

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Mestrado em Educação Brasileira

JHONES STÊFFANNY MARCELINO DOS SANTOS

**AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL I ACERCA DAS IMAGENS
AFRODESCENDENTES REPRESENTADAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA**

**Maceió
2019**

JHONES STÊFFANNY MARCELINO DOS SANTOS

**AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL I ACERCA DAS IMAGENS
AFRODESCENDENTES REPRESENTADAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim.

Maceió

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

S237d Santos, Jhones Stêffanny Marcelino dos.

As percepções de professores e estudantes de uma escola pública de Ensino Fundamental I acerca das imagens afrodescendentes representadas no livro didático de história / Jhones Stêffanny Marcelino dos Santos - 2019.

94 f. : il. color

Orientadora: Roseane Maria de Amorim.

Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Maceió, 2019

Bibliografia: f. 88-92.

Apêndice: 93-94.

1. História – Estudo e ensino. 2. Livros didáticos. 3. Percepção de imagens.
4. Identidade étnico-racial. 5. Educação. 6. Negros – Brasil – Marginalizados.
I. Título.

CDU: 316.663(=414/414=45)

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA
DO ENSINO FUNDAMENTAL I ACERCA DAS IMAGENS AFRODESCENDENTES
REPRESENTADAS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

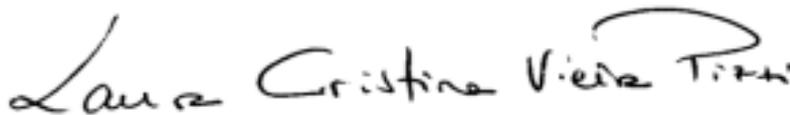
JHONES STÉFFANNY MARCELINO DOS SANTOS

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 30 de janeiro de 2019.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Eleta de Carvalho Freire (UFPE)
(Examinadora Externa)

À pessoa que me carregou na barriga durante meus primeiros nove meses de vida, ou seja, minha mainha, chamada Gercina Marcelino da Conceição, que hoje, mesmo, após 28 anos de vida, sempre está ao meu lado para pegar em minha mão quando eu preciso; da mesma forma que também se faz presente na hora das broncas, broncas essas que me fizeram esse ser que hoje sou. Não poderia deixar de dedicar esta dissertação, este sonho que hoje se realiza em minha vida, à pessoa mais especial em minha vida, que é você, mainha. Fica aqui registrado todo o meu amor e minha gratidão em ser seu filho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, que me deu o dom da vida e me faz levantar todos os dias cedo com saúde, paz, amor, garra para enfrentar os obstáculos da vida; e força e fé para que eu possa continuar lutando em busca dos meus ideias.

À família, que me apoiou durante o processo de seleção que prestei para poder ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas, e sempre esteve presente durante o período em que cursei as disciplinas, igualmente no processo de pesquisa e escrita do trabalho final de conclusão, família essa atualmente composta por Jhulyanne Christiny Marcelino dos Santos (irmã), Jhenyfen Chris Marcelino dos Santos (irmã), Jonathan Charles Marcelino dos Santos (irmão), Jhullya Chrysley Marcelino da Conceição (filha-irmã), Gercina Marcelino da Conceição (mãe) e José Carlos dos Santos (pai).

Aos amigos que pude conhecer e compartilhar algumas experiências a partir do Curso de Pedagogia, esse realizado entre 2010 e 2013 no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU-UFAL), amigos esses: Beatriz Araújo, Miriely Silva, Pâmela Tamires, Janaína Lima, Akauê Basfli, Izabelly Cristina, Lisiane Maranhão, Larissa Estevão, Demerson Lopes, Reinaldo Batista, entre outros que tive o privilégio de conhecer e conviver com vocês.

Aos amigos e familiares Enive Maria, Cleia Maria, Leidiane Clemente, Juliana Nascimento, Isinho, Vitória Mayuma e Lucas Alves, que me deram inúmeras palavras de apoio quando por um determinado momento pensei em desistir e largar tudo pro alto.

