os africanos traficados vinham de diversos povos e falavam línguas do grupo banto e sudanês.

Desse modo, notabilizamos que o texto ao falar do tráfico, se remete a cultura e história dos africanos, mostrando que eles tinham seu povo na África e a sua língua, sua cultura e sua organização social diferente do que estudamos no nosso tempo de escola.

No entanto, ainda que o livro já traga algumas informações importantes, a nosso ver, elas ainda são muito superficiais não deixando claro os efeitos negativos que o tráfico causou aos povos africanos.

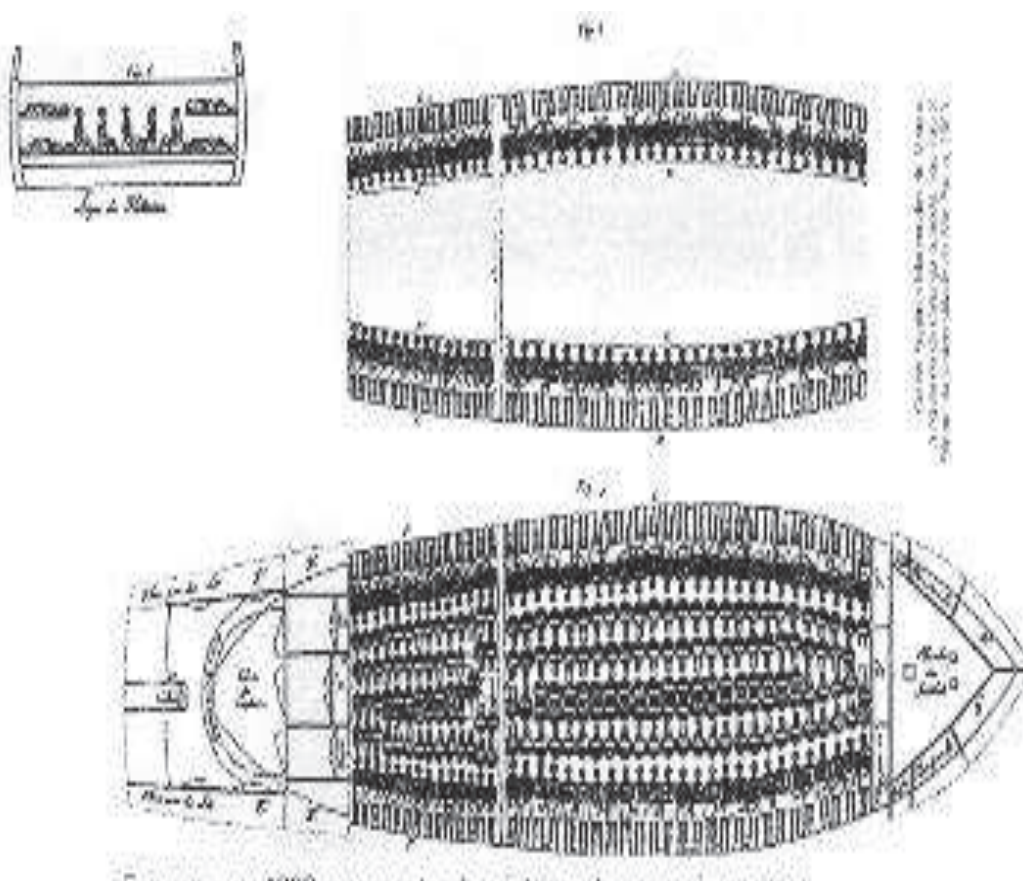
Assim, acreditamos que a formação do professor é de suma importância para a mediação dessas informações contidas no texto, pois tendo o conhecimento o mesmo poderá abordar o tema de maneira mais aprofundada e levando o aluno a uma compreensão mais ampla.

Encontramos principalmente no livro do 4º vários textos e imagens abordando o conteúdo tráfico, embora algumas imagens presentes no livro não favoreçam a compreensão do que realmente significou o tráfico, as autoras do livro em seus textos sempre estão problematizando as imagens e destacando a ideia de que os negros/as não vieram, mas sim que foram trazidos à força para serem escravizados no Brasil.

Esse destaque feito pelo livro desconstrói a concepção de passividade e aceitação da escravidão que por muito tempo foi disseminado nos livros didáticos. O conteúdo tráfico começa a ser abordado no livro do 4º ano a partir da página 44, nela encontramos o tópico: O tráfico negreiro.

Nesta página observamos a imagem do interior de um navio negreiro, que tenta mostrar como eram as condições que os africanos escravizados eram transportados.

Figura 15: Estrutura de um navio negreiro



Fonte: FUNARI; LUNGOV (2013, p.44)

É perceptível a sutileza como a imagem se apresenta, não deixando claro as reais condições desse transporte. No entanto, na atividade as autoras fazem um chamamento

para que os alunos observem com atenção a imagem e vejam se os africanos eram transportados sentados ou deitados. Ainda continuam, fazendo as seguintes perguntas: era fácil a locomoção dentro deste navio? Todos podiam deitar e dormir? A atividade conclui pedindo para que os alunos discutam e reflitam com o professor e os colegas a respeito dessas perguntas.

Notamos que embora a imagem não favoreça a compreensão plena das condições a qual os africanos eram submetidos, o livro por meio da atividade busca despertar o senso crítico do aluno e proporcionar o diálogo sobre o tema. Diferente de outras coleções que só mostram a imagem sem provocar reflexões entre professores e alunos.

Ao trabalhar esse conteúdo, um docente que tenha formação sobre a temática poderá pensar novas possibilidades de levar o seu alunado a reflexão, uma delas poderia ser através do relato do africano escravizado, Mahommah G. Baquaqua, sobre o interior de um navio negreiro. No qual o mesmo descreve que:

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 adocece ao pensar nisto (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p.49).

O relato de experiência é uma das fontes que pode ser utilizada para a compreensão do que de fato significou o tráfico, pois retrata a realidade de quem passou por essa terrível experiência e tem propriedade para contar como foi.

Dando continuidade, encontramos na página 45, do livro do 4º ano, a seguinte imagem do pintor Rugendas:

Figura 16: Interior de um navio negreiro



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

Fonte: FUNARI; LUNGOV (2013, p.45)

Como podemos perceber, assim como a imagem anterior, essa também retrata de maneira sutil a realidade vivenciada pelos africanos no interior dos navios negreiros. Todavia, mais uma vez por intermédio da atividade as autoras fazem problematizações bastante interessantes acerca da imagem. Direcionando o olhar dos alunos para enxergarem alguns detalhes que estão camuflados na mesma.

