

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES**

**PAULA FURTADO NANI**

**A REPRESENTAÇÃO DOS NEGROS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA:  
UMA ANÁLISE COMPARATIVA EM COLEÇÕES DE GILBERTO VIEIRA  
COTRIM (2002 E 2017)**

São João del-Rei, MG

Fevereiro de 2020

**PAULA FURTADO NANI**

**A REPRESENTAÇÃO DOS NEGROS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA:  
UMA ANÁLISE COMPARATIVA EM COLEÇÕES DE GILBERTO VIEIRA  
COTRIM (2002 E 2017)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, da Universidade Federal de São João del-Rei como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Paula Cristina David Guimarães

São João del-Rei, MG

Fevereiro de 2020

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)  
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N179r Nani, Paula Furtado.  
A representação dos negros em livros didáticos de  
História : uma análise comparativa em coleções de  
Gilberto Vieira Cotrim (2002 e 2017) / Paula Furtado  
Nani ; orientadora Paula Cristina David Guimarães. -  
São João del-Rei, 2020.  
175 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em  
Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) --  
Universidade Federal de São João del-Rei, 2020.

1. Representação dos negros. 2. Livros Didáticos  
de História. 3. Lei 10.639/03. I. Guimarães, Paula  
Cristina David, orient. II. Título.

Dedico este trabalho à minha mãe Sônia e ao meu pai Luiz (*in memoriam*) que foram meus primeiros educadores.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

Paulo Freire, *Pedagogia da Indignação*, 2000.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por iluminar minhas decisões e por sempre me ensinar os caminhos da resiliência.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paula, por me ajudar a nortear a pesquisa com tanta paciência, compreensão, dedicação, didática e afeto. Sem você não teria sido possível passar por toda essa experiência.

Aos professores Dr<sup>a</sup> Juliana Hamdan e Dr Écio Portes, por terem aceitado a participar da banca de qualificação e defesa, bem como pelas pertinentes contribuições e sugestões de leitura pontuadas de forma bastante respeitosa.

Aos professores do PPEDU, pela troca enriquecedora de conhecimentos durante as aulas e aos momentos de confraternização. Também aos colegas de turma por fazerem parte desse momento tão importante em minha vida, em especial aos mais presentes: à Tereza pela amizade e pelos prazerosos momentos de conversa, à Cleisi pela torcida e carinho e ao Aroldo pelos auxílios na pesquisa.

Aos membros do NEPSHE e do grupo de estudos, pela troca de experiências e debates que me fizeram refletir sobre os questionamentos do meu objeto de estudo. Não posso esquecer o total suporte das meninas nas apresentações de trabalho em eventos: Thassiana, Larissa, Fabiana, Elisiane, Sthefani, Patrícia e Virgínia.

À Rosana e à Fabrícia, pela acolhida e disponibilidade de ambas em me receber nas escolas permitindo acesso as fontes dessa pesquisa.

À minha mãe pelo amor incondicional e pelo constante apoio em minhas decisões. À Thaís por ser meu exemplo como pesquisadora. E aos demais familiares que mesmo de longe torcem e vibram pelas minhas conquistas.

Aos amigos que sempre estiveram presentes, em especial ao Luiz e ao Cadu pelo carinho, apoio emocional, conselhos e suporte técnico durante a digitalização de arquivos.

A todos que acompanharam minha “aventura” desde o ingresso no mestrado, muito obrigada por fazerem parte dessa jornada.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo fazer um estudo da representação dos negros em duas coleções de livros didáticos de História, para o Ensino Fundamental, do autor Gilberto Cotrim, tendo como marco divisor a Lei 10.639/03. O estudo das representações permite que sejam evidenciadas as diferentes práticas de hierarquização de coletividades na sociedade. Entende-se que o livro didático é uma fonte de pesquisa em que os alunos negros podem encontrar elementos representativos de sua própria etnia. Nesse sentido, a ideia de representação dos negros é entendida, neste trabalho, sob a luz de Roger Chartier. No que tange a análise da produção de livros, foram mobilizadas as ferramentas de Michel Foucault como o dispositivo, e as relações de poder, saber e verdade contidos nos livros das duas coleções. O procedimento metodológico utilizado na pesquisa foi a análise documental, ou seja, a de duas coleções de livros didáticos aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), respectivamente dos anos de 2002 e 2017. No total são oito livros didáticos do Ensino Fundamental de História, de Gilberto Vieira Cotrim, sendo quatro do ano de 2002 (5ª a 8ª séries) e quatro de 2017 (6º a 9º anos). A opção em analisar uma coleção de 2002 e outra de 2017 se faz no sentido de perceber possíveis modificações na representação dos negros geradas pela Lei 10.639. Com os dados colhidos o interesse foi: 1) Compreender como foi construída a História dos negros nos livros didáticos; 2) Investigar de que maneira os negros foram representados nos textos (verbais e imagéticos); 3) A correspondência entre o PNLD e os livros didáticos analisados. Os resultados apontam mudanças qualitativas e quantitativas sobre a representação do negro nos livros didáticos após a Lei 10.639/03. As mudanças podem ser depreendidas, sobretudo, nas formas de representação das imagens e dos discursos verbais. Desta forma, pode-se perceber que a Lei 10.639/03 surtiu efeito na produção dos livros didáticos, desta coleção e do autor em foco.

Palavras-chave: Representação dos negros; Livros Didáticos de História; Lei 10.639/03.

## ABSTRACT

This work aims to study the representation of black people in two collections of History textbooks, for Middle School, written by Gilberto Cotrim author. The landmark for analysis was the 10.639 / 03 law. The study of the ethnic representations allows us to understand how the hierarchical difference practices of collectivities in society are highlighted. Textbooks are a kind of instrument which black students are able to find representative elements of themselves. From this point, the representation of black people is understood in this work according to Roger Chartier's knowledge. Regarding to analysis of textbook production, the Michel Foucault's ideas was used as a dispositive, beyond the power relationship, knowledge and truth expressed at books of those two collections analyzed. The methodological strategy was a documentary analysis of two textbooks collections approved by the National Textbook Program (NTP), which was launched in 2002 and 2017, respectively. The total of eight History textbooks from elementary education, written by Gilberto Vieira Cotrim, were analysed. The total of eight textbooks was evaluated: four textbooks, launched in 2002 (5th to 8th grades) and four textbooks launched in 2017 (6th to 9th grades). The analysis of those two collection , 2002 and 2017, was done in order to detect changes related to representation of black people after the 10.639/03 law. The analysis allowed to: 1) Understand how the history of blacks was built in textbooks; 2) Investigate how blacks were represented through the texts (in words and pictures); 3) A correspondence between the NTP and the textbooks. The results indicate qualitative and quantitative changes on the representation of blacks in textbooks after the 10.639/03 law. The changes was detected mainly related to images and verbal discourses. Thus, the 10.639/03 law has generated effects on the textbooks production of this collection and on author's perceptions .

Keywords: Black representation; History Textbooks; Law 10.639/03.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Família São Bernardo do Campo.....	100
Figura 2: Trabalho em especiarias.....	101
Figura 3: Fotografia de congada.....	102
Figura 4: O batuque.....	103
Figura 5: Algumas etnias de africanos.....	103
Figura 6: Trabalhador do início da República.....	104
Figura 7: Quitandeiras.....	105
Figura 8: Escola do Congo de São Bernardo.....	106
Figura 9: Pintura rupestre.....	107
Figura 10: Povo hereró.....	108
Figura 11- Monumento Zumbi dos Palmares.....	109
Figura 12: Convento de Nossa Senhora da Piedade na Bahia.....	110
Figura 13: Negra malê e livro árabe.....	110
Figura 14: Queniana Wangari Maathai.....	111
Figura 15: Barack Obama.....	112
Figura 16: Fósseis de Lucy.....	156
Figura 17: Anúncio de venda de negros.....	158
Figura 18: Escravidão da cidade.....	158
Figura 19: Luta de capoeira.....	159
Figura 20: Um jantar brasileiro.....	160
Figura 21: Lei de 13 de maio de 1888.....	161
Figura 22: Documento de compra de escravos e máscara africana.....	162
Figura 23: Sítios arqueológicos no continente africano.....	162
Figura 24: O presente dos egípcios.....	163
Figura 25: Jogos Olímpicos de Verão de 2012.....	164
Figura 26: Língua Portuguesa e suas origens.....	164
Figura 27: Mundo árabe.....	166
Figura 28: Cultura africana.....	167
Figura 29: Lavagem do minério do ouro.....	168
Figura 30: Martin Luther King.....	169
Figura 31: Heranças coloniais.....	170
Figura 32: Capoeira contemporânea.....	171
Figura 33: Resistência etíopes.....	172
Figura 34: Revolta da vacina.....	172
Figura 35: O Cangaço.....	173

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Representação por capítulos do livro da 5ª série de 2002.....	83
Tabela 2: Representação por capítulos do livro da 6ª série de 2002.....	85
Tabela 3: Representação por capítulos do livro da 7ª série de 2002.....	87
Tabela 4: Representação por capítulos do livro da 8ª série de 2002.....	89
Tabela 5: Representação por capítulos do livro do 6º ano de 2017.....	91
Tabela 6: Representação por capítulos do livro do 7º ano de 2017.....	93
Tabela 7: Representação por capítulos do livro do 8º ano de 2017.....	96
Tabela 8: Representação por capítulos do livro do 9º ano de 2017.....	98
Tabela 9: Representação por imagens do livro 5ª série de 2002.....	113
Tabela 10: Representação das etnias por características do livro da 5ª série de 2002.....	114
Tabela 11: Representação por imagens do livro 6ª série de 2002.....	115
Tabela 12: Representação das etnias por características do livro da 6ª série de 2002.....	116
Tabela 13: Representação por imagens do livro 7ª série de 2002.....	117
Tabela 14: Representação das etnias por características do livro da 7ª série de 2002.....	118
Tabela 15: Representação por imagens do livro 8ª série de 2002.....	119
Tabela 16: Representação das etnias por características do livro da 8ª série de 2002.....	120
Tabela 17: Representação por imagens do livro 6º ano de 2017.....	121
Tabela 18: Representação das etnias por características do livro do 6º ano de 2017.....	122
Tabela 19: Representação por imagens livro 7º ano de 2017.....	123
Tabela 20: Representação das etnias por características do livro do 7º ano de 2017.....	124
Tabela 21: Representação por imagens do livro 8º ano de 2017.....	125
Tabela 22: Representação das etnias por características do livro do 8º ano de 2017.....	126
Tabela 23: Representação por imagens do livro 9º ano de 2017.....	127
Tabela 24: Representação das etnias por características do livro do 9º ano de 2017.....	128
Tabela 25: Representação por capítulos da coleção <i>Saber e Fazer História</i> (2002).....	137
Tabela 26: Representação por capítulos do livro da coleção <i>Historiar</i> de 2017.....	137
Tabela 27: Representação por imagens da coleção <i>Saber e Fazer História</i> (2002).....	138
Tabela 28: Representação das etnias por características da coleção <i>Saber e Fazer História</i> (2002).....	139
Tabela 29: Representação por imagens da coleção <i>Historiar</i> de 2017.....	140
Tabela 30: Representação das etnias por características da coleção <i>Historiar</i> de 2017.....	141

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Os negros nos livros didáticos de História.....	19
Quadro 2: Relação de pesquisas que trabalham o autor Gilberto Vieira Cotrim.....	21
Quadro 3: Sumário livro <i>Saber e Fazer História</i> – 5ª série.....	83
Quadro 4: Sumário livro <i>Saber e Fazer História</i> – 6ª série.....	85
Quadro 5: Sumário livro <i>Saber e Fazer História</i> – 7ª série.....	87
Quadro 6: Sumário livro <i>Saber e Fazer História</i> – 8ª série.....	88
Quadro 7: Sumário livro <i>Historiar</i> – 6º ano.....	91
Quadro 8: Sumário livro <i>Historiar</i> – 7º ano.....	93
Quadro 9: Sumário livro <i>Historiar</i> – 8º ano.....	95
Quadro 10: Sumário livro <i>Historiar</i> – 9º ano.....	97
Quadro 11: Discursos verbais 5ª série (2002).....	155
Quadro 12: Discursos verbais 6ª série (2002).....	156
Quadro 13: Discursos verbais 7ª série (2002).....	157
Quadro 14: Discursos verbais 8ª série (2002).....	159
Quadro 15: Discursos verbais 6º ano (2017).....	160
Quadro 16: Discursos verbais 7º ano (2017).....	165
Quadro 17: Discursos verbais 8º ano (2017).....	168
Quadro 18 - Discursos verbais 9º ano (2017).....	171

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gráfico das 17 obras aprovadas pelo PNLD de 2002.....	73
Gráfico 2: Gráfico das coleções aprovadas com ênfase na construção da cidadania.....	74
Gráfico 3: Representação por imagens livro do 5ª série de 2002.....	114
Gráfico 4: Representação percentual das etnias por características do livro da 5ª série de 2002.....	115
Gráfico 5: Representação por imagens do livro 6ª série de 2002.....	116
Gráfico 6: Representação percentual das etnias por características do livro da 6ª série de 2002.....	117
Gráfico 7: Representação por imagens do livro 7ª série de 2002.....	118
Gráfico 8: Representação percentual das etnias por características do livro da 7ª série de 2002.....	119
Gráfico 9: Representação por imagens do livro 8ª série de 2002.....	120
Gráfico 10: Representação percentual das etnias por características do livro da 8ª série de 2002.....	121
Gráfico 11: Representação por imagens do livro 6º ano de 2017.....	122
Gráfico 12: Representação percentual das etnias por características do livro do 6º ano de 2017.....	123
Gráfico 13: Representação por imagens do livro 7º ano de 2017.....	124
Gráfico 14: Representação das etnias por características do livro do 7º ano de 2017.....	125
Gráfico 15: Representação por imagens do livro 8º ano de 2017.....	126
Gráfico 16: Representação percentual das etnias por características do livro do 6º ano de 2017.....	127
Gráfico 17: Representação por imagens do livro 9º ano de 2017.....	128
Gráfico 18: Representação percentual das etnias por características do livro do 9º ano de 2017.....	129
Gráfico 19: Representação por imagens da coleção <i>Saber e Fazer História</i> (2002).....	139
Gráfico 20: Representação percentual das etnias por características da coleção <i>Saber e Fazer História</i> (2002).....	140
Gráfico 21: Representação por imagens da coleção <i>Historiar</i> de 2017.....	141
Gráfico 22: Representação percentual das etnias por características da coleção <i>Historiar</i> de 2017 .....	141

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABRALE	Associação Brasileira dos Autores de Livro Educativo
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CF	Constituição Federal
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
FNB	Frente Negra Brasileira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
UHC	União dos Homens de Cor
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	13
<b>1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA....</b>	24
1.1 A representação do negro na literatura escolar.....	24
1.2 Referenciais teóricos.....	30
1.3 Referencial metodológico: a análise documental.....	36
<b>2 A PRODUÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS E A EDUCAÇÃO DOS NEGROS: OS MEANDROS DAS RELAÇÕES DE PODER.....</b>	42
2.1 Uma breve contextualização sobre os livros didáticos: um recurso pedagógico plural.....	42
2.2 O percurso da legalização dos livros didáticos e de seus conteúdos: uma linha tênue entre ideologia e regulamentação.....	46
2.3 Livro didático e sua produção: uma mercadoria rentável.....	53
2.4 O racismo e os movimentos negros na educação: aspectos conflitantes no Brasil.....	54
2.4.1 Racismo: uma construção social.....	55
2.4.2 Estado e educação: um reforço para a desigualdade étnica.....	57
2.4.3 Os movimentos negros no Brasil: entre conflitos e persistências.....	63
2.5 As conquistas dos movimentos negros: o entrelaçamento das legislações e os documentos educacionais.....	66
2.5.1 LDB nº 9.394/96, Lei 10.639/03 e PCN's: a regulamentação de temas transversais.....	67
2.5.2 Os guias do PNLD.....	70
<b>3 A REPRESENTAÇÃO DOS NEGROS POR GILBERTO VIEIRA COTRIM: PERMANÊNCIAS E RUPTURAS.....</b>	79
3.1 Sobre as obras: bibliografia dos autores e aspectos gerais das coleções.....	79
3.2 Os percursos historiográficos sobre os negros: uma representação com lacunas.....	82
3.3 O uso de imagens como representação dos negros: as expressões da etnia negra.....	99
3.4 Dominados, escravizados e libertadores: a representação dos negros nos discursos verbais.....	130
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	137
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	144
<b>APÊNDICE.....</b>	155

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a representação dos negros em duas coleções de livros didáticos de História, para o Ensino Fundamental, do autor Gilberto Vieira Cotrim, tendo como marco divisor a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira”.

O conceito de representação mobilizado é o desenvolvido por Roger Chartier, que o apresenta como classificações e divisões que aparelham a concepção do mundo social como algo que traz a percepção do real. Pode-se depreender, também, como uma forma de se explicar o meio social através da hierarquização de elementos da sociedade construídos por imagens e simbologias. De acordo com o autor, a representação seria a melhor forma de compreensão das relações entre os indivíduos ou grupos com o mundo social (CHARTIER, 1991, 2002).

A representação dos negros tem sido um tema em constante debate entre os pesquisadores da área de ensino, sobretudo após ser promulgada a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2003). Essa lei se fez necessária, visto que o negro faz parte da construção da História do povo brasileiro e sua contribuição cultural é bastante significativa. Além do mais, é a etnia que representa a maioria do contingente populacional no país (IBGE, 2010). Entretanto, a representação negra apresenta-se, majoritariamente, de forma desvalorizada, haja vista a discriminação e os preconceitos raciais.

Desde o advento da Lei 10.639/03, os pesquisadores das áreas da História africana e também da Educação têm se debruçado para repensar a temática, já que estudos recentes nos mostram vários desafios para a prática do ensino nos diversos níveis. A lei promulgada em 2003 permitiu que o ensino da Cultura e História Africana pudesse ser efetuado; porém, para que se realize de forma contundente, seria necessário que o conteúdo se disseminasse entre os discentes e as escolas (ROZA, 2017). Além do mais, é a preocupação com a forma com que o conhecimento é passado, já que o ensino de História ainda é, por vezes, abordado, tomando como referência a História da cultura ocidental e baseado em escritos preponderantemente de historiadores europeus (OLIVA, 2003).

Através da Lei 10.639/03, possibilitou-se uma ampliação dos estudos do tema afro-brasileiro e muitas mudanças puderam ser notadas. Destaca-se a obrigatoriedade da disciplina de História da África nos cursos de História, bem como o acréscimo da temática africana em materiais didáticos e cursos para professores da rede pública para aperfeiçoamento da área.

Apesar dos avanços observados a partir da lei, o negro, no ensino, continua sendo representado, por vezes, de forma negativa e estereotipada. Assim, os estudos sobre a História da África e dos afrodescendentes no Brasil permanecem como objeto de estudo de grande relevância (ROZA, 2017).

Em confluência com a Lei 10.639/03, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCN's) (BRASIL, 1998) já mostravam o significado do processo de construção da identidade brasileira no ensino. Os PCN's propõem a ênfase na pluralidade cultural e étnica da população brasileira para a busca do respeito pela diversidade.

Em relação à percepção dos educandos sobre a História dos negros, genericamente, a concepção deles no Ensino Fundamental e Médio sobre o continente africano consiste em um ambiente de savanas, miséria, fome e etnias negras com tribos rivais entre si. Além disso, muitas vezes os alunos estudam o Egito Antigo sem obter a percepção de que se trata de um país localizado na África. Por vezes, eles não possuem a dimensão de que a África é heterogênea, com grandes reinos e metrópoles, bem como múltiplas culturas, religiões e etnias. Existe uma defasagem de conhecimento histórico da origem da população negra que culmina na baixa autoestima do aluno negro. Por outro lado, a falta de conhecimento sobre a origem africana também abre espaço para a retroalimentação da discriminação racial (CIDRE; MARTINS, 2003; FERREIRA; CAMARGO, 2011).

Destarte, a preocupação do educador em incluir o aluno negro na sociedade de maneira mais igualitária e menos excludente é de suma importância. Isso porque a imagem do negro encontra-se em constante estigma tanto no ambiente escolar quanto nas leituras dos conteúdos sobre a temática africana e afro-brasileira. Ademais, a falta de conhecimento aprofundado sobre suas origens faz com que se incorra no erro de vincular a imagem do negro, de forma reducionista, somente à escravidão. Assim, o racismo ainda se encontra presente diariamente na vida das pessoas e cabe à instituição escolar tentar quebrar esse paradigma que prejudica a formação de grande parte dos afrodescendentes (CIDRE; MARTINS, 2003). Portanto, o estudo da África e da História dos negros no Brasil torna-se essencial para que os alunos aprendam sobre cidadania, tolerância, respeito e compreensão e, assim, possam deslegitimar preconceitos e reafirmar suas próprias identidades.

Dentro dessa perspectiva, a avaliação de materiais didáticos referentes à África e a descendentes de africanos torna-se fundamental, pois o livro didático vem obtendo grande importância como fonte de pesquisa, por se tratar de um recurso didático que acaba se configurando como um objeto cultural muito prevalente dos alunos de escolas públicas. Além do mais, o impresso didático muitas vezes permanece como único recurso de leitura para

vários estudantes carentes, haja vista a realidade do educando, bem como das escolas que possuem estruturas desiguais, quando se trata dos materiais escolares (BITTENCOURT, 1993; CORRÊA, 2000).

Contudo, determinados professores possuem uma carga horária extensa que, muitas vezes, não favorece sua formação continuada e o aprofundamento dos estudos, especialmente para aqueles educadores que se formaram há muitos anos. O livro didático torna-se, então, o principal, senão o único material de suporte para ampliação de conhecimento dos conteúdos. Constantemente, o educador recorre ao livro didático para se atualizar ou para adquirir um conhecimento que não obteve durante sua graduação (BITTENCOURT, 1993; GIORGI *et al*, 2014).

É importante considerar que os impressos trazem uma bagagem de ideais associados a valores construídos em determinado ambiente e tempo. Da mesma maneira, deveria ser também o reflexo do que se espera na formação dos alunos, já que se deveria, por meio destes, ampliar a concepção de mundo. Portanto, através do livro são passados conceitos considerados socialmente primordiais aos sujeitos escolares, por um lado e, por outro, são explicitados indicadores sobre o projeto de formação social desencadeado pela escola (CORRÊA, 2000; GIORGI *et al*, 2014).

Roger Chartier, em sua obra *A Ordem dos Livros*, aponta-nos para a estruturação do livro e para a forma como o conteúdo pode proporcionar sentidos diferenciados ao leitor. O sentido de uma obra só existiria se houvesse um leitor para interpretar e oferecer seu significado. As múltiplas interpretações de um texto ocorrem devido às multiplicidades de hábitos, costumes e espaços que cada sujeito carrega em sua bagagem intelectual. O sentido do livro pode então adquirir diferentes significados em sua análise (CHARTIER, 1994).

Assim, um texto seria uma forma de engajar o indivíduo na sociedade, pois a leitura permitiria a imersão da análise e transformação do espaço, tornando o leitor um sujeito emancipado. Além disso, o livro é feito a partir de um leitor específico e este possui diferentes percepções de mundo que apropriam o significado de diferentes modos (CORRÊA, 2000; GIORGI *et al*, 2014). O livro didático é um formador, principalmente, de massas populares e um mediador do aluno com a sociedade que o cerca, já que dentre os alunos das classes populares, boa parte tem um contato mais expressivo apenas com o livro didático. Esse fato pode ser justificado através de dados sobre governo federal, que é o maior comprador e distribuidor de livros didáticos em escolas públicas, já que estas se apresentam de forma majoritária no Brasil, em detrimento das particulares, ainda que estas últimas também utilizem esse recurso (CASSIANO, 2014).

Nesta pesquisa, utilizou-se também o conceito de dispositivo, mobilizado por Michel Foucault, que nos esclarece como a existência de uma rede de relações entre o dito e o não dito integra diferentes elementos constitutivos. Os elementos que compõem o dispositivo são: discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas. Ou seja, para Foucault, deve-se compreender a disposição de qualquer coisa que obtenha, de alguma maneira, a possibilidade de assegurar o poder, bem como estratégias de relações de força sustentada pelo saber (FOUCAULT, 1979). O livro didático, então, seria um elemento integrante da rede do dispositivo da produção de materiais didáticos, à qual se acresceriam a Lei 10.639/03, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a base para a construção de um currículo (PCN's), as editoras, a impressão, o autor, professores, alunos e também as escolas.

Em continuidade à ideia dos discursos através do dispositivo da produção dos livros didáticos, destacam-se as relações de poder, saber e verdade contidos no contexto dos livros das duas coleções do Gilberto Vieira Cotrim (2002 e 2017). Também aqui são mobilizadas as ferramentas de Foucault. Dessa maneira, entende-se discurso como algo que se espalha socialmente, deixando marcas temporais, ao mesmo tempo em que é determinado por controle e seleção, tornando-se uma ferramenta de poder (FOUCAULT, 1996). Os discursos estariam associados à construção da verdade e de saber e, por consequência, estariam imbricados nos jogos de poder.

Ante o explanado, o livro didático e a sua escolha por instituições escolares têm relevância na educação pública, uma vez que influenciam de forma direta na construção do aprendizado dos educandos. Em tempos atuais, o PNLD<sup>1</sup> é responsável pela avaliação e distribuição de livros didáticos nas redes públicas. É através do programa que, ao longo de sua história, foi possível que alunos carentes pudessem ter acesso aos materiais didáticos. Pode-se acrescentar também que o Brasil possui maioria da população do ensino básico em redes públicas (IBGE, 2018). Isso demonstra mais uma vez a importância da veiculação dos livros didáticos pelo PNLD.

---

<sup>1</sup> Os livros didáticos distribuídos em escolas públicas são regulamentados por um programa de governo denominado Programa Nacional do Livro Didático, cuja criação data-se de 1985 até os tempos atuais. O PNLD é responsável pelas políticas públicas de planejamento e regulamentações, compra, aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para alunos da rede pública do Ensino Fundamental e Médio. Os recursos e financiamentos dos livros didáticos são realizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que também está vinculado ao Ministério da Educação (MEC) (CASSIANO, 2004).

Nesse seguimento, este estudo tem como objetivo analisar e comparar as duas coleções selecionadas, procurando compreender como os discursos a respeito dos negros são representados, a partir das contribuições e categorias de Chartier. Além disso, busca-se entender os efeitos que a Lei 10.639/03 trouxe para as edições de livros didáticos na construção da imagem do negro.

Tendo em vista o objeto desta pesquisa, os procedimentos metodológicos partem da análise documental. O documento é uma orientação para a reconstituição do passado, já que é uma das formas de representação dos vestígios da humanidade. Desde que a Escola dos *Annales*<sup>2</sup> ampliou o conceito de documento, este passou a ser tudo o que é vestígio do passado e serve de testemunho, podendo se tornar, assim, uma fonte histórica (CELLARD, 2012). Com base na definição de documento, este trabalho parte da descrição e análise de duas coleções de livros didáticos aprovadas pelo PNLD, respectivamente dos anos 2002 e 2017. A opção em analisar uma coleção de 2002 e outra de 2017 se fez no sentido de perceber possíveis modificações na representação dos negros, na confluência das políticas públicas, como a Lei 10.639/03 e os materiais didáticos, tais como as coleções aqui enfocadas. Tal escolha considerou, ainda, que as duas coleções deveriam ter a mesma autoria, possuir resenhas publicadas no PNLD e haver disponibilidade de acesso às obras dos quatro anos do Ensino Fundamental.

A escolha das duas coleções – ou seja, das fontes de pesquisa deste trabalho – ocorreu por meio das leituras de resenhas de livros didáticos disponibilizadas pelo PNLD. Com esse procedimento metodológico ficou constatado que o ano 2002 foi o marco inicial na oferta de coleções completas de livros didáticos às escolas. Já a escolha pelo ano 2017 se fez pela compatibilidade dos critérios estabelecidos na pesquisa, ou seja, possuir coleções completas resenhadas recentemente e que correspondesse ao nível do Ensino Fundamental II da coleção de 2002<sup>3</sup>. Também foi verificado que Gilberto Vieira Cotrim foi o único autor que possuía

---

<sup>2</sup> A Escola dos *Annales* é um termo utilizado para designar um movimento, inicialmente, entre historiadores franceses, em que se pretendia mobilizar mudanças nas formas de concepção e escrita da historiografia. Esse movimento foi realizado principalmente através da Revista *Annales*, em que os historiadores expunham novas formas de construções historiográficas. Os principais assuntos que norteavam a revista e que os historiadores abordavam eram: a interdisciplinaridade, a problematização da História, e as novas propostas a respeito do conceito de tempo (BARROS, 2010).

<sup>3</sup> No ano 2002, o Ensino Fundamental ainda era dividido por seriações, na medida em que a criança o iniciava aos 7 anos e o terminava após o período de 8 anos, caso não houvesse alguma repetência. Entretanto, a partir de 2006, a LDB nº 9.394/96 teve os artigos 32 e 87 alterados através da Lei 11.274/06, e, então, passou a ser obrigatório que a criança iniciasse seu Ensino Fundamental aos 6 anos de idade. Desse modo, a duração passou de 8 para 9 anos e modificou-se também a nomenclatura da divisão do Ensino Fundamental, designando-os

suas coleções completas nos dois anos, 2002 e 2017, e que suas obras estavam disponíveis em sebos e escolas de forma completa. Em vista dessa escolha, foram analisados oito livros didáticos do Ensino Fundamental de História, de Gilberto Vieira Cotrim, sendo quatro da coleção publicada no ano 2002 (5ª a 8ª séries) e quatro da coleção publicada no ano 2017 (6º a 9º anos).

A metodologia da análise documental se faz importante, já que contribui para que o pesquisador se ampare em sua materialidade, possibilitando que, em certa medida e dentro de suas limitações, não incorra em uma subjetividade explícita e excessiva. Contudo, a exclusão total da subjetividade é um pensamento utópico, conforme André Cellard aponta:

[...] a análise documental apresenta também algumas vantagens significativas. [...] trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida (CELLARD, 2012, p. 295).

Por meio de levantamento bibliográfico de trabalhos relacionados à representação do negro em livros didáticos de História, foi possível justificar esse objeto de pesquisa. Ao recorrer aos repositórios do *Google Acadêmico* e do *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*, foi localizado um total de 20 trabalhos relacionados à temática da representação do negro em livros didáticos de História – em sua maioria, dissertações de mestrado, ficando reduzido a três o número de teses de doutorado. Desse universo, a maioria das pesquisas encontradas era da área da Educação, totalizando 13 trabalhos.

O levantamento bibliográfico permitiu também observar que a Lei 10.639/03 foi de muita importância para as pesquisas referentes à representação do negro em livros didáticos. Conforme indicado na tabela abaixo, foi encontrada somente uma pesquisa realizada em um período anterior à lei dentre os 20 trabalhos. Esses dados podem ser melhores analisados pelo quadro 1 a seguir:

---

como “ano”. Nesse sentido, o Ensino Fundamental II, que é trabalhado nesta investigação, dividiu-se da seguinte maneira: 5ª série/6º ano, 6ª série/7ºano, 7ªsérie/8º ano, 8ªsérie/9º ano (MARCONDES; SIGOLO, 2011).

Quadro 1- Os negros nos livros didáticos de História

<b>OS NEGROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA</b>						
<b>ANO</b>	<b>TIPO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>FONTE</b>	<b>ÁREA</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
1994	Dissertação	Paulo Martins Dias	<i>As imagens do negro no livro didático de História do Brasil</i>	Livro didático	Educação	Fundação Universidade de Passo Fundo
2006	Dissertação	Andréa Aparecida de Moraes Cândido de Carvalho	<i>As imagens dos negros em livros didáticos de História</i>	Livro didático	Educação	Universidade Federal de Santa Catarina
2008	Tese	Alfredo Boulos Júnior	<i>Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNLD de 2004</i>	Livro didático	Educação : História, Política e Sociedade	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2008	Artigo	Renilson Rosa Ribeiro	<i>Exóticos, infantis e submissos na colônia identitária: as representações dos negros nos livros didáticos de História do Brasil.</i>	Livro didático	História	Revista História & Perspectivas
2009	Dissertação	Marli Solange de Oliveira	<i>A representação dos negros em livros didáticos de História: mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10.639/03</i>	Livro didático	Educação	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
2009	Tese	Maria Cristina Dantas Pina	<i>A escravidão no Livro Didático de História do Brasil: três autores exemplares (1890-1930)</i>	Livro didático	Educação	Universidade Estadual de Campinas
2009	Dissertação	Iracly Barbosa Pires	<i>A Construção de uma identidade: Representações do Negro no Livro Didático de História de 1930 a 2005</i>	Livro didático	História	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
2010	Artigo	Juliana Pirola da Conceição	<i>Brasil, qual é o seu lugar? A imagem do Brasil em livros didáticos latino-americanos</i>	Livro didático	Educação	Revista Percursos-Florianópolis
2010	Dissertação	Cleonice de Fátima de Souza	<i>A representação étnico-racial do segmento social negro: livros didáticos de História</i>	Livro didático	Educação	Universidade de Sorocaba

Quadro 1- Os negros nos livros didáticos de História

2011	Dissertação	Mirian Cristina de Moura Garrido Ribeiro	<i>Escravo, africano, negro e afro-descendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2002)</i>	Livro didático	História	(Continuação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
2012	Dissertação	André Luis Sousa de Carvalho	<i>A resignificação da História do negro nos livros didáticos de História</i>	Livro Didático	Educação e Contemporaneidade	Universidade do Estado da Bahia
2012	Artigo	Fernando Santos de Jesus	<i>O 'negro' no livro didático de História do Ensino Médio e a lei 10.639/03</i>	Livro didático	Educação	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
2014	Dissertação	Noé Nicácio Lima	<i>Uma contribuição para a história do livro didático maranhense: a obra O maranhão, de Fran Paxeco (1913-1923)</i>	Livro didático	Educação	Universidade Federal do Maranhão
2014	Artigo	Cristina Carla Sacramento	<i>Educação para relações étnico-raciais e seus desdobramentos históricos: os discursos sobre os negros no livro didático de História do Brasil Nossa Pátria, de Rocha Pombo</i>	Livro	Educação	Universidade do Sul de Santa Catarina
2014	Dissertação	Suely dos Santos Souza	<i>O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural</i>	Livro didático	Educação, Sociedade e Culturas	Universidade Estadual de Feira de Santana
2015	Tese	Maria Telvira da Conceição	<i>Interrogando discursos raciais entre livros didáticos de História: entre Brasil e Moçambique – 1950- 1995</i>	Livro didático	História Social	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Quadro 1- Os negros nos livros didáticos de História

						(Continuação)
2016	Dissertação	Lorraine Janis Vieira dos Santos Nazario	<i>A lei e os livros: transformações na produção didática de História após a lei 10.639/03</i>	Livro didático	Ensino de História	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2016	Artigo	Cristina Carla Sacramento	<i>Apresento-lhes um dos 'fatos importantes' do século XIX: a promulgação das leis abolicionistas, mas pouco lhes digo sobre os negros e a escravidão no Brasil</i>	Livro didático	Educação	Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as)
2017	Dissertação	Gisele Curi de Faria	<i>Invisibilidade do racismo no Brasil: nas práticas escolares, culturais e sociais da discriminação racial (pós lei 10.639)</i>	Livro didático	História	Universidade Federal de Goiás
2018	Dissertação	Paola Clarinda de Freitas Oniesko	<i>A identidade negra nas imagens do livro didático de História através do olhar dos/as alunos/as</i>	Questionário	Estudos de linguagem	Universidade Estadual de Ponta Grossa

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Ainda em uma busca mais refinada por pesquisas relacionadas à representação dos negros em livros didáticos de História, foram explorados, nos mesmos repositórios da tabela anterior, trabalhos com livros didáticos de Gilberto Vieira Cotrim como fonte de investigação, conforme a tabela a seguir:

Quadro 2 - Relação de pesquisas que trabalham o autor Gilberto Vieira Cotrim

AUTORIA						
ANO	TIPO	AUTOR	TÍTULO	OBJETO	ÁREA	INSTITUIÇÃO
2008	Trabalho completo	José Alexandre da Silva	<i>Imagens da escravidão negra em livros didáticos de História</i>	Livro de Gilberto Cotrim	História	Anais do XI Encontro Regional da Associação Nacional de História – ANPUH/PR
2010	Dissertação	Cleonice de Fátima de Souza	<i>A representação étnico-racial do segmento social negro: livros didáticos de História</i>	Livro de Gilberto Cotrim	Educação	Universidade de Sorocaba

Quadro 1- Os negros nos livros didáticos de História

						(Continuação)
2011	Dissertação	Mirian Cristina de Moura Garrido Ribeiro	<i>Escravo, africano, negro e afro-descendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2002)</i>	Livro de Gilberto Cotrim	História	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
2017	Dissertação	Monica Porto Apenburg Trindade	<i>O Estado Novo nas coleções do PNLD 2015: um estudo sobre livros didáticos de História</i>	Livro de Gilberto Cotrim	Educação	Fundação Universidade Federal de Sergipe
2017	Dissertação	Rita de Cassia Goncalves Viana	<i>Representações imagéticas do negro na coleção saber e fazer história: mudanças e permanências à luz da lei no 10.639/03</i>	Livro de Gilberto Cotrim	Educação	Universidade Católica de Petrópolis
2017	Artigo	Alexandre Aloys Matte Júnior, Darlã de Alves, Daniel Luciano Gevehr	<i>A representação da etnia negra nos livros didáticos: o papel social da figura do negro no material de apoio pedagógico da educação básica</i>	Livro de Gilberto Cotrim	História	Faculdades Integradas de Taquara
2017	Dissertação	Mario Alberto Gonçalves da Silva Engela	<i>A história africana e suas representações nos livros didáticos de uma escola pública de Botucatu</i>	Livro de Gilberto Cotrim	Educação	Universidade Estadual Paulista

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Ao analisar o quadro 2, pode-se constatar a existência de sete trabalhos cujos objetos de pesquisa eram livros didáticos de História escritos por Gilberto Vieira Cotrim. Desses trabalhos, cinco – Monica Porto Apenburg Trindade (2017); José Alexandre da Silva (2008); Alexandre Aloys Matte Júnior, Darlã de Alves, Daniel Luciano Gevehr (2017); Mirian Cristina de Moura Garrido Ribeiro (2011); e Cleonice de Fátima de Souza (2010) – analisaram Gilberto Vieira Cotrim, comparando-o a outros autores de obras aprovadas pelo PNLD do mesmo ano. Já os trabalhos de SOUZA (2017) e Mario Alberto Gonçalves da Silva Engela (2017) se voltaram para a forma de utilização dos livros de Gilberto Vieira Cotrim em sala de aula em escolas regionais. Por fim, foi observado somente um trabalho com coleções comparativas de um ano anterior e posterior à Lei 10.639/03, e que considerou as obras de

Gilberto Viera Cotrim: o da pesquisadora Rita de Cassia Goncalves Viana (2017). Entretanto, as coleções utilizadas por ela foram do PNLD de 2002 e 2012, em que a autora se propôs a analisar os referidos livros somente sob a perspectiva das imagens, sem incluir os discursos verbais. Além do mais, a metodologia que a autora utiliza é a da análise das imagens, interpretadas sob o aspecto iconográfico.

Por meio do levantamento apresentado, é possível considerar que ainda existe pouca produção acadêmica sobre a representação dos negros em obras de Gilberto Vieira Cotrim, sobretudo quando considerada a Lei 10.639/03 como marco divisor dessa representação. Ademais, até a presente exploração, não foi encontrada nenhuma pesquisa que relacione o autor sob a perspectiva de análise comparativa de suas obras – no caso, as aprovadas pelos PNLD de 2002 e 2017.

Com o propósito de alcançar os objetivos desta investigação, a presente dissertação é constituída por três capítulos. O primeiro tem como foco a apresentação da metodologia de pesquisa, das principais fontes trabalhadas, bem como dos principais referenciais metodológicos adotados para as análises.

Já o segundo capítulo apresenta a maneira como os livros didáticos vêm se constituindo no ambiente escolar para a História do negro. Dessa forma, na primeira parte, os livros didáticos são explanados conforme sua natureza de concepção, tais como uso em sala de aula, suporte do professor e aspectos mercadológicos. Na segunda parte abordam-se os problemas que os negros enfrentam no ambiente escolar de discriminação, preconceito e racismo. Em um último momento, são trabalhadas as regulamentações exercidas para a construção da identidade do negro nos livros didáticos em análise.

Por fim, no terceiro capítulo são apresentadas e analisadas as representações dos negros nas duas coleções selecionadas, ou seja, nos oito livros didáticos produzidos por Cotrim nos anos 2002 e 2017, tendo como marco divisor a Lei 10.639/03. A análise foi dividida em dois aspectos: a maneira que a História do negro é constituída e as formas de representação do negro nos discursos verbais e imagéticos.

# **1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Este capítulo tem por objetivo apresentar os percursos da presente pesquisa e seu delineamento teórico e metodológico. Primeiramente, será feito um direcionamento das pesquisas sobre a representação dos negros em impressos escolares de História, apresentando quais são as concepções sobre os negros em investigações, bem como os diferentes olhares possíveis para esse objeto.

Posteriormente, serão feitos apontamentos sobre os principais referenciais teóricos que conduziram as análises da investigação, tais como Chartier, sob a perspectiva de representação coletiva, e Foucault, mediante as ideias de dispositivo, análise do discurso e relações de poder, saber e verdade.

Por fim, serão elencados os procedimentos metodológicos adotados, que explicitam os critérios de escolha dos livros didáticos selecionados para a pesquisa, além de estabelecer as categorias de análise que embasaram as investigações, como os elementos que possibilitaram o delineamento da compreensão das representações dos negros. Também são apresentadas as principais fontes utilizadas que nortearam esta pesquisa.

## **1.1 A representação do negro na literatura escolar**

A representação do negro nos livros didáticos é um tema bastante presente nas pesquisas, conforme apontado na introdução no levantamento bibliográfico. Segundo Fúlvia Rosenberg, Chirley Bazilli e Paulo Vinícius Baptista da Silva, a temática da representação dos negros em materiais escolares possui uma produção relativamente frágil, pois é teórica e metodologicamente fragmentada e inconstante. Para os autores, os conceitos que norteiam as pesquisas estão quase sempre utilizados com a mesma base teórica, determinando poucas diferenciações (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003). Nesse sentido, serão elencados apenas três autores que se destacam no tema da representação, sendo eles Serge Moscovici, Denise Jodelet e Chartier.

Para Moscovici, as representações são um fenômeno e não um conceito pronto e formado, e para que seja compreensível é pertinente que se ampliem as áreas de conhecimento para além do social. O autor alega que as representações sob a ótica somente da análise psicológica e individual, bem como sobre o social, fazem com que o estudo seja bastante limitado. Dessa maneira, as representações abarcariam os dois campos: tanto da Psicologia quanto na Sociologia (MOSCOVICI, 2007).

O autor expõe a necessidade de compreensão do conhecimento científico e do senso comum, posto que as representações dependeriam da informação e da comunicação, que, juntas, contribuem para a disseminação de conhecimento. Para Moscovici, o conhecimento científico foge de suas fronteiras, abrindo espaço para o senso comum, já que este último orienta as práticas do sujeito. Além do mais, o conhecimento está associado ao contexto sociocultural do sujeito. Dessa maneira, o conjunto de ideias e orientações, juntamente com a interação social, levariam ao que se chama de representações sociais. A compreensão a respeito das representações sociais fica demonstrada pelos campos da Psicologia e da Sociologia, pois elas estariam atreladas à informação que organiza o conhecimento, ao campo cognitivo que gera uma imagem sobre a informação e à atitude que se posiciona frente ao objeto (OLIVEIRA, 2004).

No tocante à comunicação, Moscovici entende que as representações estão intrinsecamente interligadas às comunicações. Ou seja, as comunicações influenciam socialmente a forma como as representações sociais são estabelecidas, além de constituir as realidades do cotidiano, uma vez que elas fazem parte do conjunto de informações que levariam ao senso comum (MOSCOVICI, 2007).

Nesse sentido, as representações estariam associadas a um sistema de valores, ideias e práticas, com objetivo de determinar uma ordem e controle, que, por sua vez, conduziriam a uma orientação para o mundo social. Ademais, a comunicação se daria a partir do estabelecimento de um código comum, que nomearia e classificaria vários aspectos da sociedade (MOSCOVICI, 2007).

Em uma vertente próxima à de Moscovici, Jodelet apreende as representações sociais como algo que integra diversos elementos, constituindo um saber transformado em realidade, tais como informação, cognição, ideologia, normas, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, além de outros. Compreende-se também que as representações sociais estariam articuladas a sistemas de interpretação que difundem e permitem a assimilação do conhecimento, da solidificação de identidades, do desenvolvimento individual e do coletivo. Além do mais, para a autora, a comunicação também teria um papel fundamental, já que forja as representações para a efetivação dos grupos sociais, através de palavras e discursos para a construção de versões da realidade comuns compartilhadas (JODELET, 2001).

Em prosseguimento, o ato de se representar estaria vinculado à relação de um pensamento de um sujeito com um objeto, que, neste último caso, pode ser real, imaginário ou mítico. Nesse sentido, para Jodelet, não existiria uma representação sem que houvesse, da mesma forma, um objeto. Representar trilharia o caminho do mental através da percepção e

conceituação para uma reconstrução e interpretação de um objeto, tornando presente algo que está distante ou ausente (JODELET, 2001).

Jodelet também enfatiza que a representação social pode ser compreendida através de múltiplas interpretações e em diferentes áreas do conhecimento, como a psicossociológica. Esse aspecto permite a vitalidade do conceito, já que está sempre em construção a sua transversalidade de diferentes áreas da ciência, tais como a Psicologia e Sociologia, culminando, assim, em sua complexidade de sua compreensão. Ou seja, a representação social compreendida de forma transversal entre as diferentes áreas, traz a ideia de que esse conceito nunca está inacabado, devido a pluralidade de interpretações (JODELET, 2001).

Ao tratar da História Cultural, Chartier traz outra perspectiva sobre a representação. O autor aborda o tema sob a perspectiva da representação coletiva, que, por sua vez, estaria relacionada às formas de organização do mundo social, ou seja, as representações estabeleceriam matrizes de classificação através de moldes para práticas construtoras do próprio mundo social, ou, melhor, elas comandariam atos (CHARTIER, 1991).

Ademais, a representação seria a constituição de imagens mentais claras, com esquemas interiorizados e categorias incorporadas que geram e estruturam o mundo social. A representação coletiva permite que o mundo social hierarquize as posições entre os sujeitos, permitindo que o grupo de maior força seja detentor de um poder dominante (CHARTIER, 1991, 2002).