À professora Dra. Roseane Amorim, minha orientadora, que confiou em mim e em meu projeto de mestrado no momento do processo de seleção, bem como durante todo o período de orientação.

Ao professor Dr. Ciro Bezerra, professor esse que foi o primeiro a me dizer que eu teria potencial para ingressar no Programa de Pós-Graduação do CEDU-UFAL, já no meu segundo semestre do Curso de Pedagogia em 2010 quando fui seu aluno na disciplina de Fundamentos Sociológicos da Educação.

Aos professores – Anderson, Walter, Inalda, Marinaide, Laura Pizzi, Roseane Amorim – do PPGE do CEDU/UFAL, que contribuíram de forma significativa para agregar conhecimentos a minha formação.

À banca avaliadora composta pelos professores Dr. Anderson Alencar, Dra. Laura Pizzi, Dr. Eduardo Jorge e Dra. Eleta de Carvalho Freitas, que se dispuseram a avaliar minha

dissertação e, com isso, contribuir para o enriquecimento da discussão proposta tratada neste estudo.

À professora Dra. Sandra Regina Paz, pessoa que sempre tive como exemplo a ser seguido e orgulho do ser magnífico que é. Toda essa admiração desde o período em que fui seu bolsista do Pibid/Pedagogia na fase da graduação, período esse em que passei a ter meus primeiros contatos com a docência.

Ao professor Dr. Amurabi de Oliveira, meu orientador do TCC da graduação, pelo qual tenho uma grande admiração e gratidão por todo o apoio dado em minha vida acadêmica.

Lágrima do Sul

Reviver
Tudo o que sofreu
Porto de desesperança e lagrima
Dor de solidão
Reza pra teus orixás
Guarda o toque do tambor
Pra saudar tua beleza
Na volta da razão
Pele negra, quente e meiga
Teu corpo e o suor
Para a dança da alegria
E mil asas para voar
Que haverão de vir um dia
E que chegue já, não demore, não
Hora de humanidade, de acordar
Continente e mais
A canção segue a pedir por ti
(a canção segue a pedir por nós)

África, berço de meus pais
Ouço a voz de seu lamento
De multidão
Grade e escravidão
A vergonha dia a dia
E o vento do teu sul
É semente de outra história
Que já se repetiu
A aurora que esperamos
E o homem não sentiu
Que o fim dessa maldade
É o gás que gera o caos
É a marca da loucura
África, em nome de Deus
Cala a boca desse mundo
E caminha, até nunca mais
A canção segue a torcer por nós

(Milton Nascimento)

RESUMO

Analisa-se as percepções de professores e estudantes de uma Escola Pública do Ensino Fundamental I acerca das imagens de afrodescendentes representadas no Livro Didático de História. Optou-se por realizar este estudo sobre a imagem do negro uma vez que ele sempre foi um sujeito marginalizado na História brasileira. Esse processo de marginalização vem sendo constituído desde a entrada dos africanos tidos como escravos, que foram tirados à força de sua terra e trazidos às terras brasileiras para o trabalho escravo. O estudo tem como base metodológica a pesquisa qualitativa. Para sua realização, fizeram-se entrevistas com docentes, registros escritos de professores e estudantes, pesquisa bibliográfica e pesquisas documentais. Ao se pensar no processo de marginalização, preconceito e discriminação que o negro sofreu e ainda sofre no cotidiano, faz-se necessário refletir acerca da história brasileira, consequentemente sobre o ensino de História, suas perspectivas e sua importância para a formação do sujeito sociocultural. Fazem-se algumas considerações sobre o livro didático de História e suas contribuições para o reconhecimento de uma identidade étnico-racial. Para tanto, trazem-se algumas discussões de caráter teórico, e busca-se fazer uma análise dos livros didáticos de História adotados no processo de formação dos sujeitos da pesquisa, em especial o livro didático de História do 5.º ano. Professores e estudantes foram os sujeitos principais desta pesquisa, por meio de seus enunciados, alcançou-se o objetivo geral deste estudo. O estudo apresenta relevância social e acadêmica haja vista que muito se fala sobre as questões étnico-raciais e pouco se pesquisa na ótica dos professores e alunos, sujeitos esses diretamente inseridos no processo de ensino-aprendizagem. Além da criação de leis e de resoluções que possam garantir a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira, é indispensável que o sistema de ensino brasileiro proporcione condições básicas para garantir a efetivação das ações preestabelecidas nas entrelinhas de tais documentos. Verificamos que os docentes possuem clareza acerca da necessidade de se trabalhar em suas práticas pedagógicas a questão étnico-racial, no entanto os mesmos ressaltam a importância da necessidade dos livros didáticos de história apresentarem a imagem do negro não apenas em conteúdos específicos como, por exemplo, a escravidão do Brasil. Com base nos escritos dos estudantes verificamos alguns reflexos da perspectiva da História Nova, uma vez que, é possível perceber a partir da leitura das imagens retiradas do livro didático de história do 5º ano que tais estudantes trazem elementos que nos mostra que a cultura afro-brasileira ao longo do tempo vem ganhando um novo olhar ao qual visa superar o processo de marginalização que a mesma sofreu e vem sofrendo ao longo de nossa história.