Destacamos assim, duas perguntas da atividade: há duas pessoas carregando uma outra. Por quê? Por que uma das pessoas está segurando um lampião?

Tais perguntas favorecem o olhar crítico quanto às diversas mortes ocasionadas por essa travessia e as condições desumanas que imperavam dentro desses navios. O

que desconstrói a ideia romantizada retratada na imagem de Rugendas, de que os africanos vinham confortáveis, com espaço de sobra e ainda mais com direito a lençol.

Sabemos que a realidade foi totalmente diferente, o tráfico atlântico representou a arrancada violenta de milhões de seres humanos do seu seio familiar, do seu aconchego, para serem humilhados, explorados e condenados a passar por todo tipo de sofrimento dentro e, principalmente, fora dos Tumbeiros. Por isso esse nome, que se deriva de tumba, túmulo.

Nos navios, os/as negros/as eram submetidos a meses de viagens, acorrentados e amontoados nos porões. Sem nenhuma condição de higiene e conforto, muitos deles morriam acometidos por doenças e pela fome, segundo Albuquerque e Fraga Filho (2006), que ainda acrescenta que as causas das mortes, ao longo da viagem, se dava também, em razão aos “maus-tratos, superlotação e até mesmo ao terror da experiência vivida, que debilitava física e mentalmente os africanos” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p.51).

Sobre os dados de mortalidade Aladrén (2010) mostra que, “foram embarcados aproximadamente 12,5 milhões de africanos e um pouco menos de 11 milhões chegaram nas Américas” (ALADRÉN, 2010, p.73).

Tais informações relevam a drástica realidade enfrentada pelos africanos e o número alarmante de vidas que foram ceifadas, opondo-se em absoluto ao que algumas imagens romantizadas sobre este período pretendem demonstrar.

Quanto ao tráfico, no livro do 5º ano, não encontramos nenhuma referência, no entanto, consideramos a abordagem realizada, especialmente, no livro do 4º ano, suficiente para a compreensão do conteúdo tráfico.

Com relação à escravidão, observamos no livro do 3º ano, na página 91, a seguinte imagem romantizada do Pintor Carlos Julião, do século XVIII:

Figura 17: Escravas vendendo nas ruas



Fonte: FUNARI; LUNGOV (2013, p.91)

Vemos que a ilustração não favorece ao educando o real entendimento sobre o que significou a escravidão e a concepção do seu caráter extremamente cruel e desumano. A imagem ofusca a face das escravas, não deixando transparecer em seu semblante o cansaço e o sofrimento diante dessa situação, ou será que era cômodo carregar esses imensos cestos na cabeça, além do filho nas costas? Outro detalhe é que entre as negras uma é liberta, mas continua na lida para sobreviver. Qual a diferença entre elas?

Desse modo, fica notório que um professor sem formação sobre a temática não será capaz de identificar os vários elementos que poderão ser problematizados diante de uma imagem como essa.

Ana Célia Silva (2010) nos esclarece que:

Cabe uma formação específica para o professor de Ensino Fundamental, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições

necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos (SILVA, 2010, p.22).

Diante disto, entende-se que o educador precisa ter uma formação que permita uma percepção crítica para compreender as múltiplas facetas apresentadas pelas imagens e textos contidos nos livros didáticos e, assim, poder questioná-las e discuti-las com seus discentes, na busca de desvendar e superar tais equívocos.

Sobre a escravidão, encontramos ao longo do livro do 4º ano vários tópicos abordando esse tema, o primeiro dele encontra-se na página 29, tendo como título “Início da colonização”. Nele observamos um texto falando sobre a produção do açúcar no Brasil, relatando que esse trabalho era realizado pelos escravos africanos. Como reflexão as autoras apenas perguntam: quem são as pessoas que aparecem na imagem, trabalhando na fabricação do açúcar?

Desse modo, novamente ressaltamos a importância da formação docente, pois é a mesma quem irá possibilitar aos professores o trabalho de maneira mais aprofundada com a temática.

Figura 18: Africanos escravizados no engenho



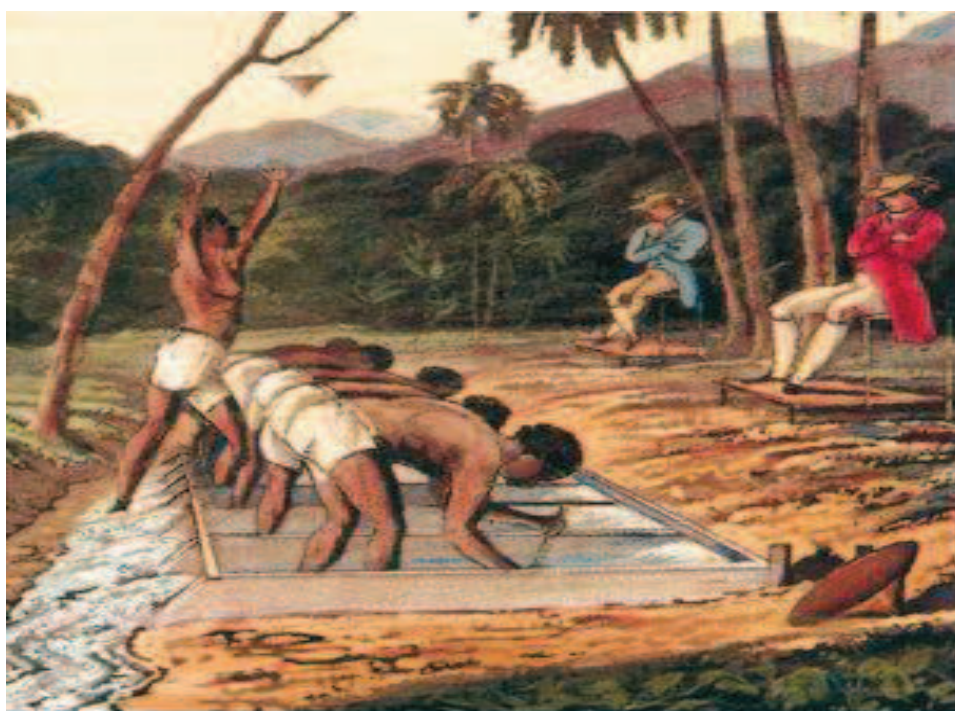
Fonte: FUNARI; LUNGOV (2013, p.29)

Mais adiante na página 42 encontramos um texto mostrando que a escravidão já era praticada por povos de épocas bem antigas, contudo, um aspecto bastante positivo é que o livro traz o destaque salientando que essa escravidão se difere muito da que foi praticada pelos europeus.