Para além, as representações também seriam forjadas por um grupo dominante de acordo com interesses próprios, implicando formas de poder e dominação de outros. Nesse sentido, as representações não podem ser vistas como formas de discursos neutros, uma vez que estabelecem estratégias e práticas para a legitimação das mesmas. Configuram-se, assim, formas de hierarquização e lutas representativas, atribuindo uma imposição ao outro sob uma concepção do mundo social, compreendendo também a noção de ser percebido em uma sociedade (CHARTIER, 1990). Essa ideia de representação articulada por Chartier será exposta mais detalhadamente no próximo item, já que foi um dos principais referenciais teóricos da presente investigação.

Embora os conceitos de representação apresentem diferenciações, entende-se, na presente pesquisa, que a representação dos negros em livros didáticos se constituiria de um conjunto de elementos gráficos discursivos (verbais ou imagéticos) que mencionam ou

remetem às populações pretas e pardas<sup>4</sup> a partir de um ponto de vista formulado, de modo que estruture o mundo social de sujeitos escolares que se identificam com os próprios elementos gráficos discursivos. Ou seja, é a forma como os principais agentes da produção dos livros didáticos organizam as ideias no ensino pertinentes à História dos negros, que, por sua vez, repercutem na estruturação da sociedade como um todo.

Partindo das considerações sobre a existência de diferentes maneiras de conceber a ideia de representação, esta pesquisa busca compreender a forma com que as representações dos negros em livros didáticos de História são desenvolvidas nos últimos anos. Desse modo, foram selecionados alguns trabalhos que tratam das representações do negro em livros didáticos de História. Vale ressaltar que, conforme já apontado no levantamento bibliográfico, existe um número reduzido de trabalhos sobre a representação dos negros em livros didáticos, mostrando a necessidade de desenvolvimento de novos trabalhos nessa área.

Conforme Isaíde Bandeira da Silva, ainda há uma lacuna em pesquisas no que se refere ao uso do livro didático em sala de aula para compreender a distância entre as políticas públicas e as formas com que o conteúdo dos livros didáticos é ministrado no cotidiano escolar (SILVA, 2012). Contudo, apesar da existência de poucas pesquisas, nessa revisão de literatura destacam-se os trabalhos de Cleonice de Fátima de Souza (2010) e Marli Solange de Oliveira (2009), que abordam a representação dos negros através da leitura do uso dos livros didáticos de História.

Souza (2010), em sua dissertação de Mestrado, *A representação étnico-racial do segmento social negro: livros didáticos de História*, dedica-se à investigação de livros didáticos de História, sob o viés da utilização dos livros selecionados pelas escolas em sala de aula. Nesse caso, foram selecionadas obras escolhidas por uma escola no Paraná. A autora discute que as representações dos negros estão intrinsecamente voltadas para racismo, preconceitos raciais e estereótipos negativos que os livros acabam veiculando entre os estudantes. Souza identifica também que o uso do livro didático com a presença desses preconceitos e estereótipos negativos sobre os negros teve efeitos na imagem e autoestima dos alunos. Ademais, conclui que as imagens presentes nos livros didáticos de História permitem que se possam traçar uma relação com o mundo visual nos processos de aprendizagem (SOUZA, 2010).

---

<sup>4</sup> Pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entende-se como negros pessoas cuja etnia se define como preta ou parda (OLIVEIRA, 2004).

Oliveira (2009), em *A representação dos negros em livros didáticos de História: mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10.639/03*, selecionou obras trabalhadas nas escolas das redes privadas de Belo Horizonte. O objetivo foi entender como o conteúdo africano era ministrado nas escolas de classe média e de elite. Apesar de a pesquisadora utilizar a Lei 10.639/03 como uma referência, esta não foi o parâmetro de comparação dos materiais. A finalidade era estabelecer um comparativo entre obras que já tinham sido analisadas em pesquisas anteriores. A autora também trabalha com a linha de pesquisa dos Estudos Sociais em que a representação é dimensionada pelas relações de poder de um discurso. Além do mais, a autora destaca que a representação dos negros encontradas dos livros pesquisados ainda são carregadas de estereótipos e omissões da História da África e Afro-brasileira, contribuindo para perpetuação de preconceitos e discriminações na sociedade (OLIVEIRA, 2009).

Outros trabalhos sobre a representação dos negros em livros didáticos apresentam como perspectiva a investigação das imagens dos negros. A dissertação de Iracy Barbosa Pires (2009), intitulada *A Construção de uma identidade: Representações do negro no livro didático de História de 1930 a 2005*, investigou como os negros são tratados em ilustrações e textos verbais de livros didáticos de História, do período de 1930 a 2005, procurando perceber preconceitos e discriminações raciais. De acordo com a autora, as representações estariam atreladas a um conhecimento socialmente elaborado que determinaria uma realidade comum de um grupo social. Em consonância com a pesquisa realizada, os livros didáticos de História ainda estariam reforçando preconceitos, já que o papel social do negro ainda se vincula ao estigma da escravidão. E, ao mostrar outras formas de abordagem da História do negro, tais como a capoeira, a congada e o batuque, os negros são tratados somente sobre os aspectos culturais e não como uma manifestação de resistência (PIRES, 2009).

Para Andréa Aparecida de Moraes Cândido de Carvalho (2006), em sua pesquisa de Mestrado, *As imagens dos negros em livros didáticos de História*, a representação negativa dos negros nos livros didáticos afetaria o modo como os próprios negros se reconheceriam na sociedade. Ou seja, a forma como imagem do negro é empregada no contexto escolar, relacionando-a somente ao passado escravagista, contribuiria para baixa autoestima do educando. Pelas análises da autora, nos livros didáticos de História do período de 1996 a 2002, o conteúdo investigado apresentava a ausência de elementos culturais dos negros, a História dos negros na África e no Brasil tratadas pela perspectiva do eurocentrismo e também a invisibilidade dos negros nos conteúdos dos livros didáticos de História (CARVALHO, 2006).

Viana (2017), em sua dissertação *Representações imagéticas do negro na coleção saber e fazer história: mudanças e permanências à luz da lei no 10.639/03*, analisou coleções de livros didáticos, do Ensino Fundamental, de Gilberto Vieira Cotrim, em anos diferentes, sob a perspectiva das imagens nos livros. A metodologia utilizada pela autora para o tratamento das imagens é a da análise iconográfica. Para a autora, no que tange à representação dos negros, ainda é preciso realizar muitos esforços para que haja igualdade na educação étnica brasileira, embora o ensino da África, dos africanos e dos afrodescendentes tenha permitido o empoderamento dos negros. Portanto, o uso do livro didático deve ser usado criticamente, uma vez que é um instrumento ideológico (VIANA, 2017).

Alfredo Boulos Júnior (2008), em sua tese de doutoramento *Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNLD de 2004*, investigou imagens iconográficas dos negros em coleções de livros didáticos de História, do ensino Fundamental I, em todas as três obras aprovadas e recomendadas pelo PNLD de 2004. Nesse trabalho foram investigadas as representações dos negros nas imagens, bem como nas suas legendas e títulos. O autor constatou que as representações dos negros seguiam de forma engessada nos livros. Em momentos, os negros que foram tratados no passado, foram representados somente como sujeitos escravizados, e quando mencionados no presente, foram representados como sujeitos marginalizados (BOULOS JÚNIOR, 2008).

As demais abordagens que tratam da representação dos negros em livros didáticos utilizam análise de discursos dos conteúdos. Renilson Rosa Ribeiro (2008), em seu trabalho *Exóticos, infantis e submissos na colônia identitária: as representações dos negros nos livros didáticos de História do Brasil*, investiga as representações dos negros a partir de uma análise de discurso, em obras de História, sob o eixo do processo escravização dos negros no Brasil Colonial. O autor compreende que os negros foram tratados, majoritariamente, como populações exóticas, no âmbito das diferenças, e infantis, entendendo a escravização como um processo civilizatório e, portanto, obtendo um cunho pedagógico, ou tratados como submissos aos homens brancos (RIBEIRO, 2008).

Na dissertação de Ribeiro (2011) intitulada *Escravo, africano, negro e afrodescendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2002)*, a representação do negro é tratada no contexto de pós-abolição, em livros didáticos do Ensino Médio, aprovados pelo PNLD dos anos de 1997 e 2002. A autora utilizou como critério de escolha os livros que mais foram adquiridos pelas escolas nos últimos anos até a presente investigação. A autora inicia seu estudo com uma análise de discurso pelos autores Laurence Bardin e Eni Pulcinelli Orlandi e também utiliza o conceito

de representação coletiva, de Chartier. A autora aponta para a ausência da representação dos negros no contexto pós-abolição e que, apesar da presença de algumas mudanças em livros didáticos, a História dos negros ainda é pouco mencionada, dificultando que o aluno negro consiga pensar em sua autoestima (RIBEIRO, 2011).

Nessa sequência, pode-se compreender que, de forma majoritária, apesar de alguns avanços, os negros continuam sendo representados através de estereótipos, induzindo o ambiente escolar a perpetuar racismo, preconceito e discriminação racial. Além do mais, conforme a pesquisa de Ribeiro (2011), percebe-se que quando explana o contexto do processo da pós-abolição da escravidão, a História dos negros tende a ser dissolvida ou até mesmo desaparece dos livros didáticos de História.

Destaca-se também que há uma predominância de trabalhos que utilizam análises imagéticas, em detrimento de outros que buscam pensar as formas de utilização em sala de aula. Outrossim, existem poucos trabalhos que visam a comparar autores de livros didáticos, antes e depois da Lei 10.639/03, para investigar possíveis modificações sobre a representação do negro. As poucas pesquisas que trazem uma abordagem para além de análise representativa de imagens dos negros demonstra a insuficiência de investigações que abordem outras categorias e outros olhares sobre a História dos negros.

Desta forma, considera-se que a escrita sobre a representação dos negros em livros didáticos de História necessita da ampliação dos estudos dessa temática. Portanto, o estudo da História Cultural para o campo das representações dos negros é fundamental para que se proporcione mais conhecimento sobre a exploração do objeto aqui realizado.

## **1.2 Referenciais teóricos**

A representação dos negros, presente nas coleções *Saber e Fazer História* e *Historiar*, é o principal elemento que norteia a presente pesquisa, já que é através dela que se forma a conscientização de sujeitos, além de ter a capacidade de modelá-los de acordo com a forma como os discursos são colocados. Essa conscientização determina papéis e funções na sociedade de acordo com a forma com que a representação é produzida, seja positivamente ou negativamente (SILVA, 2011). Para o enriquecimento da pesquisa, foi utilizado o conceito de representação coletiva formulado por Chartier, já que é o autor cujo conceito compreende as transformações que uma representação pode exercer no mundo social – neste caso, do negro no livro didático para a sociedade.

Dessa maneira, para fins de aprofundamento da pesquisa, foi utilizado o conceito de representação coletiva elaborado por Chartier. Porém, para compreender a definição de representação de Chartier<sup>5</sup>, é essencial refletir sobre o contexto em que ela foi formulada, ou seja, dentro dos estudos da Nova História Cultural. O autor, em *O mundo como representação*, publicado no Brasil em 2002, afirma que a disciplina de História, assim como as outras áreas das Ciências Sociais, estaria passando, em meados dos anos 1960 a 1970, por mudanças e questionamentos nas práticas de pesquisa. Essas mudanças vieram de debates na historiografia acerca da forma como diversos objetos estavam sendo trabalhados, já que estes estariam particularmente mais voltados para o econômico (quantitativo) ou para a forma de estruturas sociais (CHARTIER, 2002). Desse modo, a disciplina de História fez a tentativa de voltar ao que os primeiros *Annales* nos anos 1930 já abordavam, buscando robustecer a legitimidade científica, associando-se a novos objetos de análise das mentalidades, conforme o próprio autor enuncia:

[...] o estudo das aparelhagens mentais que a dominação da história das sociedades havia relegado um pouco ao segundo plano. Sob o termo *história das mentalidades* ou, às vezes, *psicologia histórica*, era delimitado um campo de pesquisa, distinto tanto da velha história das idéias [sic] quanto daquela das conjunturas e das estruturas (CHARTIER, 2002, p. 63, grifos do autor).

Recorre-se, então, à volta do auxílio das disciplinas consideradas como “vizinhas”, juntamente com novos objetos de estudos, como “[...] as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentescos e as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, etc.” (CHARTIER, 1990, p. 14). Porém, esse retorno não diz respeito ao total abandono do tratamento quantitativo de fontes maciças e seriais, bem como dos outros ganhos que a antiga História Cultural recentemente tinha permitido à historiografia. O retorno da história das mentalidades proporcionou uma legitimidade científica renovada pela reformulação dos próprios objetos, das referências e do princípio de inteligibilidade. Destarte, estaria mais próxima das novas perspectivas para outros modos de articulação entre as obras ou as práticas e o mundo social (CHARTIER, 2002).

Assim, fica evidenciada a importância desenvolvida pela Nova História Cultural, que ganha novas perspectivas de análise nas pesquisas historiográficas. A Nova História Cultural

---

<sup>5</sup> Roger Chartier se designa pertencente à história sociocultural à maneira dos *Annales* e utiliza como principais referenciais Pierre Bourdieu, Émile Durkheim e Michel de Certeau (CHARTIER, 2002).

tem como um de seus objetos de estudo o modo como são construídos os diferentes lugares e momentos de uma determinada realidade social (CHARTIER, 1991).

Nesse sentido, para Chartier, a construção da História e da narrativa frente à análise documental adquire novas formas de apropriação dos objetos. Para Chartier, a apropriação tem contornos diferenciados através das interpretações, da atenção às condições e os processos históricos para a construção de sentido. Em vista disso, ao se deparar com uma documentação, deve-se dar mais importância em pensar para quais sujeitos os documentos eram escritos do que apenas examinar sua própria inscrição. Ou seja, investigar como as fontes poderiam ser compreendidas, apreendidas e manipuladas naquele contexto em que foram escritas. Conforme Chartier, “[...] a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência: ela é uso do corpo, inscrição em um espaço, relação consigo ou com o outro” (CHARTIER, 2002, p. 70). Ademais, um texto passa por fases em sua elaboração, como: a intenção do autor na escrita, as estratégias de escrituras e as escolhas dos editores (CHARTIER, 2002).

Dessa maneira, Chartier defende que a Nova História Cultural alcança melhores traços ao empregar o conceito de representação, uma vez que a História das mentalidades se ausenta na noção de representação coletiva. Da mesma forma, a superação da clivagem entre a objetividade (análises quantitativas) e a subjetividade (ligada aos discursos) também se faz necessária. Então, o conceito de representação apresentado por Chartier configura uma tentativa de resolver os impasses dessa clivagem na História Cultural (CHARTIER, 2002). Nesse sentido, a representação do mundo social se daria da seguinte forma:

[...] por um lado, a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém (CHARTIER, 1990, p. 20).

Portanto, a representação poderia ser pensada de duas formas: a primeira como uma imagem que remete à memória substituída por algo ausente, e a segunda como a representação associada e acrescida a um valor moral nas imagens. Ou seja, os símbolos<sup>6</sup> são parte de uma representação visível que adquire um significado, no sentido de tornar exposta uma memória ausente. A representação coletiva se constituiria de imagens mentais claras com

---

<sup>6</sup> Chartier compreende como símbolo tudo o que pode ser associado aos signos, atos ou objetos, figuras intelectuais que fornecem uma organização conceptual do mundo social. Pode-se definir símbolo como categorias e processos que constroem o mundo como representação (CHARTIER, 1990).

esquemas interiorizados e categorias incorporadas que geram e estruturam o mundo social (CHARTIER, 1990).

Isto posto, o autor destaca os motivos pelos quais a representação articula melhor do que a mentalidade, visto que é por meio da representação que os grupos se legitimam e tornam reais as práticas identitárias na sociedade. Ou seja, através dos símbolos os diferentes grupos traçam suas próprias realidades e, ao mesmo tempo que se reconhecem, se fazem reconhecidos pelo meio, conforme afirma o autor:

[...] primeiro, o trabalho de classificação e de recorte que produz as configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de estar no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpetuado a existência de um grupo, da comunidade ou da classe (CHARTIER, 2002, p. 73).

O estudo das representações estabelece melhor sentido quando coloca em questão o uso delas no mundo social pela luta das representações. Ou seja, as representações estabelecem relações de hierarquização da estrutura social, já que explicam as competições de quem domina e detém o poder e daqueles que se sujeitam à condição de dominado. Traz, assim, a problemática da representação do mundo social que funciona juntamente com a variabilidade e pluralidade de compreensões e incompreensões dos grupos sociais. A representação pode ser confundida pela ação da imaginação que deturpa os grupos e estabelece relação de dominação e poder. A hierarquização que as representações impõem no mundo social acarreta uma violência perpetrada por aqueles que exercem a dominação simbólica (CHARTIER, 1990, 1991).

As representações, da mesma maneira, estariam sempre sendo forjadas e determinadas pelos interesses dos grupos sociais. Fica evidente a importância dada ao analisar quem discursa e sua posição, uma vez que um discurso nunca é neutro, já que é constituído de uma posição de autoridade, de modo a legitimar suas posições de poder e dominação. É através dos discursos que se apresentam as hierarquizações de um grupo sobre o outro, conforme demonstrado no excerto:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a

impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto [*sic*] reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação (CHARTIER, 1990, p. 17).

A Nova História Cultural, desta forma, permite um tipo de análise sobre as relações sociais que se afasta de uma luta meramente econômica para um retorno que seja útil ao social. Assim, o campo das representações faz-se no sentido de legitimar alguns grupos em relação à outros, e permite que estes obtenham a percepção de sua identidade, bem como a identidade dos outros.

Nesse seguimento, é também importante salientar o conceito de dispositivo, de Foucault, que o compreende como uma rede composta de elementos regulamentadores, administrativos, discursivos, dentre outros, que estabelece as inter-relações de saber e poder (FOUCAULT, 1979). De acordo com Foucault, o dispositivo seria

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1979, p. 138).

Em outras palavras, cada dispositivo seria constituído por uma rede de elementos, discursivos ou não, que atende a uma demanda da sociedade. Também se pode acrescentar que, através de uma estratégia, utilizam-se relações de força e jogos de poder. O dispositivo implica transformação e constituição de sujeitos para atingir o objetivo da urgência antes estabelecida (OLIVEIRA; HEUSER, 2017). Nesse sentido, entende-se que o livro didático é um elemento constituinte do dispositivo de produção de livros didáticos nas escolas, já que a própria produção envolve a elaboração de discursos com regulamentos específicos, proporcionados por instituições e leis. Ademais, a ideia de dispositivo é importante por ajudar a pensar como os discursos que contribuem para determinar a produção dos livros didáticos estabelecem relações de poder através dos saberes produzidos na construção de verdades veiculados nos próprios livros didáticos.

Neste caso, pensar a ideia de dispositivo em Foucault resulta também em considerar as relações de poder, saber e verdade, bem como as análises de discursos. Esses conceitos fazem parte das ferramentas foucaultianas que se interligam e se completam. No caso do poder, este

é entendido como múltiplas relações de força de pequenos enfrentamentos. Ou seja, está presente nas pequenas relações do cotidiano que determinam as microlutas ocorridas dentro de um corpo social (OLIVEIRA; HEUSER, 2017). Foucault entende “[...] o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar” (FOUCAULT, 1979, p. 182). Desse modo, a formação de um sujeito estaria diretamente associada às relações de poder que uma pessoa exerce sobre a outra, estabelecendo, assim, os micropoderes.

Para Foucault, o poder está associado ao saber; por conseguinte, o saber está intrincado em um jogo de poder. O saber é um conjunto de elementos inseridos na formação discursiva, que, por sua vez, acompanha um conjunto de regras anônimas, históricas, dentro de um espaço e tempo. Assim, o saber está presente no enunciado<sup>7</sup> e, através de um discurso, exprime um saber verdadeiro, mas que foi inventado. Torna-se, então, um ensinamento via uma relação de poder, atuando de forma disciplinar no indivíduo (OLIVEIRA; HEUSER, 2017).

Para Alfredo Veiga-Neto, Foucault entende o saber como fruto de um conjunto desordenado que acaba por se ordenar a partir de práticas discursivas:

Assim, para o Foucault, o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior dos saberes (VEIGA-NETO, 2003, p. 44).

Além do mais, o saber também se relaciona com o discurso, estabelecendo relações de poder. Portanto, pode-se compreender o discurso como um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação (VEIGA-NETO, 2003). De acordo com Foucault, em *A ordem do discurso*,

[...] a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e distribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 8).

Os sujeitos nascem em um mundo construído em sua própria linguagem, envoltos em discursos já postos; então, a formação do sujeito deriva de todo o contexto em que ele está

---

<sup>7</sup> Enunciado, entendido por Foucault, tem como significado um elemento que antecede o discurso e que regulariza o que pode ou não ser dito (VEIGA-NETO, 2003).

inserido. Além do mais, não se pode dizer de uma autoria da intenção comunicativa, já que não é possível se posicionar fora dessa interação enunciado-linguagem-discurso. Portanto, não existe um sujeito fora do discurso que o cerca. Saber é um produto do discurso e este é construído no contexto em que se insere. Pode-se dizer, por isso mesmo, que no conhecimento não existe neutralidade (VEIGA-NETO, 2003).

Nesse sentido, as formas de construir o mundo, de percebê-lo e de expressá-lo são determinadas pelas práticas discursivas, independentemente da vontade do sujeito. Então, o discurso não é objetivo, mas, sim, subjetivo, já que, por trás dele, existe sempre uma instituição na qual o sujeito está inserido, que é anterior ao discurso. Ademais, os discursos são postos de forma difusa pela sociedade, marcando o pensamento de um tempo histórico e de um local produzindo subjetividades (VEIGA-NETO, 2003).

Os discursos também possuem o recurso de colocar o poder em circulação, bem como reforça-o, mina-o, expõe-no e debilita-o. Produz também a ideia de verdade construída, já que os diferentes discursos, mesmo que excludentes, reafirmam-se como tal, criando sistemas de dominação, muitas vezes, contraditórios (VEIGA-NETO, 2003). O movimento de adoção dessas relações de poder, saber e verdade, elaboradas por Foucault são pertinentes nesta investigação, sobretudo para compreender o processo de produção do livro didático, já que estamos considerando que este influencia e reformula a construção do conhecimento histórico do aluno.

Dentro dos objetos analisados, o conceito de representação elaborado por Chartier e de dispositivo, bem como os de discurso, poder, saber e verdade elaborados por Foucault se mostram essenciais para a pesquisa. Dessa forma, os autores tiveram contribuições significativas nas análises realizadas neste trabalho, cada qual com suas particularidades.

### **1.3 Referencial metodológico: a análise documental**

O documento histórico é o principal elemento que orienta a escolha da metodologia de análise documental. Encontrar as fontes documentais não é uma tarefa tão simples; exige que o pesquisador compreenda que tipos de fontes históricas podem ser indispensáveis para o objeto de estudo. Conforme Alessandra Pimentel,

[...] trata-se de um processo de garimpagem; se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, extraídos das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto

pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça (PIMENTEL, 2001, p. 180).

A análise documental também se mostra importante em razão de permitir que o pesquisador da área historiográfica evite transpor, para o seu trabalho sua subjetividade, já que tem sua influência reduzida, dentro de suas limitações, e elimina uma possível intervenção do pesquisador (CELLARD, 2012). Ou seja, embora a intervenção nula do pesquisador seja impossível, os documentos contribuem para que essa subjetividade não extrapole seus limites, já que, o papel do historiador é tentar utilizar de sua subjetividade o mínimo possível.

À vista disso, é de suma importância compreender o documento histórico. Desde o movimento dos *Annales*, a noção de documento se ampliou, comparando-se ao período de maior utilização do método positivista. O documento passou a ser não somente o clássico arquivístico e dito oficial, mas também o ilustrado, transmitido pelo som, a imagem ou qualquer outra forma de expressão do homem, conforme os fundadores da revista *Annales d'histoire économique et sociale* (1929):

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais [...]. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (*apud* LE GOFF, 2001, p. 5).

Nesse sentido, para além da documentação oficial, entende-se por documentos também tudo aquilo traz a ideia de expressão da cultura humana. Na atualidade, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) elucida a respeito da documentação histórica e define como documento qualquer estrutura em que se possa fazer algum registro. Segundo a ABNT, documento é “[...] qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Inclui impressos, manuscritos, registros audiovisuais, sonoros, magnéticos, eletrônicos, entre outros” (*apud* LIMA; PEREIRA, 2018, p.113, grifos nossos).

Alain Choppin, em seu trabalho intitulado *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*, reconhece o livro didático como um suporte documental, já que ele pode fornecer um conjunto de documentos, verbais ou imagéticos. Além do mais, o pesquisador que trata o livro didático como um documento histórico analisa preferencialmente

seu conteúdo, ou seja, debruça-se em apurar um tema e, em menor dimensão, trata-o como objeto físico em comercialização<sup>8</sup> (CHOPPIN, 2004). Dessa forma, diante das posições dos autores mencionados, o livro didático, bem como as outras fontes dessa pesquisa, tais como as legislações (LDB nº 9.394/96 e a Lei 10.639/03) e os guias do PNLD, ou podem ser considerado documento de pesquisa histórica, já que exprimem, além de outros elementos, parte de um currículo escolar.

No caso da presente investigação, foram utilizadas como fontes principais duas coleções de livros didáticos de História, do autor Gilberto Vieira Cotrim, para o Ensino Fundamental II, relativos aos anos 2002 e 2017, respectivamente. A coleção de 2002, *Saber e Fazer História*, foi escolhida através da análise das resenhas disponibilizadas pelo guia do PNLD. Foi constatado nas resenhas que o ano 2002 foi o primeiro antecessor à Lei 10.639/03 e também se adotou como critério o oferecimento de coleções completas de cada autor. A segunda coleção, *Historiar*, foi escolhida com base na possibilidade de perceber permanências e rupturas no discurso de um mesmo autor, em uma coleção também completa, direcionada ao mesmo nível de ensino e oferecida pelo PNLD de um ano mais atual e próximo à realização da presente pesquisa. É necessário salientar que Gilberto Cotrim estabeleceu uma parceria de autoria com Jaime Rodrigues nessa coleção, o que foi considerado nas análises desta investigação.

De acordo com Circe Maria Fernandes Bittencourt, a localização e acesso aos livros didáticos são feitos com bastante dificuldade. A maioria dos livros possui uma grande tiragem de exemplares, porém, são pouco preservados, nem sempre encontrados em locais adequados e em bom estado de conservação. Depois da utilização dos livros pelas escolas não existe nenhuma política de preservação que permita resguardá-los em bibliotecas públicas para uma possível posterior consulta (BITTENCOURT, 1993).

A coleção de 2002 foi, em sua maior parte, encontrada em sebos da internet, como no *Mercado livre* e na *Estante Virtual*; somente o livro da 8ª série foi encontrado em uma biblioteca da Escola Estadual Padre Crispiniano, na cidade de Ritópolis (MG). A segunda coleção de 2017 foi encontrada em sua totalidade na biblioteca da Escola Estadual Doutor Garcia de Lima, situada na cidade de São João del-Rei (MG). O fácil acesso à totalidade das obras desse ano ocorreu devido ao fato de que a instituição optou pela adoção da coleção

---

<sup>8</sup> Nos últimos anos têm-se ampliado as pesquisas em torno da temática do livro didático, destacando-o como objeto de pesquisa sob a perspectiva de sua materialidade como o processo de produção, circulação e distribuição, e não somente analisando-o como um instrumento pedagógico, mas também como uma mercadoria (BITTENCOURT, 1993, CHOPPIN, 2004, MUNAKATA, 2012).

dessa pesquisa para o ensino. À exceção dos livros comprados nos sebos, todos foram digitalizados, já que as escolas puderam emprestar por um restrito período de tempo.

Todos os livros estavam em boas condições de leitura, alguns poucos rasurados, provavelmente pelos alunos, e somente um tinha sua capa frontal retirada. Conforme André Cellard, “[...] é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja” (CELLARD, 2012, p. 299). Desta forma, mesmo com as poucas degradações encontradas foi possível ler, com fluidez, as duas coleções mencionadas.

O processo de leitura e análise dos documentos deve ser bastante cauteloso, já que o historiador tem que tomar maior distância possível do objeto estudado. Conforme Jacques Le Goff,

A leitura dos *documentos* não serviria, pois, para nada se fosse feita com idéias [*sic*] preconcebidas... A sua única habilidade (do historiador) consiste em tirar dos *documentos* tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm. O melhor historiador é aquele que se mantém o mais próximo possível dos textos (LE GOFF, 2001, p. 2, grifos do autor).

Após escolha das fontes principais, foi feita uma leitura do conteúdo integral dos livros, a fim de localizar os dados que poderiam ser importantes para a análise. Neste momento, percebeu-se a importância dos conjuntos de informações que os livros apresentam, entre ilustrações, imagens e textos. Nesse sentido, todo esse conjunto será considerado na análise da representação do negro nos referidos documentos.

Um segundo passo metodológico da pesquisa foi a criação de categorias de identificação para análise da representação do negro nos livros didáticos adotados. Nesse sentido, as categorias escolhidas foram:

- 1- Os percursos traçados sobre a historicidade dos negros, bem como a maneira de distribuição entre os capítulos dos livros didáticos;
- 2- A forma como os negros foram representados nos discursos verbais e imagéticos para a construção da consciência histórica;
- 3- Compreender a relação e influência que o PNLD exerce na produção dos livros didáticos sobre a representação dos negros.

Embora tenha como foco a ênfase na representação dos negros, os dados da representação dos brancos também foram considerados como modo de comparação dos conteúdos. As representações dos negros foram percebidas como positivas ou negativas. Essa classificação não tem um viés maniqueísta da História, apenas uma maneira de avaliar as

imagens de acordo com sua representação. Dessa forma, foram definidos como aspecto positivo imagens que enfatizavam culturas, conquistas e costumes das etnias analisadas; já os negativos são imagens que nos remetem a dominação, sofrimento, estereótipos exagerados, escravização ou servidão. Para facilitar a investigação, um banco de dados foi construído com as referidas categorias de análise (ver apêndice).

Para uma melhor investigação, foram utilizadas também outras fontes complementares aos livros didáticos. Foram utilizadas a LDB nº 9.394/96 e a Lei 10.639/03, os guias de livros didáticos de História e os PCN's. A reunião de outras fontes documentais se faz na intenção de que o trabalho complexifique-se e que permita ter mais dados para a interpretação das fontes principais:

É esse encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas de sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento (CELLARD, 2012, p. 304).

A qualidade da pesquisa depende, sobretudo, de precauções obtidas pelo pesquisador. Essa qualidade é construída pela diversidade das fontes utilizadas e pelo refinamento de sua análise.

No que se refere ao aparato legal, é fundamental a análise da LDB nº 9394/96, já que é através dela que se exerce a função de regulamentação da educação. A LDB nº 9394/96 deu continuidade aos princípios educacionais estabelecidos pela Constituição Federal (CF) de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, em que se estabeleceu como obrigatório o ensino infantil, fundamental e médio para todos. Assim como na CF de 1988, a LDB nº 9394/96 teve como objetivo educacional a construção da cidadania e a garantia da obrigatoriedade da educação básica (CURY, 2008).

Já a Lei 10.639/03, também utilizada neste trabalho, determina a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no ensino do Brasil. Essa legislação para o desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais gerou avanços na compreensão na questão racial. Ademais, através de pesquisas relacionadas na área, pode-se perceber que houve mais mobilização na educação, bem como maior número de programas que se empenharam para que a lei pudesse ser efetivada. A lei de 2003 também se faz importante por servir de parâmetro nas comparações entre as coleções de 2002 e 2017.

Os guias do PNLD de coleções de livros didáticos de História dos anos 2002 e 2017 tiveram um aspecto complementar nas análises das obras. Através deles é possível estabelecer

se as resenhas publicadas pelo PNLD prometem o real desempenho dos livros. O MEC o utiliza como meio de propagação das coleções de livros para que os professores de cada área possam escolher as melhores obras a serem utilizadas em sala de aula. A cada três anos, o PNLD lança um edital para que as editoras de livros didáticos possam se cadastrar. Nesse edital, uma equipe das universidades, juntamente com membros da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), seleciona as melhores coleções para que, posteriormente, possam ser escolhidas pelas escolas.

Nelas são encontradas resenhas de todas as coleções e, assim, os professores podem se orientar na escolha dos livros didáticos que irão utilizar nos próximos três anos. Desta forma, é um importante referencial para os professores. No caso desta pesquisa, foi uma referência para detectar de que forma o livro é apresentado, bem como os objetivos e critérios utilizados para seleção por parte do PNLD.

Por fim, os PCN's foram desenvolvidos procurando respeitar as diversidades e as diferentes culturas. Tiveram por objetivo construir um referencial comum de educação para o país, que permitiria a todos os educandos a apreensão de um conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como primordiais para o exercício da cidadania.

O conjunto de documentação proposta para esta pesquisa será analisado em relação com seu contexto histórico, permitindo que não se incorra em anacronismos nem que se perca a noção do todo. É pela contextualização que se percebe a conjuntura política, econômica, cultural e social (CELLARD, 2012).

## **2 A PRODUÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS E A EDUCAÇÃO DOS NEGROS: OS MEANDROS DAS RELAÇÕES DE PODER**

Os livros didáticos são objetos carregados de elementos de formação que o educador necessita abordar em sala de aula, já que fazem parte de um currículo nacional. A temática do negro em sala de aula está relacionada aos tipos de conteúdo em que o aluno será imerso no ambiente escolar, para que o ensino possa ser realmente produtivo, na tentativa de combate à discriminação racial e aos preconceitos.

Nessa perspectiva, este capítulo tem como cerne a compreensão dos mecanismos que envolvem a produção dessa forma de conhecimento, uma vez que os livros didáticos passam por diferentes processos até a sua chegada às escolas. Na visão de Foucault, a produção dos livros didáticos constituiria um dispositivo, já que envolve diferentes instituições e interesses, que nos remetem a uma disputa de poder, ou seja, o poder identificado em instâncias capilares.

A produção de conhecimento pautada no livro didático como produto é feita a partir da transposição do conhecimento científico, para um conhecimento acessível e pedagógico aos educandos. No caso desta investigação, essa transposição de conhecimento para os livros didáticos é importante, sobretudo, em se tratando da temática da “História e Cultura Afro-brasileiras” - objeto de pesquisa. É nesse contexto que a luta pelos direitos dos negros na sociedade se torna essencial, uma vez que, através dos movimentos negros foram possibilitadas melhorias na educação para a igualdade racial, tais como a promulgação da Lei 10.639/03, as políticas de cotas para negros e as capacitações para profissionais da área de História. Nesse sentido, os elementos que norteiam a produção do conhecimento científico podem ser elucidados pelas relações de poder, saber e verdade de Foucault. É nessa acepção que vão ser trilhados os caminhos desta etapa da pesquisa.

### **2.1 Uma breve contextualização sobre os livros didáticos: um recurso pedagógico plural**

Quando se trata de explorar assuntos pertinentes aos livros didáticos, percebe-se que eles são instrumentos que podem ser analisados sobre vários ângulos (CHOPPIN, 2004). Todavia, os livros didáticos adquirem uma característica singular, e que é encontrada de forma unânime entre todos eles, mesmo que sejam de diferentes disciplinas. Para que um livro seja considerado didático é necessário que seja utilizado, preferencialmente, em um ambiente escolar, de maneira sistemática, e que o conteúdo ali abordado, seja considerado como

disciplina escolar. Para além disso, o livro precisa ser confeccionado para ser utilizado por intermédio de um professor, visando o aprendizado de um coletivo de alunos (LAJOLO, 1996; CASSIANO, 2003).

Ainda com relação ao seu uso, é necessário que o livro didático não contenha erros gramaticais ou de conteúdo, e que sua escrita seja fluida e correspondente à idade do aluno que irá efetuar sua leitura. Contudo, é importante salientar que o livro didático é um dentre os muitos materiais pedagógicos existentes e que o professor, na maioria dos casos, tem autonomia para apontar seus erros e acrescentar informações que julgarem serem fundamentais, por meio da disponibilização de um suporte, por parte da editora ou do MEC. Na realidade, o uso efetivo dele é relativo, já que um livro considerado ruim pode resultar, dependendo do professor, em uma aula de excelência, e o contrário também é possível. Por outro lado, é fundamental compreender que o professor também pode ter defasagens em sua instrução e que uma formação continuada pode ser difícil devido aos baixos salários ou ao pouco alcance das políticas públicas para este fim. Portanto, é fundamental que os livros didáticos cheguem às escolas com o mínimo de problemas estruturais (LAJOLO, 1996).

Nesse sentido, a compreensão sobre as abordagens dos livros didáticos pode ser fundamental na educação e estas demonstram ser bastante plurais. Em primeiro lugar, geralmente o livro didático é considerado um suporte de conteúdo para os professores na preparação e desenvolvimento de suas aulas, como também é uma das fontes de aprendizado para os alunos (MEGID NETO, J.; FRACALANZA, 2003). Contudo, não raramente, é utilizado como o principal recurso pedagógico e orientador da prática educativa. O livro didático também pode exercer, no ambiente escolar, o recurso facilitador para a implementação de políticas educacionais. Por intermédio dos livros didáticos, alguns temas transversais são melhores articulados na construção de conhecimento, uma vez que esses materiais contribuem para o planejamento das atividades, especialmente para professores que possuem uma formação mais defasada nesse aspecto (LAJOLO, 1996; MARPICA; LOGAREZZI, 2010).

Entretanto, é necessário que se faça uma ressalva. Embora se atribua essa significativa contribuição para o ensino, o livro didático não pode ser concebido como o único suporte educacional e nem ao menos como única fonte de conhecimento, já que ele não é um instrumento com informações prontas, acabadas, impassíveis de uma reformulação e construção de conhecimento (SANTOS; MARTINS, 2011). Outro aspecto a ser levado em consideração é que o livro didático é fonte de metodologias e técnicas de aprendizagem, já

que nele se encontram sugestões de trabalho, questionários e exercícios (BITTENCOURT, 2004).

Nesse contexto, o livro didático também é a ponte entre o saber científico e o conteúdo ensinado na sala de aula, já que os conceitos, os métodos e o rigor científico são de difícil compreensão para sua faixa etária recomendada. É preciso que haja uma elaboração de conteúdo e de uma linguagem adaptada para o nível de escolarização do sujeito que irá fazer seu uso (BITTENCOURT, 2004). Por esse motivo, o livro se torna um objeto limitado, no sentido de não conseguir reproduzir todo o conhecimento acadêmico, além de estar sujeito a questões ideológicas e técnicas, conforme Bittencourt aponta:

A linguagem que produz deve ser acessível ao público infantil ou juvenil e isso tem conduzido a simplificações que limitam sua ação na formação intelectual mais autônoma dos alunos. Autores e editores ao simplificarem questões complexas impedem que os textos dos livros provoquem reflexões ou possíveis discordâncias por parte dos leitores. Sua tendência é de ser um objeto padronizado, com pouco espaço para os textos originais, condicionando formatos e linguagens, com interferências múltiplas em seu processo de elaboração associadas à lógica da mercantilização e das formas de consumo (BITTENCOURT, 2004, p. 73).

Nesse sentido, as ideias de Foucault sobre as variadas verdades que um discurso produz vão de encontro com essa relação do conhecimento científico e o conhecimento pedagógico. Ou seja, a prática discursiva ensinada nas escolas produz um saber, tido como verdade naquele contexto, e que por vezes, se difere do saber científico, construído como outra fonte de verdade. Assim, o autor ressalta:

A prática discursiva não coincide com a elaboração científica a que pode dar lugar; o saber que ela forma não é nem o esboço rigoroso nem o subproduto cotidiano de uma ciência constituída. As ciências – pouco importa no momento a diferença entre os discursos que têm uma presunção ou um estatuto de cientificidade e os que não apresentam realmente seus critérios formais – aparecem no elemento de uma formação discursiva e tendo o saber como fundo (FOUCAULT, 1972, p. 222).

Nesse segmento, é notório que o saber induzido nos livros didáticos se tornou também um meio de produção de poder. Ou seja, é um saber científico que foi produzido em primeira instância pelos pesquisadores, modificado para uma linguagem acessível aos jovens e trabalhado através da produção dos livros didáticos, para professores e alunos. Esse conhecimento é tido como uma das verdades através de um discurso proferido pelos livros. Para Foucault, o discurso de verdade está sempre se amparando ao verdadeiro, e o verdadeiro

estaria associado ao que convencionalmente é estipulado como o real cientificamente falando (FOUCAULT, 1996).

Ainda se tratando sobre as relações discursivas e as de saber, poder e verdade, os livros didáticos podem influenciar e ser influenciados pelo contexto social no qual está imerso. Por um lado, em uma visão sobre a relação interacional da sociedade com os livros didáticos, este último pode ser também uma forma de modificar a realidade nacional, através da seleção priorizada de conteúdos e de temas em que os autores determinam na produção de seus livros. Os livros podem também ser instrumento da formação de identidade de uma determinada região ou país (HORIKAWA; JARDILINO, 2010). Por outro lado, sob o prisma da relação do livro com a sociedade, esta última pode influenciar na produção de um livro didático, dado que eles são produto de uma determinada cultura, que por sua vez é o resultado do homem com o meio; ou seja, é resultado da complexidade de uma sociedade nos âmbitos social, econômico e cultural (MACÊDO, 2004). Os livros didáticos também trazem em si um arcabouço cultural, ideológico e com sistemas de valores de uma determinada época que demonstra os principais estereótipos e valores determinados de grupo, na maior parte das vezes, um grupo dominante (BITTENCOURT, 2004). Nota-se, então, que não somente os livros didáticos são influenciados pelos discursos de saber, como também os discursos dos livros podem ser utilizados para constituir um saber que seria considerado como verdadeiro para algum grupo social.

Além do mais, o livro didático pode ser concebido como uma maneira de organização curricular e uma forma de uniformização de temas de uma mesma escola, ou até mesmo de um país. No que tange aos aspectos da pesquisa na Educação, o livro didático pode ser um alicerce para ajudar a compreender e analisar o currículo de um determinado tempo histórico. Muitas vezes, é por meio de um livro didático que o pesquisador pode encontrar quais eram os conteúdos explorados em sala de aula, de tempos anteriores, em que não se registravam em documentos oficiais as demandas sobre o currículo escolar (BITTENCOURT, 2004; XAVIER; FREIRE; MORAIS, 2006).

Dessa forma, embora o livro didático possa auxiliar o trabalho do professor e nos estudos dos educandos, é um mecanismo para que os saberes constituídos sejam tidos como uma única verdade que afeta a vida social daqueles que fazem seu uso. Ele é um elemento com um poder em potencial que pode modificar as estruturas da sociedade, já que pode ser fonte de um conhecimento científico, compreendido como fonte de uma verdade, que, ao ser disseminado nas escolas entre alunos e professores, em raros momentos, é questionado. Nesse sentido, aquele saber científico se transforma em uma forma de poder entre aqueles que detêm

o conhecimento para aqueles que o assimilam. Esse conhecimento pode vir a se tornar uma maneira de transformação da realidade social.

## **2.2 O percurso da legalização dos livros didáticos e de seus conteúdos: uma linha tênue entre ideologia e regulamentação**

O livro didático não é escrito em condições de livre arbítrio do autor, em razão de estar sempre ligado a um contexto histórico e a uma regulamentação. De acordo com Choppin, a regulamentação é o principal meio de análise de um livro:

O primeiro campo de envergadura trata da regulamentação aplicada às produções escolares. [...] os livros didáticos constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, lingüística [sic], cultural e ideológica. Isso porque, em grande parte dos países, eles são objeto de uma regulamentação que difere sensivelmente daquela a que são submetidas as demais produções impressas; regulamentação que é geralmente mais estrita, quer ela se exerça no início (elaboração, concepção, produção, procedimentos prévios de aprovação) ou ao final do processo (modos de financiamento, de difusão, procedimentos de escolha, formas de utilização). O estudo sistemático do contexto legislativo e regulador, que condiciona não somente a existência e a estrutura, mas também a produção do livro didático, é condição preliminar indispensável a qualquer estudo sobre a edição escolar (CHOPPIN, 2004, p. 560).

Assim, é indispensável traçar o histórico da regulamentação sobre o conhecimento ensinado no Brasil. Mais uma vez Foucault aponta que as leis e decisões regulamentares fazem parte de uma rede que compõe um dispositivo (FOUCAULT, 1979). Partindo de proposições preliminares da pesquisa, a produção de livros didáticos está diretamente relacionada às suas regulamentações, de modo que as leis e as decisões regulamentares desse item também são parte do dispositivo da produção dos livros didáticos, fazendo parte da rede de elementos de disputa de poder.

Nesse quadro, os primeiros relatos da educação em território brasileiro datam do início da Colônia, com a chegada, principalmente, dos jesuítas da Companhia de Jesus. Esse ensino tinha como objetivo a formação do homem com os princípios escolásticos e, portanto, pautava-se na catequização da população, especialmente dos indígenas. No caso dos indígenas, é importante salientar que havia outros objetivos para a educação e diferentes motivações. Sob a perspectiva religiosa, a conversão para o catolicismo foi uma forma de salvamento da alma e expansão da Igreja Católica. No aspecto econômico, a educação serviu

como forma de obtenção de mão de obra escrava. E, na esfera política, destaca-se o auxílio de indígenas convertidos para o ataque a outros grupos indígenas que não haviam recebido a catequização (SHIGUNOV NETO; MACIAL, 2008).

Para viabilizar esse caráter catequético de expansão da Igreja Católica, foi utilizado como metodologia o *Ratio Studiorum*, que apresentava um conjunto de normas a serem desenvolvidas durante as aulas:

Na sua condição de código pedagógico, o *Ratio* expressava, num conjunto de normas, a maneira como deviam ser constituídos os estudos; além do que definia o modelo de mundo, de sociedade e de indivíduo que se pretendia; informava sobre todas as atividades da Companhia, a organização curricular, a metodologia do ensino, os saberes a serem ensinados, as condutas a serem inculcadas e a incorporação de comportamentos, normas e práticas etc. (PUENTES, 2010, p. 483).

Assim, pode-se presumir que, durante o período colonial, o material e conteúdo em que os professores se apoiavam eram determinados pelo *Ratio Studiorum*<sup>9</sup>. Apesar de não ser utilizado apenas um livro para as lições no formato que entendemos o livro didático hoje, era um regulamento sobre o conteúdo exercido no ensino da época (FRANCA, 1952).

Não obstante, é possível pensar melhor o estudo do conteúdo dos estudos em formato de material didático a partir do período imperial. Este esteve vinculado ao aparato ideológico do Estado em toda a sua trajetória, desde o Império até os dias atuais. Têm-se os primeiros registros da utilização dos livros escolares desde 1820, com o surgimento das primeiras escolas públicas no período imperial no Brasil. Posteriormente, a criação do Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro em 1838, proporcionou maior importância à utilização dos manuais escolares como forma de recurso no aprendizado (CASTRO; ZACHEU, 2015).