Observamos na página 50 e 51, um tópico falando da escravidão, este é “Escravidão na colônia”. Aqui são expostas as várias funções destinadas aos *africanos escravizados*, que iam desde os trabalhos domésticos como, ama de leite, pajens, mucamas até os realizados nos engenhos e nas lavouras. ?

Encontramos também na página 54 o tópico: Escravidão nas minas. O livro aborda um texto demonstrando que no século XVIII, o Brasil se tornou o principal produtor mundial de ouro. Ao lado do texto é exibida a seguinte imagem:

Figura 19: Negros nas minas de ouro



Fonte: FUNARI; LUNGOV (2013, p.54)

O diferencial deste livro é que as imagens são utilizadas como mais uma fonte de informação que em consonância com os textos, auxilia no entendimento mais amplo do aluno com relação à história. As mesmas são sempre questionadas, permitindo assim a reflexão crítica e o posicionamento do educando acerca do que está sendo abordado. Como podemos observar nas indagações feitas pelas autoras sobre a imagem: Qual foi a mão de obra utilizada nas minas? Por que os feitores vigiam os escravos que trabalham

nas minas? Na sua opinião, como eram as condições de trabalho dos escravos nas minas?

Ainda encontramos na página seguinte 55, um texto demonstrando como era vida dos africanos escravizados na mineração. O texto mostra as condições precárias e desumanas, as quais estes eram submetidos, além das inúmeras mortes que ali aconteciam.

Notabilizamos assim, a preocupação em relatar a escravidão de maneira ampla e dando ênfase aos danos que essa causou para os africanos e seus descendentes. Superando a ideologia de naturalização da escravização que ainda permeia em muitos livros didáticos, a qual concebe o negro apenas como “objeto” fundamental para o desenvolvimento econômico do país, esquecendo que para isso foi preciso cometer um dos maiores crimes da história da humanidade.

No livro do 5º ano, notabilizamos que ao se falar sobre a independência do Brasil o livro aborda a imagem feita por Hermann Burmeiser (1853) de negros/as trabalhando e um texto perguntando “O que mudou para a maioria”?

Figura 20: Negros carregando sacos pesados



Fonte: FUNARI; LUNGOV (2013, p.32)

A imagem retrata o contexto de escravidão ainda vivenciado pelos negros/as após a independência, o texto encontrado nesta página logo reforça o que a imagem quer passar, mostrando que o processo de independência envolveu, principalmente, os interesses da elite, não alterando, assim, a principal característica da sociedade brasileira, a escravidão.

No entanto, é sabido que os negros acreditavam que a independência poderia favorecê-los, para os escravos poderia significar a conquista de sua liberdade e para os ex-escravos o reconhecimento do direito a cidadania e prestígio social.

Mas na verdade Albuquerque e Fraga Filho (2006) destaca que, o projeto de civilização pretendido naquele momento, principalmente, para negros/as libertos implicava em:

Impor hábitos, formas de trabalhar, de morar e de ocupar as ruas de acordo com modelos importados da Europa. Foi com a ideia de civilização que as elites buscaram justificar as leis contra batuque, capoeira, samba, religiões africanas e várias outras manifestações culturais que tinham ligação com a África (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO 2006, p.51).

Percebemos assim, que para a população negra liberta a independência foi mais uma maneira de repressão e ensinamento dos “bons costumes”, perdurando as discriminações e preconceitos. E para os escravos, o supracitado autor, mostra, que “abolir a escravidão era um passo para a modernidade que não interessava às elites brasileiras, visto que ainda dependiam do investimento em escravos” (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO 2006, p.165).

Assim, notamos que o livro trabalha o processo de independência a partir da perspectiva dos oprimidos, daqueles que quase nada usufruíram deste processo o que se diferencia de muitos livros didáticos que ainda abordam esse conteúdo visando demonstrar apenas as contribuições do processo de independência para o país, para as classes dominantes, desconsiderando a outra face do processo.

Na página 57, encontramos o tópico: Desigualdades. Nele é mostrado que o governo de Dom Pedro II foi marcado por muitas mudanças na economia e na sociedade, no entanto, essas não alcançaram toda a população, as autoras frisam que “as condições de vida e trabalho das pessoas escravizadas não se alteraram”.

Mais uma vez notabilizamos a intenção do livro em contar a história sob a ótica dos excluídos, o que em grande parte contribui para a compreensão das raízes dos nossos problemas sociais.

Ainda, no livro do 5º ano, podemos observar na página 61, a abordagem feita sobre a Guerra do Paraguai, explicando o que foi a mesma, seus motivos e demonstrando as suas consequências.

O interessante é que as autoras enfatizam que umas das consequências da guerra foi a grande quantidade de escravizados mortos. Destacando que os mesmos lutaram na guerra com a promessa de que iriam ser alforriados, no entanto, sabemos que o interesse da elite não era esse. Segundo Chiavenato (1939), diante do contexto social vivenciado naquele momento já se temia o fim da escravidão e, conseqüentemente, o que fazer com a população negra, “a própria existência do homem livre colocava em cheque a aristocracia racista”. (CHIAVENATO, 1939, p.96). Assim, percebe-se que a promessa da liberdade feita aos negros/as para que fossem para a guerra foi mais uma estratégia para dizimá-los e diminuir o número de negros presentes na sociedade.

Nesse sentido, é relevante o destaque feito pelas autoras, demonstrando que a guerra esteve permeada não apenas por interesses econômicos, mas, sobretudo por interesses sociais, que comprovavam como os negros eram marginalizados naquele momento. Isto possibilita o senso crítico do aluno na medida em que o mesmo compreende que se faz necessário investigar e descobrir os porquês dos fatos e como eles são apresentados.

5.2.5 - Resistência Negra e o Processo Abolicionista

É importante ressaltar que a história do negro no Brasil não se resume apenas a escravidão, tendo em vista que, a história desse povo foi, sobretudo, uma história de luta e de resistência. Os negros/as em nenhum momento foram passivos, ao contrário, foram protagonistas de muitas revoltas, fugas, estabelecimento de diversos quilombos espalhados pelo país e estratégias na busca de sua liberdade e preservação das suas tradições culturais.

É tanto que tal resistência faz-se sentir fortemente até hoje em nossas vidas, no nosso modo de ser, de vestir, de falar, de nos alimentar, nas nossas práticas, enfim, a África está em nós culturalmente e socialmente.

No que se refere a esta categoria, o livro do 3º ano merece destaque, por trazer como forma de resistência a religião africana.

Na página 105, encontramos um capítulo com o seguinte título, "resistindo à escravidão", nele vemos a imagem da festa de Iemanjá, além de um texto falando que os portugueses não respeitaram a cultura dos africanos nem a diversidade de seus povos, mas os africanos procuraram maneiras de resistir a essa dominação.

Figura 21: Festa de Iemanjá



Fonte: FUNARI; LUNGOV (2013, p.105)

O texto demonstra bem que a religião era um meio de fortalecimento e resistência ao processo escravista. Além disso, destaca que essa não era respeitada pelos portugueses. Mas, será que nos dias atuais as religiões africanas são acatadas ou ainda sofrem perseguições e discriminações?

No livro "Educação nos terreiros" da autora Stela Guedes Caputo, encontramos depoimentos emocionantes de crianças que foram discriminadas e excluídas da escola por pertencerem a religiões africanas. Em um desses depoimentos a estudante fala que:

“a professora passava óleo ungido na testa dos alunos que ficassem mais tranquilos e para tirar o Diabo de quem fosse do candomblé” (CAPUTO, 2012, p.197).

Com isto atentamos que a escola embora seja dita como laica, ainda continua a seguir práticas fundamentadas em religiões de matrizes europeias. E o pior disso é que continuam excluindo e desvalorizando aqueles que não se encaixam nesse modelo.

Logo, a introdução, ainda que discreta, de temas relacionados à religião africana é um passo inovador e de suma importância para a construção de atitudes afirmativas e, principalmente, respeitosas para com esta religião.

No livro do 2º ano também encontramos um aspecto bastante interessante sobre a resistência negra. Na página 79, encontramos o tópico: As escolas nas comunidades quilombolas.

O texto versado nesta página faz uma explicação sobre o que é um quilombo, por quem eram fundados e como vivem atualmente os povos remanescentes de quilombo.

Consideramos bastante pertinente a abordagem feita pelo livro didático, pois, como se sabe o ensino da história dos quilombos consta como uma das determinações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a temática em estudo, “O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos (...) a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos” (BRASIL, 2004, p. 21).

Assim, a introdução dessa temática nos livros didáticos, contribui para o conhecimento de uma das estratégias de luta e resistência usada pelos escravos contra a escravidão. Demonstrando que os mesmos nunca foram passivos frente às condições desumanas as quais foram submetidos.

No livro do 3º ano com relação à resistência, encontramos na página 118, um tópico falando sobre as festas de cada grupo étnico, e entre essas festas está a congada. O tópico explica um pouco sobre o que é a festa e que a mesma é de origem africana. Abaixo do tópico encontramos a seguinte imagem:

Figura 22: A festa da Congada



Fonte: FUNARI; LUNGOV (2013, p. 118)

A abordagem realizada pelo livro é bastante pertinente, pois como sabemos a resistência negra não se resume as fugas e revoltas, mas, sobretudo, os meios por eles utilizados para se manterem fortes diante do contexto da escravidão. E um desses meios de fortalecimento era a lembrança de suas origens que foram expressas na religião, nas festas, nas músicas e batuques em que buscavam deixar viva as suas tradições e cultura.

No livro do 4º ano, na página 62, encontramos um capítulo inteiro destacando a resistência, o título do capítulo é: Resistindo a escravidão. No mesmo encontramos

diversos textos falando sobre as formas de resistência, como a capoeira, quilombos e revoltas.

O livro traz um texto mostrando que os africanos que foram trazidos para o Brasil nunca deixaram de lutar por sua liberdade e que essa resistência era notabilizada desde o momento da sua captura. Como nos confirma Pinsky (2009), que desde o momento do embarque nos navios negreiros “o temor de uma revolta dos negros/as estava sempre presente, o que deixa claro que não se tratava de rebanho cordato, mas de seres humanos orgulhosos” (PINSKY, 2009, p.36).

Outro destaque a ser feito no livro é com relação a seguinte frase: “Revoltas fugas e quilombos eram formas de resistência. Mas os africanos também resistiram fazendo suas festas, celebrando seus deuses, mantendo suas tradições” (FUNARI; LUNGOV, 2013, p. 62).

Assim, essa afirmação, constatada no livro, rompe com o imaginário social que por tanto tempo concebeu o negro como um ser passivo e inerte diante do tráfico e, sobretudo da escravidão. A resistência negra no Brasil assumiu diversas formas além das que constantemente observamos nos livros didáticos, que ficam resumidas apenas aos quilombos, fugas e revoltas, enfatizando a violência, em detrimento da luta do povo por direitos e liberdade.

Outro aspecto interessante sobre este capítulo é a abordagem feita na página 64 sobre a revolta dos Malês, destacando a luta dos africanos pela liberdade e pelo direito de conservar as tradições culturais, enfatizando mais uma vez que os negros estavam sempre na busca de sua liberdade.

Ainda sobre resistência, as autoras, na página 65, trazem a história e trajetória do Quilombo de Palmares, seu surgimento, sua localização, organização social e a luta do seu mais emblemático representante, Zumbi.

No livro do 5º ano esta categoria não é muito evidenciada, somente ao se reportar as leis abolicionistas, é que as autoras dizem que as mesmas foram fruto das lutas e resistência do povo negro contra o processo de escravidão.