Nesse seguimento, os compêndios<sup>10</sup> chegaram ao Brasil Império a partir de uma necessidade da população local. Foucault entende que um dispositivo sempre surge a partir de uma instância: “[...] entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado

---

<sup>9</sup> A educação colonial foi demarcada pela ação dos jesuítas com a chegada da Companhia de Jesus. Inicialmente, o ensino jesuítico tinha como objetivo a conversão dos índios aos modos europeus, especialmente no que tange ao ensino religioso. Porém, posteriormente, o ensino jesuítico passou a visar também meninos das camadas mais pobres da época. Ainda que os gentios tivessem sido introduzidos na educação desde o início, a metodologia de ensino teve algumas nuances, de acordo com a etnia dos que eram ensinados. Ou seja, os gentios tinham como foco, principalmente a conversão ao catolicismo, diferente dos demais meninos descendentes de portugueses (SHIGUNOV NETO; MACIAL, 2008).

<sup>10</sup> No Brasil Império o material de ensino utilizado era denominado muitas vezes como compêndios ou manuais escolares (BITTENCOURT, 1993).

momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante” (FOUCAULT, 1979, p. 139). A partir de todos os elementos que compõem a produção dos livros didáticos, entende-se que ela foi iniciada no Brasil como uma forma de monitoramento do que deveria ser ensinado nas escolas.

Assim, no Brasil Império, a produção de manuais escolares foi dividida em dois momentos. O primeiro, datado da primeira metade do século XVII, consistiu em projetos que atendessem a um modelo estrangeiro, com uma educação voltada para a elite, em que se buscavam modelos educacionais europeus, mais especificamente da França e Alemanha (BITTENCOURT, 1993; CASTRO; ZACHEU, 2015). Bittencourt, em sua tese de doutoramento, explicita esse aspecto e acrescenta que esses modelos educacionais seriam adaptados à realidade local:

A fase inicial correspondeu a projetos que insistiam sobre a necessidade de se construir livros seguindo modelos estrangeiros, notadamente franceses e alemães. A geração de intelectuais do início do oitocentos determinou que os livros escolares fossem adaptados de obras estrangeiras, podendo-se "mesmo traduzir-se alguns, que há nas outras nações cultas, particularmente a alemã, que mais se tem assinalado nesta espécie de instrução, apropriando-os ao sistema estabelecido neste plano..." (BITTENCOURT, 1993, p. 18).

Assim, os manuais escolares utilizados eram em grande parte franceses, uma vez que não se podia contar muito com a imprensa brasileira. Já em um segundo momento, na segunda metade do século XVII, os projetos relacionados à educação estavam voltados à crítica ao estrangeiro e valorização de obras nacionais. Nesse cenário, foram elaborados projetos educacionais, concomitantemente ao surgimento das Escolas de Primeiras Letras em 1827, que tinham um ideário liberal europeu adaptado à realidade do Império. Tais projetos tiveram bastante influência na elaboração dos compêndios que estavam atrelados aos interesses de controle do Estado sobre a população (CASTRO; ZACHEU, 2015).

Inicialmente, os livros atendiam aos professores que os utilizavam como referência na preparação de suas aulas e, posteriormente, seu uso foi estendido aos alunos também. Constata-se que, nesse período, o Império já manifestava a preocupação sobre a formação de seus súditos; assim, os mestres passariam a ser nomeados pelo Império como homens de confiança para a produção de manuais escolares. Somente após a percepção de que as obras estavam limitadas devido ao baixo número de autores nomeados é que foram estimulados concursos de manuais escolares com prêmios para o crescimento de obras no território. É de suma importância compreender que os livros eram elaborados pelos mestres para o benefício

da formação da pátria, sendo escritos voluntariamente ou por ordem superior (BITTENCOURT, 1993).

Os manuais didáticos tiveram relevância para o Império, na medida em que se percebeu a importância de uma educação para a nação. Dessa maneira, o Estado não só mais teve controle da produção dos compêndios, mas também na escolha de quais obras deveriam ser estudadas em cada nível de ensino. O cuidado na escolha dos manuais está vinculado à não utilização de conteúdos que trouxessem assuntos “subversivos”, impedindo o uso de impressos quaisquer (BITTENCOURT, 1993).

Vale ressaltar também que a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838 viabilizou a reunião de documentos relacionados à História do Brasil para uma construção da memória do país. Vinculada a esses fatores, a educação teria como preocupação a construção de uma identidade nacional, já que o tema da miscigenação racial das três raças era recorrente na produção historiográfica da época. Portanto, essa corrente de pensamento esteve muito presente na elaboração de manuais didáticos do período imperial para reforçar esse sentimento de nacionalidade (CASTRO; ZACHEU, 2015).

Já no governo de Getúlio Vargas, no ano de 1938, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estipulada através de um Decreto-lei nº 1.006/38, em que se estabelecia que livros sem autorização não poderiam ser veiculados nas escolas. Em suma, a CNLD foi uma instituição governamental que regulamentava os conteúdos dos livros didáticos e autorizava a veiculação de obras tanto no ensino público como no privado. Dentre as funções da comissão, destacam-se as de análise dos livros didáticos submetidos à comissão, elaboração de uma relação oficial das obras como sugestão aos professores, e orientação da produção dos livros que estivessem de acordo com as diretrizes divulgadas pelo governo, que formavam um padrão, no sentido de uniformizar a produção dos livros escolares (MATOS, 2012).

Além do mais, o Decreto-lei nº 1.006/38 também estabelecia quem seriam os membros que comporiam a instituição regulamentadora. Os profissionais deveriam ser especializados com cargos previamente nomeados pelo Estado com preparação pedagógica e que tivessem princípios morais de acordo com as pautas do Estado. Dentre esses profissionais, destaca-se a atuação de intelectuais, padres, militares e professores. Todos os membros, constituídos em suas diversas funções dentro da CNLD, deveriam estar em conformidade com o alinhamento político do governo. Nesse sentido, os autores, editores e avaliadores também deveriam compartilhar dos mesmos princípios políticos em vigência. Esse fato normatizou a produção

de livros didáticos, já que os que não passassem pelos critérios estabelecidos pelas diretrizes não poderiam ser veiculados (MATOS, 2012).

Conforme Júlia Silveira Matos, outro aspecto importante sobre o ensino da época a se mencionar é que a disciplina de História, bem como a de Geografia, sofriam com o aparato ideológico implementado pelo governo, que tinha como intuito a formação de uma nova identidade nacional através da concepção do trabalhador patriótico. Além do mais, havia a ideia de propagar os ideais do governo, tendo como principal meio o ensino para a construção do Estado Nacional. Dentro da normatização e das diretrizes implementadas pela CNLD, destaca-se também a não autorização de livros que tivessem qualquer ofensa ao “Chefe da Nação”, bem como a outras autoridades referentes ao Estado (MATOS, 2012).

Durante o período da Ditadura Militar, entre o fim de 1960 e o decorrer da década de 1970, as duas principais instituições responsáveis pela escolha e produção dos livros didáticos nas escolas foram a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Nessa fase da História do Brasil houve uma expansão das escolas primárias e secundárias devido à obrigatoriedade do ensino primário estabelecida pela LDB nº 4.024/61 (FILGUEIRAS, 2015). Por consequência, detectou-se um aumento de crianças que não tinham como pagar altos preços dos livros didáticos. Juliana Miranda Filgueiras apresenta esse fato através do excerto:

O alto preço dos livros didáticos era considerado um dos fatores que impulsionava a evasão escolar e, por esse motivo, tornou-se uma das principais questões tratadas no Congresso Nacional, na grande imprensa e no âmbito do Ministério da Educação. As discussões sobre o livro didático tomavam como indicação ainda as diretrizes apresentadas na 22ª Conferência Internacional de Instrução Pública, de 1959, promovida pela Unesco. As recomendações da Conferência destacavam o valor dos manuais escolares para a melhoria da qualidade do ensino, indicavam aos países incentivar a qualidade e o aumento da produção dos livros didáticos pelas editoras privadas, além de orientar a assistência aos alunos carentes por meio da distribuição gratuita dos manuais (FILGUEIRAS, 2015, p. 89).

Nesse contexto a COLTED foi criada, com o objetivo de orientar e coordenar a produção e edição de livros técnicos e didáticos. Juntamente com a COLTED, a FENAME foi responsável pela produção desses livros para serem vendidos a preço de custo, já que uma das finalidades do MEC desse período era atender a crianças carentes que não tinham condições de adquirir o material proposto pelas escolas, já que naquele período os livros didáticos não eram ainda distribuídos de forma gratuita aos alunos de escolas públicas. Esses órgãos do

MEC também exerceriam o controle da produção tanto pelo FENAME quanto pelas indústrias privadas (FILGUEIRAS, 2015).

No que diz respeito ao processo de escolha dos livros didáticos, foi determinada a dinâmica entre os professores das escolas com a COLTED. Inicialmente, os professores elaborariam uma lista com os principais livros que poderiam ser adotados pelas escolas e que atendessem à realidade local. Posteriormente, a COLTED faria um exame técnico sobre essa lista e depois seria lançado um relatório com uma lista de obras recomendadas e não recomendadas. Essa revisão técnica abordava critérios de escolha, como erros gramaticais ou metodológicos, que os classificariam como adequados ou não. Essas avaliações tinham como intuito a melhoria das obras e o controle de quais conteúdos poderiam ser veiculados. Nesse período a prioridade era a veiculação de obras cívicas e de cunho patriótico de interesse do Estado (FILGUEIRAS, 2015).

Após o contexto da ditadura militar, no início da República Nova, os livros didáticos passaram a serem criticados, já que ainda carregavam indícios autoritários nos conteúdos de livros veiculados do período anterior. Assim, os educadores começaram a pensar quais as formas de obter uma distribuição de livros que se coadunassem com o novo modelo estrutural democrático, com novas produções livres de ideologias advindas de governos autoritários (MUNAKATA, 2001; MATOS, 2012). Seguindo o início de um caminho para a democracia em ascensão, as instituições anteriormente citadas foram substituídas pelo PNLD, em 1985. O Programa trouxe bastante importância para a regulamentação dos livros, já que desde o momento em que foi criado foram observadas várias formas de aprimoramento das avaliações dos livros didáticos. Ou seja, foram notadas diversas adaptações no Programa, desde os critérios de análise até a forma de escolha desses livros. Além do mais, atendeu praticamente a totalidade dos alunos do ensino básico brasileiro, através da avaliação e distribuição de livros didáticos nas escolas públicas (FERNANDES, 2011; MATOS, 2012; GIORGI, C. A. G. D. *et al*, 2014).

Apesar da existência do referido Programa ter início na década de 1980, o PNLD somente passou a avaliar os livros didáticos através da inscrição de editoras com critérios pré-estabelecidos em edital em 1996, já que a LDB nº 9.394/96 determinava que fossem distribuídos de forma gratuita livros didáticos para o Ensino Fundamental, em todo território nacional (MATOS, 2012; CASSIANO, 2014). Somente em 2011 o PNLD passou a atender de forma integral o Ensino Médio, contemplando todas as disciplinas, e com distribuição completa desses livros para todas as regiões do país (GIORGI, C. A. G. D. *et al*, 2014; FERNANDES, 2011). Compreende-se que o PNLD foi criado a partir de uma demanda da

sociedade, especialmente por aqueles que estão inseridos na área da educação, e, portanto, foi uma ação dentro de um governo que estava trilhando para ser democracia com demandas também democráticas. Por isso, percebeu-se a necessidade de uma nova educação que atribuísse essas demandas democráticas em curso.

Segundo Matos (2012), o PNLD funciona de maneira bastante burocrática, sendo efetivado durante várias etapas até que os livros cheguem aos alunos. Em uma primeira etapa, o PNLD abre um edital para as editoras, que por sua vez inscrevem seus livros didáticos no programa. Posteriormente, os livros são avaliados segundo diversos critérios, e os que conseguirem aprovação são resenhados através de guias, que são elaborados contendo as resenhas de todas as obras aprovadas. As editoras que não tiverem suas obras aprovadas ainda possuem uma oportunidade para que sejam feitas modificações sugeridas pelo programa e, se acatarem as sugestões, são incorporadas nas resenhas também. A terceira etapa consiste na participação das escolas para a escolha dos livros didáticos. São entregues as resenhas dos livros aos professores e eles escolhem duas opções para cada disciplina e que correspondam à realidade da escola. Uma vez que a escola encaminha a escolha dos livros, o PNLD distribui uma das opções que foi escolhida pelo professor (MATOS, 2012; GIORGI, C. A. G. D. *et al*, 2014).

Embora seja registrado o uso de livros para o ensino desde o Brasil Colônia até os tempos atuais, estes nem sempre constituíram um mesmo modelo e formato, tanto nos aspectos materiais quanto nos estruturais. No decorrer dos séculos os livros escolares passaram por diversas transformações, como a escrita voltada para o aluno, introdução de questionários de fixação de conteúdos, ilustrações, cores etc. Contudo, entende-se que não foi perdido no decorrer do tempo, a forma de utilização deles nas escolas, já que funcionaram como aparato educacional durante todo o percurso da História do Brasil, e também tinham como objetivo facilitar a transmissão de um conhecimento para auxílio do professor ou para o aluno.

Percebe-se também que a regulamentação esteve atrelada quase sempre a um interesse do Estado, seja para atender a uma ideologia consonante aos ideais da pátria, seja para a padronização de um ensino. A diferença principal é que em governos autoritários a regulamentação foi mais fortemente impulsionada, sobretudo através da imposição de uma ideologia sobre a educação em favor do Estado; já em governos eleitos democraticamente, existiu a tendência a uma regulamentação exercida a partir de uma demanda da sociedade.

### **2.3 Livro didático e sua produção: uma mercadoria rentável**

Além de o livro didático ter entre as suas principais características a de ser um produto de uma cultura, um instrumento de apoio pedagógico para professor e aluno, bem como referencial de currículo, ele também é um produto mercadológico. Nesse contexto, Para Bittencourt, o livro didático é uma mercadoria determinada pela evolução das técnicas de fabricação e de comercialização, sendo confeccionado de acordo com o mercado vigente de cada época (BITTENCOURT, 1993).

Desde que os livros didáticos passaram a ser distribuídos pelo governo de forma gratuita para os alunos das escolas públicas, o mercado editorial passou a ser cada vez mais rentável. Isso se deve ao fato de o Estado precisar atender o Ensino Fundamental e Médio, que representa, aproximadamente, 90% da educação básica do país e todos os alunos matriculados na rede básica têm o direito a receber os livros didáticos (CASSIANO, 2014).

Desde 1995, o governo passou a ser o maior comprador de livros didáticos, tornando-se um grande mercado, uma vez que, embora o custo unitário do livro não renda tantos lucros, este se supera pela quantidade de exemplares e obras que são veiculadas no ensino público (MATOS, 2012). De acordo com Célia Cristina de Figueiredo Cassiano, esse mercado passou a ser bilionário para as empresas privadas, uma vez que “[...] o negócio da educação do Brasil é bilionário, movimentando 13,5% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro. Sozinho, o setor da Educação é maior do que os setores somados de óleo, gás, energia e telecomunicações” (CASSIANO, 2003, p. 30).

Ainda a respeito da relação das editoras com o Estado, os livros didáticos representam uma maioria na sua produção, já que os outros gêneros textuais não possuem um comprador que adquira livros em larga escala e que seja tão estável como o Estado. Os dados de Cassiano demonstram essa questão:

Em 2010, a Câmara Brasileira do Livro (CBL) e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) divulgaram o estudo Produção e vendas do setor editorial brasileiro (2009), encomendado para a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), com representatividade de 78% do mercado editorial no Brasil. O estudo indicava que 51% dos livros vendidos no Brasil, em 2009, considerando-se o faturamento, foram didáticos; 15% científicos, técnicos e profissionais; 10% religiosos e 24% obras gerais (CASSIANO, 2014, p. 375).

Outro aspecto também importante de se destacar é que a indústria dos livros didáticos teria sempre disponível nas listas selecionadas pelo governo as mesmas editoras que já teriam

se consolidado no mercado. Afinal, são editoras com mais recursos para atender as expectativas dos editais, além de possuir um maior número de funcionários para a produção de livros. Nesse sentido, as editoras que não possuem um capital financeiro inicial grande têm mais problemas em se estabelecer no mercado do que as que já estão no mercado há mais tempo (CASSIANO, 2014).

Além do mais, o mercado se tornou cada vez mais complexo, visto que empresas estrangeiras começaram a se interessar por esse investimento. Hoje se pode dizer que algumas editoras são mistas por possuírem investimentos tanto nacionais quanto internacionais. As editoras mistas são asseguradas com um capital financeiro maior e, portanto, também têm mais possibilidades de se consolidarem no mercado, constituindo um verdadeiro oligopólio na indústria editorial (CASSIANO, 2014).

A complexidade da indústria editorial não é percebida apenas sobre as vendas dos livros, mas também pela reorganização dos processos de trabalho. Elas aumentaram o número de profissionais na produção dos livros didáticos, já que houve uma especialização de profissionais dos processos, tais como: edição e copidesque, leitura crítica, revisão, edição de arte, diagramação e paginação, ilustração e pesquisa iconográfica.

As editoras são também um dos elementos institucionais que exercem poder de influência no mercado editorial, já que aquelas que possuem um maior capital conseguem se consolidar no mercado. De igual modo, o Estado também exerce poder nas editoras, já que dita as regras de produção dos livros didáticos. Demonstra-se, assim, que o poder é ramificado em sua estrutura, conforme Foucault relata: “Na realidade, o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado” (FOUCAULT, 1979, p. 141).

#### **2.4 O racismo e os movimentos negros na educação: aspectos conflitantes no Brasil**

A imagem do negro aparece constantemente como estigmatizada na sociedade e o ambiente escolar não se esquivava desse cenário. Em muitos casos, o negro tem sua imagem associada ao passado escravagista e à falta de conhecimento aprofundado sobre a sua História, bem como sobre os aspectos positivos da História de seus antepassados. Isso contribui para que o racismo e a discriminação continuem se perpetuando nas ações dos sujeitos escolares (CIDRE; MARTINS, 2003).

Vale ressaltar que o racismo ainda se encontra presente diariamente na vida das pessoas e é fundamental quebrar esse paradigma que prejudica a formação de grande parte

dos afrodescendentes (CIDRE; MARTINS, 2003). Além do mais, conforme João Baptista Borges Pereira, no Brasil ainda existe a dificuldade de identificar casos de racismo, já que ele se apresenta de forma difusa e não explícita. Tal fato faz com que o racismo permaneça nas relações entre os sujeitos, tanto na sociedade como um todo, quanto no ambiente escolar (PEREIRA, 2001). Nesse sentido, é de suma importância para esta pesquisa a compreensão do contexto e de como o racismo se expressa nas escolas, para pensarmos sobre a representação dos negros nos livros didáticos.

#### **2.4.1 Racismo: uma construção social**

As definições de racismo nos dicionários e na literatura são múltiplas e, embora se diferenciem em alguns aspectos, acabam por se complementarem. Nessa perspectiva, para Pereira (2001), o conceito de racismo está ligado ao preconceito, à discriminação e à segregação, conforme o trecho:

O racismo deve ser entendido como um complexo de idéias [*sic*], atitudes e ações sociais centradas em alegadas diferenças biológicas dos indivíduos em interação social. Esse complexo abrange desde predisposição psicológica para a ação social, que são atitudes e opiniões desfavoráveis em relação ao “outro” racial (preconceito), que poderão ou não ser verbalizadas, passa pela ação ou comportamento social real que cerceia ou mesmo impede o “outro” de ampliar seus espaços sociais (discriminação), chegando até a confiná-lo a espaços físicos, com limites bem definidos (segregação) (PEREIRA, 2001, p. 173).

Em complementaridade, para Bernadete Bezerra e Rémi Fernand Lavergne, o racismo fundamenta-se como algo que relaciona o sentimento de superioridade de um grupo étnico sobre outro. Assim, o racismo demonstra um sentimento de exclusão do outro pelas diferenças biológicas, acarretando prejuízos simbólicos e materiais aos que sofrem tal agressão (BESERRA; LAVERGNE, 2018).

Diante disso, é necessário voltar no tempo para compreender o momento em que o racismo apresentou seus primeiros traços. A segregação dos negros no Brasil teve início no período da escravização, através da expansão marítima de Portugal. A escravização dos africanos na colônia portuguesa era utilizada para o mercado e acúmulo de riquezas por seus senhores, e foi justificada pela crença, da Igreja Católica, de que os negros eram sujeitos cujas almas eram impuras e, portanto, mereciam as condições de servidão (BILHEIRO, 2008). Ainda sobre a escravização dos negros, David Brion Davis acrescenta que:

A contradição inerente à escravidão não se encontra em sua crueldade ou em sua exploração econômica, mas na concepção subjacente do homem como uma posse transmissível sem qualquer autonomia de desejo e de consciência a mais do que a de um animal doméstico (DAVIS, 2001, p. 81).

Considera-se que o racismo no Brasil parte de um enunciado proveniente ainda nos tempos da escravização dos povos negros, passando de geração para geração de forma discursiva, perpetuando até os tempos atuais, como se fosse um ritual. O discurso se torna uma verdade proferida através de um ato ritualizado, ou seja, ele constrói um enunciado que dá sentido, forma e referência ao ato (FOUCAULT, 1996).

Nesse sentido, a ideia de que o sujeito escravizado africano e negro era uma mercadoria e desprovido de sentimentos e direitos trouxe marcas para a sociedade atual, já que, no colonialismo, o europeu se constituía como superior aos povos conquistados (BESERRA; LAVERGNE, 2018).

O conceito do racismo só ganhou uma maior dimensão em meados da Segunda Guerra Mundial, com a Alemanha nazista, por meio da perseguição dos judeus. Nesse período, ficou cada vez mais forte o uso de pensamentos darwinistas sobre a teoria das raças, ou seja, alguns segmentos posteriores da Teoria de Darwin o começaram a reverberar com discursos sobre a existência de uma raça superior a outra. Dentro dessa perspectiva, criou-se uma atmosfera política e social de que algumas raças seriam inferiores às outras, e isso justificaria a segregação ou extermínio delas (BESERRA; LAVERGNE, 2018).

De acordo com Beserra e Lavergne, o racismo estaria associado ao nacionalismo de um Estado. Conforme ocorreu na Alemanha nazista, o país estava direcionado pela vontade de uma determinada elite política, visando a uma homogeneidade cultural. Assim, o racismo motivado pelas ideias darwinistas acarretou a perseguição e o extermínio de judeus. No caso do Brasil, o sentimento nacionalista teve os primeiros resquícios na Independência de 1822; entretanto, só ganhou força no período de 1930 a 1945, na Era Vargas. O ideário de nação e as indagações sobre o que é ser brasileiro se consolidaram com os intelectuais e escritores da época, que passaram a valorizar a mistura de etnias. O brasileiro, então, seria a mistura do português, do africano e do ameríndio. Todavia, ainda que a constituição do brasileiro tivesse esse viés de homogeneização, as diferenças geradas pela cor negra ainda eram bastante demarcadas (BESERRA; LAVERGNE, 2018).

De acordo com Foucault, os discursos também são selecionados como aqueles que socialmente são ditos como verdadeiros. Traz-se, então, como um dos seus atributos o sentido

de separação e uma rejeição do pronunciamento do outro (FOUCAULT, 1996). As vozes dos negros muitas vezes foram silenciadas, rejeitadas, marginalizadas, em diferentes tempos na história e na historiografia, tornando-se fácil a repercussão, quase que única, de informações negativas a respeito da História dos negros. A vontade de verdade, para Foucault, está intrinsecamente ligada também ao saber institucionalizado (FOUCAULT, 1996).

Dessa forma, o Brasil se encaixaria no mito da brasilidade e da mestiçagem cordial. É o racismo à brasileira que desenha e limita o seu povo como mestiço cordial, alegre e pacífico. Isso impede que o racismo seja percebido em sua totalidade, nas esferas das instituições e do Estado; ao contrário, é focado apenas no indivíduo (BESERRA; LAVERGNE, 2018). Neste caso, o Brasil é um país que se engana com a aparente pacificidade entre as etnias existentes, fechando os olhos para exploração e para a dominação social.

#### **2.4.2 Estado e educação: um reforço para a desigualdade étnica**

O Estado é o principal elemento a ser pensado quando se trata da educação, já que a forma de governar afeta diretamente o ambiente escolar. Caso o Estado seja governado via democracia, de modo geral, serão ensinados preceitos de cidadania, respeito e pluralidade de ideias. Quando o Estado é autoritário, costuma-se prezar por uma educação com homogeneização de ideias favoráveis às práticas daquele governo, ou o Estado pode estar em guerra e a educação servir como meio de segurança nacional (PEREIRA, 2001). Dessa maneira, a formação de sujeitos, quando se trata do respeito às diferenças sobre os grupos étnicos, nunca pode ser analisada de forma separada das políticas que os cercam.

No Brasil, a educação pública e para todos os cidadãos esteve como pauta dos projetos de governo desde o Império. Porém, na época, poucas eram as pessoas consideradas cidadãs (BESERRA; LAVERGNE, 2018). Para Maria Cristina Gouvêa e Mônica Jinzenji (2006), a educação do período imperial também estava associada à difusão das ideias Iluministas, dos séculos XVII e XVIII, desenvolvidas na Europa. Foi um período de organização da instrução pública, em que se buscava atender as camadas “inferiores” da sociedade. Os pobres eram considerados uma ameaça para os demais membros da população, já que eles eram associados à criminalidade e instabilidade dos governos. Desse modo, a instrução pública teria como ênfase a civilização dessa população para o fortalecimento do Estado Imperial (GOUVÊA; JINZENJI, 2006).

De acordo com Diana Vidal e Luciano Mendes de Faria Filho (2005), a escolarização do Império também era preocupada com a distribuição e a utilização dos tempos escolares, bem como os métodos pedagógicos e suas organizações de espaços. Essas relações de tempo, espaço e método estariam imbricadas na constituição de uma ordem social e escolar que delimitava e controlava via seriações, horários, salas específicas carteiras individuais ou duplas etc. Portanto, os espaços e tempos escolares não constituiriam por meio de dimensões neutras do ensino, permitindo a interiorização de determinados comportamentos e de representações sociais (VIDAL; FARIA FILHO, 2005).

Já para José Gonçalves Gondra, a educação da infância seria como algo forjado pelas relações entre a medicina e a escola. O autor entende os discursos gerados entre essas duas instituições conforme o pensamento foucaultiano. Nesse sentido, a medicina utilizaria discursos do seu meio que se espalhariam entre as escolas, gerando no campo educacional relações de poder do conhecimento da ciência médica na construção da infância. Não obstante, a educação na infância estaria interligada a projetos de governo da população, que visariam à disciplina dos corpos das populações, para se legitimarem e se reproduzirem (GONDRA, 2010).

No que diz respeito à educação dos negros no Império, Cynthia Greive Veiga mostra que, conforme já mencionado, na Constituição Brasileira, de 1824, todos os cidadãos tinham direito à educação primária gratuita. Nessa lógica, os negros forros ou os que nasceram livres poderiam ser escolarizados. Entretanto, os negros eram constantemente estigmatizados pelos brancos como sujeitos escravizados e, portanto, pessoas desprovidas de direitos. Apesar desse estigma, há relatos de que eles foram escolarizados, já que os negros tiveram uma educação juntamente à classe pobre, com escolas de origem étnica diversificada, cuja finalidade dessa escolarização nada mais era do que uma forma de homogeneização cultural. Assim, a elite não era incluída nessas escolas destinadas a população pobre, já que preferiam que seus filhos fossem educados em seus lares para que não perdessem a honradez e moralidade (VEIGA, 2016).

Com o advento da República, o direito à educação para todos os cidadãos foi se moldando, especialmente com o governo de Getúlio Vargas, já que este apresentava um projeto de construção de uma determinada identidade nacional e, para isso, era preciso uma educação homogênea que envolvesse toda a população. Porém, colocar esses projetos de uma educação para todos em prática sempre foi um desafio, já que os governos anteriores não assumiam essa obrigação constitucional de garantir o ensino público e gratuito (BESERRA; LAVERGNE, 2018).

A primeira LDB nº 4.024/61 foi pensada já nesse período, por volta dos anos 1930 e 1940, através da CF de 1934, que objetivava traçar diretrizes para a educação nacional, e também a CF de 1946, que ressaltava que a educação seria um direito de todos. Nesse período, a implantação do capitalismo industrial no Brasil trouxe a necessidade de se repensar o Estado, ou seja, pensar novas estruturas, tais como as econômicas, sociais e políticas. A política nacionalista permitiu também que o Estado passasse a ter seu papel mais amplificado, uma vez que se tinha o objetivo de obter a independência do capital externo e, assim, a educação passou a ser tema de grande importância. Além do mais, destaca-se que essa LDB também foi fruto de duas principais pressões do momento: de um lado um movimento popular que visava a uma educação básica que suprisse a necessidade de caminhar junto das novas formas de relações capitalistas; de outro lado, as pressões das elites que objetivavam a manutenção de seu poder (OLIVEIRA, *et al*, 2010).

Desde esse período de Vargas, um grande debate político e ideológico foi instituído, de 1946 a 1961, entre diversos grupos da sociedade com diferentes interesses, em que se colocaram em pauta, principalmente, a educação pública e a educação privada e a centralização e a descentralização educacional. Nesse sentido, a LDB de 1961 foi realizada através de uma visão iniciada já no período anterior estabelecido. Nela se tinha como objetivo a liberdade de ensino, porém através da iniciativa privada, ou seja, estipulando que o Estado o financiamento da educação no ensino privado. Dessa maneira, a LDB foi instaurada a partir dessas contradições, como expressões entre diferentes interesses das camadas sociais e o Estado (OLIVEIRA *et al*, 2010).

Nesse período, os movimentos negros se atentavam para as reivindicações de direitos iguais, contra o preconceito e a discriminação racial, que permitiam que fossem vistos como inferiores, sendo tratados de forma diferenciada com relação aos brancos. Em meio a essas reivindicações, os negros compreenderam que era necessário se unir para discutir questões pertinentes à educação, já que o analfabetismo era o principal problema que afetava a população negra. Os negros formaram escolas para lhes atender essas necessidades, já que muitas vezes não eram aceitos em outras instituições. Assim, uma das mais importantes organizações dos movimentos negros, a Frente Negra Brasileira (FNB), se mobilizou para ministrar cursos de alfabetização, bem como, posteriormente, a instrução do ensino primário. Esses cursos não eram reconhecidos pelo Estado; porém, os negros já acreditavam àquela época que a instrução poderia ser o caminho para superar a desigualdade social, criando melhores condições para conseguir emprego. A educação também seria uma forma de fortalecer a blindagem de

preconceitos, ou seja, conhecer a historicidade poderia criar maneiras de se defenderem perante situações discriminatórias (DOMINGUES, 2016).

Já no Governo Militar foi instituída uma nova LDB nº 5.692/71, que determinava a reestruturação dos níveis Fundamental e Médio, além de ter como objetivo o controle ideológico educacional. Nesse contexto, a LDB nº 5.692/71 estava inserida em uma lógica de um governo autoritário que estabelecia uma nova ordem social, política e econômica. Ademais, a população via suas liberdades democráticas sendo cerceadas e a ampla divulgação de propagandas de cunho nacionalista e desenvolvimentista. Nesse sentido, essa LDB nº 5.692/71 foi instaurada sem a participação de profissionais ligados à educação, bem como os estudantes (MAZZANTE, 2005). Diante desse cenário, os militares afirmavam que no Brasil existia a democracia racial, proporcionando a negação do problema racial, ou seja, a camuflagem do problema. Tocar no assunto da discriminação implicaria atrapalhar a perspectiva de unidade do país, criando antagonismos na sociedade (JESUS, 2016).

A existência de uma democracia racial faz parte de um discurso de verdade por parte de todas as pessoas e instituições que compõem o Estado, tornando um sistema de exclusão, já que dificulta a visão do racismo na sociedade. E a educação acaba por reproduzir esses discursos:

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, aos laboratórios de hoje (FOUCAULT, 1996, p. 17).

Com a CF de 1988 e, posteriormente, com a LDB nº 9.394/96, a educação básica foi instituída como direito de todos os brasileiros de forma gratuita. Mas o fato de o ensino ser público não significava que ele seria direcionado a todos os públicos. A escola pública<sup>11</sup> é uma escola pobre destinada a alunos pobres, mas também constitui uma forma de controle e contenção dos estudantes pelo Estado. Por isso, nem sempre o Estado oferece uma educação de qualidade que permita transformar sujeitos em cidadãos (BESERRA; LAVERGNE, 2018).

No que diz respeito ao controle do Estado, desde 2003, algumas mudanças sobre políticas educacionais voltadas à atenção aos socialmente excluídos atingiram mais visibilidade. Dentre essas mudanças, destacam-se as políticas públicas voltadas para a questão

---

<sup>11</sup> Para António Nóvoa, haveria dois tipos de escola: uma para os pobres, que se assentaria no acolhimento social e na integração social; e outra destinada aos filhos dos ricos, voltada para o conhecimento, para a aprendizagem e para as tecnologias (NÓVOA, 2009).

do negro, em especial a Lei 10.639/03, que institui o ensino da História e Cultura dos Afro-brasileiros nas escolas. Para Beserra e Lavergne, o primeiro fator é que, embora a Lei 10.639/03 signifique um avanço, ela também demonstra o problema na especialidade dessas políticas, uma vez que, na educação, o respeito às diferenças deveria ser um direito de todos, inclusive dos negros. Ou seja, é um aspecto que já é garantido pela atual CF. Além do mais, depreende-se que é uma estratégia governista de tentar superar um problema a um custo mais baixo economicamente, já que é melhor alternativa do que os custos que processos contra racismo geram (BESERRA; LAVERGNE, 2018; GOMES, 2011).

Outro fator a ser levado em consideração é que o Estado faz uso do desejo da população e de seus discursos de reivindicação social para efetuar as políticas públicas. Assim, o Estado promove um discurso que vai ao encontro das demandas da sociedade para uma formação de sujeitos a fim de garantir seus próprios interesses (BESERRA; LAVERGNE, 2018). Demonstra-se, nesse caso, uma contradição histórica, uma vez que os movimentos sociais realizam o desejo de ter conquistado suas reivindicações, ao passo que essas realizações também vão de encontro com os interesses do Estado. Entretanto, essa contradição não exclui a importância da Lei 10.639/03 para a educação sobre a História dos negros, também não diminui a necessidade do papel dos movimentos negros que colocaram em vista seus problemas educacionais para a sociedade. Apenas é importante ressaltar que essa contradição significa também reconhecer que a Lei 10.639/03 por si só não resolve o racismo e a discriminação, e que ela é fruto de jogos políticos entre os movimentos sociais e o Estado, característicos de uma sociedade democrática.

Além do mais, os discursos promovidos pelo governo podem ser percebidos por Foucault (1996) sobre a perspectiva de discursos de verdade, já que eles colaboram para a existência do racismo. Nesse sentido, o Estado promove políticas sociais que acabam reforçando as diferenças. Ou seja, o Estado, ao promover políticas específicas para um combate ao racismo, isola-o da política maior de igualdade para todos e colabora para que grupos étnicos sejam formados<sup>12</sup> (BESERRA; LAVERGNE, 2018). Esse pensamento do papel do Estado reforça o que Foucault argumenta ao afirmar que o discurso é controlado, selecionado e organizado para a manutenção do poder (FOUCAULT, 1996).

---

<sup>12</sup> Neste trecho, a formação de grupos étnicos não é mencionada no sentido de formação de identidades étnicas, mas sim, no sentido de desunião do exercício da cidadania que é comum a todos os sujeitos.

O discurso do Estado a respeito do racismo visa também à docilização dos negros no ambiente escolar<sup>13</sup>. Foucault explica também o que entende por docilização dos corpos, processo no qual, através das disciplinas, dá-se o condicionamento do sujeito para conseguir a sua dominação, conforme explicitado no seguinte trecho:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. [...] as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. [...] O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 1987, p. 64).

É através da docilização dos corpos que o poder se torna mais efetivo e mais sutil, já que os condiciona sem que se faça o uso da violência. O autor ainda vai mais além nesse trecho: “O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. E a partir de um poder sobre o corpo foi possível um saber fisiológico, orgânico” (FOUCAULT, 1979, p. 84).

Desta maneira, a docilização dos corpos negros ocorrem a partir do momento em que o Estado implementa uma lei que, apesar de trazer alguns avanços, não resolve inteiramente a questão do racismo escolar, trazendo uma falsa sensação de resolução. Porém, para o Estado, a Lei 10.639/03 foi necessária para “acalmar” os movimentos negros de suas demandas escolares. Vale ressaltar que para Foucault (1979), o poder é capilar, e, portanto, não se caracteriza como algo estático em suas relações sociais. Nesse sentido, a partir da consciência dessa docilização dos corpos que o sujeito tem a possibilidade de se libertar das amarras de poder. Essa ideia reforça a importância da continuidade dos debates dos movimentos negros e que a luta por educação dos negros ainda se torna bastante pertinente.

---

<sup>13</sup> A docilização dos corpos não ocorre de maneira discriminatória, já que outros corpos de outras etnias também podem ser docilizados. No caso da presente pesquisa, foi escolhido dar ênfase a docilização dos corpos da etnia negra, já que ela compõe o objeto principal da pesquisa.

### 2.4.3 Os movimentos negros no Brasil: entre conflitos e persistências

A partir das proposições de Chartier, pode-se entender que as lutas dos afrodescendentes são lutas representativas que pleiteiam o reconhecimento no mundo social. As representações dos negros estiveram sempre atreladas, desde os tempos da colonização, à ideia de uma população subjugada aos colonos descendentes de europeus. Portanto, os movimentos negros – do início da República no Brasil – tinham como objetivo fazer com que a sociedade reconhecesse seu próprio grupo, na tentativa de transformação de uma imagem negativa e preconceituosa a respeito dos negros.

A luta da população negra pode ser notada desde a chegada dos primeiros africanos às terras coloniais brasileiras, como as formas de resistência da população escravizada frente às situações de trabalho forçado e aos maus-tratos (GOMES, 2011). Porém, os movimentos negros ganharam força nos primeiros anos da República brasileira, já que, após 1888, com a Abolição da Escravatura, e, posteriormente, em 1889, com a Proclamação da República, a população negra não alcançou tantos ganhos como a lógica dos eventos determinavam. Contrariamente, os sujeitos que no passado foram escravizados se viram política, econômica e socialmente em uma situação de marginalidade. Os movimentos negros organizados surgiram como forma de conscientização e mobilização racial (DOMINGUES, 2008). Conforme Márcio André de Oliveira dos Santos, os movimentos sociais têm a função de promover ações para exigir do Estado, via políticas sociais, aquilo que ele não oferece à população. São estabelecidas, assim, ações junto ao Estado para que se exerçam alterações consistentes ou pontuais mediante as relações de subalternidade aos outros grupos sociais (SANTOS, 2009).

No caso dos movimentos negros, esse objeto não é muito simples para a concepção, pois não há somente um movimento negro que seja engessado e homogêneo. Os movimentos negros são bastante plurais, polifônicos e plásticos e o que os une é o propósito da luta contra o racismo e a discriminação racial (SANTOS, 2009). Ainda de acordo com Santos, essa concepção de que os movimentos dos negros são harmônicos é baseada no senso comum:

Quando nos referimos a Movimento Negro deixa-se implícito uma harmonia aparente, um amplo consenso nos modos pelos quais este movimento social tem se organizado e atuado junto à sociedade. Pelo contrário, os movimentos negros são constituídos por organizações de diferentes tipos, escopos, colorações político-ideológicas, objetivos programáticos e condições de ação junto ao Estado e à sociedade (SANTOS, 2009, p. 234).

Petrônio Domingues se coaduna com os pontos em comum a todos os movimentos negros. Para o autor os movimentos negros apresentam algumas demandas, cujo objetivo é tentar se inserir na sociedade de forma igualitária, buscando solucionar as questões do racismo:

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (DOMINGUES, 2007, p. 101).

Desse modo, os primeiros registros sobre os movimentos negros do período da Primeira República e o que teve mais força foi a FNB, em São Paulo, com a adesão de milhares de negros. O grupo tinha como objetivo a assistência da população negra nos setores da saúde e da educação, bem como nos âmbitos político e jurídico. Posteriormente, a FNB se tornou um partido político que foi dissolvido com a ditadura do Estado Novo, de Vargas. Nesse período, a imprensa negra conseguiu uma atribuição bastante significativa como uma alternativa frente aos jornais de pessoas brancas para tratar, dentre outras questões, de “preconceitos de cor”<sup>14</sup> (DOMINGUES, 2007, 2008).

Com o fim da ditadura varguista em 1946, tornou-se possível a volta de movimentos contestatórios. Nesse período, destaca-se a União dos Homens de Cor (UHC) em 1943, com sede em Porto Alegre, cujo objetivo era elevar o nível intelectual e econômico dos negros. Esse movimento ficou marcado pela expansão para vários estados e cidades do Brasil, legitimando, assim, sua força e adesão (DOMINGUES, 2007, 2008).

Novamente, com o golpe de 1964 e a censura, os movimentos negros perderam grande parte do engajamento, efetuando poucas ações. Assim, os movimentos só conseguiram conquistar novos impulsos no final da década de 1970, com o declínio da ditadura e com a criação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR), que mais adiante teve seu nome simplificado para Movimento Negro Unificado (MNU) (DOMINGUES, 2007, 2008).

Já nas décadas de 1980 e 1990, os movimentos negros começaram a ganhar novos traços, com a tendência à fragmentação de um movimento unificado para a multiplicação de grupos menores e regionais. Também se pode observar que, sobretudo na década de 1990,

---

<sup>14</sup> Segundo Domingues, naquele momento os negros se designavam como “homens de cor” (DOMINGUES, 2007).

houve uma inclinação a uma especialização dos movimentos negros com o surgimento de grupos destinados às mulheres, educação, saúde, homossexualidade e racismo à luz do Direito, problemas psicológicos em consequência do racismo etc (DOMINGUES, 2007, 2008).

Aos poucos, os movimentos negros entenderam que a luta por melhores condições de vida e igualdade poderiam ter como aliada a educação, já que seria uma forma de tornar público o conhecimento sobre a História do negro, permitindo a diminuição de preconceitos sobre a cultura negra e desenvolvendo a alteridade entre os alunos. Domingues, desse modo, ressalta que a Lei 10.639/03 foi uma forma de tornar realidade as pautas educacionais negras:

[...] o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica (DOMINGUES, 2007, p. 115).

Para além da luta por uma revisão de conteúdos, formas de abordagem da temática negra e capacitação de professores para estudo da História africana, os movimentos negros também reivindicavam o direito à educação. Porém, não era uma pauta somente sobre a escolarização; do mesmo modo, aspiravam a uma educação que incluísse um curso de formação política para que os próprios negros tivessem meios para argumentar sobre suas questões raciais (TRINDADE, 2015).

No que tange ao âmbito educacional, as lutas dos movimentos negros trouxeram alguns ganhos. Vale citar as políticas de ações afirmativas, que consistem em um programa de cotas para a população negra em universidades e em empregos nas empresas. O objetivo é minimizar ou eliminar a desigualdade social da população descendente de sujeitos escravizados no período colonial e imperial no Brasil. Ou seja, é um meio de indenizar os afrodescendentes pelo trabalho forçado e não remunerado, confisco de bens materiais, devastação populacional, discriminação e tráfico negreiro (DOMINGUES, 2008). De acordo com Domingues, fica justificada a indenização pela lesão material e moral que os sujeitos escravizados foram submetidos, conforme o excerto apontado:

Argumentava-se que devido aos crimes, aos danos e às atrocidades causadas pela escravidão, o Estado brasileiro teria uma dívida não só moral, mas também material com todo descendente de africano escravizado. O trabalho

não remunerado por quase quatro séculos teria significado uma expropriação do negro, que precisa ser reparado materialmente (DOMINGUES, 2008, p. 107).

Dessa forma, destaca-se a importância dos movimentos negros para alguns avanços nos estudos da africanidade e de seus descendentes. Afinal, trata-se de uma peça fundamental da tentativa de superação do racismo, pois questiona e cria o contraponto com a construção de uma nova interpretação da História, construindo outra possibilidade de entendimento do real. É uma maneira de inversão do poder através de outros discursos que não sejam racistas, preconceituosos e discriminatórios:

Cada luta se desenvolve em torno de um foco particular de poder [...]. E se designar os focos, denunciá-los, falar deles publicamente é uma luta, não é porque ninguém ainda tinha tido consciência disto, mas porque falar a esse respeito – forçar a rede de informação institucional, nomear, dizer quem fez, o que fez, designar o alvo – é uma primeira inversão de poder, é um primeiro passo para outras lutas contra o poder (FOUCAULT, 1979,p.45).

No caso, para a presente pesquisa, os movimentos negros se fazem importantes por contextualizarem as fontes de pesquisa, tais como a LDB nº 9.394/96, conseqüentemente, a Lei 10.639/03, os guias do PNL D e os livros didáticos de História. Afinal, foi através dos movimentos negros que se iniciou o processo de representação dos negros na educação escolar e também foram instituídas leis e programas que pudessem atender suas pautas. Trata-se, portanto, de um processo de abertura democrática que os movimentos negros conquistaram, para que se pudessem implantar leis que instituíssem e possibilitassem um estudo da origem de seus povos para a formação da identidade negra.

## **2.5 As conquistas dos movimentos negros: o entrelaçamento das legislações e os documentos educacionais**

Para Le Goff, o documento é um conjunto de palavras cujo objetivo seria manter a memória coletiva e a história de um povo. O historiador utiliza o documento para provar cientificamente um fato histórico (LE GOFF, 2001). Nesse sentido, as fontes utilizadas nesta pesquisa são tratadas como documentos históricos. Esta sessão tem por objetivo fazer uma apresentação e exame das leis e dos demais documentos escolares utilizados para compor as análises dos livros didáticos de Gilberto Cotrim.

Serão abordadas, em um primeiro bloco, a LDB nº 9.394/96, juntamente com a Lei 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura dos Afro-brasileiros. Assim como a Lei 10.639/03, os PCN's estão também associados ao contexto da LDB nº 9.394/96 e, portanto, serão trabalhados todos de forma conjunta.

Dentre os documentos mencionados no capítulo 2, *Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Pesquisa*, estão os guias de 2002 e 2017, disponibilizados pelo PNLD. Para entendê-los em sua completude, será feita, em um segundo momento, uma breve contextualização da regulamentação dos conteúdos didáticos, percorrendo o histórico do PNLD para, em seguida, expor a análise dos guias.

### **2.5.1 LDB nº 9.394/96, Lei 10.639/03 e PCN's: a regulamentação de temas transversais**

As regulamentações que afetam a produção dos livros didáticos também são partes deste dispositivo, dado que são normas carregadas de discursos que induzem a uma corrente de verdade. Foucault complementa:

Por "verdade", entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A "verdade" está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem "Regime" da verdade (FOUCAULT, 1979, p. 11).