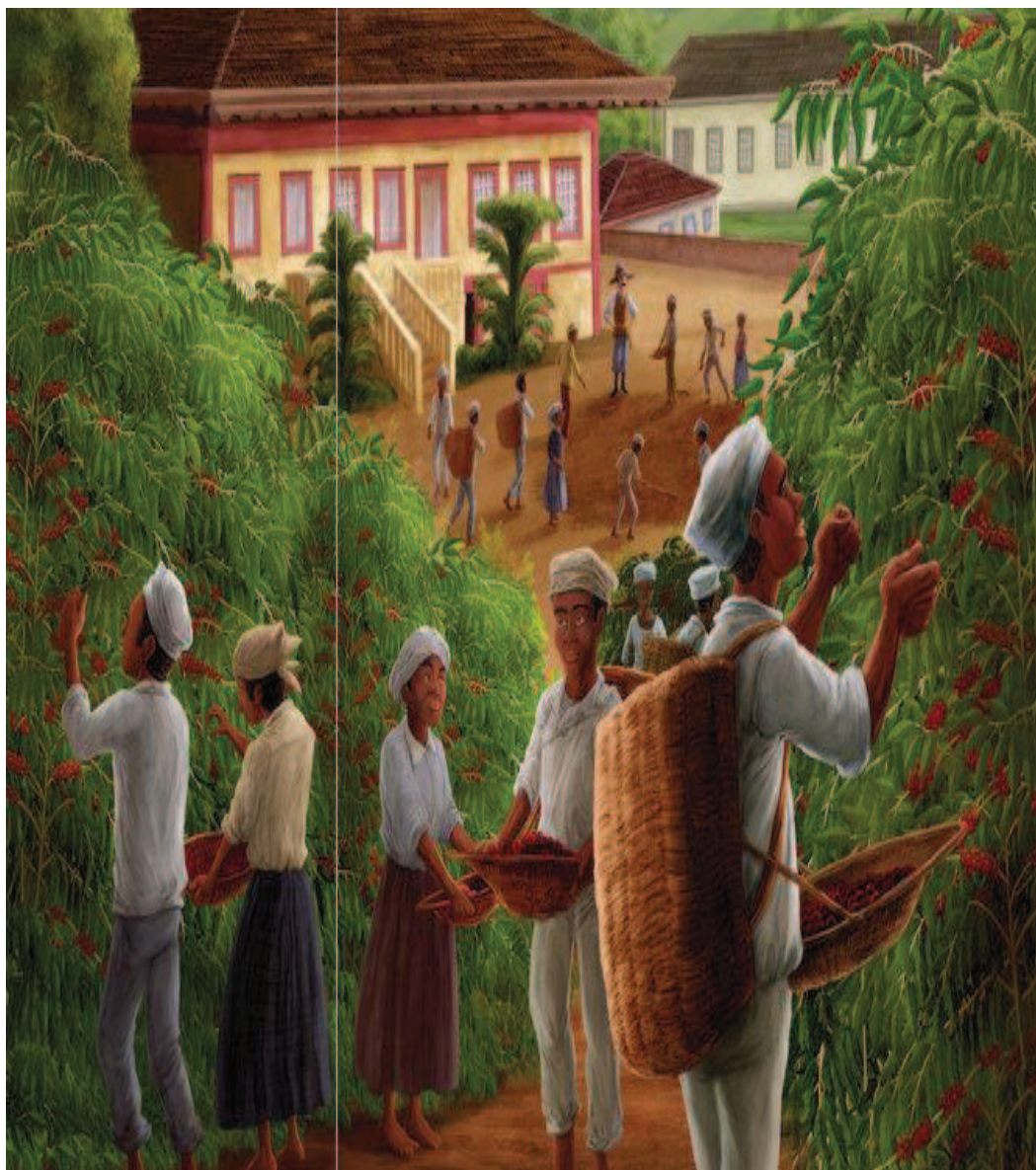
Embora a categoria resistência não seja bem explorada no livro do 5º ano, os livros anteriores contemplaram a mesma de maneira objetiva e clara permitindo que o aluno chegue à compressão necessária com relação ao tema.

Concluimos assim, a importância de analisar os livros didáticos dos quatro primeiros anos letivos do Ensino Fundamental, pois quando temos essa visão do todo, é

que podemos então observar e criticar com mais propriedade as lacunas e oclusões que poderão estar presentes na coleção.

A categoria movimento abolicionista, só foi possível de ser observada no livro do 4º ano. O conteúdo sobre esta categoria começa a ser trabalhado nas páginas 108 e 109 com o título: O fim da escravidão.

Figura 23: Negros nas lavouras de café



Fonte: FUNARI; LUNGOV (2013, p. 108-109)

A imagem é bastante contraditória, pois sugere a percepção do surgimento de outra atividade que também foi destinada aos africanos, o trabalho nas lavouras de café. Nas palavras de Chiavenato (1939, p. 18), “mais uma vez muda-se o produto, mas não a

forma de produção, o escravo permanece como a peça fundamental”. No entanto, o título do capítulo não se refere à escravidão, e sim, ao seu fim. Por que esta imagem aparece com este título?

É sabido que o fim da escravidão já tinha se configurado em alguns países como o Haiti e a Inglaterra, mas no Brasil este só foi possível, alguns anos mais tarde. Albuquerque e Fraga Filho (2006, p.61) nos afirmam “que em meados do século XIX, não havia nenhuma garantia de que o fim da escravidão no Brasil se daria em breve”.

Assim, o livro ao abordar o fim da escravidão neste contexto está transpassando uma concepção equivocada e irreal dos fatos históricos, não favorecendo o entendimento dos alunos acerca do que realmente significou o fim da escravidão.

Desse modo, destacamos a importância da formação docente com relação à temática, pois com a preparação adequada é que os professores poderão superar tais equívocos e intervir problematizando o que está posto.

Dando continuidade, na página 122, o livro traz uma explicação sobre as leis que antecederam a Lei Áurea, relevando que antes de sua consolidação, existiu todo um processo de movimento em busca da libertação dos escravos, que se consolidaram através das leis: Eusébio de Queirós, Ventre Livre e Lei do Sexagenário. Um texto de forma resumida apresenta o significado de cada uma.

Ao se referir sobre as supracitadas leis, as autoras, através de uma pergunta, provoca os alunos com o seguinte questionamento: “na sua opinião, por que existiram leis em favor dos escravizados antes da Lei Áurea?” (FUNARI; LUNGOV, 2013, p. 122).

Ao se mencionar a Lei Áurea, as autoras trazem uma cópia de sua imagem e a seguinte pergunta: “na sua opinião, quais foram os motivos que fizeram com que esta lei fosse assinada?” (FUNARI; LUNGOV, 2013, p. 122).

Evidenciamos assim, que tais perguntas sugerem aos alunos o entendimento do movimento abolicionista que já se consolidava antes da Lei Áurea. Mostrando que tal lei não se deu de maneira isolada, ou seja, a princesa Isabel não foi a protagonista dessa “liberdade”, como muitos de nós conhecemos.