Dessa maneira, as fontes utilizadas nesse trabalho são também associadas a um regime de verdade de acordo com a linha de pensamento de Foucault. Não obstante, considera-se a LDB nº 9.394/96 a primeira forma de regulamentação da educação, que instituiu a toda a população brasileira a educação básica gratuita. Ou seja, o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental seriam obrigatórios e gratuitos, enquanto o Ensino Médio seria progressivamente também obrigatório e gratuito (CURY, 2008).

É possível notar também que a LDB nº 9.394/96 se focava na ideia de uma educação para o exercício da cidadania, por estar interligada ao contexto da redemocratização e à CF de 1988, que é reconhecida como Constituição Cidadã (SOUZA; FARIA, 2004). Nesse sentido, a cidadania já seria um meio para desenvolver noções de respeito à pluralidade, conforme demonstrado em seu fragmento:

**Art. 22.** A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania

e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996, p. 14).

É notório também que a população negra nesse momento constava como elemento importante da LDB nº 9.394/96, que marcava o início de uma preocupação com as diferenças étnicas. Essa ação é um dos frutos dos movimentos negros, que reivindicaram a inclusão da pluralidade étnica na educação (GOMES, 2011), conforme apontado no extrato do artigo 26 da LDB nº 9.394/96:

**Art. 26.** Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

[...]§ O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996, p. 16).

Carlos Roberto Jamil Cury afirma também que a educação básica incluiu em suas diretrizes da LDB nº 9.394/96 a diferença identitária como direito. Ou seja, a legislação trouxe críticas às circunstâncias em que as minorias discriminadas eram submetidas e incorporou medidas que pudessem minimizar preconceitos (CURY, 2009). Contudo, embora seja capaz de contemplar avanços, sobretudo em um período posterior a um regime militar, a promulgação de uma lei – analisada de forma separada de outras políticas públicas – não tem o poder de modificar as raízes profundas das estruturas educacionais (CARVALHO, 1998). Fica demonstrado que o poder não age de forma separada em um único elemento de um dispositivo, já que essa política por si só não apresentou grandes mudanças na educação dos negros.

Nesse cenário, o Ministério da Educação (MEC), na tentativa em atender às demandas da sociedade, bem como de tentar colocar em prática os princípios da LDB nº 9.394/96, criou os PCN's em 1998. A finalidade era estabelecer um currículo que deveria servir de base para uma referência nacional nos sistemas de ensino estaduais e municipais. Para além de um currículo auxiliar e referencial, este poderia também se adequar às realidades locais. Os PCN's tinham como proposta a adoção de temas transversais com o intuito de englobar diferentes disciplinas curriculares, constituindo, assim, a interdisciplinaridade do ensino.

Dentre os temas orientados, destacam-se: Convívio Social e Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho e Consumo (FERNANDES, 2005).

Dentro dessa concepção, vale destacar o tema transversal da Pluralidade Cultural, que surgiu da necessidade de uma educação multicultural. Dessa forma, tornou-se dever dos sujeitos escolares se posicionarem contra quaisquer formas de discriminação baseadas em diferenças culturais, de classe social, de sexo, de etnia ou de outras características individuais e sociais (FERNANDES, 2005). Essa questão é mais bem explanada no trecho do documento:

[...]• conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais; [...]

• valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades (BRASIL, 1998, p. 43).

Assim, os PCN's foram uma forma de implementação da LDB nº 9.394/96. Corroborar-se, então, a importância do ensino com ênfase na pluralidade cultural e étnica da população brasileira para a busca do respeito em relação à diversidade.

Todavia, as demandas dos movimentos negros não foram asseguradas pelo artigo 26 da LDB nº 9.394/96 nem pelos PCN's, já que a prática do ensino voltada às diversidades étnicas não foi efetivada (GOMES, 2011). Assim, em 2003, foi promulgada a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, s.p.).

Nesse seguimento, a Lei 10.639/03 é um reconhecimento da luta histórica dos movimentos negros por incluir no currículo escolar a temática afro-brasileira, ao mesmo

tempo em que trouxe avanços por oportunizar um ensino crítico sobre o multiculturalismo (FERNANDES, 2005).

Outra conquista a ser levada em consideração sobre a nova legislação é que esta permitiu também a comemoração do dia 20 de novembro no calendário escolar como o *Dia Nacional da Consciência Negra*. Essa data é mais uma constatação da luta dos movimentos negros, já que Zumbi dos Palmares é o símbolo da resistência contra escravização e principal líder da formação de muitos quilombos (FERNANDES, 2005).

Nessa perspectiva, como já mencionado anteriormente, a promulgação de uma lei não é garantia de que o ensino vai ser posto em prática. Deve-se considerar que, para a lei entrar em vigor e o ensino ser efetivo, é preciso que outros elementos sejam modificados também. Para Nilma Limo Gomes, é necessário que seja feita uma “[...] ampliação da responsabilidade do Estado diante da complexidade e das múltiplas dimensões e tensões em torno da questão racial” (GOMES, 2011, p. 117). A autora destaca também que é importante o MEC desenvolver programas que oportunizem a ampliação e a aplicação do tema afro-brasileiro nas escolas (GOMES, 2011).

Desse modo, a implementação da lei depende de um trabalho conjunto entre Estado, escola, gestores e professores. Nesse contexto, destaca-se também a produção de livros didáticos, já que é um dos elementos em que há produção de conhecimento (CAETANO, SILVA, 2017).

O livro didático é um dos principais elementos que constituem o ambiente escolar, bem como um dos principais veículos de fontes de conhecimento para tratar a História do negro. Dessa forma, as fontes utilizadas, como a LDB nº 9.394/96, os PCN’s e a Lei 10.639/03, são fundamentais para análise dos livros didáticos, por servirem de parâmetro que permeiam os discursos sobre a representatividade do negro na escola.

### **2.5.2 Os guias do PNLD**

Destaca-se, desse modo, a importância que o PNLD tem na educação brasileira. Conforme apontado por Magda Carvalho Fernandes (2011), o PNLD tem como objetivo promover a assistência aos alunos de escola pública, da educação básica, através da distribuição de livros didáticos gratuitos:

[...] melhoria da produtividade da educação básica, através da garantia de livro e material didático a todos os alunos matriculados na rede oficial de

ensino. Logo, o PNLD tem seu embasamento inicial, no desenvolvimento de uma política educacional baseada na garantia de direito à educação, fundamentada no assistencialismo, reforçando nosso modelo histórico-cultural de cidadania (FERNANDES, 2011, p. 2).

O processo de escolha dos livros didáticos é bastante criterioso, já que de três em três anos é lançado um edital para que as editoras de livros didáticos possam se inscrever no PNLD. Posteriormente, uma equipe composta por membros de uma universidade previamente selecionada e outra de membros da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) escolhem as coleções de livros didáticos, para que possam ser ofertadas às escolas que os melhor atendem aos pré-requisitos do edital. De acordo com os editais, somente os livros que atendam os critérios do programa são oferecidos às escolas (BRASIL, 2001, 2017).

Após a escolha, pelo PNLD, dos melhores livros inscritos nos editais, é feito um outro processo de escolha por parte das escolas. São oferecidos aos professores os guias com resenhas de cada coleção aprovada, e é através deles que os professores se baseiam na seleção do livro ideal para a realidade escolar em que trabalham (BRASIL, 2001, 2017). Na presente pesquisa, foi feita a análise dos guias de 2002 e 2017, ambos do Ensino Fundamental II, com ênfase nas coleções de História, de Gilberto Vieira Cotrim, objeto de análise.

O guia de 2002 é dividido em duas partes: a primeira com uma apresentação geral e a segunda com uma apresentação específica de cada matéria. É na segunda parte que se encontram as resenhas de cada coleção. De acordo com esse guia, esse ano foi o primeiro em que foram oferecidas coleções completas às escolas. O guia explicita também que o PNLD tem como objetivo oferecer obras de qualidade aos alunos. São constadas também listas de obras que não foram aprovadas pelo edital, mas são claramente pontuadas no documento com o intuito de alertar o leitor (BRASIL, 2001). Dessa forma, o guia já enfatiza o que torna o trabalho do programa ser de qualidade:

[...] É para buscar essa qualidade, a fim de que professores e alunos possam trabalhar com mais segurança no que se refere aos conteúdos, e para que se evite veicular, em um meio de comunicação de tão grande alcance, informações preconceituosas e discriminatórias que se desenvolve um processo de avaliação das obras (BRASIL, 2001, p. 10).

Percebe-se que, mesmo sendo um período anterior à Lei 10.63/03, já havia a preocupação em não escolher obras que discursassem sobre preconceito e discriminação.

As resenhas das coleções do ano 2002 foram classificadas em três categorias: recomendadas com distinção, recomendadas e as recomendadas com ressalvas. Na primeira

categoria, denominada “recomendadas com distinção”, estão presentes as coleções que mais se aproximaram dos critérios ofertados pelos editais. As “recomendadas” são coleções que cumpriram todos os requisitos estipulados. Já as “recomendadas com ressalvas” são obras que apresentam erros conceituais ou de preconceitos (BRASIL, 2001).

É interessante notar que o guia alerta para os erros; entretanto, isenta-se de qualquer responsabilidade, caso uma obra recomendada com ressalva seja escolhida pelo professor:

É importante lembrar que tanto os aspectos positivos como as ressalvas que constam das resenhas exemplificam qualidades e falhas características e representativas do conjunto, mas apenas o bastante para respaldar o juízo crítico. Não cobrem, portanto, o levantamento da totalidade dos acertos, nem dos problemas do livro (BRASIL, 2001, p. 14).

Os critérios utilizados pelo PNLD para a seleção das coleções foram divididos em critérios comuns e específicos. Os critérios comuns também foram subdivididos como eliminatórios e classificatórios. Os eliminatórios continham noções de correções de conceitos e informações básicas, pertinência metodológica e contribuição para a construção da cidadania. Para além desses critérios, foram acrescentadas e especificadas também a inscrição de uma única versão ou variante de uma obra, ausência de erros de impressão e de revisão, reformulação pedagógica de obras excluídas no PNLD anterior e articulação pedagógica das obras de uma mesma coleção. Já os critérios classificatórios estão relacionados aos processos editoriais, aspectos visuais e avaliação de um manual do professor (BRASIL, 2001).

Foram desenvolvidos também critérios específicos de cada disciplina de coleções ofertadas. No caso do objeto de estudo – os livros de História –, adicionam-se aos critérios gerais outros, como: características gerais do conjunto da obra, metodologia de ensino e aprendizagem adequada, metodologias próprias da disciplina (conceitos históricos adequados, uso de fontes, forma de construção de conhecimento e a não apresentação de estereótipos e explicações simplificadas), construção de cidadania, presença de manual do professor e os aspectos editoriais.

De acordo com o objeto da pesquisa, é importante salientar que, no critério das metodologias próprias da disciplina, foi destacada a questão dos estereótipos: “[...] a existência de estereótipos e de simplificações explicativas não apenas banalizam o conhecimento que os alunos possam ter da História, como prejudicam a formação de cidadãos críticos e conscientes” (BRASIL, 2001, p. 275). Porém, o que se pode perceber é que, apesar de falar muito em estereótipo e preconceitos, não se especificam quais sujeitos entrariam nesses critérios. Ou seja, o negro está inserido nessa categoria, mas não de forma bastante

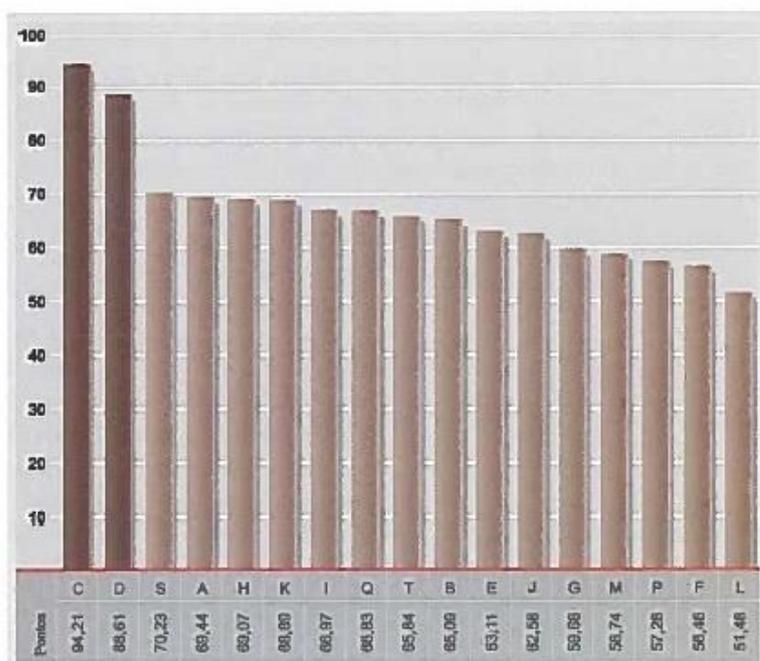
clara, já que podem abranger outras minorias. Neste caso, o enunciado desse discurso seria a educação voltada para a cidadania como um todo.

Sobre as coleções de História, foram inscritas 21 coleções, das quais uma foi desclassificada, três foram excluídas, uma recomendada com distinção, uma recomendada e 15 recomendadas com ressalvas. O guia salienta a existência de uma maioria de coleções recomendadas com ressalvas e justifica que essas coleções não são homogêneas e algumas apresentam grandes problemas; porém, não foi o suficiente para a exclusão (BRASIL, 2001).

O guia também oferece um gráfico das avaliações das 17 obras aprovadas para exemplificar as coleções recomendadas com ressalvas. O objetivo é demonstrar que algumas obras estão bem próximas da recomendada sem distinção e sem ressalva e outras têm uma avaliação mais distanciada, conforme a imagem:

Gráfico1 - Gráfico das 17 obras aprovadas pelo PNLD de 2002

#### As coleções recomendadas



Fonte: BRASIL, 2001, p. 279.

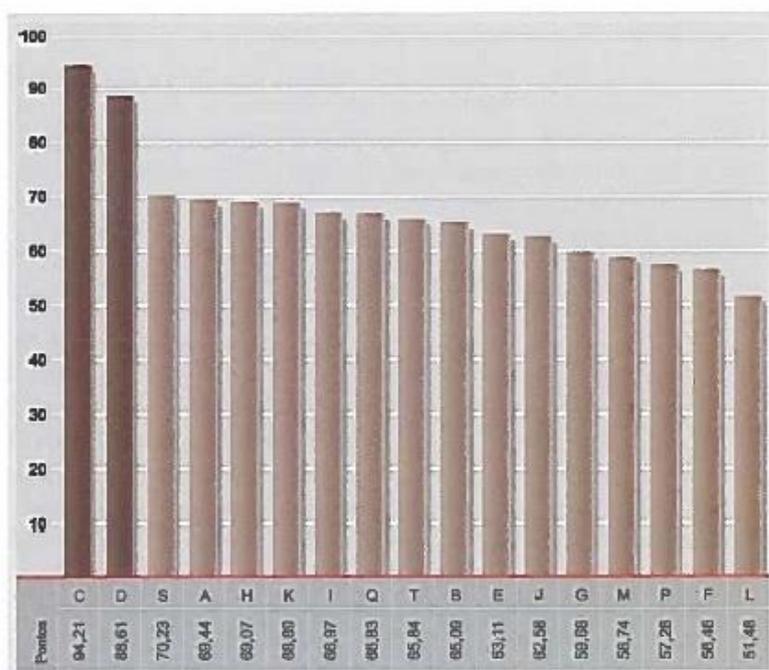
Porém, conforme demonstrado, o gráfico não possui uma legenda que especifique diretamente o nome das obras, já que elas estão sinalizadas por códigos. Embora o guia argumente que as referências dos códigos estão localizadas nas resenhas das coleções, não é possível identificá-las em nenhum espaço do guia. Isso dificulta ao leitor a identificação de quais obras estão mais próximas da recomendada e quais estão mais próximas das excluídas.

Então, neste ano, mesmo que o professor tenha feito a escolha das obras recomendadas, caso não tivesse a quantidade de livros no mercado disponível para todas as escolas, ele não saberia selecionar como segunda opção os livros mais próximos das obras recomendadas.

Outro aspecto que o guia traz são gráficos com a classificação de alguns critérios estabelecidos pela disciplina de História. Porém, mais uma vez, há a ausência de legendas que identificam as coleções. Destaca-se o gráfico da construção da cidadania, que determina a preocupação em explorar a diversidade cultural.

Gráfico 2 - Gráfico das coleções aprovadas com ênfase na construção da cidadania

#### As coleções recomendadas



Fonte: BRASIL, 2001, p. 287.

A coleção de Gilberto Vieira Cotrim, *Saber e Fazer História*, foi uma das recomendadas com ressalvas. A resenha é dividida em duas partes: uma que discorre sobre a coleção e outra de caráter analítico. Na parte da análise, foi possível catalisar alguns trechos de interesse ao objeto pesquisado que se relacionam com o discurso eurocêntrico:

Convém destacar que a articulação dos conteúdos atinentes à área de História obedece a um padrão de coerência interna bastante convencional e já enraizado no saber escolar. Privilegiam-se, desta forma, uma temporalidade linear-evolutiva, a perspectiva eurocentrista, recortes espaciais e periodizações orientadas por critérios de cunho político-

administrativo, sendo que a abordagem dos protagonistas tende a ser identificada com a dos detentores do poder (BRASIL, 2001, p. 359).

Conforme a análise do guia, a metodologia utilizada não é feita de acordo com a Nova História, utilizando-se o paradigma tradicional. Dessa forma, a resenha já aponta que a abordagem do livro é predominantemente eurocêntrica. Mais adiante, o guia acrescenta: “Ao longo da coleção, não se incorre em qualquer tipo de preconceito, discriminação ou doutrinação religiosa. Entretanto, a formação de cidadania não constitui um eixo estruturador” (BRASIL, 2001, p. 359).

Apesar de o guia apontar para um eurocentrismo na escrita da coleção, ele aponta também para a não existência de preconceito e discriminação. É possível entender, pela resenha, que a coleção apresenta ainda algumas lacunas no que diz respeito aos critérios utilizados pelo PNLD, de 2002.

O guia de 2017 exibe uma organização também dividida em duas partes. Na primeira, é feita uma apresentação geral, mostrando como funciona a seleção de livros pelo PNLD. A segunda parte constitui as resenhas e os critérios específicos de cada disciplina (BRASIL, 2017).

Assim como o guia de 2002, o de 2017 também exige um cuidado em passar preceitos de exercício de cidadania, direitos sociais, econômicos, civis e políticos. Ou seja, é a tentativa de se colocar em prática a LDB nº 9.394/96, no sentido de formação do cidadão (BRASIL, 2017).

Nesse seguimento, foram identificados vários critérios gerais de avaliação dos livros didáticos, dentre eles se destacam:

[...]• incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e a valorização da diversidade, dos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;

- promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

- promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade;

- abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (BRASIL, 2017, p. 10).

Fica evidente que, comparando-se ao guia de 2002, a temática afro-brasileira ganhou muito destaque, pois já é apresentada nos critérios gerais. É interessante também notar a cautela do programa em procurar expressar o negro de forma positiva nas coleções.

Acerca dos critérios específicos da disciplina de História, o guia enfatiza que a cada edital de seleção das coleções são atendidas novas demandas da sociedade e que as demandas anteriores são acumulativas. Em exemplo das novas demandas da sociedade foi selecionada a dos movimentos negros e a decorrente Lei 10.639/03:

A proposição de Leis, como a 10.639 e a 11.645, é um exemplo significativo dessa realidade mutável. Surgido como oriundo da força de movimentos sociais amparados num debate do direito à memória e ao passado, o tratamento escolar das temáticas afro-brasileira e indígena insere-se num debate mais amplo, em torno da afirmação de direitos sociais, do reconhecimento de identidades silenciadas e homogeneizadas pela própria historiografia e da busca por uma Educação mais ampla para as relações étnico-raciais (BRASIL, 2017, p. 16).

Assim, percebe-se também que a Lei 10.639/03 surtiu mais efeitos do que a LDB nº 9.394/96, nos processos de seleção, já que a temática Afro-brasileira é mencionada no guia diversas vezes e em vários momentos. Destaca-se que, ao tornar específica uma lei que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, modifica-se a forma com que as editoras produzem e os autores escrevem os livros didáticos. Outro aspecto que se diferencia também do guia de 2002 é que todas as obras resenhadas foram aprovadas com qualidade pelo PNLD sem qualquer distinção.

Dessa forma, os critérios específicos de seleção para os livros didáticos de História foram: respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental; observação de princípios éticos para a construção da cidadania; adequação teórico-metodológica: correção e atualização de conceitos; manual do professor adequado a proposta pedagógica; estrutura editorial e gráfica adequados (BRASIL, 2017).

Foi notado também que o guia faz um breve histórico das mudanças ocorridas desde o começo do PNLD até 2017. Um dos eixos salientado é a mudança na perspectiva da temática africana, que se tornou obrigatória, com um olhar mais plural, apresentando um protagonismo da historicidade dos negros, foco em abordagens de conscientização dos preconceitos e um manual do professor que auxilia em possíveis defasagens da formação do docente sobre a área. Todavia, o próprio guia reconhece que o percurso ainda não está completo, uma vez que ele alerta para uma cronologia voltada ao eurocentrismo (BRASIL, 2017).

A resenha da coleção *Historiar*, de Gilberto Vieira Cotrim e Jaime Rodrigues, foi dividida em uma visão geral e uma análise. Na visão geral, foram mencionados aspectos gerais da obra, deixando claro que os livros abordam as Histórias do Brasil, América, Europa, África e Ásia. Enfatiza-se novamente a construção de conhecimento voltada para a cidadania coletiva.

A análise da coleção foi dividida em eixos, como manual do professor, componente curricular da História, proposta pedagógica, formação cidadã, História da África, dos afrodescendentes e indígenas e projeto gráfico editorial. Nos eixos sobre a formação cidadã e a História da África, dos afrodescendentes e indígenas, destacam-se dois discursos relacionados ao problema de pesquisa:

A proposta para uma Formação Cidadã destaca-se na coleção. Há variadas situações que primam pelo exercício da cidadania, incentivando o convívio social em que se valoriza o respeito à identidade pessoal e à diversidade cultural. [...] As ações positivas da coleção, para a cidadania e para o respeitoso convívio social, são mais evidentes quando a obra propicia uma visibilidade positiva aos afrodescendentes, aos povos indígenas e às mulheres, considerando suas participações em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, nas diversas temporalidades históricas (BRASIL, 2017, p. 43).

Os temas concernentes à História da África, dos afrodescendentes e indígenas aparecem em todos os volumes. Alguns capítulos trazem a temática de modo mais extenso, especialmente quando tratam assuntos já consagrados na historiografia, como na História Antiga e período colonial da História do Brasil. Os africanos e os afro-brasileiros são abordados como possuidores de uma história e de uma cultura singulares. A abordagem desses temas privilegia as relações étnico-raciais, voltando-se para as questões da cidadania e do convívio social e o reconhecimento e a aceitação das diferenças (BRASIL, 2017, p. 43).

Constata-se que entre as resenhas *Saber e Fazer História* (2002) e *Historiar* (2017) existem permanências e rupturas quando se trata da representatividade do negro. Nas duas resenhas das duas coleções houve o cuidado de trabalhar a ideia da cidadania, procurando não permitir a construção de conhecimentos preconceituosos. Porém, os discursos de cidadania tiveram ênfases diferenciadas, já que a resenha de 2002 foi mais voltada para a centralidade dos discursos da cidadania como um todo, enquanto a resenha de 2017 centrou-se na apresentação dos africanos e indígenas inseridos no conceito de cidadania. Na resenha de 2017, houve mais preocupação em destacar a História do negro e indígena como relevantes na escolha das obras; portanto, apesar de se preocupar com a cidadania, o tema central foram os negros e os indígenas.

Percebe-se que os discursos sobre os negros não foram colocados somente como um lugar de fala; foram postos em prática pelo programa PNLD como parte de um currículo necessário ao critério de escolha dos livros. Para Foucault, os discursos são vistos em suas práticas não apenas como um conjunto de signos, pois constituem sistematicamente os objetos de que falam (FOUCAULT, 1979). De acordo com o contexto em cada uma foi escrita, leva-se em consideração que, em 2002, a Lei 10.639/03 ainda não tinha sido promulgada e que o discurso do PNLD era uma prática amparada na LDB nº 9.394/96. Por outro lado, em 2017, as práticas discursivas do guia estavam alinhadas à Lei 10.639/03, especialmente por ela ter sido entrado em vigor havia 13 anos (ano em que foi lançado o edital), e portanto, havia tempo hábil para que os editais se adequassem à nova realidade.

Outro aspecto a ser levado em consideração é o poder que diversos elementos envolvidos na produção do livro didático desempenharam. As leis tiveram papel fundamental nos critérios de escolha por parte dos membros que fazem essa triagem no PNLD, visto que as escolas só recebem os livros didáticos de autores que forem aprovados por estas instituições. Entretanto, os alunos somente estudam os livros que os professores julgarem serem melhores para eles. Percebe-se que as editoras também exercem influência no PNLD, já que são elas que dominam o mercado.

Nesse sentido, de forma geral, ao comparar-se os guias de 2002 e de 2017, nota-se que o último tem mais clareza e organização ao explicar os critérios utilizados nas escolhas das coleções de livros didáticos. Outro aspecto é que o edital de 2017 apresentou um rigor mais acentuado em relação ao de 2002, especialmente quando se trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura dos Afro-brasileiros. Além do mais, houve o avanço em não oferecer coleções que fossem recomendadas com ressalvas. Dessa forma, a escolha dos livros didáticos do Ensino Fundamental II das disciplinas de História em 2017 foi mais bem facilitada com relação à escolha de 2002 pelos professores da rede pública.

### **3 A REPRESENTAÇÃO DOS NEGROS POR GILBERTO VIEIRA COTRIM: PERMANÊNCIAS E RUPTURAS**

Neste capítulo, serão abordadas as análises das coleções de 2002 e 2017 de Gilberto Vieira Cotrim. Primeiramente, será apresentada uma breve bibliografia de Gilberto Vieira Cotrim, bem como de Jaime Rodrigues, já que com este último foi feita uma parceria na coleção de 2017. Também serão delineadas as obras nos aspectos descritivos das coleções para que se tenha a percepção da constituição das obras. Entretanto, o foco deste capítulo é a análise da representação dos negros e, por isso, a pesquisa será demonstrada em um segundo momento, dividida em três perspectivas diferentes: a dos capítulos, a das imagens e a dos discursos.

É importante ressaltar que, ao verificar os dados, foi constatado um número maior de imagens e capítulos que representavam a etnia branca. Além do mais, como já mencionado no item do guia de 2002, a coleção *Saber e Fazer História* foi resenhada ainda sob a perspectiva eurocêntrica na construção da História. Nesse sentido, a investigação levou em consideração também, em alguns momentos, a comparação da representação dos negros com relação à representação dos brancos, para se obter a dimensão quantitativa e qualitativa da proporção de ambas as etnias. Juntamente à análise das obras, foram feitas comparações dos dados obtidos nos dois anos, para compreender quais foram as mudanças que a Lei 10.639/03 promoveu na produção de livros didáticos.

#### **3.1 Sobre as obras: bibliografia dos autores e aspectos gerais das coleções**

Ao explorar os meios de pesquisa não foi possível encontrar o currículo de Gilberto Vieira Cotrim, já que este não possui cadastro do currículo acadêmico na Plataforma *Lattes* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Embora não tenha sido possível verificar um currículo mais complexo, o autor possui um *site*<sup>15</sup> em que expõe dados dos livros que escreve e uma breve bibliografia sobre ele mesmo. Gilberto Vieira Cotrim é formado em Direito<sup>16</sup>, História pela Universidade de São Paulo (USP) e Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); e segue também atuação como

---

<sup>15</sup> Endereço eletrônico da biografia de Gilberto Vieira Cotrim: <https://www.gilbertocotrim.com/autoreobras>

<sup>16</sup> Não é referência de onde cursou Direito.

professor. Também fez mestrado<sup>17</sup> em Educação e História da Cultura, pela Universidade Mackenzie. É autor de diversos livros didáticos pela Editora Saraiva e já foi presidente da Associação Brasileira dos Autores de Livro Educativo (ABRALE)<sup>18</sup>.

Já o segundo autor da coleção *Historiar*, Jaime Rodrigues, apresenta seu currículo acadêmico na Plataforma *Lattes*<sup>19</sup>, do CNPq. Aponta que é professor atuante na área de História na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) do Programa de Pós-Graduação, é formado em História (licenciatura e bacharelado) pela USP, tem mestrado<sup>20</sup> em História na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), doutorado<sup>21</sup> em História também pela UNICAMP, além de Pós-doutorado. Em suas pesquisas, o autor se especializou em escravidão<sup>22</sup> e tráfico de escravos. O autor também publicou, além dos livros didáticos em parceria com Gilberto Cotrim, outros livros, tais como: *No mar e em terra* (2016), *Alimentação, vida material e privacidade* (2011), *De costa a costa* (2005) e *O infame comércio* (2000).

Acerca dos aspectos descritivos das coleções, a coleção *Saber e Fazer História* de Gilberto Vieira Cotrim, dos anos finais do Ensino Fundamental, foi dividida em quatro obras de 5ª a 8ª séries<sup>23</sup>. Cada obra apresenta em sua capa o título, a série correspondente, autor, editora e uma imagem. Em cada contracapa encontra-se também o título, seguido dos subtítulos de cada volume da coleção, uma imagem idêntica à capa, a editora com seu endereço e telefones de acesso de revendedores autorizados.

Em todas as obras foram encontradas uma folha de guarda, exceto o livro da 7ª série. Nas folhas de guarda, estão presentes o nome do autor e sua formação, o título da obra, a série correspondente seguida do subtítulo, edição e tiragem e um símbolo alertando que o livro não é um produto consumível. Na folha de rosto foi feita uma apresentação da coleção

---

<sup>17</sup> Título da dissertação: *Representações de D. João VI: em livros didáticos brasileiros e portugueses e no filme Carlota Joaquina (1994-2002)*.

<sup>18</sup> Não há descrição do ano em que foi presidente.

<sup>19</sup> Endereço eletrônico do *lattes* de Jaime Rodrigues: <http://lattes.cnpq.br/1528186404909984>.

<sup>20</sup> Título da dissertação: *O infame comércio: propostas e experiências no final do tráfico de africanos para o Brasil (1800-1850)*.

<sup>21</sup> Título da tese: *De costa a costa: escravos e tripulantes no tráfico negreiro (Angola-Rio de Janeiro, 1780-1860)*.

<sup>22</sup> Os termos escravidão e tráfico de escravos são utilizados por Jaime Rodrigues.

<sup>23</sup> A nomenclatura utilizada no ano de 2002 para designar os níveis do Ensino Fundamental era por seriação, ou seja, por séries.

descrevendo seu enfoque e proposta de trabalho. Percebe-se pela apresentação que foi uma coleção voltada para verificar os aspectos políticos, econômicos e sociais, obtendo como proposta desenvolver no aluno sua participação na construção do conhecimento. Logo após, foi acrescentado um sumário com os capítulos correspondentes ao conteúdo de cada livro. Outro aspecto a ser levado em consideração é que o livro traz a História Geral e História do Brasil.

Os capítulos foram introduzidos com um título e uma imagem que se relacionasse com o tema indicado na titulação. No final de cada capítulo, há sempre um conjunto de exercícios denominados *Oficina de História*. Na maioria dos exercícios propostos, são encontradas questões cujo intuito corresponde à fixação do conteúdo abordado no capítulo correspondente, apresentando poucas reflexões críticas.

O conteúdo é composto por um texto principal e alguns textos extras, delimitados com um fundo azul. As imagens, em sua grande parcela, tinham um aspecto gráfico nítido, porém algumas foram identificadas sem legenda e eram muito pequenas, a ponto de não ser possível uma boa visualização. Ademais, algumas tinham a imagem distante de sua legenda e pouco se relacionavam com os textos base.

Outro aspecto a ser levado em consideração é que não se pode notar exercícios ou discursos que façam o aluno relacionar o texto principal com os textos extras. No corpo do texto também foi identificado um glossário com palavras novas aos alunos do nível de formação de cada série. No final de cada capítulo, foi identificado um espaço para informações adicionais, geralmente indicando livros e endereços eletrônicos. No decorrer das obras foram identificadas também algumas ausências, como mapas sem descrição clara de localização e legendas.

Já a coleção *Historiar*, de Gilberto Vieira Cotrim e Jaime Rodrigues, dos anos finais do Ensino Fundamental do PNLB de 2017, é dividida em quatro livros de 6º ao 9º anos. Da mesma forma que a coleção anterior, a capa de cada obra contém o título da obra, o ano de ensino correspondente, os autores, editora e uma imagem. Em cada contracapa apresenta-se um texto com sugestões de alimentação saudável e recomendações para preservação do livro.

Em todas as obras foram apresentadas uma folha de guarda que continha o título da obra, seguido dos autores e formações e, logo abaixo, o nome da obra. Do outro lado da contracapa são adicionados outros dados da editora e endereços de contato. Foi feita na folha de rosto uma breve apresentação da proposta de trabalho da coleção. Diferentemente da coleção anterior, esta tem como objetivo a construção da História e a ampliação do conhecimento para a transformação da sociedade. Em seguida, o livro traz uma apresentação

da coleção da forma que os capítulos são estruturados, bem como as formas do uso de fontes e as oficinas.

Essa coleção também apresenta em todas as obras um sumário com unidades, capítulos e paginação, de História Geral e História do Brasil. Os capítulos foram sempre introduzidos com um título, várias imagens seguidas de legendas e descrição. No corpo do texto principal observam-se espaços com imagens e textos com informações extras. Do decorrer do texto são acrescentadas sessões extras com o objetivo de relacionar e problematizar fatos do presente ou com alguma informação adicional ao texto base. Percebe-se também a presença de um glossário com palavras que possivelmente os alunos desconheçam. No final de cada capítulo, foi desenvolvido um conjunto de exercícios que também são denominados, conforme a coleção anterior, “Oficina de História”. Nesse espaço reservado aos exercícios são desenvolvidas atividades de fixação, trabalho com fontes históricas e exercícios de reflexão ao conteúdo.

As imagens da coleção *Historiar* apresentam-se em um formato grande e com bons aspectos gráficos. Todas as imagens possuem legendas; entretanto, observa-se a ausência de referências das fontes. Outro aspecto a se levar em consideração é que boa parte das imagens se relacionavam com o texto principal e algumas eram trabalhadas com a função de fonte históricas. No final das oficinas de exercícios são encontradas sessões *Para Saber Mais*, em que foram elencadas uma lista de referências extras sobre o assunto do capítulo.

No final de cada obra da coleção foram feitas propostas de trabalhos interdisciplinares. É um espaço para desenvolver atividades que promovam reflexão e críticas sobre problemas vivenciados pela sociedade.

No que diz respeito à composição geral das coleções, percebe-se que a coleção *Historiar* modificou diversos aspectos técnicos em relação à coleção *Saber e Fazer História*, já que estruturalmente os livros se apresentaram mais organizados. Além do mais, as imagens se tornaram mais nítidas e suas legendas se apresentaram de forma mais clara para o leitor. Vale ressaltar também que os textos extras, bem como os exercícios, de forma geral, foram mais bem elaborados do que na coleção anterior.

### **3.2 Os percursos historiográficos sobre os negros: uma representação com lacunas**

Nesta investigação serão discutidas as formas que os negros foram representados, sob o aspecto da historicidade; ou seja, de que maneira a História do negro foi construída nos livros didáticos analisados. Para Chartier, o historiador que se debruça em realizar a pesquisa

em livros, especificamente nas práticas das leituras, necessita perceber quais são as nuances entre elementos que compõem a representação de um discurso (CHARTIER, 1991). Nessa acepção, será apontado como cada livro didático foi composto para a formação da identidade negra – primeiramente a coleção de 2002 e depois a coleção de 2017.

Assim, o primeiro livro a ser analisado é o de 5ª série de 2002. Conforme já apontado, cada capa apresenta diferenciações nas cores de fundo e na fotografia. Entretanto, no livro da 5ª série foi possível analisar a capa, já que no exemplar analisado a mesma fora retirada. Porém, pela contracapa, subentende-se que o fundo era verde, com uma imagem de um homem sentado em um camelo e, ao fundo, três pirâmides.

Esta obra contém 11 capítulos que abordam desde uma introdução ao estudo de História, passando pela Pré-História até a Roma Antiga, conforme apresentado no quadro seguinte:

Quadro 3: Sumário livro Saber e Fazer História – 5ª série<sup>24</sup>

Capítulos do livro didático da 5ª série		
Capítulo	Título	Página
1	Refletindo sobre História	7
2	Tempo e História	15
3	Origem Humana	23
4	Pré-História Geral	35
5	Pré-História Brasileira	48
6	Mesopotâmia	59
7	Egito	72
8	Grécia (I)	85
9	Grécia (II)	99
10	Roma (I)	111
11	Roma (II)	128

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

De acordo com a tabela abaixo, percebe-se que foi designado um capítulo para os negros, ao mesmo tempo que os brancos obtiveram quatro capítulos em que foram predominantes.

Tabela 1- Representação por capítulos do livro da 5ª série de 2002

Representação por capítulos	
Etnia predominante	Quantidade de capítulos
Negra	1
Branca	4
Outras etnias	2

<sup>24</sup> A nomenclatura utilizada nos quadros e tabelas referentes a coleção *Saber e Fazer História* são as mesmas utilizadas no período em que os livros foram resenhados pelos guias do PNLD.

Tabela 1- Representação por capítulos do livro da 5ª série de 2002

(Continuação)

Múltiplas etnias	4
Total	11

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

De acordo com o quadro 3, nos dois primeiros capítulos foram trabalhados temas sobre a introdução ao estudo de História, mostrando conceitos básicos da historiografia, bem como o uso de fontes e a temporalidade. Não há qualquer menção textual aos negros; somente foram utilizadas diversas imagens das etnias branca e negra.

Já o capítulo 3, em que foi abordada a origem humana, não parece clara a origem dos primeiros fósseis encontrados na África. Há apenas a menção de cada hominídeo ancestral do homem de hoje e a sua localização. Não existe nenhum trecho que aborde de forma objetiva que a origem humana está na África. No final do capítulo, não há nenhum exercício a respeito do local da origem do homem para uma possível reflexão. Entretanto, no capítulo 5, sobre a Pré-História Brasileira, descreve-se a localização da origem do homem sem mais aprofundamentos, apresentando-as de forma descontextualizada, após dois capítulos cujo tema era a origem do homem.

Conforme já apontado, da mesma maneira, no capítulo 4, que aborda especificamente a Pré-História, também não há qualquer menção da origem do homem no continente africano. No Capítulo 7, destinado ao estudo do Egito Antigo, o conteúdo perpassou pelos eixos econômico, social e cultural. Porém, há ausências de conteúdos que explicitem o desenvolvimento das cidades, seus representantes, bem como aspectos políticos como suas conquistas.

Ao comparar os capítulos que mencionaram Grécia e Roma (8, 9, 10 e 11), percebe-se que houve mais empenho na construção de conteúdos de sociedades europeias, já que estes temas foram desenvolvidos em dois capítulos cada um. Por consequência, eixos temáticos como cultura, economia e sociedade, bem como a formação de cidades, tiveram mais ênfase, comparando-se ao capítulo 7 sobre os egípcios.

A respeito da segunda análise da coleção de 2002, o livro didático da 6ª série constitui-se de uma capa de fundo azul, apresentando uma fotografia de uma igreja barroca, com várias pessoas em sua volta. A obra contém 16 capítulos e no livro são abordados temas como Feudalismo, Modernidade Europeia e Brasil Colônia, conforme apresentado no quadro seguinte:

Quadro 4: Sumário livro Saber e Fazer História – 6ª série

<b>Capítulos do livro didático da 6ª série</b>		
<b>Capítulo</b>	<b>Título</b>	<b>Página</b>
1	Reinos bárbaros e império carolíngio	7
2	O feudalismo	17
3	Igreja católica e sua influência	26
4	Império bizantino	33
5	Mundo islâmico	43
6	Expansão europeia e Conquista da América	51
7	O impacto da conquista	66
8	Renascimento	76
9	Reforma religiosa	85
10	Brasil: administração colonial	96
11	Brasil: instalação da Economia Colonial	107
12	Açúcar, escravos e mercado interno	111
13	Brasil: escravidão africana	117
14	Domínio espanhol e Brasil holandês	128
15	Brasil: expansão territorial	137
16	Brasil: mineração	149

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

De acordo com a tabela abaixo, foram inseridos dois capítulos que tratavam de temas relacionados à escravização no Brasil e doze capítulos com a temática europeia:

Tabela 2 - Representação por capítulos do livro da 6ª série de 2002

<b>Representação por capítulos</b>	
<b>Etnia predominante</b>	<b>Quantidade de capítulos</b>
Negra	2
Branca	12
Outras etnias	2
Total	16

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Do primeiro capítulo até o quarto são abordados temas que envolvem a queda do Império Romano até a formação do Feudalismo. Ao longo dos quatro primeiros capítulos, o continente africano não foi abordado textualmente, somente por meio de mapas que exemplificavam as conquistas europeias. No capítulo 5 se tem a primeira menção da África no livro, porém também com o intuito de mostrar as conquistas do mundo islâmico. Dessa forma, a História do continente africano possui um hiato desde o Egito Antigo até o século XV.

Já no capítulo 7, foi desenvolvido o impacto da conquista das Américas na Europa, constituindo-se de mudanças culturais ocorridas com o encontro dos povos nativos da América com os europeus. Contudo, o enfoque foi dado aos impactos da colonização nos europeus, conforme o próprio autor destaca no subtítulo “A visão da história a partir da Europa” (COTRIM, 2000, p. 67). Fica demonstrado, através desse trecho, que o livro tem

uma abordagem eurocêntrica. Novamente, nos capítulos 8 e 9, em que abordam o Renascimento e a Reforma Religiosa, há ausência da representação dos negros.

Do capítulo 10 ao 16 foram retratados assuntos pertinentes à História do Brasil. Assim, nota-se que o livro discorre sobre a História Geral de modo separada da História do Brasil. O capítulo 10 tratou a administração colonial na América Portuguesa, novamente pela visão dos europeus, pela forma com que os territórios foram divididos, bem como as políticas introduzidas à época. Já o capítulo 11 versa sobre a economia colonial de maneira bem resumida, explanando a extração do pau-brasil. O capítulo 12 é dedicado a temas como a economia de açúcar, os negros escravizados e o mercado interno. Outro aspecto encontrado nesse item do livro é que a economia não se resumiu somente em *plantation*, pois havia um mercado interno bastante aquecido. Igualmente ao texto base, os exercícios não promovem a reflexão; são somente um meio de fixação de conteúdo.

Foi destinada ao capítulo 13 a temática exclusiva sobre a escravização negra no Brasil, além de abordar o tráfico negreiro e as principais resistências pelos negros escravizados. Esse capítulo é dividido em duas partes: a primeira está relacionada ao tráfico negreiro e as divisões de trabalhos que os negros exerciam no período; já a segunda dedica-se à resistência dos mesmos sobre o trabalho compulsório obrigatório. O bloco de informações do tráfico negreiro ocupa mais da metade das informações, permitindo a segunda parte menos espaço de informações. Além do mais, não foi encontrado nenhum conteúdo que mencionasse os negros que conseguiram acumular riquezas, bem como aqueles que eram escravizados e eram tratados como membros do núcleo familiar de seus senhores. Outra questão que não se aborda é o fato de que os negros forros continuaram com a prática de compra de outros negros para trabalhos forçados.

No capítulo 14 e 15 foram tratados os temas do Brasil holandês e a expansão territorial dos bandeirantes. Os negros são mencionados apenas duas vezes em um único parágrafo para cada capítulo. Desse modo, no capítulo 14, foi exposta a participação dos negros escravizados de origem africana na Insurreição Pernambucana. Já o capítulo 15 se ateve em exemplificar a participação dos bandeirantes na busca de quilombolas.

O capítulo que nos remete à mineração de Minas Gerais traz um conteúdo textual sobre a sociedade, a informação de que os negros faziam parte de 80% da população das cidades mineradoras. Contudo, apesar de fazer parte da maioria da população, pouco se mencionou sobre eles além da escravização e dos castigos sofridos. Além do mais, no que tange à parte cultural do capítulo, são abordados os investimentos de incentivo à arte proporcionados pela abundância de ouro. São citadas as igrejas barrocas de Ouro Preto-MG e

as esculturas de Aleijadinho através de discursos verbais e imagéticos. Entretanto, nas obras de Aleijadinho não se mencionam em nenhum trecho que o autor era um negro, filho de uma mulher escravizada negra.

Nessa obra da 7ª série de 2002, o livro exibe uma capa vermelha com a imagem de pessoas caminhando em uma cidade e, ao fundo, há uma construção em formato de um arco. O livro é dividido em treze capítulos sobre História Geral e do Brasil:

Quadro 5 - Sumário livro Saber e Fazer História – 7ª série

<b>Capítulos do livro didático da 7ª série</b>		
<b>Capítulo</b>	<b>Título</b>	<b>Página</b>
1	Revolução inglesa	7
2	Iluminismo e despotismo esclarecido	15
3	Revolução industrial	24
4	Independência dos Estados Unidos	37
5	Revolução francesa	45
6	Era napoleônica e Congresso de Viena	58
7	Independência das colônias latino-americanas	69
8	Brasil: a independência	77
9	Expansão do Imperialismo	92
10	Desenvolvimento dos Estados Unidos	103
11	Brasil: o primeiro reinado	113
12	Brasil: o período regencial	122
13	Brasil: o segundo reinado	136

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Essa obra não apresenta nenhum capítulo especial para a etnia negra. Os negros estão pontuados, majoritariamente, em capítulos da História do Brasil. Em contrapartida, foi reservado para os brancos nove capítulos da História Geral, ou seja, o livro aborda predominantemente a História dos europeus.

Tabela 3 - Representação por capítulos do livro da 7ª série de 2002

<b>Representação por capítulos</b>	
<b>Etnia predominante</b>	<b>Quantidade de capítulos</b>
Negra	0
Branca	9
Múltiplas etnias	4
Outras	0
Total	13

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Os capítulos 1, 2 e 3 retratam temas como Revolução Inglesa, Iluminismo, Despotismo Esclarecido e Revolução Industrial. Não é percebida nenhuma menção sobre os negros na História, tanto no texto base quanto em exercícios ou em textos extras. O negro aparece pela primeira vez somente no capítulo 4, quando é tratada a Independência dos

Estados Unidos. No item que aborda a Constituição Americana após a Independência, é mencionado que naquela época predominava a exclusão dos negros como cidadãos, bem como a população indígena.

Novamente, nos capítulos 5 e 6, cujos temas se referem à Revolução Francesa e à Era Napoleônica, não existe nenhum relato da presença do negro. Já no capítulo 8, sobre a Independência do Brasil, o negro adquire mais presença nos movimentos de separação da Colônia de Portugal. Destaca-se o movimento da Conjuração Baiana, em que houve participação de negros forros e no tema da Independência do Brasil, em que o negro adquire mais presença nos movimentos de separação da Colônia de Portugal.

Os capítulos 11, 12 e 13 reportam-se exclusivamente à História do Brasil, especificamente o Brasil Império. Os capítulos priorizam uma História política com foco nas ações dos descendentes de portugueses, com uma perspectiva eurocêntrica. Dessa forma, a História e as ações dos negros aparecem de forma marginalizadas.

No último livro da coleção, a 8ª série do Gilberto Cotrim apresenta uma capa na cor roxa e uma imagem de indígenas sentados como espectadores olhando para o Parlamento. O livro distribui em 16 capítulos o mundo Contemporâneo e o Brasil República, de acordo com a tabela:

Quadro 6 - Sumário livro Saber e Fazer História – 8ª série

<b>Capítulos do livro didático da 8ª série</b>		
<b>Capítulo</b>	<b>Título</b>	<b>Página</b>
1	Brasil: consolidação da República	7
2	Primeira Guerra Mundial	17
3	Revolução Russa	27
4	Brasil: República Velha	39
5	Brasil: revoltas na República Velha	54
6	Crise capitalista e Regimes Totalitários	67
7	Segunda Guerra Mundial	79
8	O Pós-guerra	96
9	Brasil: período getulista	104
10	Brasil: período democrático	123
11	Descolonização e conflitos regionais	141
12	Bloco atual dos países mais ricos	157
13	O terceiro mundo	172
14	Revoluções e crise do Socialismo	179
15	Brasil: Regime Militar	191
16	Brasil Contemporâneo	206

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Nesse sentido, percebe-se que esse livro pouco menciona os negros na construção da História. De acordo com a tabela a seguir, o negro é mencionado somente no processo de descolonização e no bloco de países do Terceiro Mundo. Nos demais capítulos foram

priorizados a História europeia e, no Brasil, os aspectos políticos e econômicos, com raras participações dos negros. Os dados podem ser analisados pela tabela abaixo:

Tabela 4 - Representação por capítulos do livro da 8ª série de 2002

<b>Representação por capítulos</b>	
<b>Etnia predominante</b>	<b>Quantidade de capítulos</b>
Negra	2
Branca	7
Múltiplas etnias	7
Total	16

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Conforme já mencionado, esse livro optou por tratar o ensino eurocêntrico da História Contemporânea. O negro foi representado, em grande parte, por meio de fotografias em toda a sua composição. Dessa forma, a análise desse livro priorizou os capítulos que trataram da África e da História do Brasil para a análise, já que os sete capítulos que representam os brancos (tabela da representação por capítulos) tratam de temas que permeiam as duas grandes guerras e, portanto, aborda a História da Europa.

No que tange à História Geral, os negros foram abordados no processo de descolonização da África e Ásia e na temática dos países de Terceiro Mundo. A descolonização da África foi tratada sob o olhar do europeu, sem abordar como eram as sociedades antes e depois da colonização. Ou seja, não foram mencionados os conflitos que a colonização promoveu dentro das sociedades e as outras marcas culturais. A resistência africana foi mencionada em um tópico sobre a África do Sul de forma bastante abreviada. O texto traz a História da África do Sul e a participação de Nelson Mandela pela luta contra o *apartheid*.

A respeito do capítulo 13 sobre os países do Terceiro Mundo, foram desenvolvidos os principais motivos e consequências que levaram esses países a serem pobres e desiguais. O termo dominação é novamente apontado pelo autor para designar o continente africano. Demonstra-se que mesmo quando o assunto diz respeito aos negros, a História é contada a partir de uma visão europeia, uma vez que os termos dominante e dominado excluem os outros aspectos que envolvem a sociedade, como a cultura e os costumes. O racismo somente é discorrido em poucos parágrafos no capítulo 12, que trata dos países de Primeiro Mundo, especialmente na exposição de grupos neonazistas.

No período da República do Brasil, o negro é mencionado sobre a sua participação do movimento operário. Somente no capítulo 5, que trata das revoltas da República, o negro aparece na participação da Guerra de Canudos, porém também de maneira resumida, em

apenas um parágrafo. Já sobre a Revolta da Chibata, que teve como líder um negro, não há qualquer referência para que o leitor compreenda quem são os participantes do movimento.

Os outros capítulos que se seguem relatam sobre a redemocratização e são focados em assuntos relacionados à política e às principais medidas implantadas por cada presidente eleito.

Observa-se que a coleção de 2002 apresenta muitas lacunas sobre a construção da identidade negra. De acordo com Chartier, a representação pode ser compreendida a partir das práticas de um determinado grupo, e estas definem as identidades:

[...] as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais "representantes" (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe (CHARTIER, 1991, p. 183)

Conforme o guia do PNL D de 2002, a coleção de Gilberto Vieira Cotrim se mostrou em consonância com sua resenha, já que tem um viés eurocêntrico. A prática de uma visão eurocêntrica contribui para uma formação da identidade do negro vista pelo outro; ou seja, neste caso foi o negro visto pelo olhar europeu. Chartier reforça essa compreensão no seguinte trecho:

As representações do mundo social assim constituídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (CHARTIER, 1990, p. 17).

É importante também estabelecer uma ressalva sobre essa escrita eurocêntrica. Essa visão provavelmente ocorreu em virtude de uma formação anterior do autor a essa nova concepção sobre a África. Após essa data, muito da historiografia foi atualizado sobre o continente africano e suas culturas.

Em continuidade à historicidade dos negros, o livro do 6º ano, de Gilberto Vieira Cotrim e Jaime Rodrigues, de 2017, apresenta em sua capa a imagem de duas egípcias tocando instrumentos musicais, sem qualquer informação de fonte ou legenda. O livro é dividido em 15 capítulos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 7 - Sumário livro Historiar – 6º ano

<b>Capítulos do livro didático do 6º ano</b>		
<b>Capítulo</b>	<b>Título</b>	<b>Página</b>
1	Cultura e diversidade	10
2	História: reflexão e ação	20
3	Tempo e calendário	34
4	Primeiros humanos	46
5	Primeiros povos da América	64
6	Sociedades da Mesopotâmia	82
7	África: Egito Antigo	98
8	África: Reino de Cuxe	114
9	Hebreus e Fenícios	124
10	Povos da China e da Índia	140
11	Grécia Antiga: política e democracia	162
12	Grécia Antiga: vivências culturais	182
13	Roma Antiga: a construção do império	198
14	Roma antiga: vivências culturais	218
15	Bizâncio e seu império	232

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Dentre os capítulos abordados, foi localizado apenas um capítulo reservado para a etnia negra, enquanto os brancos tiveram cinco capítulos reservados para a etnia branca. Os dados podem ser verificados mais detalhadamente na tabela abaixo:

Tabela 5 - Representação por capítulos do livro do 6º ano de 2017

<b>Representação de etnias por capítulos</b>	
<b>Etnia predominante</b>	<b>Quantidade de capítulos</b>
Negra	1
Branca	5
Mesopotâmicos	1
Múltiplas etnias	1
Outros	6
Total	14

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

No primeiro capítulo, são abordados os temas de cultura e diversidade. De forma distinta da obra correspondente a essa seriação da coleção anterior, percebe-se que o autor introduziu um tema para demonstrar a existência de diversas culturas no planeta. São desenvolvidos exercícios cujo foco é a promoção da reflexão e trabalho com fontes sobre o assunto relacionado.

Conforme a obra da coleção anterior, os capítulos 2 e 3 estão relacionados a uma introdução ao estudo de História, com explicações a respeito do que é uma fonte histórica e temporalidades. Nenhum discurso verbal ou imagético foi identificado como negativo para nenhuma das etnias negra ou branca.

Apenas no capítulo 4 foi proposto o conteúdo da origem do homem. Dissemelhantemente do livro da 5ª série da coleção anterior, a coleção de 2017 deixa bastante claro que os fósseis mais antigos foram localizados na África, além de já apresentar no subtítulo a origem do homem no continente africano, dando mais ênfase a esse discurso. Destaca-se também o acompanhamento de um mapa da África com os principais sítios arqueológicos.

Os capítulos 5 e 6 trazem como temática os primeiros povos da América e a Mesopotâmia, respectivamente. Esses capítulos não têm qualquer menção aos povos africanos, nem a seus descendentes negros.

Somente nos capítulos 7 e 8 a África é identificada, tratando de temas como o Egito Antigo e o Reino de Cuxe. Comparando-se a temática africana da coleção anterior, percebe-se uma ampliação dos discursos verbal e não-verbal. Primeiramente, devido ao número de capítulos: um capítulo para o Egito e outro para Cuxe. Em consequência disso, foi permitido mais espaço para um desenvolvimento temático mais abrangente. Foram abordados assuntos como a unificação política, o desenvolvimento da agricultura, a sociedade com todos os representantes de cada camada social, a religião e as produções artísticas. Outra mudança foi a explanação sobre as condições em que os egípcios escravizados viviam, desmitificando a ideia de que todo sujeito escravizado vive sempre em péssimas condições. Embora todo escravizado seja privado de sua liberdade, é necessário complementar as nuances da escravização de cada sociedade.

Já o capítulo 8 abordou o reino de Cuxe como uma sociedade contemporânea ao Egito antigo. Esse reino não era tratado na coleção de 2002; dessa forma, acrescentou-se mais um tema do continente africano para o livro didático. Já nos capítulos que se referem aos povos europeus antigos (Grécia, Roma e Império Bizancio) são apresentadas as formas de organização social e política de forma bastante semelhante à coleção de 2002, exceto pelo acréscimo de mais um capítulo para o assunto.

Nos demais capítulos não especificados não houve a representação do negro ou isso ocorreu de forma discreta. No final do livro é desenvolvido um projeto chamado Cultura e diversidade. Nesse projeto, faz-se uma proposta de trabalho em grupo para que os alunos criem cartazes sobre as diversas culturas brasileiras, bem como suas heranças culturais e étnicas.

O livro do 7º ano de 2017 inicia-se com uma capa em que a imagem é uma pintura de uma caravela navegando no mar. A divisão de capítulos pode ser compreendida no quadro seguir:

Quadro 8 - Sumário livro Historiar – 7º ano

<b>Capítulos do livro didático da 7º ano</b>		
<b>Capítulo</b>	<b>Título</b>	<b>Página</b>
1	Formação da Europa feudal	10
2	Transformações na Europa feudal	26
3	Mundo islâmico	46
4	Povos africanos	62
5	Renascimento Cultural	80
6	Reformas religiosas	96
7	Expansão europeia	110
8	Povos da América	126
9	Impactos da conquista	144
10	Meio ambiente e colonização	158
11	Estado e religião	170
12	Cotidiano e economia Colonial	188
13	Trabalho africano	204
14	Holandeses no Brasil	220
15	Conquistas e fronteiras	234
16	Mineração e sociedade	248

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

A respeito da quantidade de capítulos que representam as etnias, foram reservados apenas dois capítulos que retrataram majoritariamente os negros, enquanto os brancos tiveram seis capítulos que retrataram os brancos:

Tabela 6 - Representação por capítulos do livro do 7º ano de 2017

<b>Representação por capítulos</b>	
<b>Etnia predominante</b>	<b>Quantidade de capítulos</b>
Negra	2
Branca	6
Múltiplas etnias	1
Outros	7
Total	16

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Os capítulos 1, 2, 5 e 6 abordam temas como formação do Feudalismo, Reformas religiosas e Renascimento. Em todos esses conteúdos não houve qualquer discurso verbal ou imagético sobre os negros, já que trataram de temas exclusivos da Europa.

No capítulo 3, é retratado o mundo islâmico e menciona-se a expansão islâmica no continente africano, proporcionando a dimensão de que a África não é um continente homogêneo. No bloco *De volta ao presente*, destaca-se um trabalho que mostra a influência árabe no mundo todo, inclusive no Brasil, através de um mapa, possibilitando ao estudante a compreensão de que existem diversas religiões na África.

Já o capítulo 4 é dedicado somente aos povos africanos, já seu objetivo é explanar os diferentes reinos africanos antes da expansão europeia, tais como Gana, Mali, reinos iorubas e Daomé, os Bantos e o Congo. Esse eixo temático inseriu informações importantes para a compreensão da chegada dos africanos ao período colonial, visto que são abordadas as formas de escravização praticadas nas sociedades africanas. Em contraponto, também se faz relação com as diferentes culturas africanas e como elas influenciaram na cultura do povo brasileiro.

Os capítulos 7 e 8 retratam a expansão marítima dos europeus tanto na América quanto na África. Em ambos os casos, houve poucas diferenças com relação à coleção de 2002. Já no capítulo 9, em que se discorre sobre os impactos da conquista, apresenta-se algumas mudanças no que diz respeito à forma com que se deu o processo de transculturação dos povos. As mudanças nas culturas não são descritas apenas na Europa, mas também na influência que os europeus causaram nos povos nativos da América e nos africanos.

Sobre a História do Brasil, as formas como ocorreram a colonização ainda permanecem sob a perspectiva europeia, porém com o acréscimo de alguns conteúdos que representam os negros. No capítulo 10, é abordado o processo de extração do pau-brasil pelos portugueses. Nota-se que pouco espaço é dedicado à escravização indígena em detrimento da dominação dos portugueses.

Já no capítulo 11 foi explanada a formação do Brasil Colonial com descrições da administração e divisão territorial. Dentro desse eixo, foi apontada também, em um item específico, a parte cultural do período, em que são exemplificadas as religiões africanas e indígenas que se formaram no território brasileiro. O capítulo versa sobre as religiões no período colonial e, portanto, vai além do catolicismo implantado pelos jesuítas. Porém, só se menciona o candomblé, excluindo a umbanda, que também é uma religião de matriz africana. Na página posterior, o tópico *De volta ao presente* problematiza a questão da intolerância religiosa no Brasil.

Em sequência, o capítulo 12 destina-se à economia colonial, e são mencionados o cultivo da cana de açúcar, bem como a formação de engenhos e o trabalho utilizado. Esse capítulo é semelhante ao capítulo 13 da coleção de 2002, porém não foi encontrado nenhum anacronismo, conforme na coleção anterior, e as diferenças da escravização indígena para a africana não são nem mencionadas.

O trabalho africano e suas formas de resistência são mais aprofundadas no capítulo 13. Nesse capítulo são abordados fatos que a coleção anterior não contemplou. Sobre o tráfico negreiro, foram abordadas as diferenças da escravização no continente africano e na Colônia portuguesa, como os negros eram escravizados majoritariamente por dívidas e sobre a

impossibilidade de venda desses escravizados. Vale ressaltar também que as formas de resistência dos negros foram mais bem exploradas neste capítulo e que foram mencionadas as suas diferentes contribuições para nossa sociedade atual.

Com relação ao Brasil holandês, os autores apenas citaram os negros escravizados na participação da Insurreição Pernambucana, como na coleção de 2002. Já no capítulo 15, que trata das conquistas e fronteiras, foram explanados a expansão territorial e o bandeirantismo, bem como o papel dos jesuítas. Diferentemente da coleção anterior, os negros não foram citados nas capturas pelos bandeirantes; apenas aborda-se a modificação do tráfico negreiro com a queda de venda de negros escravizados e a consequente necessidade de procura por indígenas na mão de obra compulsória.

Sobre a mineração, ressalta-se como Aleijadinho foi apresentado. Ao contrário da obra da coleção anterior, o artista é descrito como filho de uma mulher escravizada com um português. Outros sujeitos também são mencionados, como Chica da Silva, mulher e negra que conseguiu acumular riquezas em sua vida. Essa representação negra desmitifica a ideia de que o negro no período colonial e imperial era sempre escravizado, morando em condições precárias e sofrendo maus-tratos.

Partindo-se para o livro do 8º ano da coleção Historiar, percebe-se em sua capa uma imagem de uma luta de capoeira com dois negros: um homem contemporâneo e outro de épocas mais antigas. É uma obra dividida em quinze capítulos que abordam desde o Antigo Regime até os fins do Brasil Império, conforme o quadro abaixo:

Quadro 9 - Sumário livro Historiar – 8º ano

<b>Capítulos do livro didático do 8º ano</b>		
<b>Capítulo</b>	<b>Título</b>	<b>Página</b>
1	Antigo Regime e Revolução Inglesa	10
2	A era do iluminismo	24
3	Industrialização e trabalho	36
4	Formação dos Estados Unidos	50
5	Revolução Francesa	64
6	Época de Napoleão	82
7	Independências na América	94
8	Independência do Brasil	108
9	Estados Unidos no século XIX	124
10	Europa no século XIX	138
11	Imperialismo na África e na Ásia	160
12	Primeiro Reinado	174
13	Período regencial	188
14	Segundo Reinado	206
15	Crise do Império	222

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

De acordo com a tabela a seguir, os negros não obtiveram nenhum capítulo dedicado de forma exclusiva à etnia, mas, sim, foram representados juntamente com outras etnias. Já os brancos foram representados em sete capítulos exclusivos.

Tabela 7: Representação por capítulos do livro do 8º ano de 2017

<b>Representação por capítulos</b>	
<b>Etnia predominante</b>	<b>Quantidade de capítulos</b>
Negra	0
Branca	7
Múltiplas etnias	8
Total	15

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Os temas sobre Revolução Inglesa, Iluminismo, Industrialização, Revolução Francesa, Era Napoleônica e Europa do século XIX, correspondentes aos respectivos capítulos 1, 2, 3, 5, 6 e 10, não fazem qualquer menção aos negros. Há somente temas ligados a uma construção eurocêntrica da História, como na coleção anterior.

No capítulo 4, o tema central é a formação dos Estados Unidos. O discurso sobre a escravização dos negros ocorreu predominantemente conforme o livro da 7ª série de 2002. Porém, diferentemente da coleção anterior, a escravização local é descrita de forma ampliada, demonstrando as diferenças da escravização do norte e do sul. Já no capítulo 7, quando relatada a Independência das Américas, marca-se a Independência do Haiti, que demonstrou a presença de líderes negros no processo separação das colônias com as metrópoles. Esse discurso tão importante para a representação dos negros estava ausente na obra de 2002.

No capítulo 9, que aborda os Estados Unidos do século XIX, não houve grandes modificações em relação à coleção de 2002, apenas discorre-se sobre as associações racistas da Ku Klux Klan. Já no capítulo 11, que se refere aos continentes africano e asiático, no período do neoimperialismo no século XIX, foi um momento do livro que adquiriu mais destaque com relação ao livro de 2002, já que na outra coleção o imperialismo foi tratado juntamente ao tema da Segunda Revolução Industrial. Dessa forma, nessa coleção de 2017, foi possível abordar temáticas como o mito da superioridade do homem branco sobre o negro, além da justificativa utilizada na época para a dominação através do imperialismo sobre os africanos.

Ao voltar-se para a História do Brasil no capítulo 12, o período regencial aborda aspectos políticos como a Constituição de 1824 e as formas de administração do governo. Também é mencionada a Confederação do Equador, em que houve a participação dos

mestiços, negros livres e escravos. Entretanto, não se aprofunda muito no tema. O capítulo 13 traz mudanças da representação dos negros, como a Revolta dos Malês. Na coleção de 2002 o assunto obteve pouco aprofundamento; já nesta coleção de 2017 o discurso foi mais detalhado, com o acréscimo da cultura dos malês.

Outra mudança foi a inclusão da participação dos negros nas revoltas da cabanagem e Balaiada. Assim, reafirma-se a ideia de que o negro não se resume somente à escravização e aos maus tratos. Enfim, nos capítulos 14 e 15 são explanados o tema da abolição da escravatura e o fim do período imperial. A abolição da escravatura não foi escrita como um evento movido por leis, mas, sim, como algo processual e gradativo, integrando a participação popular.

O texto também traz a temática do racismo e das conquistas que os negros adquiriram na atualidade. Na sessão *História do presente*, a capoeira foi discorrida como um modo de preservação da identidade brasileira e como herança simbólica da resistência dos negros escravizados, além de ser Patrimônio Cultural da Humanidade pela Unesco.

Por fim, o livro do 9º ano da coleção *Historiar* apresenta em sua capa a imagem de uma mulher se fotografando e, ao fundo, um homem pintando arte de rua. A estrutura dos capítulos é semelhante ao último livro da coleção de 2002. São trabalhados temas da contemporaneidade e do Brasil República, divididos em 16 capítulos:

Quadro 10 - Sumário livro *Historiar* – 9º ano

<b>Capítulos do livro didático do 9º ano</b>		
<b>Capítulo</b>	<b>Título</b>	<b>Página</b>
1	Primeira Guerra Mundial	10
2	Revolução Russa	26
3	Crise capitalista e totalitarismo	42
4	Segunda Guerra Mundial	60
5	Nasce a República	80
6	Primeira República: sociedade e poder	92
7	Revoltas na Primeira República	112
8	A Era Vargas (1930-1945)	126
9	Guerra Fria	146
10	Independência na África e Ásia	162
11	Conflitos no Oriente Médio	180
12	Democracia e populismo	190
13	Ditadura militar	206
14	Crise do socialismo autoritário	222
15	As faces da globalização	238
16	Brasil contemporâneo	252

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Em termos de quantidade de capítulos, os brancos foram majoritariamente representados pela História Contemporânea. Já os negros são representados em capítulos juntamente com outras etnias, conforme apontado na seguinte tabela:

Tabela 8: Representação por capítulos do livro do 9º ano de 2017

<b>Representação por capítulos</b>	
<b>Etnia predominante</b>	<b>Quantidade de capítulos</b>
Negra	0
Branca	6
Múltiplas etnias	9
Outras	1
Total	16

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Semelhante ao livro da 8ª série de 2002, esse livro do 9º ano, da coleção Historiar, apresenta o predomínio do eurocentrismo na construção do conhecimento histórico, especialmente entre os capítulos da História Contemporânea. Porém, algumas mudanças puderam ser notadas como a presença de pessoas negras representadas como líderes de movimentos ou de uma nação.

A descolonização da África, no capítulo 10, teve mudanças em seu discurso. A História foi contada a partir da visão do africano, ou seja, por suas lutas e resistências. Outra modificação que pode ser notada concerne às revoltas do início da República do Brasil. Antes os negros eram mencionados como participantes somente da Guerra dos Canudos. Nessa coleção, os negros aparecem também no Cangaço e principalmente na Revolta da Chibata. A Revolta da Chibata é dissertada como um dos movimentos de negros, em que o líder também é negro. No final do conteúdo é apresentado um depoimento dado pelo líder em um jornal, no qual ele conta sua trajetória. Dessa forma, a Revolta da Chibata adquire outra perspectiva, comparando-se ao conteúdo da coleção de 2002.

Outros momentos da República do Brasil não tiveram mudanças nos discursos verbais, apresentando uma História voltada para o político e as ações que os principais governantes desempenharam no Brasil.

Desta forma, nota-se que a representação dos negros da coleção de 2017 foi mais significativa do que na coleção de 2002, no que diz respeito aos fatos e tipos de abordagem sobre eles mesmos. A África foi melhor explorada, não se resumindo apenas ao Egito Antigo, e os aspectos culturais foram ampliados, com novas informações. Os conteúdos tinham como intuito o exercício de problematização sobre as informações que foram expostas. Em contrapartida, quantitativamente os capítulos continuaram apresentando uma estrutura

eurocêntrica da História, especialmente quando se trata dos anos finais das coleções, em que o negro quase inexistia, sobressaindo a História europeia.

As mudanças qualitativas são fruto de uma luta representativa dos movimentos negros e de uma compreensão política que contemplasse essa luta em suas ações, que, ao reivindicarem mais espaço e direitos juntamente ao Estado, permitiu que sua identidade não fosse vista apenas pelo olhar de outro grupo dominante, mas, sim, pelo seu próprio grupo.

### **3.3 O uso de imagens como representação dos negros: as expressões da etnia negra**

A imagem vem sendo tratada não mais como uma mera ilustração na historiografia, mas, sim, como uma fonte de informação. Ela vem adquirindo, de forma ampliada, a denominação de documento que permitiu abrir novos horizontes na historiografia (MENESES, 2003). Analisar imagens como documento histórico requer lidar com as diferenciadas leituras que esse tipo de fonte permite, já que elas possuem um caráter polissêmico na investigação. Ademais, deve-se atentar às hipóteses que podem ser levantadas através das “pistas” e “entrelinhas” contidas nas mesmas. É necessário, então, que seja levado em consideração o contexto em que elas são alocadas para que haja uma melhor percepção das informações que elas detêm (ALBUQUERQUE; KLEIN, 1987).

As imagens que serão analisadas neste item serão investigadas pelo viés da representação coletiva, da mesma maneira que serão analisadas, dentro dos limites da pesquisa, como fonte de pesquisa histórica, examinando seu contexto, tais como legenda e texto principal em que elas são inseridas. As ausências de representação dos negros também serão mencionadas, uma vez que isso faz parte da construção do conhecimento histórico. Nesse sentido, primeiramente serão feitas as análises qualitativas das imagens e, em um segundo momento, a análise quantitativa-qualitativa.

Logo no primeiro livro da 5ª série da coleção *Saber e Fazer História*, na apresentação de seu primeiro capítulo, o autor traz uma fotografia de uma família em São Paulo, no início do século XIX. Essa imagem é composta por 13 pessoas, incluindo o bebê; porém, todos na imagem estão olhando para a foto, exceto a única negra, que está olhando para o chão, de acordo com a imagem a seguir:

Figura 1 - Família São Bernardo do Campo



Fonte: COTRIM, 2002, p. 7, 5ª série.

Nesse tópico, o autor explicita como estudar História, além de explicar que a História é contada a partir das fontes. Assim, o capítulo é repleto de imagens mostradas com intuito de desenvolver o tema das fontes históricas. Essa imagem está inserida nesse contexto; contudo, dentre tantas fontes existentes, o autor fez a escolha de inserir na introdução do capítulo uma imagem de época em que existe somente uma negra representada em uma situação de

submissão a outros de etnia branca. Além do mais, não foi observado nenhum trabalho com as fontes inseridas no capítulo.

Em relação aos assuntos da Pré-História, nota-se a ausência de imagens de pinturas rupestres, bem como artefatos culturais produzidos pelo homem que faça qualquer menção ao continente africano. Conforme apontado no item anterior, a África não é mencionada quando se remete à origem do homem.

O tema da Expansão Marítima de Portugal e Espanha traz a África novamente referida em um contexto de exploração e conquista. Nesse assunto, encontra-se uma imagem com duas pessoas trabalhando: uma negra e outra branca. O homem branco dispõe de uma face com feições proporcionais, enquanto o negro tem seu rosto desproporcional, sem apresentar traços em seu rosto. A imagem pode ser observada a seguir:

Figura 2 - Trabalho em especiarias

Afresco italiano do século XV representando uma loja de especiarias que comercializava bálsamo, pimenta, canela, noz-moscada. Esses produtos eram utilizados na medicina, na culinária, na conservação de alimentos etc. A dificuldade de trazer esses produtos do Oriente fazia deles artigos de luxo que, por isso, atingiam altos preços.

favorecendo a expansão comercial-marítima portuguesa.

## PORTUGAL

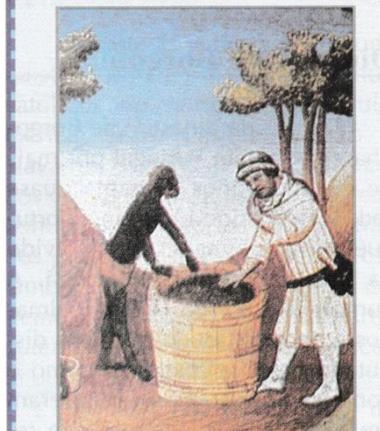
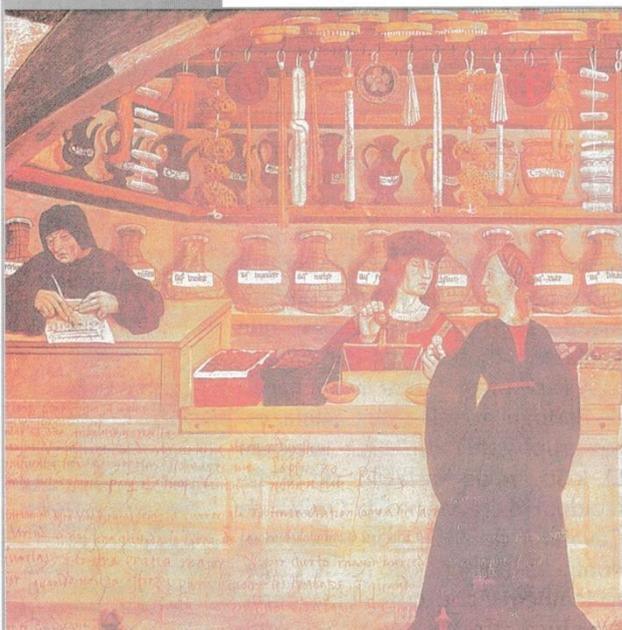
### *Expansão comercial-marítima*

A Coroa portuguesa e setores sociais ligados à burocracia<sup>3</sup> e à burguesia tinham ambições de enriquecer por meio da expansão da

## O QUE SÃO ESPECIARIAS?

A palavra **especiaria** deriva do latim *especia*, que significa “substância ativa e valiosa”. As especiarias eram utilizadas principalmente em remédios, perfumes e temperos.

Muitas regiões agropastoris da Europa sofriam a falta de **forragem de inverno** (folhas e grãos) para alimentar o gado. Assim, grande quantidade de animais era abatida no outono, e sua carne tinha de ser conservada para ser consumida até o inverno. Disso decorria a valorização das especiarias de condimentos, pois conservavam a carne e melhoravam o seu sabor. Além das especiarias, usava-se o sal, que era o conservante mais barato e comum.



Fonte: COTRIM, 2002, p. 54, 6ª série.

Acerca do processo de escravização na Colônia portuguesa, é interessante notar que, embora seja proposta a luta pelos quilombolas, as imagens que tratam de cultura e resistência exibem-se, conforme já mencionado no começo do capítulo, desvinculadas do texto principal, sem nenhuma informação adicional que complemente o conhecimento, deixando ao educador a função de problematizar:

Figura 3 - Fotografia de congada



Fonte: COTRIM, 2002, p. 123, 6ª série.

A imagem acima é uma fotografia de 1860 retratando as congadas. Porém, no texto principal nenhum parágrafo menciona que a congada era uma manifestação cultural de resistência africana. Entretanto, é uma representação positiva dos negros em um contexto histórico do capítulo caracterizado pelo trabalho compulsório negro.

Já a imagem a seguir foi reproduzida a partir da visão do europeu sobre a mulher negra da época, uma vez que as mulheres estão representadas seminuas. Apesar de ser uma imagem que remete a cultura e resistência africana, ela que reforça a sexualização da mulher negra brasileira.

Figura 4 - O batuque

to, em 20 de novembro de 1695. Cortaram-lhe a cabeça, que foi exposta em praça pública, na cidade do Recife.



Apesar do duro cotidiano, os negros mantiveram sua cultura. Um sinal da resistência às condições impostas pela escravidão é mostrado na obra de Joahann Spix e Karl von Martius, *O Batuque de São Paulo*, feita em 1817.

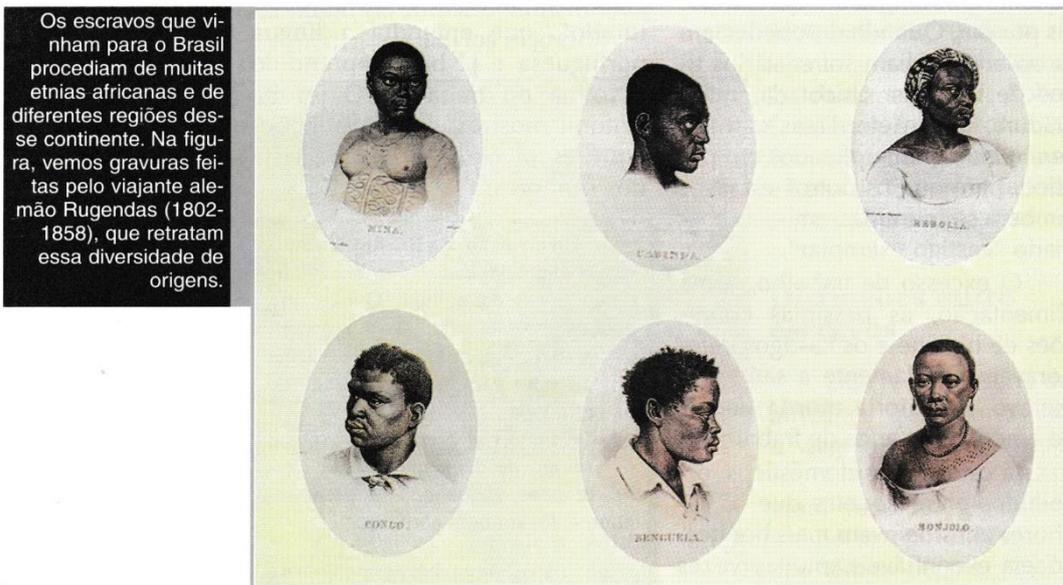
Matando Zumbi, os senhores de escravos pretendiam intimidar os negros. Entretanto, a memória de Zumbi permaneceu viva como símbolo da resistência negra à violência da escravidão. O dia de sua morte (20 de novembro) é lembrado

Os bantus pertenciam aos povos da África central, geralmente de Angola e Congo. Foram levados principalmente para Pernambuco, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Sua influência cultural espalhou-se por

Fonte: COTRIM, 2002, p. 126, 6ª série.

Sobre a origem dos africanos que vieram para as colônias portuguesas, não há nenhum mapa para que o aluno tenha noção da exata localização, apenas uma imagem que mostra as diferentes etnias que vieram para a colônia. Entretanto, não é uma imagem que representa de forma completa as diferentes etnias e culturas que existiam no continente africano, uma vez que existem no continente inúmeras etnias, tanto negra quanto branca. Pela imagem abaixo, na legenda, percebe-se que é uma representação produzida a partir da visão do europeu.

Figura 5 - Algumas etnias de africanos

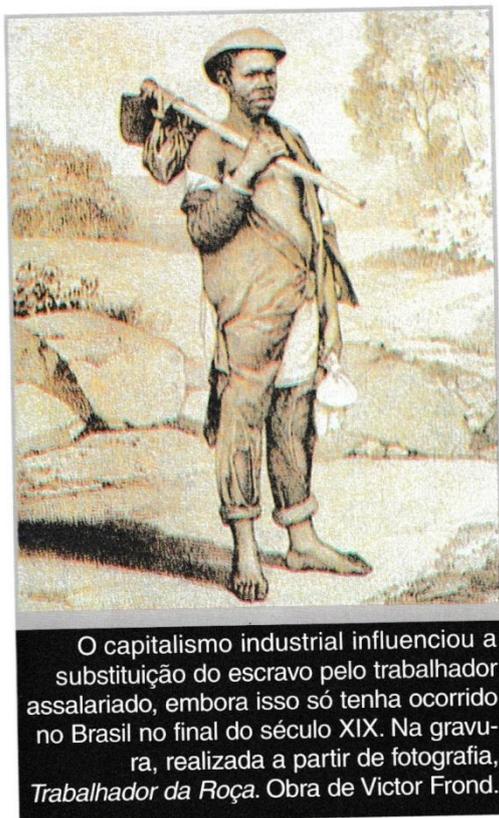


Os escravos que vinham para o Brasil procediam de muitas etnias africanas e de diferentes regiões desse continente. Na figura, vemos gravuras feitas pelo viajante alemão Rugendas (1802-1858), que retratam essa diversidade de origens.

Fonte: COTRIM, 2002, p. 122, 6ª série

No livro da 7ª série, ao retratar a Independência da América Latina, o texto base discursa sobre a substituição do trabalho compulsório pela mão de obra assalariada, de acordo com a imagem seguinte:

Figura 6 - Trabalhador do início da República



Fonte: COTRIM, 2002, p. 71, 7ª série.

Assim, a imagem reforça a ideia de que a Abolição da Escravatura pouco modificou a realidade dos trabalhadores negros; ainda que tenha chegado mão de obra europeia em substituição da negra, o livro traz uma única imagem de um negro. Conforme já abordado, no capítulo 8, do livro da 7ª série, o negro adquire mais presença nos movimentos de separação da Colônia de Portugal. Porém, no que diz respeito às imagens que retratam o assunto, não se mostra a diversidade dos membros que participaram do movimento. O capítulo todo também traz as imagens de Tiradentes (Inconfidência Mineira) como símbolo da representação do movimento e de homens brancos participando das decisões coloniais, enquanto os negros são representados imgeticamente realizando somente trabalhos braçais.

Já no Império, nota-se exclusividade sobre a população negra somente no Período Regencial, em que surgiram as revoltas provinciais, como a dos Malês e a da Balaiada.

Contudo, diferentemente do movimento da Farroupilha, em que há a uma representação por meio de uma imagem com homens brancos lutando, na Revolta dos Malês não há nenhuma imagem do movimento. A representação imagética só aparece na Revolta da Balaiada com uma imagem de negros fugidos do sistema de escravização lutando capoeira. Todavia, não existe nenhuma interação com o texto principal, demonstrando que a capoeira era uma das formas de luta contra a exploração da mão de obra dos negros. Também não há nenhuma forma de reflexão que demonstre que a capoeira faz parte da cultura brasileira até os dias atuais.

A Abolição da Escravatura fecha o livro da 7ª série, sendo mencionada de forma breve. O texto traz duas imagens que retratam o acontecimento: uma imagem da princesa Isabel assinando a Lei Áurea e outra menor com mulheres negras sentadas na calçada, marginalizadas pela sociedade vigente:

Figura 7 - Quitadeiras



Fonte: COTRIM, 2002, p. 149, 7ª série.

Embora o texto traga elementos que afirmem que a Lei Áurea foi uma conquista da sociedade, as imagens retratam o contrário, já que a representatividade foi majoritariamente de pessoas negras desempenhando trabalhos forçados. Em relação ao livro da 8ª série dessa coleção, não predominou a representação qualitativa, mas, sim, quantitativa, conforme será demonstrado posteriormente.

Já na coleção *Historiar*, no livro do 6º ano, foi identificada uma maioria de imagens com negros, com expressões felizes, cantando e/ou tocando algum instrumento musical, conforme a imagem a seguir:

Figura 8 - Escola do Congo de São Bernardo



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, p. 10, 6º ano.

Em contraponto com o livro da 5ª série da coleção *Saber e Fazer História*, essa imagem representa uma mulher negra em uma apresentação de congada, fazendo referência a uma cultura de sua etnia. A mulher está com traços felizes e com uma vestimenta típica de sua cultura.

Outra mudança foi a introdução de uma pintura rupestre encontrada na Argélia, reforçando que foi na África que a humanidade começou a se desenvolver, diferentemente da coleção anterior, que não trouxe nenhuma produção cultural do continente nesse período. Também mostra uma fonte histórica, como a pintura rupestre, para se trabalhar em sala de aula.

Figura 9 – Pintura rupestre



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2017, p. 59, 6º ano.

Ademais, as imagens introduzidas se relacionam com o texto principal, com função de complementariedade. Porém, as imagens são analisadas como fonte histórica somente nas Oficinas de História, não como parte do corpo do texto principal. Isso pode gerar um problema estrutural do livro, visto que, muitas vezes, o professor pode não os utilizar como suporte na preparação das aulas.

Com relação às diferentes sociedades africanas, no período anterior à expansão europeia, ainda que tenham ocorrido mudanças com relação à coleção anterior (que não menciona o continente africano antes do tráfico negreiro), permanece a ausência descritiva ou imagética de reis africanos para deixar compreensível os diferentes reinados existentes nos continentes africano e europeu. Afinal, quanto à etnia branca, os reis e rainhas europeus continuaram sendo representados imagetivamente na coleção de 2017. Entretanto, foram encontradas imagens atuais de outras pessoas ditas comuns que moram na África, apresentando-se de forma alegre e com boas vestimentas, de acordo com a imagem que se segue:

Figura 10 - Povo hereró

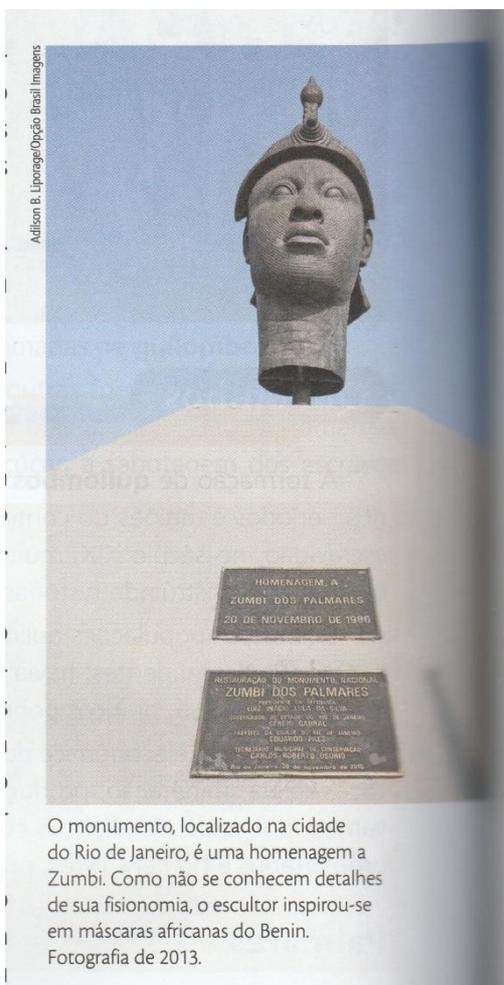


Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2017, p. 63, 7º ano.

Por outro lado, também não foi observada nenhuma imagem que representasse negras escravizadas em conotação sexual e também houve um menor número de imagens de negros recebendo maus tratos, já que foram representadas através também de outras formas de escravização, que não seja a mais usual nos livros, como do sistema *plantation*, da casa grande e senzala, mostrando outras realidades dos negros escravizados nas cidades.

Nesse sentido, a escravização adquire uma nova dimensão para o aluno. No que tange às formas de resistência dos negros escravizados, nota-se a figura do Zumbi dos Palmares, que ganhou mais destaque em relação à coleção de 2002, já que foi feita uma relação com a luta dos afrodescendentes dos tempos atuais e o dia da Consciência Negra. Diferentemente da obra de 2002, Zumbi é representado por uma imagem:

Figura 11- Monumento Zumbi dos Palmares



O monumento, localizado na cidade do Rio de Janeiro, é uma homenagem a Zumbi. Como não se conhecem detalhes de sua fisionomia, o escultor inspirou-se em máscaras africanas do Benin. Fotografia de 2013.

Fonte: COTRIM; RODRIGUES, p.216, 7º ano.

Dessa forma, a representação imagética de sujeitos que se destacaram na História também é vista pelos negros. Outra questão a ser levada em consideração é que também foi acrescentado um espaço para a cultura que os africanos trouxeram ao Brasil, ainda que continue muito limitada à culinária e à religião. Foi identificada uma fotografia das congadas, mas continua da mesma forma que no livro anterior: desvinculada do texto base. É importante salientar que os exercícios no final do capítulo promovem reflexão sobre as consequências que a escravidão trouxe para os dias atuais.

Diferentemente do livro de 2002, o desenvolvimento da Independência do Brasil não traz a valorização dos grandes heróis. A Inconfidência Mineira não apresenta imagens de Tiradentes como líder, mas, sim, imagens que nos remetem somente ao próprio movimento. Ao mesmo tempo, a Conjuração Baiana é representada por meio de uma imagem, embora seja uma representação da execução dos revoltosos:

Figura 12 - Convento de Nossas Senhora da Piedade na Bahia

Em novembro de 1799, quatro mestiços foram enforcados e esquartejados: os alfaiates João de Deus do Nascimento e Manuel Faustino dos Santos Lira e os soldados Lucas Dantas e Luís Gonzaga das Virgens e Veiga.

Convento de N. Senhora da Piedade na Bahia, obra de Rugendas, feita no século XIX, representando a praça da Piedade, em Salvador, onde foram executados os revoltosos da Conjuração Baiana.



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, p. 114, 8º ano.

Assim, demonstra-se que os negros não foram representados de forma majoritária como submissos aos brancos; foram sujeitos que resistiram às imposições do Império, embora seja uma imagem que represente o fim do movimento. Quanto à Revolta dos malês, foram inseridas também imagens que reforçaram a representação dos negros em um contexto de resistência às normas da sociedade da época:

Figura 13 - Negra malê e livro árabe



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, p. 197, 8º ano.

A Revolta dos Malês não somente foi introduzida no contexto histórico, como também trouxe elementos religiosos africanos, desmitificando a ideia de que só existe a religião candomblé e a umbanda, trazendo a vertente muçulmana religiosa dos negros.

Conforme já apontado, o livro do 9º ano da coleção Historiar teve mais representação dos negros pelas imagens, especialmente quando abordados momentos atuais. Foi bastante presente o uso de imagens com figuras representativas, com cargos estabelecidos socialmente, pelo senso comum, de mais importância. A primeira imagem foi inserida no contexto das Independências dos países africanos e, com o intuito de mostrar o outro lado da África, o livro trouxe fotografias de negros na atualidade em momentos de conquistas. A imagem abaixo é de uma professora Bióloga do Quênia, que foi a primeira mulher africana a ganhar o Prêmio Nobel da Paz.

Figura 14 - Queniana Wangari Maathai



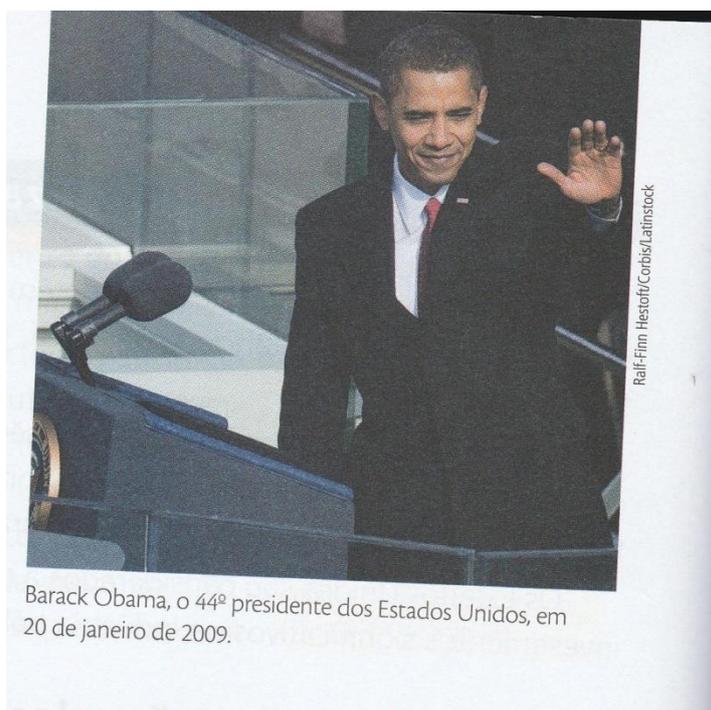
Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2017, 9º ano.