Assim, destacamos a relevância da discussão realizada pelas autoras da coleção *Aprender Juntos*, as mesmas fazem com que os discentes reflitam e compreendam o processo que culminou na abolição, desconstruindo a ideia de que somente a Lei Áurea foi a responsável pela “libertação” dos escravos.

A lei foi fruto de vários fatores, entre eles, a pressão internacional, os interesses socioeconômicos, as campanhas abolicionistas e, sobretudo a luta do povo negro por cidadania e respeito.

O chamado “movimento abolicionista” consolidou-se, predominantemente, nas cidades, a partir da década de 1880, quando pessoas de diversas camadas sociais começaram a defender publicamente a emancipação dos escravos ou a abolição imediata da escravidão. O abolicionismo no Brasil reuniu adeptos de várias origens, condições e posições políticas, como parlamentares, intelectuais, jornalistas, profissionais liberais, setores médios, militares, trabalhadores pobres, imigrantes, ex-escravos e escravos (BRASIL, 2010, p.134-135).

O povo negro foi sujeito neste processo participando ativamente das lutas por libertação, tanto através das fugas, revoltas, desorganização do trabalho escravo, denúncias de maus tratos junto às autoridades policiais, manifestações e organização de fundos para compra de alforrias.

5.2.6 Pós-Abolição

É sabido que a abolição não significou de fato a “liberdade” para o povo negro, nem favoreceu a construção da sua cidadania. Impedidos de desfrutar dos mesmos direitos que os brancos, de frequentar a escola, e sem nenhuma política pública que favorecesse a sua inclusão no meio social, muitos negros/as permaneceram nas fazendas nos trabalhos com a agricultura para garantir comida e um lugar para morar. “A Lei Áurea, que extinguiu definitivamente a escravidão no Brasil, não estabeleceu nenhum tipo de política pública visando à inclusão social dos egressos do cativo e de seus descendentes” (DANTAS, 2010, p.141). Assim, é preciso refletir sobre o que ocorreu com o negro ao longo do século XX para se compreender a luta do movimento negro e as conquistas alcançadas.

Sobre o pós-abolição encontramos no livro do 4º ano em forma de imagem, a música “A mão da limpeza” composta por Gilberto Gil.

A mesma evidencia a ideia de que a abolição em quase nada modificou a vida dos negros/as. Os mesmos continuaram empregados em trabalhos subalternos e muitos ficaram à margem da sociedade.

É interessante observar que as autoras sugerem a reflexão dos alunos com relação à música ao perguntarem na atividade: “Mesmo depois de abolida a escravidão/ Negra é a mão/ De quem faz a limpeza”. Qual o significado desses versos?

Figura 24: Música sobre pós-abolição

A mão da limpeza

[...] Mesmo depois de abolida a escravidão
 Negra é a mão
 De quem faz a limpeza
 Lavando a roupa encardida, esfregando o chão
 Negra é a mão
 É a mão da pureza

Negra é a vida consumida
 [ao pé do fogão
 Negra é a mão
 Nos preparando a mesa
 Limpando as manchas
 [do mundo com água e sabão
 Negra é a mão
 De imaculada nobreza
 [...]



Gilberto Gil. A mão da limpeza. Disponível em: <<http://letras.mus.br/gilberto-gil/>>
 Acesso em: 9 de outubro de 2012.

Fonte: FUNARI; LUNGOV (2013, p. 120).

Nesse sentido, percebemos que o livro tenta problematizar o que significou esse período. No entanto, percebemos que o mesmo não oferece condições de compreender o que realmente aconteceu na sociedade brasileira com o fim da escravidão. Nos livros não se fala sobre um tema que deveria está sendo abordado para explicar o “porquê”

que os negros após a abolição não conseguiram se inserir no mercado de trabalho. Este tema se refere às teorias raciais, pois essas vão nos fazer compreender a permanência dos negros em condições subalternas, marginalizadas e sem oportunidade para ascender socialmente.

As teorias raciais vinham, ao longo do XIX, desenvolvendo diversas concepções que buscavam explicar a inferioridade do negro. Dantas (2010), afirma que:

As teorias raciais associavam determinadas características físicas, morais e culturais como cor da pele, forma do nariz, textura do cabelo, modos de vestir, festejar, cantar e cultuar à capacidade mental e ao nível civilizatório de indivíduos e grupos (DANTAS, 2010, p.142).

As referidas teorias serviram de base para determinar a superioridade de um grupo social em detrimento de outro. Tomando como referencia os europeus como padrão e modelo de sociedade e cultura a serem seguidos. Assim, os sujeitos que não correspondiam a esses padrões eram considerados inferiores, marginalizados e atrasados.

Dessa maneira, os ex-escravos representavam uma ameaça para a construção de uma identidade brasileira, visto que com base nas teorias raciais a mistura entre as raças poderia acarretar consequências desastrosas, como destaca Munanga (2008), ao citar alguns autores, como Arthur Gobineau que acreditava que a mistura entre as raças “daria origem a todos os tipos de males sociais e de imoralidade, tais como os abusos do álcool e tabaco, a falta de religião, a pressa descontrolada, a pornografia, a irritabilidade excessiva, etc” (MUNANGA, 2008, p.141).

Contudo, percebemos que tais teorias foram mais uma forma de manter o/a negro excluído das práticas sociais, vítima dos preconceitos e discriminações que se perpetuam até os dias atuais.

Florestan Fernandes (2007) confirma esta questão acima mostrando:

(...) três quartos de séculos 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).

Ao nos reportarmos a esta citação, percebemos que ainda hoje os negros/as vêm lutando na busca por espaço, respeito e cidadania. O imaginário social ainda está permeado dos estigmas causados pela escravidão e as teorias raciais. Ainda que o

discurso que se pregue seja de que somos todos iguais, que o mercado de trabalho não faz acepção de pessoas e ainda que no Brasil não existe preconceito, as atitudes e ações provam ao contrário.

Chiavenato (1939, p. 117) também destaca mostrando que, “os escravos assumiram a liberdade sem nenhuma profissionalização, (...) alguns obrigados a vagabundagem, foram estigmatizados como incorrigíveis malandros, sub-homens perigosos para a moralidade pública”.