A imagem não se encontra desvinculado do texto, já que através da legenda se mostra que a Wangari Maathai estava inserida nos movimentos de Independência do Quênia, além de representar a igualdade de direitos das mulheres de seu país.

A próxima imagem é do Barack Obama, que foi presidente dos Estados Unidos, em 2009. Apesar do avanço de colocar imagens de negros que representam um país,

especialmente neste caso, que é um país de importância política, econômica e cultural mundial, sua imagem está desconexa com o assunto anterior, a crise de 2008. Seu texto principal é reduzido em apenas um parágrafo e não se mencionam as principais medidas que seu governo tomou para se retomar economicamente.

Figura 15 - Barack Obama



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, 2017, p. 246, 9º ano.

Assim como na análise historiográfica dos negros, nota-se que a forma com que os negros foram representados nas coleções foi modificada. Embora ainda permaneçam imagens de sofrimento no processo de escravização, foi possível encontrar outras formas de representação que não somente a de submissão. Sobre a representação de submissão dos negros por imagens, destaca-se o fato de que esse episódio na História do Brasil não pode ser deletado. Pelo contrário, deve ser memória do povo brasileiro para a conscientização das consequências sociais, culturais e econômicas que influenciaram o presente.

A respeito das mudanças observadas, é necessário compreender que houve uma inversão da construção da identidade negra, que começa a ser vista pelo olhar de sua própria etnia. Nesse sentido, a construção das representações e das identidades é ditada por duas vias. De um lado, a identidade resultante da força nas lutas de representação em que aqueles com maior poder impõem, classificam, definem e nomeiam grupos subjugados ou resistentes. Por

outro lado, a representação seria resultado de um recorte objetivado, que tem como finalidade o reconhecimento da existência de um determinado grupo, conforme destacado:

[...] em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns “representantes” (instancias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 1990, p. 23).

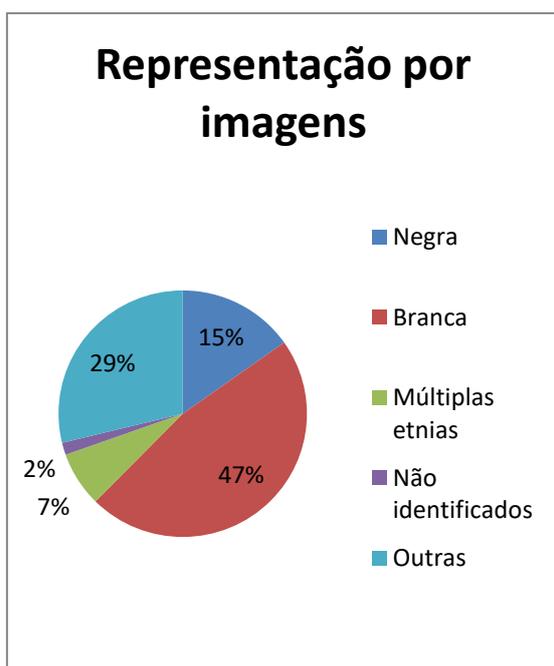
No que tange aos aspectos de análise quantitativas das imagens, foram contabilizadas as representações dos negros e dos brancos do livro da 5ª série da coleção *Saber e Fazer História*. Assim, como pode ser apreendido da tabela abaixo, os negros foram representados 19 vezes sozinhos, enquanto os brancos foram representados 59 vezes em um total de 125 fotos.

Tabela 9 - Representação por imagens do livro 5ª série de 2002

<b>Representação por Imagens</b>	
<b>Etnia</b>	<b>Quantidade de imagens</b>
Negra	19
Branca	59
Múltiplas etnias	9
Não identificados	2
Outras categorias	36
Total	125

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Gráfico 3 - Representação por imagens do livro 5ª série de 2002



Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Após a quantificação das imagens, foi feita outra análise quantitativa-qualitativa, em que estas foram classificadas como positivas ou negativas. Essa classificação foi baseada nos critérios estabelecidos no capítulo 1, que estabelece como positivas todas as imagens que contêm aspectos de cultura, conquistas e costumes das etnias analisadas; e negativas as imagens que nos remetem a dominação, sofrimento, estereótipos exagerados, escravização ou servidão. Também foram levadas em consideração as imagens que tinham múltiplas etnias para essa análise, ou seja, aquelas que apresentavam mais de uma etnia em uma mesma imagem. Desse modo, o total da tabela qualitativa está relacionado à quantidade de vezes que as etnias foram representadas e não somente às imagens em que a representação da etnia esteve em uma imagem de forma isolada.

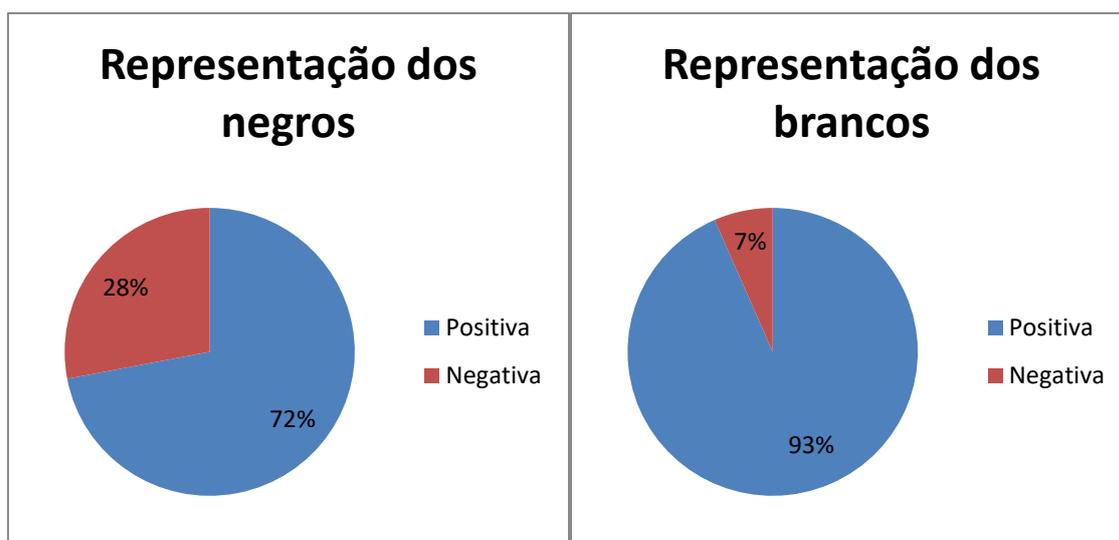
No livro da 5ª série, somando-se todas as imagens, foram identificadas 25 imagens de negros e 61 imagens de brancos.

Tabela 10 - Representação das etnias por características do livro da 5ª série de 2002

<b>Representação das etnias por características</b>				
<b>Etnia negra</b>		<b>Etnia branca</b>		
<b>Aspecto</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Aspecto</b>	<b>Quantidade</b>	
Positivo	18	Positivo	57	
Negativo	7	Negativo	4	
Total	25	Total	61	

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Gráfico 4 - Representação percentual das etnias por características do livro da 5ª série de 2002



Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Conforme a tabela e os gráficos, em proporção, os negros tiveram um número maior de imagens negativas em relação aos brancos. Percebe-se também que a representação negativa é maior até quando o livro não se trata do conteúdo da escravização negra, demonstrado no subitem anterior na divisão de capítulos dessa coleção.

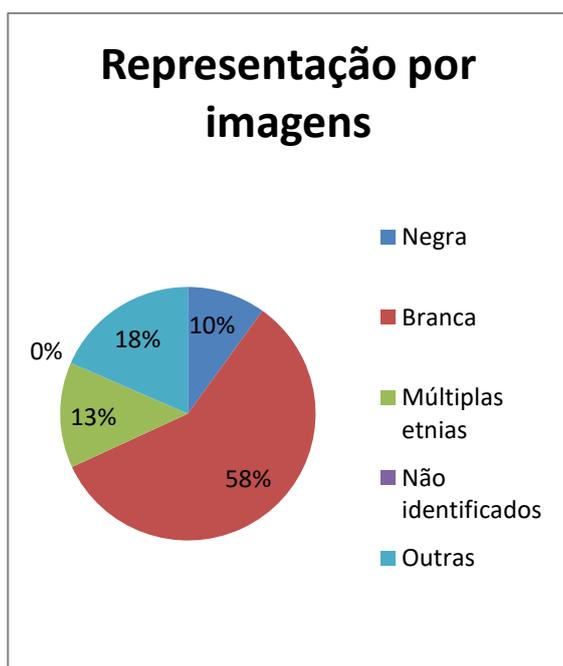
No livro da 6ª série, a respeito da quantificação de imagens de cada etnia, destaca-se que os negros foram representados 14 vezes e os brancos 82 vezes. Ou seja, os brancos foram representados mais da metade das vezes com relação às outras etnias:

Tabela 11 - Representação por imagens do livro 6ª série de 2002

Representação por imagens	
Etnia	Quantidade de imagens
Negra	14
Branca	82
Múltiplas etnias	19
Não identificados	0
Outras categorias	26
Total	141

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Gráfico 5 - Representação por imagens do livro 6ª série de 2002



Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

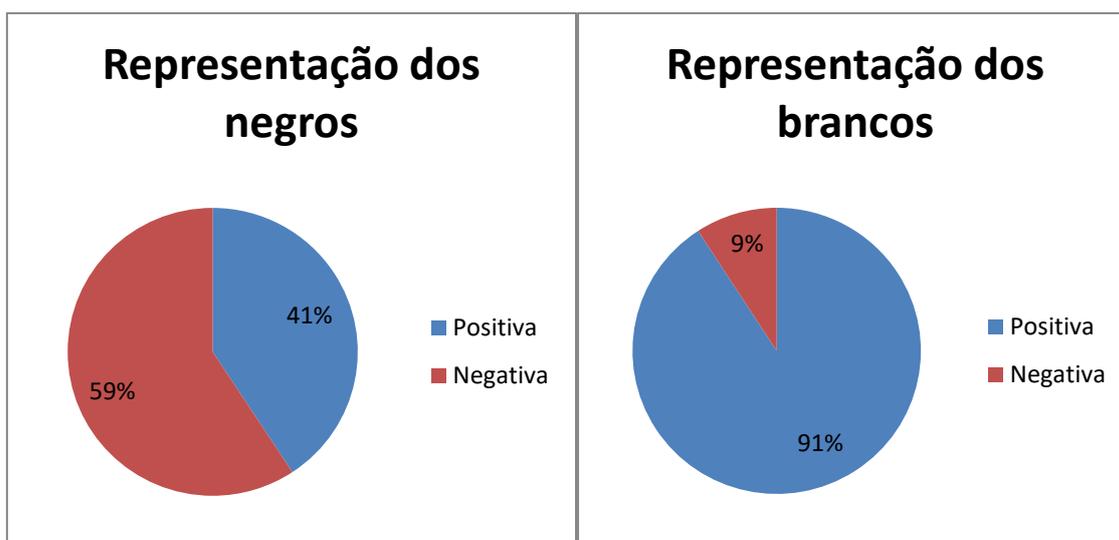
Ainda a respeito das imagens, no aspecto qualitativo, os negros foram representados de forma negativa em mais da metade das vezes. Já os brancos foram representados negativamente 9% das vezes.

Tabela 12 - Representação das etnias por características do livro da 6ª série de 2002

<b>Representação das etnias por características</b>			
<b>Etnia Negra</b>		<b>Etnia branca</b>	
<b>Aspecto</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Aspecto</b>	<b>Quantidade</b>
Positivo	11	Positivo	89
Negativo	16	Negativo	9
Total	27	Total	98

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Gráfico 6 - Representação percentual das etnias por características do livro da 6ª série de 2002



Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Embora seja um livro que retrate a escravização africana tanto na África como no Brasil Colonial – daí o número maior de imagens com aspecto negativos –, os brancos também possuem um histórico de servidão no Feudalismo e de sofrimento pela Inquisição nesse mesmo livro. No entanto, em termos de proporção, os negros são os que mais são representados negativamente, mesmo quando o livro trata da servidão de ambas as etnias.

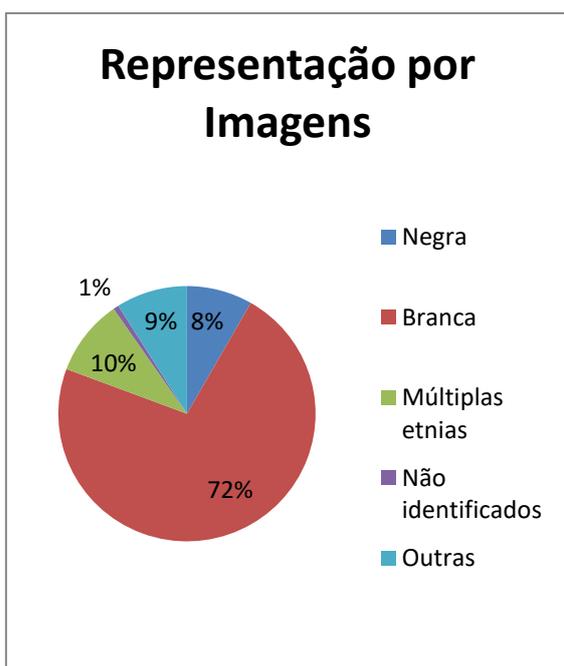
Em prosseguimento das análises, foi feita uma investigação sobre o número de imagens de cada etnia no livro da 7ª série. Mais uma vez, o número de imagens que representam os brancos foi superior ao número dos negros, como indicado na tabela:

Tabela 13 - Representação por imagens do livro 7ª série de 2002

Representação por Imagens	
Etnia	Quantidade de imagens
Negra	12
Branca	105
Múltiplas etnias	14
Não identificados	1
Outras categorias	13
Total	145

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Gráfico 7 - Representação por imagens do livro 7ª série de 2002



Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

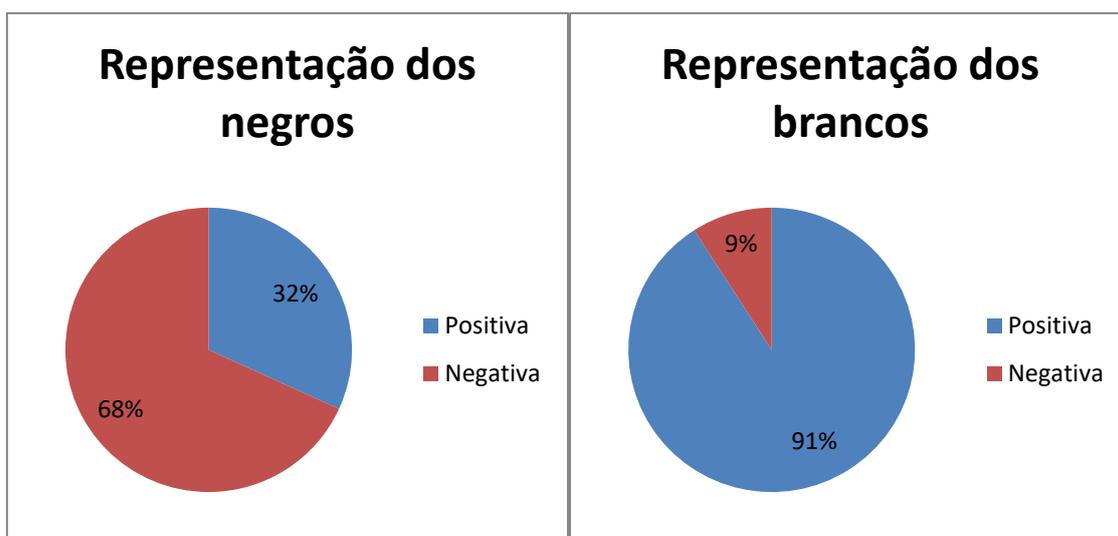
Em uma investigação mais refinada, percebe-se também uma diferença significativa quanto ao aspecto qualitativo das imagens:

Tabela 14 - Representação das etnias por características do livro da 7ª série de 2002

<b>Representação das etnias por características</b>			
<b>Etnia negra</b>		<b>Etnia branca</b>	
<b>Aspectos</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Aspectos</b>	<b>Quantidade</b>
Positivo	7	Positivo	100
Negativo	15	Negativo	10
Total	22	Total	110

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Gráfico 8 - Representação percentual das etnias por características do livro da 7ª série de 2002



Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Desse modo, os dados das análises das imagens relacionadas aos negros nesse livro mostram que eles são pouco representados tanto quantitativa quanto qualitativamente, uma vez que os brancos são representados quase o triplo de vezes a mais que os negros.

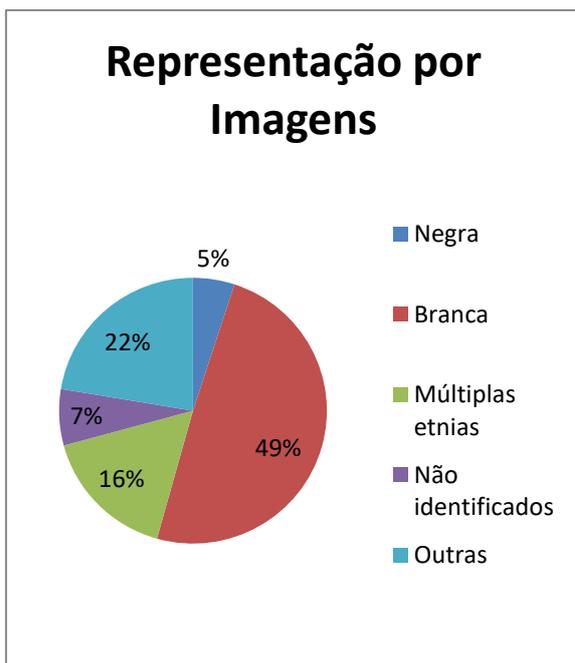
Conforme já mencionado no item anterior, o livro da 8ª série teve mais resultados nos aspectos quantitativos e qualitativos das imagens. Observa-se pela tabela e pelo gráfico o predomínio de imagens representando os brancos, totalizando quase a metade das imagens analisadas:

Tabela 15: Representação por imagens do livro 8ª série de 2002

Representação por Imagens	
Etnia	Quantidade de imagens
Negra	11
Branca	108
Múltiplas etnias	36
Não identificados	15
Outras categorias	49
Total	219

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Gráfico 9 - Representação por imagens do livro 8ª série de 2002



Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

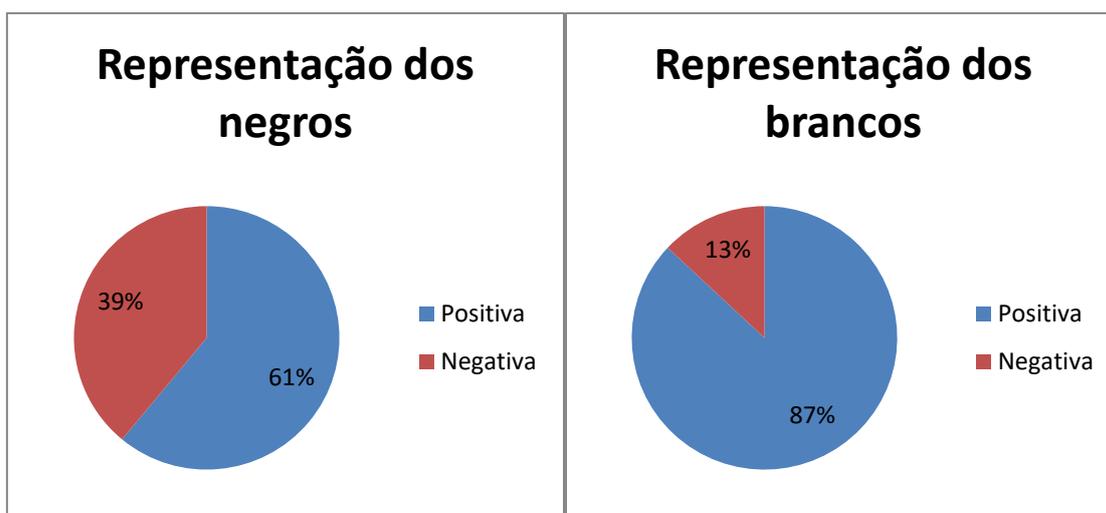
Sob a perspectiva qualitativa-quantitativa das imagens, são apresentados os seguintes dados:

Tabela 16 - Representação das etnias por características do livro da 8ª série de 2002

<b>Representação das etnias por características</b>			
<b>Etnia negra</b>		<b>Etnia branca</b>	
<b>Aspectos</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Aspectos</b>	<b>Quantidade</b>
Positivo	25	Positivo	125
Negativo	16	Negativo	18
Total	41	Total	143

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Gráfico 10 - Representação percentual das etnias por características do livro da 8ª série de 2002



Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Embora as imagens dos negros representem somente 5% do total, qualitativamente os negros tiveram uma representação de 61% como positivas. Contudo, os brancos tiveram somente 13% de imagens negativas, ainda que o livro abordasse duas grandes guerras mundiais.

Entende-se, pela perspectiva do quantitativo das imagens dos negros, que na coleção de 2002 houve um predomínio da representação da etnia branca. Com relação às formas com que os negros são representados, as imagens negativas também se fizeram maioria entre as outras imagens.

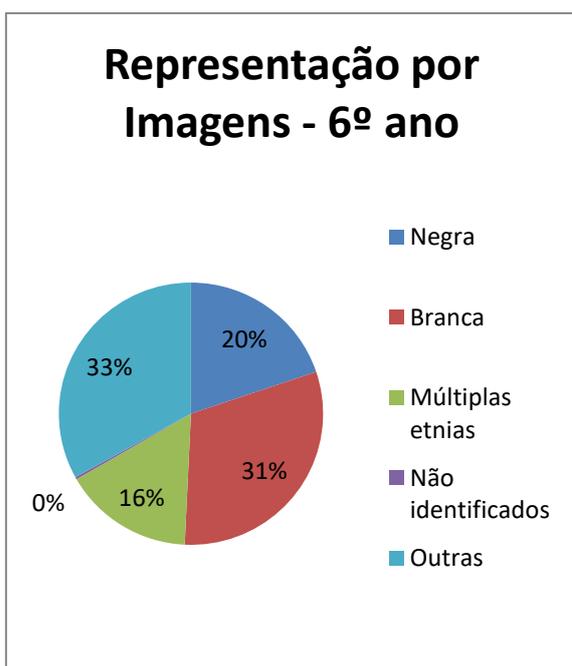
Sobre a coleção Historiar, a respeito das análises imagéticas do livro do 6º ano, foi contabilizado um total de 333 imagens. Dentre elas, os negros foram representados sozinhos 66 vezes, enquanto os brancos 103 vezes:

Tabela 17 - Representação por imagens do livro 6º ano de 2017

Representação por Imagens	
Etnia	Quantidade de imagens
Negra	66
Branca	103
Múltiplas etnias	53
Não identificados	1
Outras categorias	110
Total	333

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Gráfico 11 - Representação por imagens do livro 6º ano de 2017



Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

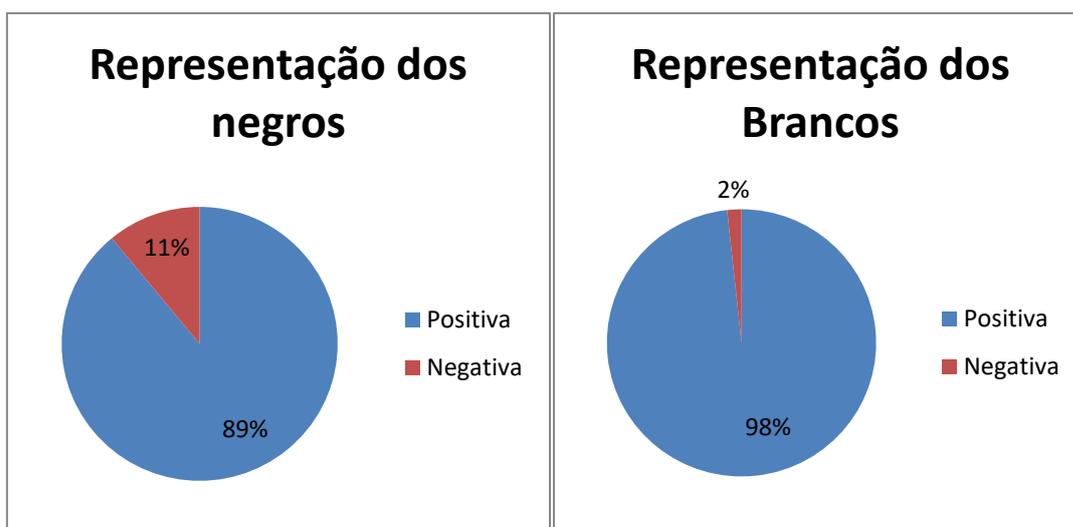
Somando-se o número de imagens em que os negros foram representados sozinhos ou em conjunto com outras etnias, eles foram representados 91 vezes. Já os brancos foram representados 117 vezes, de acordo com a tabela a seguir:

Tabela 18 - Representação das etnias por características do livro do 6º ano de 2017

<b>Representação das etnias por características</b>			
<b>Etnia branca</b>		<b>Etnia negra</b>	
<b>Aspectos</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Aspectos</b>	<b>Quantidade</b>
Positivos	81	Positivos	115
Negativos	10	Negativos	2
Total	91	Total	117

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Gráfico 12 - Representação percentual das etnias por características do livro do 6º ano de 2017



Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Houve um aumento de 17% de imagens positivas entre os negros, enquanto os brancos tiveram um aumento de 5% em relação à coleção anterior. Entretanto, percebe-se que os negros continuam representados negativamente mais vezes, em comparação com os brancos.

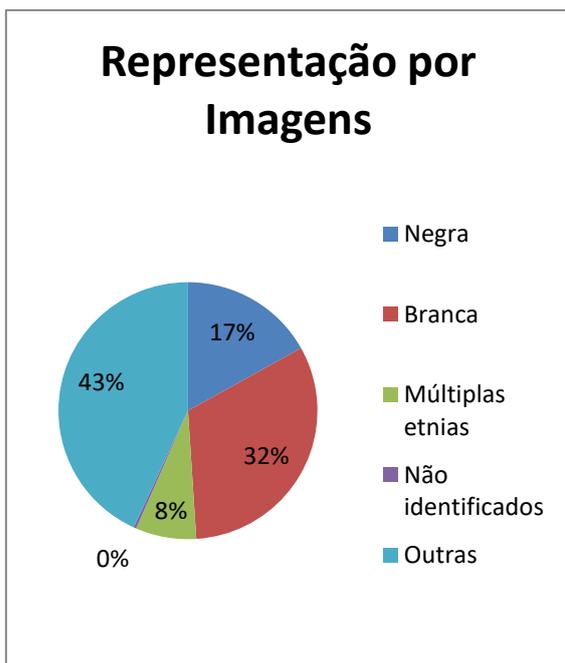
Em termos quantitativos, o livro de 7º ano apresentou um total de 290 imagens, dentre elas 49 são de negros e 93 de brancos, conforme informado na tabela:

Tabela 19 - Representação por imagens do livro 7º ano de 2017

Representação por Imagens	
Etnia	Quantidade de imagens
Negra	49
Branca	93
Múltiplas etnias	22
Não identificados	1
Outras categorias	125
Total	290

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Gráfico 13 - Representação por imagens do livro 7º ano de 2017



Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

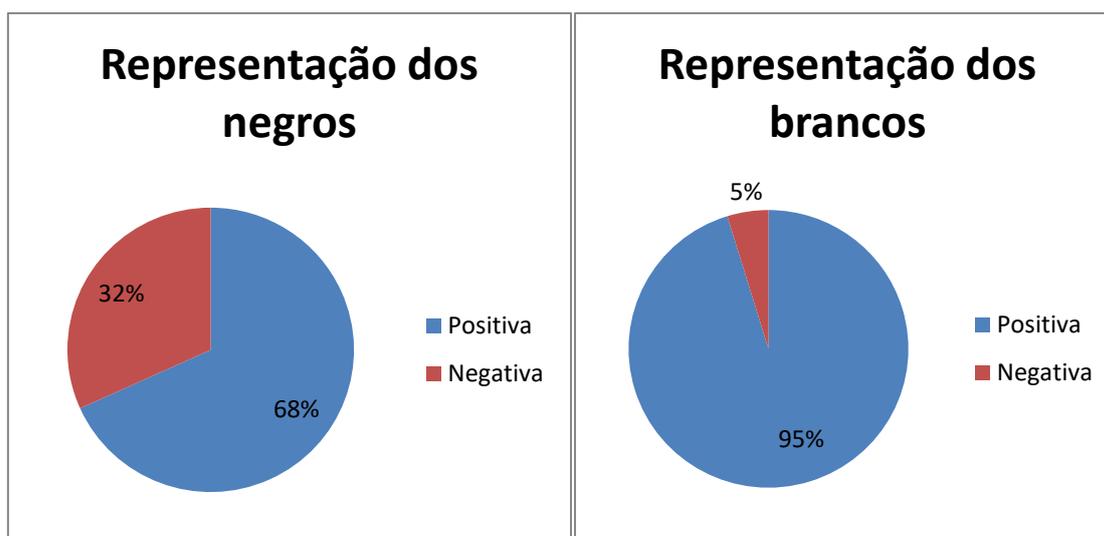
Observa-se que, embora tenha aumentado 7% o número de imagens que representam somente os negros e a representação dos brancos tenha diminuído 26%, os negros ainda são menos representados do que os brancos. Sobre os aspectos qualitativos das representações das etnias, houve também outras mudanças:

Tabela 20 - Representação das etnias por características do livro do 7º ano de 2017

<b>Representação das etnias por características</b>				
<b>Etnia negra</b>		<b>Etnia branca</b>		
<b>Aspectos</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Aspectos</b>	<b>Quantidade</b>	
Positivos	43	Positivos	100	
Negativos	20	Negativos	5	
Total	63	Total	105	

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Gráfico 14 - Representação das etnias por características do livro do 7º ano de 2017



Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Desta forma, é possível perceber que ambas as etnias apresentaram aumento de imagens representadas positivamente. A etnia negra foi a que apresentou mais modificações, com um aumento de 27%, enquanto os brancos tiveram um aumento de 4% com relação à coleção de 2002. É perceptível a mudança sobre o aumento percentual sobre as imagens positivas dos negros em um livro didático que aborda temas como o Tráfico Negreiro e o Brasil Colonial. Contudo, similarmente à coleção de 2002 da 6ª série, a etnia branca também passou por temas que tangem a exploração e a servidão dos mesmos em outros períodos históricos, como no Feudalismo (uma das temáticas desse ano do livro didático) e não se percebe tanta ênfase na questão da servidão em imagens.

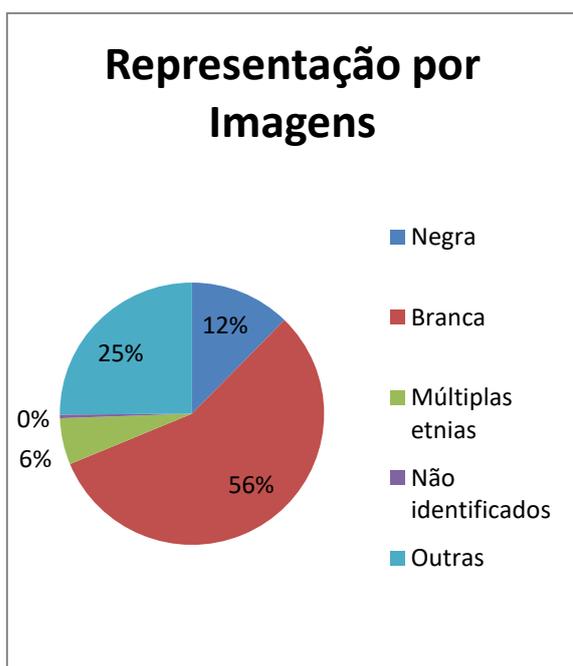
Foram contabilizadas também as imagens do livro do 8º ano da coleção *Historiar*:

Tabela 21 - Representação por imagens do livro 8º ano de 2017

Representação por Imagens	
Etnia	Quantidade de imagens
Negra	28
Branca	128
Múltiplas etnias	13
Não identificados	1
Outras categorias	57
Total	227

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Gráfico 15 - Representação por imagens do livro 8º ano de 2017



Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

A partir da apresentação das tabelas e dos gráficos, tanto dessa coleção quanto da coleção de 2002, percebe-se que houve uma diminuição de 16% de imagens de brancos, enquanto os negros aumentaram 4% com relação ao livro correspondente dessa seriação do ano de 2002. Entretanto, a porcentagem de imagens dos negros continua bastante inferior às dos brancos. Esses dados sugerem que, a partir do evento da Abolição da Escravatura, os negros tendem a não protagonizar a escrita da História.

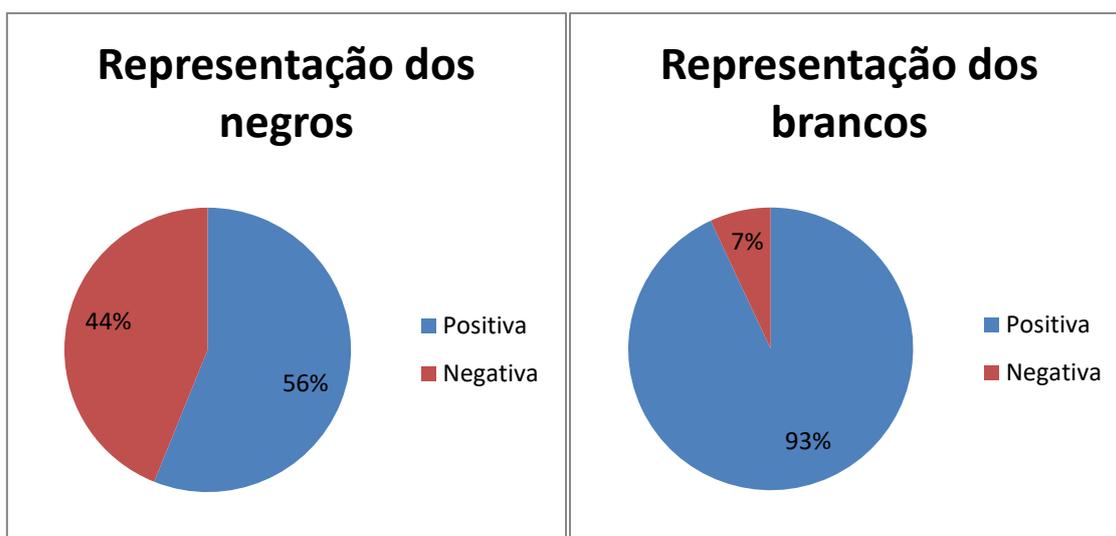
A tabela a seguir traz os dados qualitativos das imagens:

Tabela 22 - Representação das etnias por características do livro do 8º ano de 2017

<b>Representação das etnias por características</b>			
<b>Etnia negra</b>		<b>Etnia branca</b>	
<b>Aspectos</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Aspectos</b>	<b>Quantidade</b>
Positivos	23	Positivos	121
Negativos	18	Negativos	9
Total	41	Total	130

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Gráfico 16 - Representação percentual das etnias por características do livro do 6º ano de 2017



Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Nota-se, dessa forma, que os negros aumentaram em 24% a representação de imagens positivas, enquanto os brancos aumentaram 2% com relação à coleção de 2002.

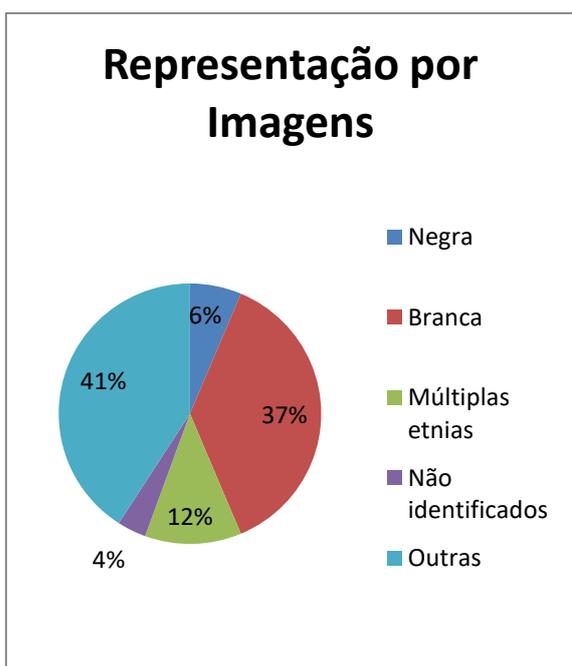
E, por último, no livro do 9º ano, como já mencionado, foram observadas mais mudanças nos aspectos qualitativos das imagens também. A tabela a seguir traz dados sobre as imagens que foram analisadas:

Tabela 23 - Representação por imagens do livro 9º ano de 2017

<b>Representação por Imagens</b>	
<b>Etnia</b>	<b>Quantidade de imagens</b>
Negra	16
Branca	94
Múltiplas etnias	30
Não identificados	9
Outras categorias	103
<b>Total</b>	<b>252</b>

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Gráfico 17 - Representação por imagens do livro 9º ano de 2017



Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

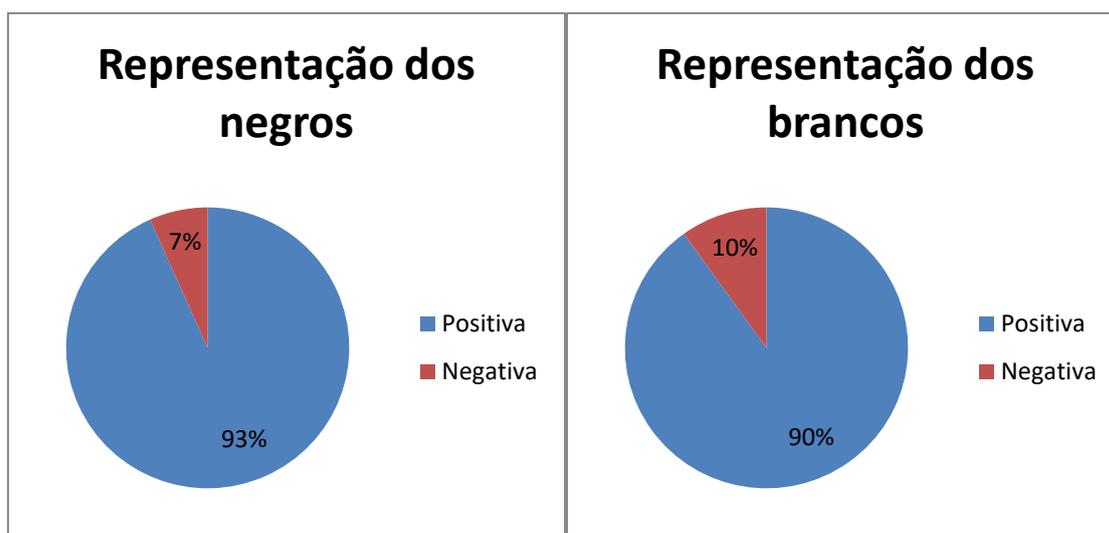
A representação por quantidade não teve grandes mudanças com relação ao livro da 8ª série de 2002, já que obteve um aumento de 1% somente. Já os brancos tiveram uma diminuição de 12% na representação. No entanto, algumas modificações puderam ser observadas nos aspectos qualitativos:

Tabela 24 - Representação das etnias por características do livro do 9º ano de 2017

<b>Representação das etnias por características</b>				
<b>Etnia negra</b>		<b>Etnia branca</b>		
<b>Aspectos</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Aspectos</b>	<b>Quantidade</b>	
Positivos	42	Positivos	109	
Negativos	3	Negativos	12	
Total	45	Total	121	

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Gráfico 18 - Representação percentual das etnias por características do livro do 9º ano de 2017



Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Proporcionalmente ao total da representação dos negros, nota-se que eles tiveram um aumento de 32%, comparando-se à coleção *Saber e Fazer História*. Já os brancos tiveram um aumento de 3% com relação à mesma coleção mencionada, mesmo tratando-se de um livro que traz conteúdos com duas guerras importantes na Europa.

Nessa coleção, embora as formas de representação tenham se modificado, os negros continuam imgeticamente pouco representados em comparação com as imagens dos brancos. Segundo Chartier, a forma como a representação é desempenhada mobiliza as práticas no social para a construção de uma identidade, uma vez que a representação do negro configura uma prática que legitima a sua própria existência:

[...] mas também considerar, corolariamente, estas representações coletivas como as matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social — "Mesmo as representações coletivas mais elevadas só têm existência, só são verdadeiramente tais, na medida em que comandam atos" (CHARTIER, 1991, p. 183).

Assim, as imagens não estão dispostas nos livros didáticos apenas como um elemento ilustrativo, mas, sim, como uma maneira de determinar a construção da identidade do aluno. Mais uma vez Chartier demonstra a relação da representação e a identidade como algo que se transforma em prática social:

[...] opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que

constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade (CHARTIER, 1991, p. 184).

Chartier retoma o assunto enfatizando a importância também dos símbolos como constituintes das práticas sociais, já que através deles se pode determinar a identidade de um sujeito. Dessa maneira, o aluno negro, ao ser exposto diversas vezes a signos negativos sobre as formas de representação de sua imagem, pode compreender que este é o único meio de trilhar seus próprios caminhos. Por outro lado, o contrário, o encontro do aluno com uma simbologia positiva também surte efeitos na formação de sua identidade. Assim, as imagens que representam os negros nos livros didáticos constituem elementos da própria historicidade dos alunos.

#### **3.4 Dominados, escravizados e libertadores: a representação dos negros nos discursos verbais**

De modo geral, nas duas coleções, os negros foram associados ao trabalho, representados como sujeitos lutadores/emancipados ou como dominados. Entretanto, a maneira como essas designações são inseridas nos livros se modifica de uma coleção para outra. Desse modo, as comparações da coleção *Saber e Fazer História* e da *Historiar* é bastante pertinente.

A coleção *Saber e Fazer História* foi a que mais discursou acerca do conceito binário dominação/subordinação. Nessa coleção, em diversos momentos históricos, os negros foram representados pela ideia de dominação. Observa-se, assim, a construção do discurso ao mencionar Roma Antiga:

Alexandre, que ficou conhecido como Magno (o Grande), sufocou definitivamente as revoltas das cidades gregas (Tebas e Atenas) e depois partiu com um poderoso exército de mais de 40 mil homens em direção ao oriente. *Obteve brilhantes vitórias* militares na Ásia Menor, No Egito, na Mesopotâmia, na Pérsia e em regiões da Índia até o vale do rio Indo (COTRIM, 2002, p. 105, 5ª série, grifos nossos).

No capítulo seguinte, também sobre a mesma temática, o autor ressalta novamente esse aspecto de dominação dos brancos sobre os egípcios:

A principal causa das guerras de Roma contra Cartago (cidade do norte da África) foi a disputa pelo controle comercial do mar Mediterrâneo. Quando os romanos *dominaram* completamente a península Itálica, Cartago era uma

próspera cidade comercial, que possuía colônias no norte da África, na Sicília, na Sardenha e na Córsega (COTRIM, 2002, p. 118-119, 5ª série, grifos nossos).

Nota-se que, mesmo quando o momento histórico é referente ao europeu branco, a questão da dominação ainda é presente. No Período Colonial repete-se o mesmo discurso representativo sobre o negro:

A expansão marítima portuguesa teve início com a conquista de Ceuta, no norte da África, em 1415. Essa cidade era um rico centro de negócios, *dominada* pelos muçulmanos, onde se vendiam e compravam seda, marfim, cera, mel, ouro e escravos (COTRIM, 2002, p. 58, 6ª série, grifos nossos).

Embora sejam temas que abordem a escravização dos negros na colônia portuguesa, e que sejam fatos verdadeiros constatados na historiografia, a impressão do leitor sobre os negros é de que eles sempre se resumem a esses termos. Até mesmo quando não se utiliza o termo de forma explícita, o negro é visto como sujeito subordinado ao branco em condições de existência precárias, conforme apontado no trecho referente à administração do sistema *plantation*:

A casa-grande podia ser um casarão térreo ou um sobrado, onde moravam o senhor de engenho e sua família, além de empregados de confiança (capatazes) que cuidavam de sua segurança pessoal. A casa-grande também era a central administrativa do engenho. A senzala era a habitação rústica dos escravos, que geralmente consistia em “cabanas separadas, de paredes de barro e telhado de sapé, ou mais caracteristicamente, de construções enfileiradas divididas em compartimentos, cada um ocupado por uma família ou unidade residencial”. (Stuart Schwartz, *Segredos internos*, p.125) nessas construções, os escravos eram alojados de maneira bastante precária (*apud* COTRIM, 2002, p. 113, 6ª série).

Já sobre a temática da Segunda Revolução Industrial e da consequente partilha Afro-asiática, também foi muito frequente o discurso de dominação empregado nos textos, conforme o excerto:

Comparado ao colonialismo do século XVI, o neocolonialismo consistia numa forma diferente de *dominação*. A finalidade, contudo, era a mesma: explorar a nação dominada. O objetivo da política neocolonialista era repartir o mundo entre as grandes potências capitalistas, ampliando e integrando mercados mundiais (COTRIM, 2002, p. 96, 7ª série, grifos nossos).

A África foi vista, de modo geral, como um continente subordinado, conquistado e dominado, sem qualquer menção de como eram as pessoas que viviam lá ou das suas diferentes culturas e reinos. Porém, em contradição com a representação sobre os negros em outros momentos da coleção de 2002, o racismo e a discriminação são tratados tanto no corpo do texto principal quanto ao final nos exercícios, conforme o seguinte excerto: “Com base nessas idéias [sic] preconceituosas, racistas e de *superioridade* cultural, criaram-se argumentos para justificar a exploração brutal de diferentes povos africanos e asiáticos” (COTRIM, 2002, p. 97, 7ª série, grifos nossos).

Ainda nesse seguimento da dominação, o negro quando é mencionado em um período após a abolição, também é ligado à imagem do trabalhador submisso, conforme o trecho que se segue:

Em São Paulo havia também um grande número de negros ex-escravos e imigrantes que viviam do trabalho e da agricultura. Esse *trabalho* podia ser assalariado ou, no caso dos imigrantes, em regime de colonato e parceria – nos quais o trabalhador recebia um pedaço de terra para cultivar e entregava ao proprietário uma parcela da colheita (COTRIM, 2002, p. 49, 8ª série, grifos nossos).

Para além da ideia do trabalho, ele ainda é mencionado com o termo de “ex-escravo”, que traz a sensação de perpetuação do estigma do passado, e não como um sujeito liberto das amarras de uma sociedade escravocrata.

Em outro seguimento, o negro também é associado à ideia de um ator histórico que lutou por sua liberdade e contra maus-tratos. Essa representação foi vista em diversos momentos de domínios políticos pelos brancos, de acordo com os excertos:

Utilizada no passado principalmente na *luta* contra a escravidão e no presente contra o racismo, a consciência negra levou a algumas conquistas. Entre elas, o reconhecimento feito pela Constituição de 1988 do direito dos descendentes de quilombolas às terras dos quilombos. Essas terras estão sendo gradativamente demarcadas e entregues legalmente aos membros dessas comunidades, espalhadas por todo o país. Outra conquista obtida na Constituição foi a definição do racismo como crime (COTRIM, 2002, p. 126, 6ª série, grifos nossos).

Por fim, em 25 de maio de 1994, após a realização de eleições multirraciais, o líder Nelson Mandela foi eleito o primeiro presidente negro da África do Sul. Era o fim do secular domínio político dos brancos. Nas palavras de Nelson Mandela: “Agora há perspectivas de um amanhã mais justo para o povo negro. Esta data é o alvorecer de nossa *liberdade*” (COTRIM, 2002, p. 154, 8ª série, grifos nossos).

Outra questão a se levantar é que foi encontrado também anacronismo na escrita no espaço reservado para mencionar a economia de açúcar, os escravos e o mercado interno. Sobre a mão de obra do cultivo de cana de açúcar, tem-se um discurso voltado à explanação dos motivos da utilização da mão de obra africana em maior abundância, em detrimento da indígena: “Diversas razões já foram apontadas pelos historiadores para explicar a transição para a escravidão africana e a predominância desta em relação à escravidão indígena – algumas até com certo caráter preconceituoso” (COTRIM, 2002, p. 114).

A palavra preconceito, empregada nesse contexto, não é a melhor maneira de definir o espírito de superioridade que o europeu tinha sobre os ameríndios e africanos, mesmo por motivo de adaptação da linguagem para alunos de 6ª série. Discorrer que é preconceito configura anacronismo, já que naquela época esse termo não existia.

A coleção *Historiar* apresenta algumas nuances sobre as formas de representação dos negros. Os autores parecem ter mais preocupação em discutir o modelo eurocêntrico do ensino de História, bem como a forma com que são historicizados os negros. Logo no primeiro capítulo os autores já adentram nessa temática:

Algumas pessoas e grupos sociais discriminam o outro, pois julgam que sua cultura é superior ou melhor que outras. Esse comportamento é *etnocêntrico*, ou seja, a pessoa acha que sua cultura é o “centro do mundo”. [...] O *etnocentrismo* pode provocar graves conflitos sociais, pois sua prática implica negar, rejeitar, perseguir e repudiar o outro, o que é diferente. Para evitar isso, devemos pensar que cada cultura produz diferentes respostas aos desafios da vida (COTRIM; RODRIGUES, p. 16, 6º ano, grifos nossos).

Em outra obra da coleção, os autores também destacam a forma com que foi realizada a exploração dos europeus na África na descolonização. A História foi contada a partir da visão do africano, ou seja, por suas lutas e resistências. Segue um trecho do livro que demonstra essa mudança:

Alguns estudiosos acreditam que o termo descolonização esteja relacionado a uma perspectiva europeia da história da África. Assim, evitam esse termo e preferem utilizar a palavra *reanimação*. [...] Ao utilizar esse outro termo, os estudiosos defendem que o domínio colonial foi apenas um momento da ampla história africana. Com isso, pretendem enfatizar a busca por uma vida nova na África e, ao mesmo tempo, considerar a antiga tradição dos povos do continente (COTRIM; RODRIGUES, p. 165, 9º ano, grifos nossos).

Debater a História da descolonização pelo conceito de reanimação modifica a representação do negro na História. Ou seja, modifica o sentido da representação do negro,

oferecendo uma nova leitura sobre o objeto que em períodos anteriores parecia ser impensável. Nesse sentido, Chartier ressalta:

Contra uma definição puramente semântica do texto, é preciso considerar que as formas produzem sentido, e que um texto estável na sua literalidade investe-se de uma significação e de um estatuto inéditos quando mudam os dispositivos do objeto tipográfico que o propõem à leitura (CHARTIER, 1991, p. 178).

Outro fator interessante é que o processo de escravização não é abordado pela perspectiva das *plantations*, pois foram mostradas as diferentes funções de trabalho e as formas como viviam como forros:

Os escravos *trabalhavam* como carregadores, operários, artesãos, marinheiros, ferreiros, sapateiros, barbeiros e artistas. *Trabalhavam* também em pedreiras, no acendimento de lampiões e varrendo ruas. Alguns ex-escravos conseguiam dinheiro para comprar escravos para auxiliá-los em suas tarefas (COTRIM; RODRIGUES, p. 217, 7º ano, grifos nossos).

Entretanto, o termo “ex-escravo” ainda é empregado nos livros dos autores. Nesse seguimento, também foram acrescentadas as diferenças da escravização na África para a escravização na colônia portuguesa:

No continente africano existia uma forma de *escravidão* de linhagem ou familiar. Homens e mulheres podiam ser escravizados por causa de dívidas, como punição por crimes ou quando derrotados em guerras. Caso um escravo tivesse filhos, seus descendentes também se tornavam escravos. Na África, os cativos dependiam de seus senhores, mas não podiam ser comprados nem vendidos por eles. Os senhores tinham de alimentá-los, vesti-los e dar-lhes moradia (COTRIM; RODRIGUES, p. 206, 7º ano, grifos nossos).

No capítulo 16 também são encontrados discursos como estes:

Durante a *escravidão*, muitos alforriados adotaram o nome de seus antigos senhores. Enquanto Chica era escrava, era chamada simplesmente de Francisca Parda; depois da alforria, passou a ser chamada de Francisca da Silva e, após ter enriquecido, os documentos passaram a mencioná-la como dona Francisca da Silva de Oliveira. O último sobrenome é referência à sua união com João Fernandes de Oliveira (COTRIM; RODRIGUES, p. 256, 7º ano, grifos nossos).

Esse trecho mostra que os negros, naquela época, tinham alternativas de sobrevivência que não somente a perspectiva da casa grande e da senzala. Entretanto, Chica da Silva, embora tenha sido descrita como uma negra que possuía privilégios, foi ainda representada como uma pessoa cuja condição só foi possível graças ao seu esposo, e não à sua atuação como uma mulher autônoma.

Outro avanço que pode ser notado é que os últimos anos dessa coleção passam a mencionar o negro em momentos de luta por seus direitos na sociedade. Dessa maneira, passaram a ser representados sob outras possibilidades na historiografia que não seja pelo estigma de “ex-escravo”. Nota-se ênfase dada ao termo “bravamente” neste trecho que sobre o Período Regencial:

Escravos foram às ruas usando roupas e amuletos muçulmanos, na esperança de que isso os protegesse das armas dos brancos. Os rebeldes africanos *lutaram bravamente* contra as tropas do governo. Sete soldados e cerca de 70 escravos morreram em combate (COTRIM; RODRIGUES, p. 197, 8º ano, grifos nossos).

O destaque maior foi para a representação da Revolta da Chibata, que, na outra coleção, nem ao menos é mencionada como um movimento negro. E nessa coleção fica bastante claro quem foram os agentes das reivindicações:

Preso na ilha das Cobras, no Rio de Janeiro, João Cândido foi julgado e absolvido em 1912. Na memória popular, ele é celebrado como o Almirante Negro, que acabou com as chibatadas na Marinha do Brasil. João Cândido e os outros marinheiros, muitos deles também negros, *combateram a injustiça* dos castigos físicos que ainda eram aplicados mesmo após o fim da escravidão (COTRIM; RODRIGUES, p. 119, 9º ano, grifos nossos)

Outro aspecto pertinente sobre as mudanças da representação dos negros no discurso se refere ao tema Egito Antigo. No livro de 2002, o autor adota um discurso que permite a compreensão de que os egípcios se desenvolveram porque se localizavam próximos ao rio Nilo, conforme apresentado no primeiro parágrafo:

O Egito antigo localizava-se no nordeste da África. Embora fosse cercado por desertos, o aproveitamento de outras condições naturais favorecia a fixação de grupos humanos. Essas condições naturais favoráveis estavam ligadas ao rio Nilo, que nasce no coração da África, no lago Vitória, e percorre cerca de 6700 quilômetros até desaguar no mar Mediterrâneo (COTRIM, 2002, p. 73, 5ª série).

Já no livro *Historiar*, o discurso se mostra um pouco diferente, uma vez que se destaca a importância do rio Nilo, mas também as técnicas agrícolas dos egípcios na construção de canais, diques e barragens:

A região do Egito Antigo era cercada por desertos. Ainda assim, os egípcios desenvolveram uma agricultura diversificada, produzindo trigo, linho, cevada, uva, algodão etc. Isso foi possível por causa do aproveitamento das águas do Nilo. No período das cheias, as águas do rio Nilo inundavam as margens e depositavam no solo uma rica camada de húmus (substância fertilizante produzida pela decomposição de restos vegetais e animais). Quando o rio retornava ao nível normal, o solo que tinha sido inundado estava fértil e adequado para o cultivo agrícola (COTRIM; RODRIGUES, p. 101, 6º ano).

Dessa maneira, não se justificou o desenvolvimento dos egípcios pela existência de um rio, mas, sim, pela dinâmica estrutural da sociedade que conseguiu se manter apesar das adversidades.

Demonstra-se, então, que, a respeito da representação dos negros sob o aspecto discursivo, foram apresentadas mudanças nas formas como que eles são abordados nas explicações acerca dos processos de colonização, bem como na ênfase dada às lutas dos negros em suas diferentes histórias. As modificações sobre a leitura dos negros destacados nesse item da coleção de 2017 foram essenciais para a percepção do aluno, já que a leitura pode promover mudanças nas formas de organização dos grupos sociais. Chartier explicita que a luta das representações coletivas hierarquiza as próprias estruturas do mundo social:

[...] é necessário inscrever a importância crescente adquirida pelas lutas de representações, onde o que está em jogo é a ordenação, logo a hierarquização da própria estrutura social. Trabalhando assim sobre as representações que os grupos modelam deles próprios ou dos outros, [...] faz incidir a sua atenção sobre as estratégias que determinam posições e relações e que atribuem a cada classe, grupo ou meio um “ser-apreendido” constitutivo da sua identidade (CHARTIER, 1990, p. 23).

Dessa forma, as maneiras de articulação dos conteúdos históricos dos negros com o olhar de historiadores africanistas permitem que o leitor se transporte para uma realidade mais promissora do mundo que o cerca, oferecendo caminhos alternativos que favoreçam a luta por mais espaços em uma sociedade na qual os brancos são privilegiados desde a formação do país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as primeiras análises dos livros das coleções *Saber e Fazer História* (2002) e *Historiar* (2017), foram somados todos os dados obtidos em cada coleção. Posteriormente, foi feita uma comparação entre as duas coleções de Gilberto Vieira Cotrim, destacando as permanências e rupturas.

A coleção *Saber e Fazer História* apresenta os seguintes resultados da soma de seus dados:

Tabela 25 - Representação por capítulos da coleção *Saber e Fazer História* (2002)

Representação por capítulos	
Etnia predominante	Quantidade de capítulos
Negra	5
Branca	32
Múltiplas etnias	11
Outras etnias	4
Total	52

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

De acordo com os dados obtidos, de um total de 52 capítulos, os negros tiveram cinco capítulos exclusivos, enquanto os brancos tiveram 32. Isso demonstra que a História da coleção foi construída majoritariamente de forma eurocêntrica, conforme o guia do PNLD já havia pontuado. Esse resultado se deve ao fato de que os editais ainda eram embasados na LDB nº 9.394/96 e nos PCN's, portanto, a História não necessariamente deveria ter a preocupação de inserir a História do negro.

Assim, seguem também os dados obtidos da coleção *Historiar*, de Gilberto Vieira Cotrim e Jaime Rodrigues, do ano 2017:

Tabela 26 - Representação por capítulos do livro da coleção *Historiar* de 2017

Representação por capítulos	
Etnia predominante	Quantidade de capítulos
Negra	3
Branca	24
Múltiplas etnias	19
Outras etnias	15
Total	61

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Nesse sentido, a coleção *Historiar* apresentou três capítulos destinados aos negros, enquanto os brancos obtiveram 24 capítulos de um total de 61 capítulos. Embora a quantidade

de capítulos tenha diminuído em relação à coleção de 2002, estes apresentaram melhoria nas abordagens temáticas, já que os temas referentes à História dos negros foram mais frequentes. Esse aspecto ocorreu porque os negros passaram a ser inseridos no livro intercalados com a História do Brasil e Geral.

A mudança mais significativa nesse aspecto foi em relação às lutas dos negros, representadas com muito mais ênfase do que na coleção de 2002. Trata-se da luta por representações dos movimentos negros de acordo com Chartier. Embora a Lei 10.639/03 fosse interesse do Estado, foram os movimentos negros que reivindicaram melhorias na educação. Entretanto, muitos passos ainda precisam ser avançados, já que, após a Abolição da Escravatura, os negros ainda são vistos como coadjuvantes da História do Brasil e do mundo. Esse fato ocorre devido às poucas pesquisas sobre a História dos negros na área de História, se comparadas à historiografia “tradicional” europeia, em que estes são representados pelo olhar do outro. Ainda que tenha sido disponibilizada, pela Unesco, no Brasil, a coleção de História Geral da África, o negro na História do Brasil ainda é pouco pesquisado. Nesse sentido, o meio acadêmico precisa continuar avançando na produção historiográfica sobre o negro na sociedade.

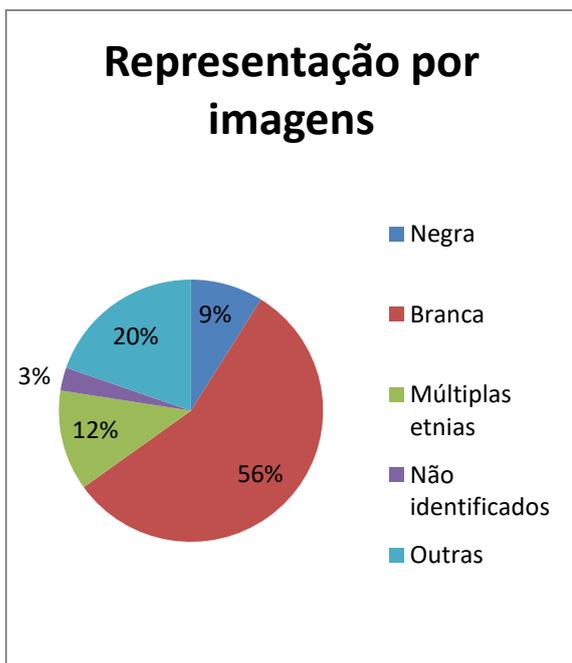
No que tange à análise das imagens contidas nos livros, também foram somados os dados de todos os livros da coleção *Saber e Fazer História*, conforme exposto:

Tabela 27 - Representação por imagens da coleção *Saber e Fazer História* (2002)

<b>Representação por imagens</b>	
<b>Etnia</b>	<b>Quantidade de imagens</b>
Negra	56
Branca	354
Múltiplas etnias	78
Não identificados	18
Outras categorias	124
Total	630

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Gráfico 19 - Representação por imagens da coleção *Saber e Fazer História* (2002)



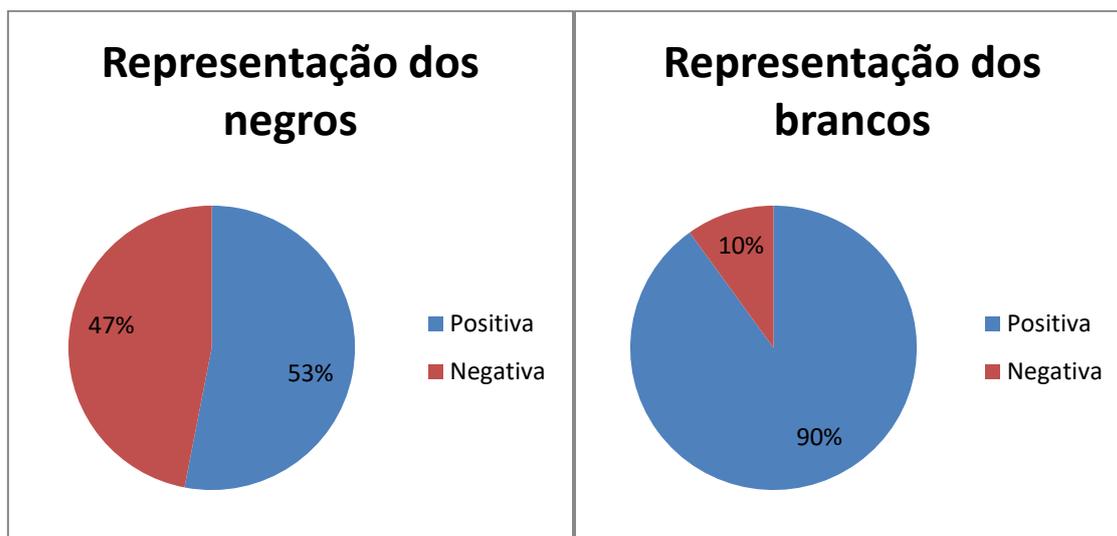
Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Tabela 28 - Representação das etnias por características da coleção *Saber e Fazer História* (2002)

<b>Representação das etnias por características</b>			
<b>Etnia negra</b>		<b>Etnia branca</b>	
<b>Aspectos</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Aspectos</b>	<b>Quantidade</b>
Positivos	61	Positivos	371
Negativos	54	Negativos	41
Total	115	Total	412

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Gráfico 20: Representação percentual das etnias por características da coleção *Saber e Fazer História* (2002)



Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Sobre o total de dados das imagens obtidos da coleção *Saber e Fazer História*, os negros foram representados em 9%, enquanto os brancos foram representados em 56%. Ou seja, os brancos foram representados quantitativamente por volta de seis vezes mais do que os negros. E, em um total de 115 imagens que continham a representação dos negros, apresentou-se um percentual de 47% de imagens negativas, enquanto os brancos tiveram um percentual de 10% de imagens negativas, mesmo contendo a maioria de imagens em todas as coleções. Esses dados se tornam discrepantes à realidade do Brasil, já que os negros representam a maioria da população.

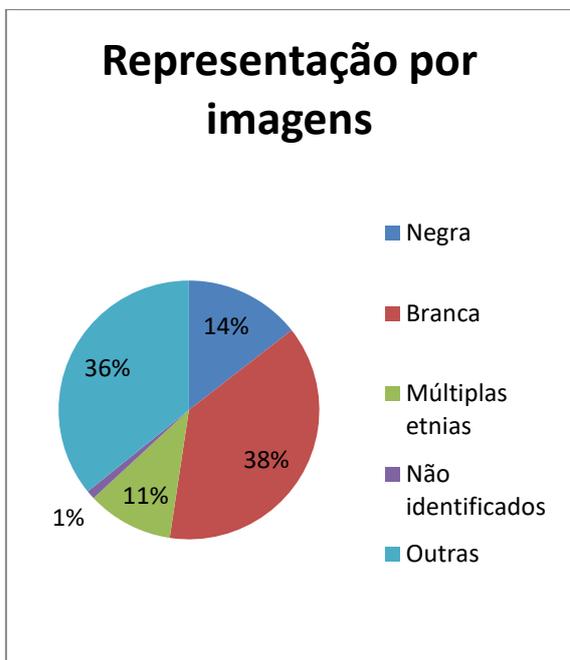
Do mesmo modo que na coleção anterior, a coleção *Historiar* foi também analisada em sua totalidade:

Tabela 29 - Representação por imagens da coleção *Historiar* de 2017

Representação por imagens	
Etnia	Quantidade de imagens
Negra	159
Branca	418
Múltiplas etnias	118
Não identificados	12
Outras categorias	395
Total	1102

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Gráfico 21 - Representação por imagens da coleção *Historiar* de 2017



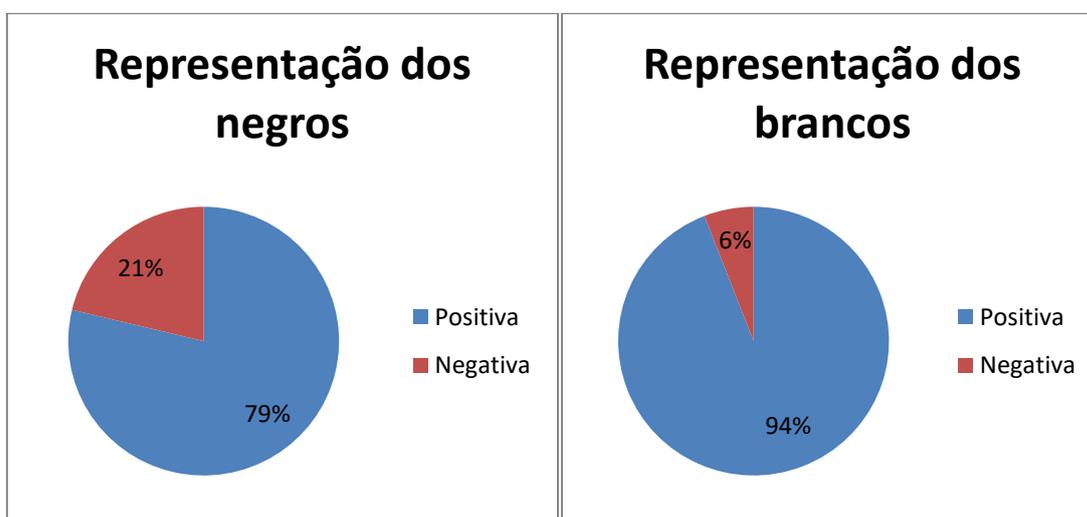
Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Tabela 30 - Representação das etnias por características da coleção *Historiar* de 2017

Representação das etnias por características			
Etnia negra		Etnia branca	
Aspectos	Quantidade	Aspectos	Quantidade
Positivos	189	Positivos	445
Negativos	51	Negativos	28
Total	240	Total	473

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Gráfico 22: Representação percentual das etnias por características da coleção *Historiar* de 2017



Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Além do mais, os brancos também atingiram um percentual de 38% de um total de 1102 imagens contabilizadas nas coleções, enquanto os negros um percentual de 14% de representações. Compreende-se que esse percentual ainda baixo ocorreu devido ao número menor de capítulos destinados com exclusividade aos negros nas duas coleções exploradas e, portanto, a necessidade em inserir imagens foi menor.

Nas pesquisas qualitativas, os brancos tiveram 6% de imagens negativas em um total de 473. Já os negros tiveram 21% de imagens negativas de um total de 240. Entretanto, houve também um aumento de 5% de imagens negras na coleção *Historiar* e uma diminuição de 18% da representação dos brancos, comparando-se com a coleção de 2017. Nota-se que houve um estreitamento das diferenças de uma etnia para outra. Porém, a mudança que mais pôde ser percebida é a qualitativa entre as representações imagéticas: as imagens negativas que representavam os negros diminuíram em 26%, enquanto as que representavam os brancos diminuíram 4%.

Outro aspecto a se levar em consideração é que os negros tiveram mudanças significativas na forma que foram representados. As mudanças não ocorreram apenas nos aspectos quantitativos. Observou-se uma quantidade maior de negros ocupando grandes cargos, de aspectos da cultura africana e também da expressão facial dos sujeitos, uma vez que antes eram predominantemente retratados com expressão triste. Todavia, isso pode ter sido uma estratégia dos autores para suprir as diferenças na historicidade dos negros, que continuam dentro de um ensino de História predominantemente eurocêntrico.

A representação dos discursos também trouxe mudanças bastante perceptíveis com relação às formas com que os negros foram caracterizados, bem como os conceitos históricos que envolveram esses sujeitos. Os discursos, como “dominação”, foram evitados, as formas de escravização dos negros e suas condições sociais foram ampliadas e as lutas tiveram uma escrita mais explorada.

Dessa forma, embora nesta pesquisa não se possa ter a dimensão de outras coleções, a respeito da representação dos negros, ficou demonstrado que a LDB nº 9.394/96 surtiu poucos efeitos na produção de livros didáticos. Entretanto, a Lei 10.639/03 obrigou que os próprios programas do governo modificassem suas estruturas. No caso dos livros didáticos, o PNLD passou a elaborar editais de seleção de editoras que se coadunassem com a Lei 10.639/03. Assim, as modificações da imagem do negro puderam ser efetivadas nos livros didáticos. É importante salientar que a luta representativa teve como papel fundamental os movimentos

negros, que reivindicaram que a educação delineasse melhores traços sobre a cultura e História dos negros para que os jovens tivessem mais dimensão de sua importância na sociedade brasileira. Assim, pôde entrar em vigência uma lei que instituiu uma educação menos desigual etnicamente.

Através de editais, promovidos pelo PNLD após a Lei 10.639/03, cuja função é a da escolha de livros didáticos a serem ofertados nas escolas, as editoras tiveram que se reestruturar para as novas demandas. Nesse sentido, percebe-se que a parceria de Gilberto Vieira Cotrim e Jaime Rodrigues foi essencial para essa adaptação, uma vez que o segundo autor possuía especialização na área da “História e Cultura Afro-brasileira”, já que o primeiro, através dos dados consultados, não obtinha tal formação.

É importante destacar que o ensino de História da África, bem como de seus descendentes, não tem a função de trocar o eurocentrismo por um novo centro africano. A ideia é que a formação do povo brasileiro tenha em vista a construção de uma identidade nacional, valorizando todas as culturas que originaram e influenciaram sua formação. Ou seja, através da mediação de conteúdos que abordem a contribuição de cada etnia.

Por fim, os discursos identificados nos livros didáticos estavam relacionados ao contexto em que foram construídos. Em 2002, a influência da LDB nº 9.394/96 ainda era muito marcante na estrutura escolar para a construção da cidadania. Já em 2017, a Lei 10.639/03 também estava latente na construção do conhecimento histórico e da formação de uma identidade nacional. De acordo com Foucault, a análise do discurso seria uma forma de compreensão das relações históricas através do contexto em que foram produzidos (FOUCAULT, 1996). Portanto, os livros didáticos são elementos da teia de relações que cercam a sua produção, pois eles são produtos das leis, circunstâncias e ações dos diferentes sujeitos que compõem o contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

### Fontes

BRASIL. Decreto lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Casa Civil:** Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 11 abr. 2019.

BRASIL. Decreto Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Casa Civil:** Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 11 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2001:** Ensino Fundamental anos finais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 140 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017:** História - Ensino Fundamental anos finais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 140 p. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História. Ministério da Educação Básica: Brasília: MEC/SEF, 1998.

COTRIM, G. V. **Coleção Saber e fazer História:** História Geral e do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2002. (5ª a 8ª séries)

COTRIM, G. V.; RODRIGUES, J. **Historiar.** 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015. (6º ao 9º anos)

### Referências

ALBUQUERQUE, M. B. M.; KLEIN, E. L. Pensando a fotografia como fonte histórica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, vol. 3, n. 3, p. 297-302, jul./set., 1987. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v3n3/v3n3a08>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BARROS, J. C. A. A Escola dos Annales: considerações sobre a História do Movimento. **Revista História em Reflexão**, vol. 4, n. 8, p. 01-29, jul./dez., 2010. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/953/588>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

BESERRA, B. L. R.; LAVERGNE, R. F. **Racismo e Educação no Brasil.** Recife: Ed. EFPE, 2018.

BILHEIRO, I. A legitimação teológica do sistema de escravidão negra no Brasil. **CES Revista**, vol. 22, p. 91-101, 2008. Disponível em: <<https://seer.cesjf.br/index.php/cesRevista/article/view/713/566>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**: Uma história do saber escolar. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, C. *et al.* (orgs.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 69-90.

BOULOS JÚNIOR, A. **Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovadas no PNL D de 2004**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

CAETANO, E. C.; SILVA, P. S. M. As relações étnico-raciais: lei 10 639/2003 e sua obrigatoriedade para as instituições de ensino do país. **Arquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, vol. 5, n. 12, p. 20-37, set-dez, 2017. Disponível em: <<http://200.229.32.55/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/18790/13877>> Acesso em: 20 abr. 2019.

CARVALHO, A. L. S. **A resignificação da história do negro nos livros didáticos de História**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

CARVALHO, A. A. M. C. **As imagens dos negros em livros didáticos de História**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

CARVALHO, D. P. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciênc. educ.**, Bauru, vol. 5, n. 2, p. 81-90, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73131998000200008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73131998000200008&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 05 nov. 2019.

CASSIANO, C. C. F. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **História**, São Paulo, vol. 23, n. 1-2, p. 33-48, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742004000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742004000200003&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 14 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Circulação do livro didático**: entre práticas e prescrições. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. Materiais didáticos e ensino na escola básica: impactos no currículo e na produção editorial brasileira. **Remate de Males**, Campinas-SP, vol. 34, n. 2, p. 375-396, jul./dez., 2014. Disponível em: <

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635855> >. Acesso em: 15 nov. 2019.

CASTRO, L. L. O.; ZACHEU, A. A. P. Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática do livro didático no Brasil. In: **14ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília**, 2015. Disponível em: < <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/dos-tempos-imperiais-ao-pnld--a-problematica1.pdf> >. Acesso em 12 jul. 2018.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Vozes: 3ª ed., Petrópolis, RJ. 2012. p. 295-316. (Coleção Sociologia)

CHARTIER, R. **À beira da falésia: A história entre certezas e inquietudes**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

\_\_\_\_\_. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Trad. Mary Del Priore. Brasília: Editora UnB, 1994.

\_\_\_\_\_. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol. 5, n. 11, p. 172-191, jan./abr., 1991. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010> >. Acesso em: 21 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **História Cultural: Entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez., 2004. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000300012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000300012&script=sci_arttext) >. Acesso em: 20 abr. 2019.

CIDRE, J. H.; MARTINS, M. S. **Racismo em sala de aula: mudanças, permanências e resistências**. 2003. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/761-4.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

CONCEIÇÃO, J. P. Brasil, qual é o seu lugar? A imagem do Brasil em livros didáticos latino-americanos. **Percursos**, Florianópolis, vol. 11, n. 01, p. 21-42, jan. / jul., 2010. Disponível em: <<http://200.19.105.203/index.php/percursos/article/view/1565/1589> >. Acesso em: 08 abr. 2019

CONCEIÇÃO, M. T. **Interrogando discursos raciais entre livros didáticos de História: entre Brasil e Moçambique – 1950- 1995**. Tese (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 20, n. 52, p. 11-24, 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n52/a02v2052.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2019.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 38, n. 134, p. 293-303, mai./ago., 2008. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000200002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000200002&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 29 out. 2019.

DAVIS, D. B. **O problema da escravidão na cultura ocidental**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

DIAS, P. M. **As imagens do negro no livro didático de História do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 1994.

DOMINGUES, P. Um “TEMPLO DE LUZ”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação In: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (Orgs.). **História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016, p. 329- 362.

\_\_\_\_\_. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Dimensões**, vol. 21, p. 101-124, 2008.

\_\_\_\_\_. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** [online], vol.12, n.23, p.100-122, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042007000200007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042007000200007&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 12 dez. 2018.

ENGELA, M. A. G. S. **A História africana e suas representações nos livros didáticos de uma escola pública de Botucatu**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

FARIA, G. C. **Invisibilidade do racismo no Brasil**: nas práticas escolares, culturais e sociais da discriminação racial (pós lei 10.639). Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

FERNANDES, J. R. O. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

FERNANDES, M. C. Vinte e cinco anos do PNLD: uma trajetória de negociações entre política educacional e econômica. **Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação**. Vitória: SBHE/UFES, 2011, p. 1-14. Disponível em: < [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais\\_vi\\_cbhe/conteudo/file/769.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/769.pdf)>. Acesso em: jan. 2019.

FERREIRA, R. F.; CAMARGO, A. C. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Psicologia: Ciência e Profissão**, vol. 31, n. 2, p. 374-389, 2011. Disponível em: <

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932011000200013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000200013)>.  
Acesso em: 15 mar. 2018.

FILGUEIRAS, J. M. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a COLTED e a FENAME. **Hist. Educ.**, Porto Alegre, vol. 19, n. 45, p. 85-102, jan./abr., 2015. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592015000100085&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592015000100085&script=sci_abstract&tlng=pt) >. Acesso em: 02 de out. 2019.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, revisão de Ligia Vassalo. Petrópolis: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCA S. J., L. **O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"**: Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

GIORGI, C. A. G. D. *et al.* Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, vol.22, n. 85, p. 1027-1056, 2014. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362014000400008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362014000400008&script=sci_abstract&tlng=pt) >. Acesso em: 20 jan. 2019.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAAE**, vol.27, n.1, p. 109-121, jan./abr., 2011. Disponível em: < <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602> >. Acesso em: 20 abr. 2019.

GONDRA, J. G. A emergência da infância. **Educação em Revista**, vol.26, n.01, p.195-214, abr., 2010. Disponível em: < [https://www.researchgate.net/profile/Jose\\_Gondra3/publication/262657797\\_The\\_emergence\\_of\\_childhood/links/5839a02708ae3d91723f61b7/The-emergence-of-childhood.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jose_Gondra3/publication/262657797_The_emergence_of_childhood/links/5839a02708ae3d91723f61b7/The-emergence-of-childhood.pdf) >. Acesso em: 14 abr. 2019.

GOUVÊA, M. C. S.; JINZENJI, M. Y. Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850). **Revista Brasileira de Educação**. vol. 11. n. 31. p. 114-200, jan./abr., 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/0D/rbedu/v11n31/a09v11n31.pdf> >. Acesso em: 31 abr. 2019.

HORIKAWA, A. Y.; JARDILINO, J. R. L. A formação de professores e o livro didático: avaliação e controle dos saberes escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Ouro Preto, vol. 15, p. 147-162, ago., 2010. Disponível em:

<<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1530>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Anual de Serviços 2010**. Disponível em: <<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/caracteristicas-da-populacao.html>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018**. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2019.

JESUS, F. S. O “negro” no livro didático de História do Ensino Médio e a Lei 10.639/03. **História & Ensino**, Londrina, vol. 18, n. 1, p. 141-171, jan./jun., 2012. Disponível em: <[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/847234/mod\\_resource/content/1/JESUS%2C%20Fernando%20Santos.%20O%20negro%20no%20livro%20did%C3%A1tico%20de%20hist%C3%B3ria%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio%20e%20a%20Lei%2010.63903pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/847234/mod_resource/content/1/JESUS%2C%20Fernando%20Santos.%20O%20negro%20no%20livro%20did%C3%A1tico%20de%20hist%C3%B3ria%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio%20e%20a%20Lei%2010.63903pdf)>. Acesso em: 04 abr. 2019.

JESUS, M. C. O regime militar e a questão racial: o interdito. **Anais XVII Encontro de História**. UFRJ, 2016. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/42/1465860689\\_ARQUIVO\\_TEXTOCOMP LETOPARAANPUH.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/42/1465860689_ARQUIVO_TEXTOCOMP LETOPARAANPUH.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2019.

JODELET, D. As representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora EdUERJ, 2001, p. 17-44.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar., 1996. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2061>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

LE GOFF, J. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LIMA, N. N. **Uma contribuição para a história do livro didático maranhense**: a obra O maranhão, de Fran Paxeco (1913-1923). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

LIMA, P. G.; PEREIRA, M. C. (orgs). **Pesquisa científica em Ciências Humanas**: uma introdução aos fundamentos e eixos procedimentais. Uberlândia, Navegando Publicações, 2018.

MACÊDO, E. A imagem da ciência: folheando um livro didático. **Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 86, p. 103-129, 2004. Disponível em: <

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000100007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000100007&script=sci_abstract&tlng=pt) >. Acesso em: 10 nov. 2019.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Práticas educativas na educação infantil em um contexto de transição para o ensino fundamental de nove anos: possíveis reflexões sobre a formação dos professores. **Anais Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores**, São Paulo, UNESP, p. 1963-1973, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/139832>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

MARPICA, N. S.; LOGAREZZI, A. J. M. Um panorama das pesquisas sobre livro didático e educação ambiental. **Ciências e Educação**, Bauru – SP, vol. 16, n. 1, p. 115-130, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132010000100007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132010000100007&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 23 nov. 2019.

MATOS, J. S. A História nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. **Historiæ**, Rio Grande, vol. 3, n. 1, p. 51-74, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3152>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

MATTE JÚNIOR, A. A.; ALVES, D.; GEVEHR, D. L. A representação da etnia negra nos livros didáticos: o papel social da figura do negro no material de apoio pedagógico da educação básica. **Revista Acadêmica Licenciaturas**, Ivoti, vol. 5, n. 1, p. 40-47, 2017. Disponível em: <<http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/141>>. Acesso em: 08 abr. 2019.

MAZZANTE, F. P. O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de História. **História da Educação**, Pelotas, n. 18, p. 71-81, set. 2005. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29127>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H. O livro didático de ciências: problemas e soluções. **Ciências e Educação**, Bauru, SP, vol. 9, n. 2, p. 147-157, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000200001&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132003000200001&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 13 nov. 2019.

MENESES, U. T. B. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Rev. Bras. Hist.**, vol. 23, n. 45, p.11-36, jul., 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882003000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882003000100002&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 13 nov. 2019.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2007.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira De História Da Educação**, Campinas-SP, vol. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez., 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817>>. Acesso em: 13 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2001, p. 271-296.

NAZARIO, L. J. V. S. **A lei e os livros: transformações na produção didática de História após a lei 10.639/03**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVA, A. R. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2019.

OLIVEIRA, E. A. S.; HEUSER, E. M. D. O dispositivo disciplinar nos estudos de Michel Foucault. **Aufklärung**, João Pessoa, vol. 4, n. 2, p. 91-106, mai./ago., 2017. Disponível em: < <https://periodicos.ufpb.br/index.php/arf/article/view/32658>>. Acesso em: 13 out. 2019.

OLIVEIRA, M. S. B. S. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 19, n. 55, p. 180-186, jun., 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v19n55/a14v1955> >. Acesso em: 14 ago. 2019.

OLIVEIRA, M. S. **A representação dos negros em livros didáticos de História: mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10.639/03**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

OLIVEIRA, O. S. de *et al.* Perspectivas na consolidação do sistema de ensino brasileiro: o desenho da democratização proposto nas leis de diretrizes e bases – Leis 4.024/61 e 9.394/96. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 7, p. 41-52, jan.-jun., 2010. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/21862> >. Acesso: 02 out. 2019.

ONIESKO, P. C. F. **A identidade negra nas imagens do livro didático de História através do olhar dos/as alunos/as**. Dissertação (Mestrado em Estudos de linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Uvaranas, 2018.

PEREIRA, J. B. B. Diversidade, racismo e educação. **Revista USP**, São Paulo, n.50, p. 169-177, jun./ago., 2001. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/35283> >. Acesso em: 26 fev. 2019.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov., 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114> >. Acesso em: 04 dez. 2018.

PINA, M. C. D. **A escravidão no Livro Didático de História do Brasil: três autores exemplares (1890-1930)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

PIRES, I. B. **A Construção de uma identidade: Representações do Negro no Livro Didático de História de 1930 a 2005**. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

PUENTES, R. V. A instrumentalidade cultural da didática jesuítica: uma análise do Ratio Studiorum. **Cadernos de História da Educação**, vol. 9, n. 2, p. 477-499, jul./dez., 2010. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/11459> >. Acesso em: 07 ago. 2018.

RIBEIRO, M. C. M. G. **Escravo, africano, negro e afro-descendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2002)**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2011.

RIBEIRO, R. R. Exóticos, infantis e submissos na colônia identitária: as representações dos negros nos livros didáticos de História do Brasil. **Revista História & Perspectivas**, v. 1, n. 38, p. 43-77, 31 mar., 2009. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/19162> >. Acesso em: 20 jul. 2019.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; P. V. B., SILVA. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 125 – 146, Jan./Jun., 2003. Disponível em: < [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100010&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100010&script=sci_arttext) >. Acesso em: 20 jul. 2019.

ROZA, L. M. Abordagens do Racismo em Livros Didáticos de História (2008-2011). **Educação & Realidade**, v. 42, n. 1, p. 01-21, 2017. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317251255002>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SACRAMENTO, C. C. Apresento-lhes um dos “fatos importantes” do século XIX: a promulgação das leis abolicionistas. mas pouco lhes digo sobre os negros e a escravidão no Brasil. **Revista da ABPN**, v. 8, n. 20, jul./out., 2016. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/13>>. Acesso em: 08 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. Educação para relações étnico-raciais e seus desdobramentos históricos: os discursos sobre os negros no livro didático de História do Brasil nossa pátria, de Rocha Pombo. **Poiésis**, Tubarão. v. 8, n. 13, p. 248-264, jan./jun., 2014. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

SANTOS, M. A. O. Política Negra e Democracia no Brasil Contemporâneo: reflexões sobre os movimentos negros. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (orgs.). **Caminhos Convergentes:**

Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p. 227-258.

SANTOS, V. A.; MARTINS, L. A importância do livro didático. **Candombá**: Revista Virtual, v. 7, n. 1, p. 20-33, jan./dez., 2011. Disponível em: < <http://revistas.unijorge.edu.br/candomba/2011-v7n1/pdf/3VanessadosAnjosdosSantos2011v7n1.pdf> >. Acesso em: 05 nov. 2019.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40602008000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602008000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) >. Acesso em 23 ago. 2018.

SILVA, A. C. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, I. B. O livro didático de história: escolhas, usos e percepções de professores e alunos no cotidiano escolar. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 26, n. 52, p. 565-597, jul./dez., 2012. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/8033> >. Acesso em: 11 out. 2019.

SILVA, J. A. Imagens da escravidão negra em livros didáticos de História. **Anais do XI Encontro Regional da Associação Nacional de História**, ANPUH/PR. 2008. Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/Jose%20alexandre%20da%20silva.PDF> >. Acesso em: 08 abr. 2019.

SOUZA, C. F. **A representação étnico-racial do segmento social negro**: livros didáticos de História. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2010.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02> >. Acesso em: 20 abr. 2019.

SOUZA, S. S. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens**: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural. Dissertação (Mestrado em Educação, Sociedade e Culturas) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

TRINDADE, M. P. A. **O Estado Novo nas coleções do PNLD 2015**: um estudo sobre livros didáticos de História. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2017.

TRINDADE, R. C. **Quatro mulheres negras em cursos de graduação da Universidade Federal de São João del-Rei**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2015.

VEIGA, C. G. “Promiscuidade de cores e classes”: tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira. In: FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. (Orgs.). **História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016, p. 271-304.

VEIGA-NETO. A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIANA, R. C. G. **Representações imagéticas do negro na coleção Saber e Fazer História: mudanças e permanências à luz da lei no 10.639/03**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2017.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Disponível em: < <https://repositorio.usp.br/item/001567980>>. Acesso em 18 jan. 2019.

XAVIER, M. C. F.; FREIRE, A. S.; MORAES, M. O. A nova (moderna) biologia e a genética nos livros didáticos de biologia no ensino médio. **Ciência e Educação**, Bauru – SP, vol. 12, n. 3, p. 275-289, 2006. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132006000300003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132006000300003&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 20 nov. 2019.

## APÊNDICE

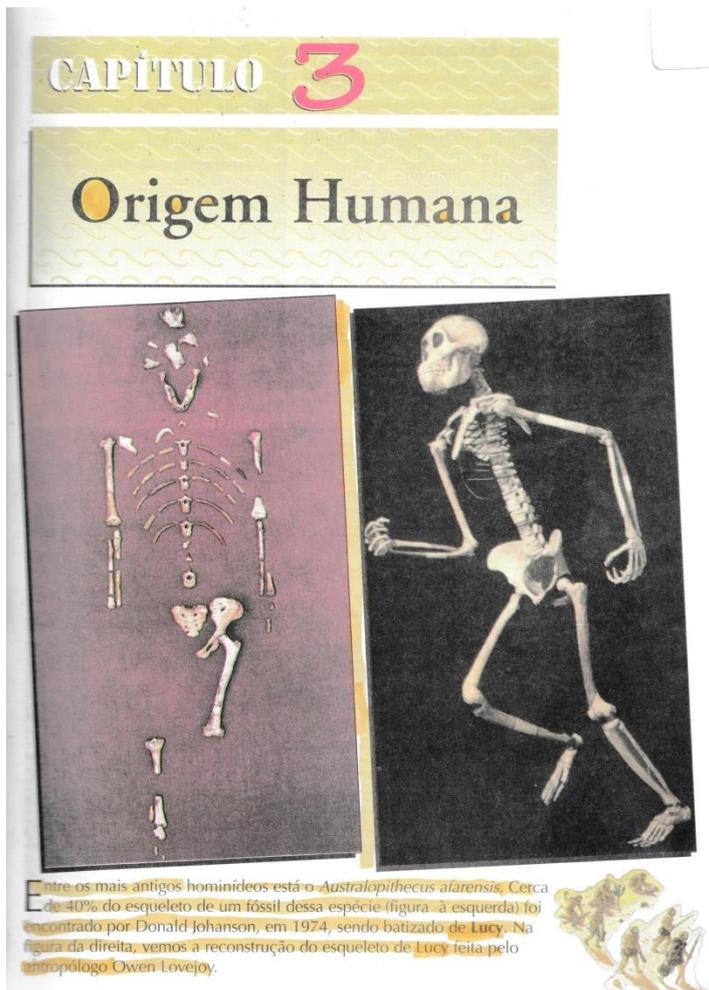
### Discursos 5ª série Saber e Fazer História 2002

Quadro 11 - Discursos verbais 5ª série (2002)

<b>Discursos verbais 5ª série (2002)</b>	
Capítulo 2	Para certos grupos africanos, por exemplo, o tempo não é contado pelas horas do relógio, mas pela época de colheita na agricultura ou pelo crescimento das pessoas (COTRIM, 2002, p.16).
Capítulo 5	Para muitos paleantropólogos e arqueólogos, foi no continente africano que surgiram os “primeiros humanos”, já que ali foram encontrados os fósseis humanos mais antigos. Da África, nossos ancestrais deslocaram-se para outras regiões da Terra, entre elas a América (COTRIM, 2002, p. 49).
Capítulo 7	<p>6. A seguir, você lerá um pequeno trecho do <i>Livro dos mortos</i> (conjunto de encantações mágicas e hinos), gravado em rolo de papiro, que era colocado em muitas sepulturas egípcias do período de 1570 a 700 a.C. o trecho contém uma declaração sobre aquilo que o morto deveria dizer perante o tribunal do deus Osíris:</p> <p>Nunca pratiquei o mal, nem violências. Nunca roubei, nem matei ninguém à traição. Nunca diminuí as oferendas aos deuses, nem matei animais sagrados. Nunca provoquei danos aos campos cultivados, nem sujei as águas dos rios. Nunca impus trabalho desmedido aos encarregados dos rebanhos ou dos campos. Nunca tomei a mulher de outro homem, nem impus sofrimento aos escravos. Nunca fui preguiçoso. Nunca roubei as provisões dos mortos, nem retirei o leite da boca dos recém-nascidos. Sou puro, sou puro! (<i>Livro dos mortos</i>. Trechos de encantamento, n. 125. Em: Ignácio Lozón e outros, História, p.32)</p> <p>a) Qual seria, provavelmente, a condição social da pessoa a quem se destinariam essas declarações? Explique.</p> <p>b) Destaque as frases que mostram a importância das atividades agrícolas (COTRIM, 2002, p. 82).</p>

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani

Figura 16 - Fósseis de Lucy



Fonte: COTRIM, 2002, p. 23, 5ª série.