A afirmação acima, nos faz refletir acerca do contexto atual de nossa sociedade, marcada por discriminações sociais, em que a desigualdades entre brancos e negros ainda é latente. Assim, consideramos que a formação docente é indispensável para o conhecimento sobre as teorias raciais e a superação de práticas fundamentadas no racismo e preconceito, pois tendo o conhecimento sobre a temática o mesmo terá condições de problematizar e questionar as lacunas que poderão estar contidas nos livros didáticos.

No livro do 5º ano sobre o pós-abolição, encontramos na página 67 um texto, mostrando que “desde a abolição os negros vêm lutando para superar o racismo, o preconceito e a desigualdade” (FUNARI; LUNGOV, 2013, p. 67). O livro enfatiza que um passo muito importante dessa luta foi o Estatuto da Igualdade Racial, dessa maneira as autoras trazem alguns artigos do referido estatuto e uma explicação do que o mesmo prevê.

Nesse sentido, destacamos a importância de o livro se referir sobre o Estatuto da Igualdade Racial, pois o mesmo foi resultado da luta do povo negro por direito e cidadania. Esse cenário se diferencia das pesquisas anteriores, nas quais se constataram que os livros ao se referirem sobre as conquistas em benefícios do povo negro, só destacavam os brancos como se eles quem tivessem dado essas conquistas aos negros e não trata sobre o movimento negro que ao longo do século XX desencadeou um processo de denúncias, conscientização e organização de pautas reivindicatórias em favor do negro.

Na página 84, o livro traz uma breve explanação sobre a revolta da Vacina e a revolta da Chibata, mostrando que a primeira foi motivada pela obrigatoriedade da vacina contra a varíola e a segunda pelos constantes castigos destinados aos marinheiros.

No entanto, o livro ao se referir sobre essas duas revoltas, não explica quem eram essas pessoas que se revoltaram e o porquê de terem se revoltado. Sobre a revolta

da vacina, Albuquerque e Fraga Filho (2006) mostram que os médicos acreditaram que eram nas habitações coletivas de gente negra, como por exemplo, nos cortiços, que as epidemias surgiam e se disseminavam. Assim, diversos cortiços foram demolidos, desabrigando seus moradores, que em sua maioria eram negros. “Por isso, ao ser aprovada a lei que tornava obrigatória a vacina contra varíola para todos os maiores de seis anos de idade, a população dos cortiços tomou as ruas e uma grande mobilização popular se fez notar na capital federal (ALBUQUERQUE E FRAGA FILHO, 2006, p. 214).

Discussões como essa são fundamentais para a compreensão das discriminações que a população negra e pobre do nosso país sofreu e ainda sofre nos dias atuais. Contudo, novamente destacamos que somente o professor com a formação adequada poderá problematizar assuntos que são trabalhados nos livros de maneira resumida e fragmentada.

Na página 120, é falado sobre o movimento, liderado por Martin Luther King nos Estados Unidos e um breve relato sobre o movimento negro no Brasil. Como dito, o livro faz uma sucinta abordagem sobre o tema, devendo assim o professor desenvolvê-lo e promover a discussão em sala de aula.

Acreditamos que tal tema deveria ser mais evidenciado nos livros didáticos, principalmente quando se refere ao movimento negro no Brasil, pois foi a partir da luta do referido movimento que pudemos observar mudanças e melhorais no âmbito da educação e direitos para a população negra.

Desse modo, se faz necessário que o docente ao trabalhar com este tema destaque a importância do movimento negro para a emancipação e conquistas desta população na sociedade, uma vez que, é através dessa discussão que os alunos poderão entender a importância da organização, ação coletiva, a união para a luta e conquista de direitos equânimes.

Constata-se que a lógica escravista, as teorias raciais e a falta de políticas públicas para integrar de fato o negro na sociedade contribuíram para a disseminação de práticas de discriminação e preconceito racial que ainda hoje tentamos arduamente desconstruir e combater, “o negro permaneceu sempre condenado a um mundo que não se organizou para tratá-lo como ser humano e como igual” (FERNANDES, 2007, p.33).

Nesse sentido, se faz necessário que a educação promova ações de “reparação, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros”

(BRASIL, 2004, p. 8), para que brancos e negros superem as experiências de exclusão e aprendam a conviver e valorizar as diferenças que tanto enriquecem este país.

Assim, acreditamos que é a partir dessa valorização que o sujeito poderá construir sua identidade, pois conhecer a história e cultura negra gera um sentimento de orgulho e de autoestima por pertencer a esse grupo étnico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este trabalho percebemos que todos os livros da *coleção Aprender Juntos* problematizam as imagens e conteúdos referentes ao povo negro, apresentando perguntas que permitem uma maior reflexão dos educandos acerca dos acontecimentos históricos.

Os livros do 2º e 3º ano apresentam diversos avanços no que diz respeito à inserção da diversidade cultural do povo brasileiro, neles podemos observar vários momentos em que os negros são retratados como protagonista da história, produtores de conhecimento e inseridos no contexto educacional de modo atuante.

O livro do 2º ano merece destaque, quanto a sua abordagem a respeito do conteúdo família. O mesmo demonstra a diversidade que constitui as famílias de nosso país, apresentando imagens de vários tipos de famílias diferentes, além disso, traz um elemento novo que é a aparição de um suposto casal homoafetivo formado por uma relação inter-racial.

Percebemos a presença de personagens negros em número bastante significativos, todavia os mesmos ainda são minoria diante do grupo. O que precisa ser superado, visto que a maioria da população brasileira é composta por pessoas negras. Nesse sentido, Silva (2010) salienta que “(...) é preciso corrigir as ilustrações onde o negro aparece como minoria, fazendo a criança comparar as ilustrações com a sua realidade próxima” (SILVA, 2010.p. 39).

O livro do 3º ano também apresenta avanços relevantes quanto à temática afrobrasileira e africana, esse já trabalha com assuntos como, escravidão, resistência, festas, heranças e sociedades africanas. Assuntos que só tinham sido possíveis de serem observados, em pesquisas anteriores, nos livros do 4º e 5º ano.

Ao se referir sobre a resistência africana o livro do 3º ano traz um aspecto bastante interessante, que é a religiosidade africana, através da imagem da festa de Iemanjá. A inclusão de tal aspecto nos livros didáticos representa um passo de suma relevância para a construção de atitudes afirmativas e respeitadas para com esta religião.