## Discursos 6ª série Saber e Fazer História 2002

Quadro 12 - Discursos verbais 6ª série (2002)

Discursos verbais 6ª série (2002)	
Capítulo 5	Por meio das guerras santas contra os “infiéis”, ou seja, os povos que não adotavam a religião islâmica, os califas promoveram a expansão dos territórios muçulmanos para muito além da península Arábica. Conquistaram a Pérsia, a Síria, a Palestina, o Egito, o noroeste da China, o norte da África e quase toda a península Ibérica (COTRIM, 2002, p.47).
Capítulo 6	Ao longo do século XV, os navegadores portugueses avançaram cada vez mais em direção às Índias, sempre contornando o continente africano. Percorrendo a costa africana, estabeleceram postos comerciais (feitorias) de onde obtinham ouro, sal, marfim e pimenta, entre outros produtos. Ao mesmo tempo, escravizavam africanos que, por vários séculos, continuaram a ser comercializados entre a África, a América e a Europa (COTRIM, 2002, p.58).
Capítulo 12	Diversas áreas se especializaram na atividade pecuária, como amplas regiões do Piauí, Maranhão, Bahia, litoral do norte fluminense, sul de Minas Gerais e planícies do Rio Grande do Sul. É certo, portanto, que a economia do Brasil colonial não se reduzia à <i>plantation</i> , escravos, açúcar, tabaco, ouro e diamantes (COTRIM, 2002, p.116).

Quadro 12 - Discursos verbais 6ª série (2002)

(Continuação)	
Capítulo 13	Mesmo entre os africanos “boçais”, havia diferenças relativas às preferências e à experiência dos senhores em lidar com escravos. Nos séculos XVII e XVIII, os africanos de origem sudanesa (interior da Guiné, na África ocidental) eram comprados por um preço maior, pois muitos senhores no Brasil os consideravam mais fortes e inteligentes. Entretanto, esses escravos também foram os líderes de muitas revoltas, especialmente nos séculos XVII e XIX (COTRIM, 2002, p.121).
	7. No Brasil ainda hoje existem denúncias sobre a persistência de formas de trabalho escravo, inclusive infantil. Pesquise em jornais e revistas sobre essa realidade e o que pode ser feito para modificá-la (COTRIM, 2002, p.127).
Capítulo 14	Reagindo a essas pressões, grupos de luso-brasileiros iniciaram, em 1645, a luta pela expulsão dos holandeses, conhecida como Insurreição Pernambucana. Momentaneamente, a luta contra os holandeses reuniu diversos setores sociais da colônia, como senhores de engenho, índios e africanos (COTRIM, 2002, p.133).
Capítulo 16	Quem fosse encontrado com ouro em pó ou com barras não-quintadas poderia sofrer severas penas, que iam desde a perda de todos os bens até prisão perpétua em colônias portuguesas na África (COTRIM, 2002, p.152).
	O trabalho de mineração de diamantes era executado principalmente por escravos africanos. Muitos furtavam as pedras que achavam e vendiam-nas a contrabandistas, para satisfazer necessidades mais imediatas como roupas e alimentos ou para guardar dinheiro que permitisse a compra da alforria, isto é, da liberdade (COTRIM, 2002, p.153).
	Na capitania mineira, a população escrava ou mestiça era maioria absoluta (80% do total, no final do século XVIII). Os maus-tratos que os escravos recebiam foram responsáveis por um grande número de fugas, formação de quilombos e revolta (COTRIM, 2002, p.154)

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani

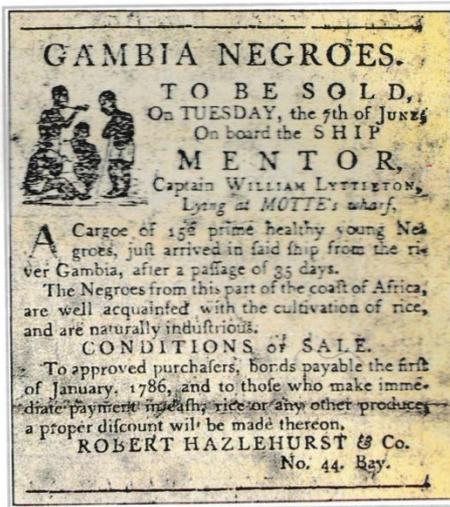
## Discursos 7ª série Saber e Fazer História 2002

Quadro 13 - Discursos verbais 7ª série (2002)

Discursos verbais 7ª série (2002)	
Capítulo 9	A “solução” encontrada, dentro do modelo do capitalismo financeiro, para exportar a produção industrial e investir os capitais acumulados foi conquistar novos mercados. O alvo foram as nações pobres e ainda não industrializadas: regiões da Ásia, da África e da Oceania. Assim, para expandir-se, as grandes potências adotaram uma política imperialista, passando a dominar outros países do mundo (COTRIM, 2002, p.96)
	5. A partir da leitura do discurso do ministro francês Jules Ferry, na página 97, responda: a) Por que a fundação de colônias representa uma “válvula de escape” para os países industrializados europeus? b) Que idéias racistas e de superioridade cultural há no texto? Analise esses argumentos no contexto do neocolonialismo (COTRIM, 2002, p.102)

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani

Figura 17 - Anúncio de venda de negros



sacradas ou expulsas de suas terras, ou tiveram sua cultura destruída.

Até mesmo as mulheres americanas não tinham os mesmos direitos civis dos homens. Naquela época, a mulher era considerada um "ser frágil", por isso foi, muitas vezes, subordinada ao poder masculino.

Quem, então, exercia plenamente os direitos de cidadão, assegurados na Constituição americana de 1787?

Em linhas gerais, a cidadania

A Declaração de Independência dos Estados Unidos afirmava que todos os homens e mulheres eram iguais e tinham direito à liberdade. Entretanto, os negros continuaram vítimas da escravidão, como vemos neste anúncio de venda de negros recém-chegados da África (Gâmbia), de 1785.

Fonte: COTRIM, 2002, p. 43, 7ª série.

Figura 18 - Escravidão da cidade



Nesta gravura, aparece outro aspecto da escravidão: o pesado trabalho urbano. Obra de Debret.

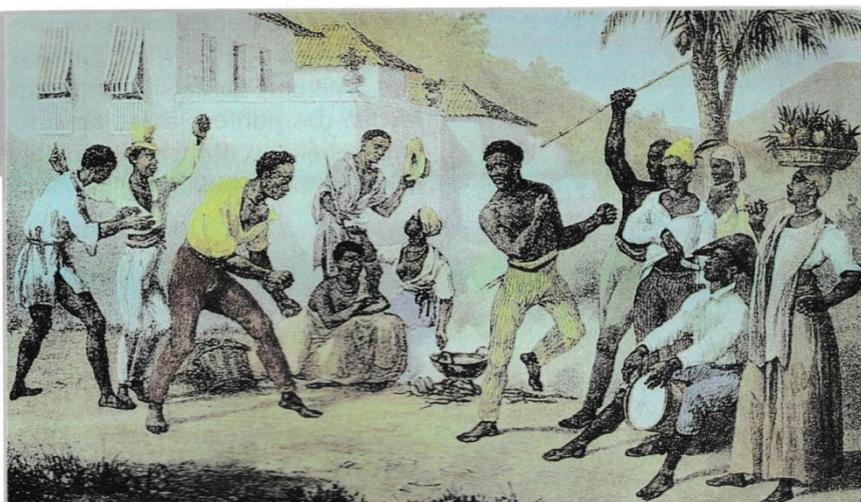
A chegada do pintor Jean-Baptiste Debret ao Brasil, em 1816, coincidiu com uma época de grande desenvolvimento no país. A

febre do progresso tivera início oito anos antes, quando da vinda para o Brasil da família real portuguesa. Na condição de sede do

Fonte: COTRIM, 2002, p. 85, 7ª série.

Figura 19 - Luta de capoeira

A Balaiada contou com a participação de escravos fugidos. Na gravura, negros lutando capoeira. Obra de Rugendas.



Fonte: COTRIM, 2002, p. 134, 7ª série.

## Discursos 8ª série Saber e Fazer História 2002

Quadro 14 - Discursos verbais 8ª série (2002)

Discursos verbais 8ª série (2002)	
Capítulo 5	<p>Milhares de pessoas se mudaram para Canudos: sertanejos sem-terra, vaqueiros, ex-escravos, pequenos proprietários pobres, homens e mulheres perseguidos pelos coronéis ou pela polícia (COTRIM, 2002, p.55).</p> <p>Por trás do cenário francês da avenida central, estava o Brasil de verdade, onde pouca coisa mudara com a proclamação da república. Por trás da barulheira e da agitação com as obras de reformulação da capital estava a rotina de um país que substituíra o açúcar pelo café na pauta de exportação, que deixara de ter escravos para ter ex-escravos, imigrantes e trabalhadores nacionais trabalhando pesado e onde os barões do império viraram ministros da república (COTRIM, 2002, p.61).</p>
Capítulo 12	<p>7. Analise o item “Surto racista”, na página 162, e responda:</p> <p>a) O que podemos entender por racismo e xenofobia?</p> <p>b) Que motivos são apontados, no texto, para o atual surto de racismo e de xenofobia? Explique.</p> <p>c) Para você, quais as principais causas do racismo? Comente.</p> <p>d) No Brasil, quais grupos sociais são alvo de discriminação e racismo? Como intolerância se manifesta? (COTRIM, 2002, p.170)</p>
Capítulo 13	<p>Entre os Estados independentes do mundo, podemos distinguir pelo menos dois grandes conjuntos, que costumavam ser denominados pelas expressões Primeiro Mundo e Terceiro Mundo. O Primeiro Mundo é constituído de um reduzido grupo de países capitalistas desenvolvidos, como Estados Unidos, Canadá, Alemanha, França, Inglaterra, Japão e Itália. O Terceiro Mundo é constituído de um vasto e heterogêneo conjunto de países subdesenvolvidos, espalhados pela África, Ásia e América Latina (COTRIM, 2002, p.173).</p>

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani

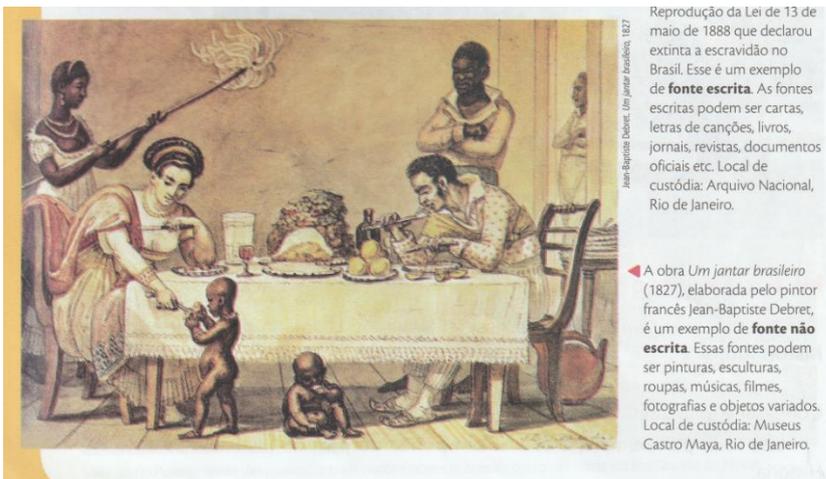
## Discursos 6º ano Historiar 2017

Quadro 15 - Discursos verbais 6º ano (2017)

Discursos verbais 6º ano (2017)	
Capítulo 3	Essa periodização tradicional também recebe críticas porque está centrada em uma visão histórica voltada aos povos da Europa. É, portanto, eurocêntrica. Vamos conhecê-la porque é frequentemente citada. Mas não vamos, neste livro, nos restringir a esta divisão tradicional (COTRIM; RODRIGUES, p. 41)
Capítulo 7	Além disso, os egípcios construíram canais de irrigação para levar as águas do Nilo até áreas afastadas de suas margens. Também construíram diques para armazenar água e barragens para se proteger das inundações fortes (COTRIM; RODRIGUES, p.101).
	Os escravos podiam adquirir propriedades e casar-se com pessoas livres. Sua condição de vida dependia da atividade que exerciam e da maneira como eram tratados por seus senhores (proprietários) (COTRIM; RODRIGUES, p. 103).

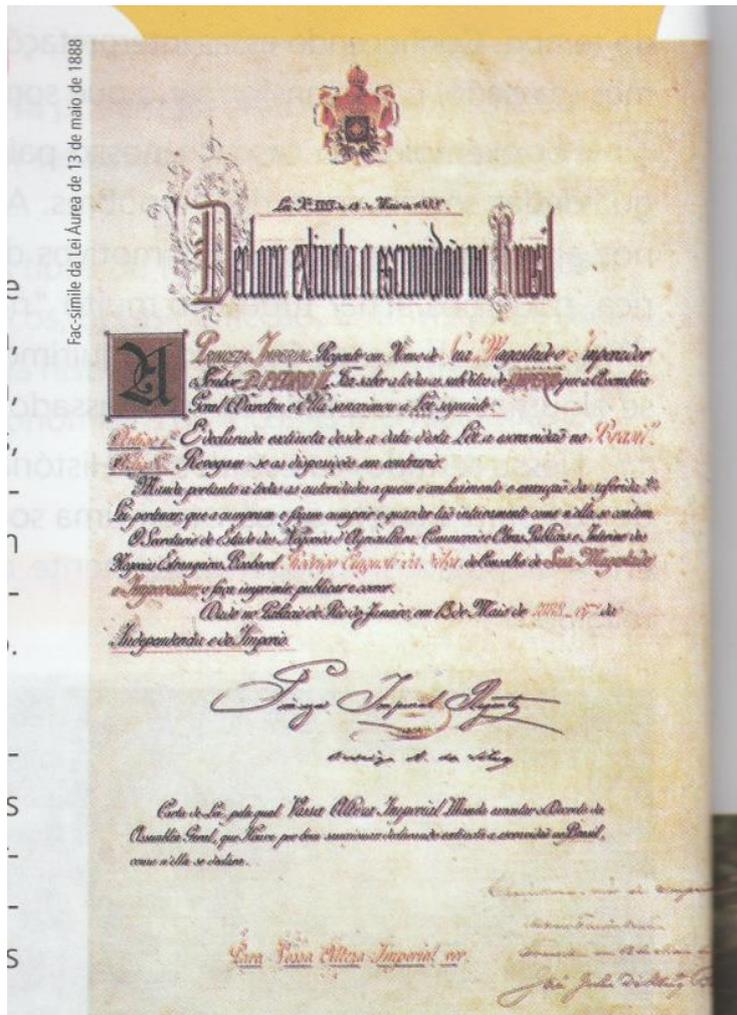
Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani

Figura 20 - Um jantar brasileiro

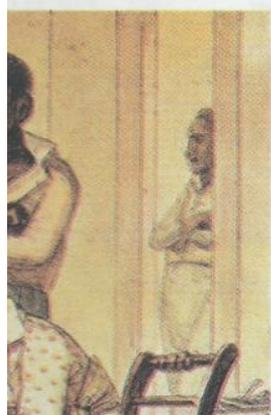


Fonte: COTRIM; RODRIGUES, p. 26, 6º ano.

Figura 21- Lei de 13 de maio de 1888



Fac-símile da Lei Aurea de 13 de maio de 1888

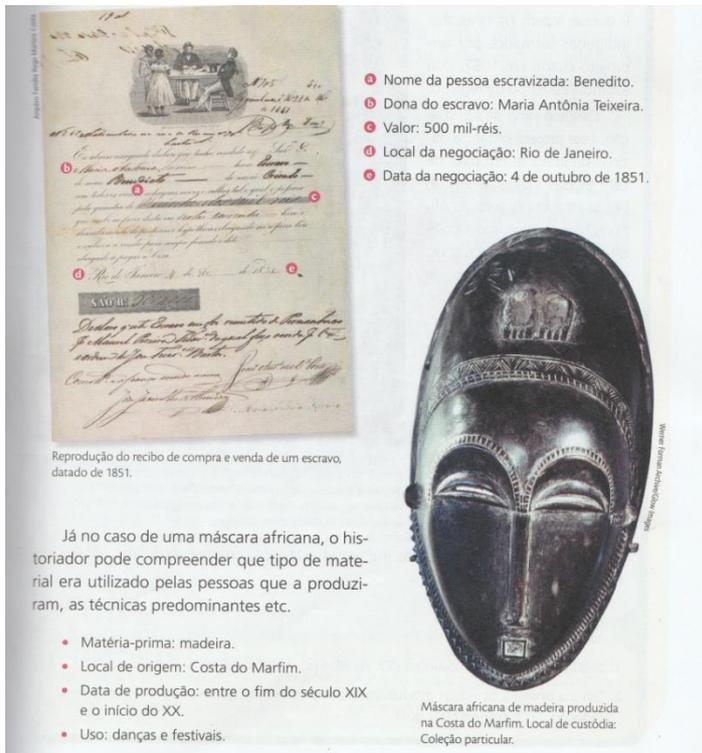


Jean-Baptiste Debret. Um jantar brasileiro, 1827

Reprodução da Lei de 13 de maio de 1888 que declarou extinta a escravidão no Brasil. Esse é um exemplo de **fonte escrita**. As fontes escritas podem ser cartas, letras de canções, livros, jornais, revistas, documentos oficiais etc. Local de custódia: Arquivo Nacional, Rio de Janeiro.

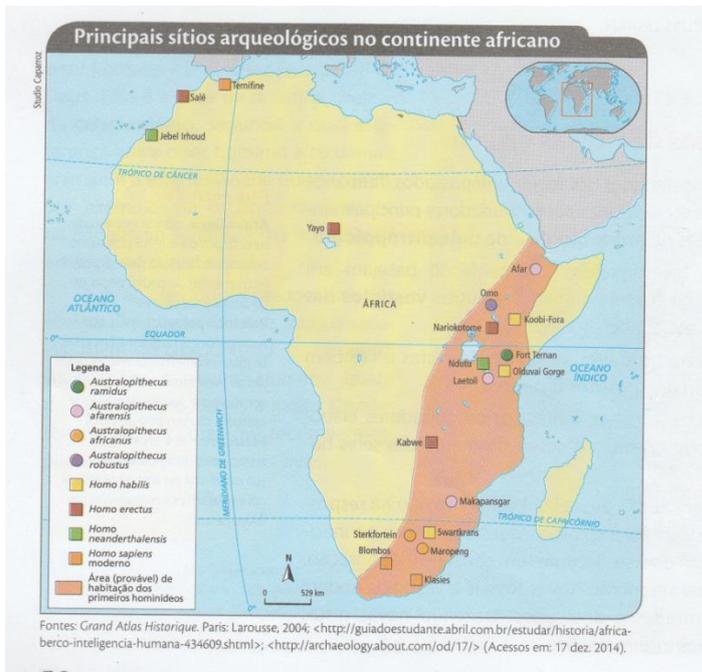
Fonte: COTRIM; RODRIGUES, p. 26, 6º ano.

Figura 22 - Documento de compra de escravos e máscara africana



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, p. 29, 6º ano.

Figura 23 - Sítios arqueológicos no continente africano



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, p. 50, 6º ano.

Figura 24 - O presente dos egípcios

## De volta ao **presente**

### Dos papiros ao texto digital

Como vimos, os antigos egípcios usavam o **papiro** para registrar sua escrita. O papiro (folha) era produzido artesanalmente a partir do caule da planta também chamada papiro.

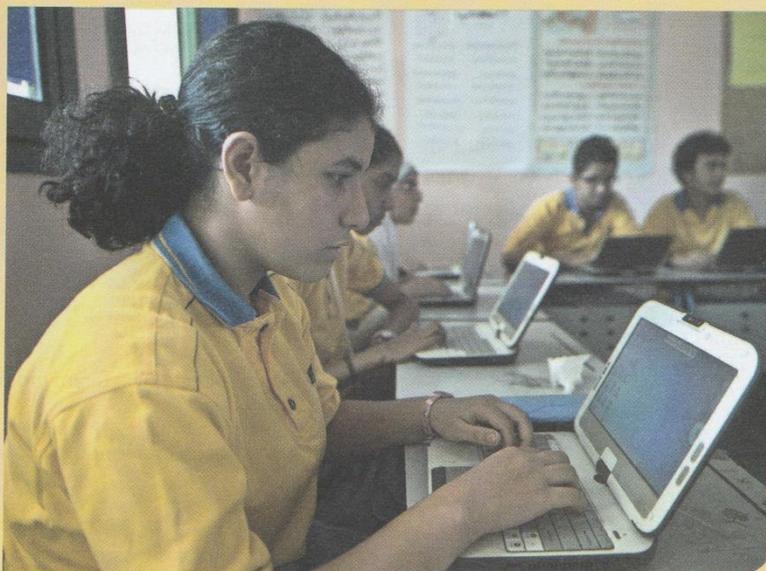
Muito tempo depois, com o desenvolvimento industrial, foram descobertos outros materiais para se produzir **papel**, como a celulose, extraída de pinheiros e eucaliptos.

Atualmente, na era dos computadores, o **texto digital** tornou-se outro grande veículo para o registro de informações.

O uso de diferentes suportes para a escrita mudou ao longo do tempo. No entanto, o que permanece é a necessidade que as pessoas têm de registrar suas vivências e memórias.

### Atividades

1. Ao longo do tempo, o ser humano utilizou diferentes suportes para escrever. Cite alguns exemplos.
2. Para escrever, qual suporte você mais utiliza em seu dia a dia?



Fotografia de estudantes egípcios utilizando computador durante a aula. Cada vez mais, o uso de novas tecnologias tem feito parte do cotidiano da vida escolar. Fotografia de 2013.

Fonte: COTRIM; RODRIGUES, p. 111, 6º ano.

Figura 25 - Jogos Olímpicos de Verão de 2012



Atleta jamaicano Usain Bolt liderando corrida durante Jogos Olímpicos de Verão de 2012, em Londres.

Fonte: COTRIM; RODRIGUES, p. 183, 6º ano.

Figura 26 - Língua Portuguesa e suas origens

**De volta ao presente**

**Português brasileiro**

No Brasil, nós falamos português porque nosso país foi colonizado por Portugal. Essa língua surgiu a partir do latim falado na Lusitânia (atual Portugal), área conquistada pelos romanos no século III a.C.

Séculos depois, os germanos ocuparam essa região e ajudaram a transformar a língua que se falava ali. Depois, os muçulmanos do norte da África invadiram parte desse território e o árabe tornou-se a língua oficial. As pessoas que lá viviam continuaram falando sua própria língua, mas ela se alterou em contato com os árabes. Foi entre os séculos IX e XI que surgiram os primeiros textos em língua portuguesa.

Por ser a língua mais nova entre as neolatinas, o português foi chamado de "a última flor do Lácio". Trazido para o Brasil, o português não parou de se transformar e recebeu influência de outras línguas, como as faladas por indígenas e africanos.

Atualmente, o português é falado por, aproximadamente, 250 milhões de pessoas nos cinco continentes.

Palavras de origem indígena	Palavras de origem africana
abacaxi	angu
açaí	banguela
cacau	caçamba
caju	caçula
capim	cafuné
cumbuca	camundongo
guaraná	carimbo
guri	cochilo
jacaré	dengoso
jiboia	fubá
mandioca	marimbondo
paçoca	miçanga
peteca	moleque
pipoca	quitanda
samambaia	quitute
siri	samba
tucano	sunga

Roda de samba e poesia no centro histórico de Salvador, na Bahia. Fotografia de 2014.

**Atividades**

1. Quais países do mundo falam português?
2. Crie um pequeno texto utilizando duas palavras de origem indígena e duas palavras de origem africana. Consulte a tabela para escolher essas palavras.

Fonte: COTRIM; RODRIGUES, p. 229, 6º ano.

## Discursos 7º ano Historiar 2017:

Quadro 16 - Discursos verbais 7º ano (2017)

Discursos verbais 7º ano (2017)	
Capítulo 4	<p>Muitas sociedades bantas utilizavam o trabalho de escravos, ou seja, prisioneiros de guerra ou condenados que tiveram sua pena transformada em escravidão. Havia, ainda, outras divisões sociais como a dos aristocratas e homens livres comuns (COTRIM; RODRIGUES, p.71)</p> <p>2. Embora a escravidão existisse na África, os escravizados só se tornaram mercadoria a partir da conquista europeia. Em grupo, discutam essa ideia, considerando a seguinte questão: que diferenças existiam entre o escravo que vivia no local onde nasceu e o escravo transformado em mercadoria e vendido em uma terra estrangeira? (COTRIM; RODRIGUES, p.78)</p>
Capítulo 13	<p>A experiência de Palmares trouxe a valorização de Zumbi como símbolo da luta dos negros contra a opressão. A comunidade negra brasileira pressionou e, desde 1978, o dia 20 de novembro tornou-se o Dia da Consciência negra, um dia de luta e reflexão contra o racismo (COTRIM; RODRIGUES, p.216).</p> <p>Os movimentos negros têm conquistado vários direitos para os afro-brasileiros. Por exemplo, as terras dos antigos quilombos estão sendo demarcadas e entregues legalmente aos cerca de 2 milhões de descendentes de quilombolas, em mais de 700 comunidades espalhadas por todo o país.</p> <p>Porém, essas comunidades precisam de mais do que terras legalizadas. Elas necessitam de uma série de condições ao exercício da cidadania, como escolas, postos de saúde, geração de empregos, garantia dos direitos etc.</p> <p>Atividades</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pesquise o significado da palavra cidadão.</li> <li>2. Debata com seus colegas este tema: como conhecer histórias ajuda a promover a cidadania? (COTRIM; RODRIGUES, p.217).</li> </ol>
Capítulo 14	<p>Em 1645, reagindo a essas medidas, os luso-brasileiros iniciaram uma série de lutas, que foram chamadas de Insurreição Pernambucana. Essas Lutas reuniram diferentes setores da sociedade colonial, como senhores de engenho, indígenas, escravos africanos e seus descendentes (COTRIM; RODRIGUES, p.225)</p>
Capítulo 15	<p>Entre 1637 e 1654, período em que os holandeses dominaram parte do Brasil, capturar indígenas tornou-se um negócio lucrativo para os bandeirantes. Nessa época, os holandeses modificaram a organização do tráfico negreiro e só permitiram a vinda de escravos para as áreas sob o seu domínio. Assim, faltaram escravos para várias regiões do Brasil. Então, capturar indígenas era uma forma de suprir a falta de trabalhadores escravos africanos (COTRIM; RODRIGUES, p.238)</p>
Capítulo 16	<p>O ouro encontrado na colônia pertencia ao governo de Portugal, que cedia lotes de terra a quem pudesse explorá-los. O trabalho era feito por escravos, em locais chamados lavras. Por isso, o comércio de escravos africanos aumentou na região mineradora (COTRIM; RODRIGUES, p.252).</p> <p>Com essa cobrança por escravo, alguns mineradores concederam a liberdade, alforria, aos seus cativos. Assim, eles diminuíram suas despesas e só contratavam ex-escravos para trabalhar nas minas quando era necessário. Para os senhores, libertar os escravos foi um jeito de preservar suas riquezas. Muitos alforriados foram jogados na miséria, porque não tinham condições de se sustentar (COTRIM; RODRIGUES, p.253).</p> <p>Na arquitetura e na escultura, destacou-se Antônio Francisco Lisboa, mais conhecido como Aleijadinho (1730-1814), filho de um arquiteto português com uma escrava. Mesmo sofrendo de uma doença que deformou suas mãos e seus pés, continuou a trabalhar. Aleijadinho fez projetos e obras de igrejas em Ouro Preto, Congonhas do Campo e São João Del-Rei, além de centenas de imagens religiosas em madeira e pedra (COTRIM; RODRIGUES, p.260).</p> <p>Em Minas Gerais, no final do século XVIII, cerca de 80% da população era escrava ou mestiça. Como em outras regiões, os escravos resistiram à exploração do seu trabalho. Os maus-tratos que recebiam motivaram fugas, formação de quilombos e revoltas (COTRIM; RODRIGUES, p.262).</p>

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Figura 27 - Mundo árabe

## De volta ao presente

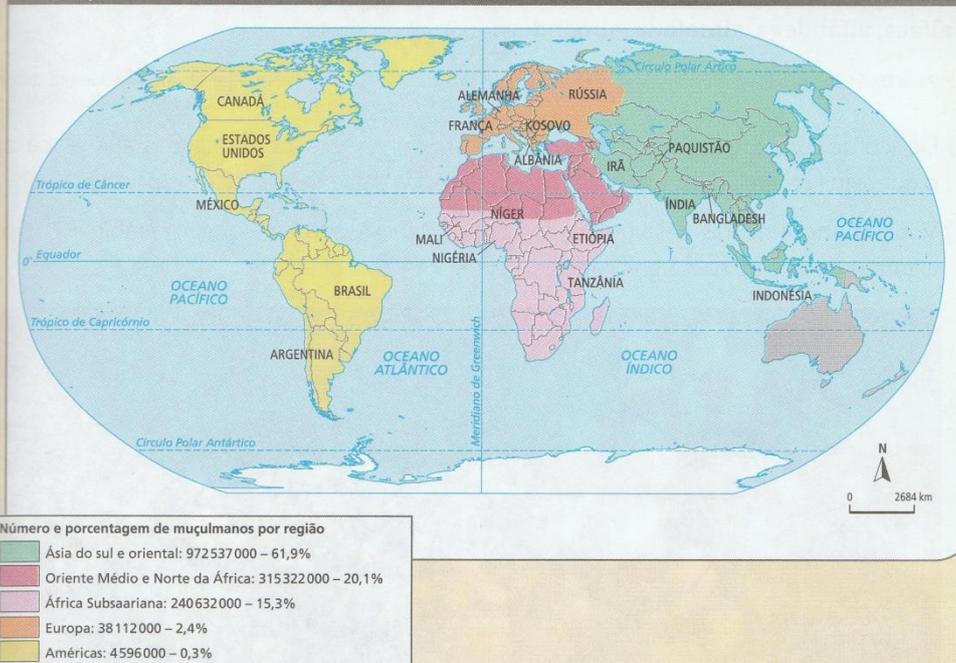
### Nem todo muçulmano é árabe

Atualmente, o islamismo é a segunda maior religião do mundo em número de seguidores. São mais de 1 bilhão e 300 milhões de muçulmanos em cerca de 75 países. Isso representa aproximadamente 20% da população mundial.

Muita gente pensa que todos os muçulmanos são árabes (habitantes da península Arábica ou falantes da língua árabe). Mas não é assim. Embora o islamismo tenha surgido na península Arábica, atualmente apenas 15% dos muçulmanos do mundo são árabes.

Segundo o IBGE (2010), existem 35 mil muçulmanos no Brasil, mas algumas entidades islâmicas afirmam que são 1,5 milhão. Entre eles, encontram-se imigrantes e seus descendentes, de origem síria, libanesa e também palestinos.

### Muçulmanos no mundo



Fontes: Pew Forum on Religion and Public Life, 2009; Folha de S.Paulo. Disponível em: <[www1.folha.uol.com.br/mundo/2009/10/635475-quase-67-dos-muculmanos-estao-na-asia-veja-mapa.shtml](http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2009/10/635475-quase-67-dos-muculmanos-estao-na-asia-veja-mapa.shtml)>. Acesso em: 10 fev. 2015.

### Atividade

- Observe o mapa e responda: a maioria dos muçulmanos vive na península Arábica?

Fonte: COTRIM; RODRIGUES, p. 59, 7º ano.

Figura 28 - Cultura africana

## De volta ao presente

### Cultura africana

Entre os séculos XVI e XIX, milhões de africanos chegaram ao Brasil. Eles enfrentaram dificuldades e sofreram violência física, religiosa, cultural.

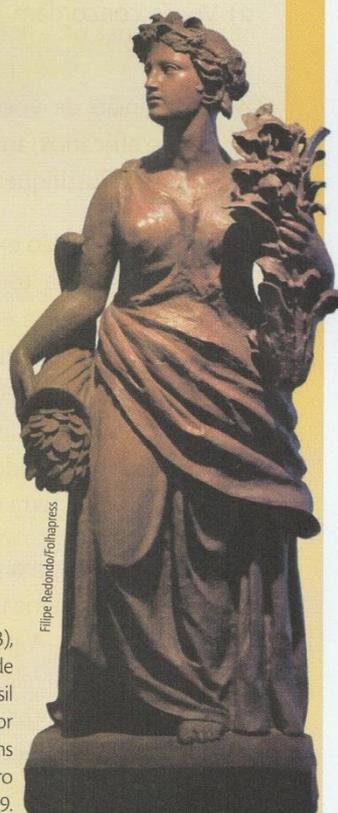
Apesar de tudo isso, não abandonaram seu modo de viver, mas o transformaram. Por esse motivo, a presença africana permanece viva no cotidiano dos brasileiros. Essa presença é vigorosa em áreas como a literatura, a música, as artes plásticas, a dança, a alimentação, a religião, o vestuário e os conhecimentos técnicos, além de todos os tipos de trabalho.

Espalhadas por todas as regiões do país, as culturas africanas fazem parte do modo de ser, de pensar e de viver dos brasileiros.



O jongo é uma manifestação artística afro-brasileira. Consiste numa dança coletiva em louvor aos antepassados feita ao som de tambores e tem origem nos conhecimentos dos povos africanos. Era praticado pelos escravos nas fazendas de café do sudeste brasileiro e até hoje é preservado por comunidades rurais dessa região. Faz parte do patrimônio cultural imaterial brasileiro. Na fotografia, grupo realiza apresentação de jongo durante o Festival de Folclore na cidade de Olímpia, no estado de São Paulo. Fotografia de 2014.

Escultura produzida por Valentim da Fonseca e Silva (c. 1745-1813), conhecido como Mestre Valentim. Filho de um português e de uma escrava, Mestre Valentim foi um dos principais artistas do Brasil entre os séculos XVIII e XIX, trabalhando como escultor, entalhador e urbanista na cidade do Rio de Janeiro. Também executou imagens sacras para diversas igrejas. Esta escultura foi exposta no Museu Afro Brasil, na cidade de São Paulo, em 2009.

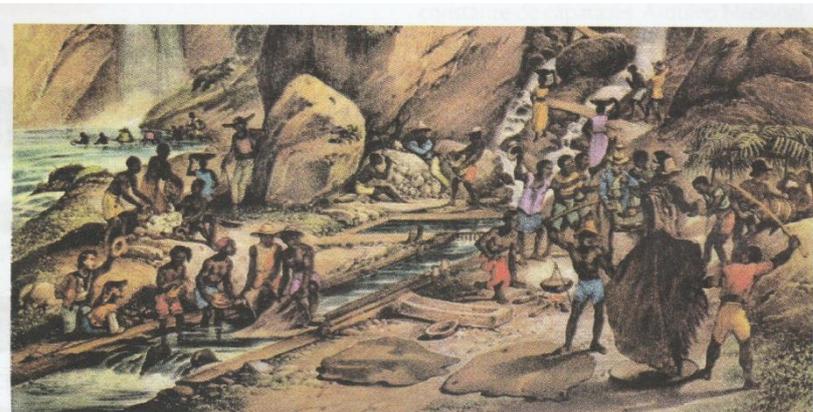


### Atividades

1. O que você sabe sobre as sociedades africanas atuais?
2. Discuta com seus colegas e seu professor: para você, qual é a maior consequência da escravidão para a África de hoje?

Fonte: COTRIM; RODRIGUES, p. 77, 7º ano.

Figura 29 - Lavagem do minério do ouro



Detalhe de *Lavagem do minério do ouro: a montanha Itacolumé*, gravura de Johann Moritz Rugendas, c. 1835. A gravura de Rugendas nos dá uma ideia do trabalho de extração do ouro de aluvião realizado pelos escravos africanos. Em seu livro *Viagem pitoresca através do Brasil*, escrito no século XIX, Rugendas afirmava que, do ponto de vista técnico, a exploração do ouro em Minas Gerais no século XIX era igual à realizada na época da descoberta do ouro (fins do século XVII).

Fonte: COTRIM; RODRIGUES, p. 254, 7º ano.

## Discursos 8º ano Historiar 2017:

Quadro 17 - Discursos verbais 8º ano (2017)

Discursos verbais 8º ano (2017)	
Capítulo 4	Outra diferença era a moradia. Nos sítios menores, senhores e cativos podiam habitar a mesma casa. Nas grandes fazendas, os escravos dormiam em uma construção separada. A alforria ou a libertação individual de escravos quase não existiu durante a colonização inglesa, nem após a independência das 13 Colônias. Entretanto, onde existiu escravidão sempre houve resistência e lutas por parte dos cativos. As revoltas foram comuns e aconteceram, por exemplo, em Nova York, na Carolina do Sul e na Virgínia (COTRIM; RODRIGUES, p.55).
Capítulo 7	A Independência do Haiti foi a primeira a ser realizada na América Latina e foi liderada pelos escravos (COTRIM; RODRIGUES, p.103).
Capítulo 12	A Constituição garantia o direito de propriedade. Mas, na prática, esse direito era exercido por uma minoria de proprietários. Historiadores calculam que aproximadamente 90% da população, pobres livres e escravizados, vivia em terras alheias. Definia também que os cidadãos brasileiros formavam uma nação livre. Porém, não fazia menção aos indígenas, às mulheres e aos escravos. Isso significa que a maioria da população estava excluída da participação política (COTRIM; RODRIGUES, p.178).
Capítulo 13	Os revoltosos eram homens e mulheres pobres, negros, indígenas e mestiços que extraíram produtos da floresta e viviam em casas simples, como cabanas à beira dos rios. Por isso, foram chamados de cabanos, e a rebelião ficou conhecida como Cabanagem (COTRIM; RODRIGUES, p.198). A Balaiada foi uma revolta ocorrida no Maranhão entre 1838 e 1834. Na época, a economia maranhense enfrentava uma crise. Suas principais riquezas, o arroz e o algodão, perdiam preço e compradores devido à concorrência de produtos baianos, pernambucanos e principalmente, estadunidenses. Além disso, muitos vaqueiros livres e escravos sofriam com a opressão social. Esses trabalhadores uniram-se para lutar contra a miséria, a escravidão e os maus-tratos (COTRIM; RODRIGUES, p.202).

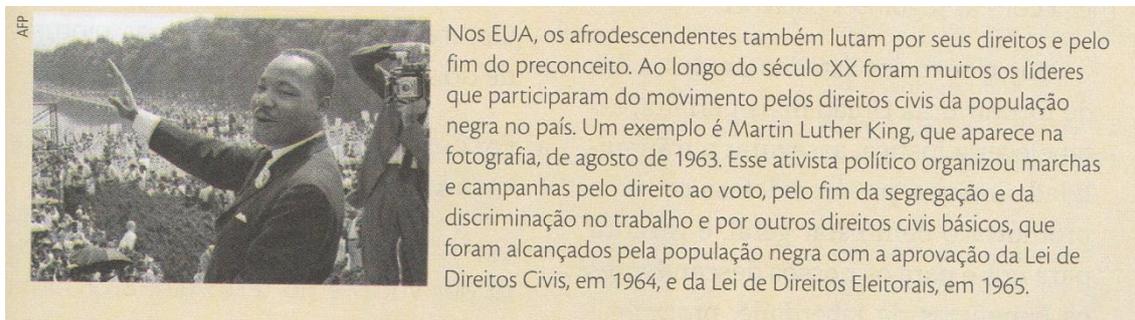
Quadro 17 - Discursos verbais 8º ano (2017)

(Continuação)

Capítulo 15	Após a Guerra do Paraguai, cresceu no país um movimento popular a favor da abolição, chamado de campanha abolicionista. Os abolicionistas se manifestavam por meio de panfletos, artigos, charges e comícios. Multidões reuniram-se em defesa da libertação dos escravizados. Vários descendentes de africanos faziam parte desse grupo, como o jornalista José de Patrocínio e a musicista Chiquinha Gonzaga (COTRIM; RODRIGUES, p.227). A capoeira é uma manifestação cultural afro-brasileira que envolve brincadeira, dança e luta. Ela é praticada há mais de 200 anos e foi difundida por escravos que viviam em cidades como Rio de Janeiro, Salvador e Recife (COTRIM; RODRIGUES, p.230).
-------------	--

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani.

Figura 30 - Martin Luther King



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, p. 61, 8º ano.

Figura 31 - Heranças coloniais

## De volta ao presente

### Heranças coloniais

As consequências do imperialismo podem ser sentidas até hoje. No entanto, os países que foram dominados buscam formas de lidar com seu passado e renovar suas tradições.

Alguns artistas africanos que viveram na época da dominação estrangeira criaram obras que fazem reflexões sobre o impacto das lutas pela independência. Outros artistas, mais jovens, produzem obras em que discutem aspectos como exclusão social e exploração econômica. Atualmente, muitas obras de artistas africanos são exibidas em museus pelo mundo.



Rosemary Karuga/Coleção da Galeria de Arte Contemporânea Africana

Homem caminhando na rua, colagem em papel da década de 1990 feita por Rosemary Karuga, do Quênia. Muitas obras dessa artista plástica retratam cenas do cotidiano ou fábulas africanas. Obra pertencente à Galeria de Arte Contemporânea Africana, em Nova York.



Neil Hall/Reuters/Latinstock

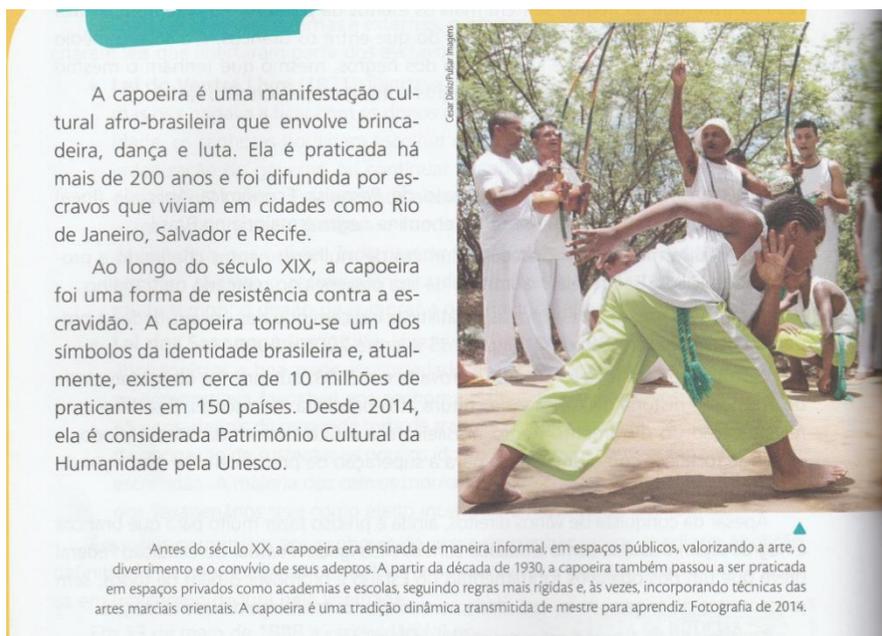
A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie posa para a fotografia com seu livro *Americanah*, ganhador de um importante prêmio literário na Inglaterra em 2014.

### Atividade

- Você conhece o trabalho de artistas plásticos e escritores africanos? Quais?

Fonte: COTRIM; RODRIGUES, p. 171, 8º ano.

Figura 32: Capoeira contemporânea



A capoeira é uma manifestação cultural afro-brasileira que envolve brincadeira, dança e luta. Ela é praticada há mais de 200 anos e foi difundida por escravos que viviam em cidades como Rio de Janeiro, Salvador e Recife.

Ao longo do século XIX, a capoeira foi uma forma de resistência contra a escravidão. A capoeira tornou-se um dos símbolos da identidade brasileira e, atualmente, existem cerca de 10 milhões de praticantes em 150 países. Desde 2014, ela é considerada Patrimônio Cultural da Humanidade pela Unesco.

Antes do século XX, a capoeira era ensinada de maneira informal, em espaços públicos, valorizando a arte, o divertimento e o convívio de seus adeptos. A partir da década de 1930, a capoeira também passou a ser praticada em espaços privados como academias e escolas, seguindo regras mais rígidas e, às vezes, incorporando técnicas das artes marciais orientais. A capoeira é uma tradição dinâmica transmitida de mestre para aprendiz. Fotografia de 2014.

Fonte: COTRIM; RODRIGUES, p. 230, 8º ano.

## Discursos 9º ano Historiar 2017:

Quadro 18 - Discursos verbais 9º ano (2017)

Discursos verbais 9º ano (2017)	
Capítulo 3	Embora a Ki Klux Klan fosse um caso extremado de organização racista, o preconceito racial contra os negros era frequente e se manifestava em diversas situações do cotidiano. Em algumas cidades, os negros eram impedidos de frequentar as mesmas escolas, restaurantes e outros lugares públicos que os brancos (COTRIM; RODRIGUES, p.45).
Capítulo 10	Quando os europeus dividiram entre si o território africano, eles não levaram em conta os lugares onde as comunidades viviam nem os laços culturais que as uniam, assim, acabaram reunindo em uma mesma colônia povos muito distintos culturalmente, com línguas, valores, crenças, hábitos e necessidades cotidianas diversas e, por vezes, rivais (COTRIM; RODRIGUES, p.165).
	Essas “fronteiras arbitrárias” geraram conflitos futuros para países independentes. Em diversas ocasiões, houve lutas internas envolvendo grupos inimigos, que passaram a disputar poder (COTRIM; RODRIGUES, p.165).
Capítulo 15	Primeiro presidente negro dos estados Unidos, Obama tomou posse em 2009. Filho de mãe antropóloga (branca e nascida nos EUA) e de pai economista (negro e nascido no Quênia, África), seus antepassados paternos são muçulmanos. Durante sua campanha eleitoral, Barack Obama sofreu inúmeros preconceitos (COTRIM; RODRIGUES, p.246).
	Nas últimas décadas, atos de xenofobia e racismo tornaram-se mais visíveis em várias partes do mundo. Na Europa, ocorreram casos de perseguição aos imigrantes turcos, especialmente na Alemanha, por parte de neonazistas. Na França, milhões de imigrantes e seus descendentes, vindos do norte da África e da África negra, não são considerados cidadãos plenos (COTRIM; RODRIGUES, p.248)

Fonte: Elaboração Paula Furtado Nani

Figura 33 - Resistência etíopes



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, p. 63, 9º ano.

Figura 34: Revolta da vacina



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, p. 119, 9º ano.

Figura 35 - O Cangaço



Fonte: COTRIM; RODRIGUES, p. 116, 9º ano.