Notabilizamos que nos livros do 4º e 5º ano os conteúdos e as imagens sobre o povo negro também estão presentes. Na categoria África, encontramos no livro do 4º ano o interesse do livro em demonstrar como era a África antes da colonização, à organização social e cultural que lá já havia. Possibilitando ao educando o conhecimento deste continente que por tanto tempo foi invisibilizado nos livros

didáticos. No entanto, no livro do 5º ano não encontramos nenhuma imagem ou texto que façam referência ao continente africano. Deixando assim, lacunas quanto à aprendizagem dos estudantes.

Embora as imagens do negro nos livros didáticos estejam apresentando mudanças significativas, elas em si mesmas não bastam, pois é preciso que o professor tenha a formação adequada para que possa mediar as discussões e reflexões permitindo, assim, uma maior compreensão no processo de aprendizagem. Os conteúdos referentes a categoria *Pós-Abolição* presentes nos livros tentam problematizar o que realmente significou o fim da escravidão, e como os negros ficaram após esta “liberdade”.

No entanto, entendemos que as teorias raciais, deveriam ser pautas dos livros didáticos ao se trabalhar com o pós-abolição, possibilitando uma maior compreensão sobre a permanência dos negros em condições subalternas e sem oportunidades para ascender socialmente.

Evidenciamos que a coleção analisada estimula a reflexão crítica do professor e do educando na medida em que traz bastantes questionamentos e problematizações sobre as imagens e conteúdos presentes nos livros. As perguntas incitadas pelas autoras levam ao leitor sempre está se questionando sobre as informações que ali estão sendo veiculadas.

As atividades também proporcionam essa reflexão, oportunizam aos discentes expressarem seus posicionamentos e entendimento sobre o que foi trabalhado em sala de aula. Rompendo com o caráter copista e produtivistas que as atividades eram concebidas.

Dessa maneira, percebemos que no geral o livro contempla o que está posta na Lei 10.639/2003, precisando apenas de alguns ajustes quanto ao trabalho de forma mais ampla e sequencial da temática, visto que no livro do 5º ano a temática foi trabalhada de maneira superficial e resumida.

Contudo, destacamos que embora as imagens e os conteúdos referentes aos negros nos livros didáticos estejam apresentando mudanças significativas, em si só esses não bastam.

Assim, faz-se necessário que o professor tenha a formação adequada para que possa mediar as discussões e reflexões, permitindo assim aos alunos uma maior compreensão acerca da temática afrobrasileira e africana e superação dos preconceitos.

A formação do professor possibilitará condições para um trabalhado mais crítico e consciente. Portanto, se faz necessário políticas públicas que invistam na formação

docente, servindo como suporte fundamental para o conhecimento a respeito da temática afrobrasileira e africana.

REFERÊNCIAS

ALADRÉN, Gabriel. Tráfico de escravos e escravidão na América Portuguesa. In: **Cadernos PENESB**. Rio de Janeiro/Niterói, n. 12. p. 70-79, 2010.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BITTENCOURT, Circe Maria. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: Bittencourt, Circe (org.) **O saber histórico nasala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 11-27.

BITTENCOURT; Circe Maria. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2013: História**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

_____. **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.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. 3. ed. Brasília, 2001.

_____. **Apresentação dos temas transversais e ética**. 3. ed. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001a. Volume 8.

CAPUTO, Guedes Stela. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. 1. ed. Rio Janeiro: Pallas, 2012.

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

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p.549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>> Acesso em: 06 set. 2014.

D' ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multi-culturalismo: racismo e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

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

DÉLEGA, Etson. **O Papel da Imagem no Livro Didático**, 2012. Disponível em: <http://www.jornaldaeducacao.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1725>. Acesso em: 14 ago. 2014.

DANTAS, Carolina Vianna Dantas. Racionalização e mobilização negra nas primeiras décadas republicanas. In: **Cadernos PENESB**. Rio de Janeiro/Niterói, n. 12. p. 22-55, 2010.

DAVIS, Angela. **Mulher, Raça e Classe**, 2013. Disponível em: <<http://plataformagueto.files.wordpress.com/2013/06/mulheres-rac3a7a-e-classe.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

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

FREITAS, Itamar. Livro didático de história: definições, representações e prescrições de uso. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de

(Org.). **Livros didáticos de História**: escolhas e utilizações. Natal, RN: EDFURN, 2009. p. 13-19.

FERREIRA, Rita de Cássia Cunha. **A Comissão Nacional do Livro Didático (1938-1945) no Arquivo Gustavo Capanema**: um capítulo à parte. In: XXIV Simpósio Nacional de História, 2007, São Leopoldo. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.0835.pdf>> Acesso em: 07 set. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUNARI, Raquel dos Santos; LUNGOV, Mônica. **Aprender Juntos**. História, 2ºano. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2013. Disponível em: <<http://www.edicoessm.com.br/livrodigital/?livro=134>> Acesso em: 05 abr. 2014.

_____. **Aprender Juntos**. História, 3ºano. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2013. Disponível em: <http://www.edicoessm.com.br/livrodigital/?livro=134> Acesso em: 05 abr. 2014.

_____. **Aprender Juntos**. História, 4ºano. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2013. Disponível em: <http://www.edicoessm.com.br/livrodigital/?livro=135> Acesso em: 05 abr. 2014.

_____. **Aprender Juntos**. História, 5ºano. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2013. Disponível em: <<http://www.edicoessm.com.br/livrodigital/?livro=136>> Acesso em: 05 abr. 2014.

LUCA, Tania Regina de; MIRANDA; Regina Sonia. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.24, n. 48, ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200006&script=sci_arttext Acesso em: 06 set. 2014.

NEMI, Ana; MARTINS, João Carlos; ESCANHUELA, Diego Luiz. **Ensino de história e experiências**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2009).

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

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

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

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D' África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2010.

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

SILVA, H. C.B., SILVA, M. T. **Livro Didático de História: Suas implicações na formação da identidade da criança**. Projeto de Iniciação Científica: Campina Grande, 2012.

SIGANSKI, Bruna Prevelo; FRISON, Marli Dallagnol; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. **O Livro didático e o Ensino de Ciência**. In: XIV Encontro Nacional de Ensino de Química, 24, 2008, Curitiba-PR. Disponível em: <http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0468-1.pdf>. Acesso em: 06 de set. 2014.

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

ZERBO, Joseph Ki-. Introdução Geral. In: ZERBO, Joseph Ki-. (Orgs.). **História Geral da África, I: Metodologiae Pré-História da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 30-55.