Palavras-chave: Ensino de História. Livro Didático. Percepção dos educandos. Educação Étnico-Racial.

RESUMEN

Se analizan las percepciones de profesores y estudiantes de una Escuela Pública de la Enseñanza Fundamental I acerca de las imágenes de afrodescendientes representadas en el Libro Didáctico de Historia. Se optó por realizar este estudio sobre la imagen del negro una vez que él siempre fue un sujeto marginado en la historia brasileña. Este proceso de marginación viene siendo constituido desde la entrada de los africanos tenidos como esclavos, que fueron sacados a la fuerza de su tierra y traídos a las tierras brasileñas para el trabajo esclavo. El estudio tiene como base metodológica la investigación cualitativa. Para su realización, se realizaron entrevistas con docentes, registros escritos de profesores y estudiantes, investigación bibliográfica e investigaciones documentales. Al pensar en el proceso de marginación, prejuicio y discriminación que el negro sufrió y aún sufre en lo cotidiano, se hace necesario reflexionar acerca de la historia brasileña, consecuentemente sobre la enseñanza de Historia, sus perspectivas y su importancia para la formación del sujeto sociocultural. Se hacen algunas consideraciones sobre el libro didáctico de Historia y sus contribuciones para el reconocimiento de una identidad étnico-racial. Para ello, se tratan algunas discusiones de carácter teórico, y se busca hacer un análisis de los libros didácticos de Historia adoptados en el proceso de formación de los sujetos de la investigación, en especial el libro didáctico de Historia del 5º año. Profesores y estudiantes fueron los sujetos principales de esta investigación, por medio de sus enunciados, se alcanzó el objetivo general de este estudio. El estudio presenta relevancia social y académica teniendo en cuenta que mucho se habla sobre las cuestiones étnico-raciales y poco se busca en la óptica de los profesores y alumnos, sujetos éstos directamente insertados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además de la creación de leyes y de resoluciones que puedan garantizar la obligatoriedad de la enseñanza de la cultura africana y afro-brasileña, es indispensable que el sistema de enseñanza brasileño proporcione condiciones básicas para garantizar la efectividad de las acciones preestablecidas en las entrelazadas de dichos documentos. En el caso de los libros didácticos de la historia, la imagen del negro no sólo en contenidos específicos, como, por ejemplo, la esclavitud de Brasil. Con base en los escritos de los estudiantes verificamos algunos reflejos de la perspectiva de la Historia Nova, una vez que, es posible percibir a partir de la lectura de las imágenes retiradas del libro didáctico de historia del 5º año que tales estudiantes traen elementos que nos muestra que la cultura afro- a lo largo del tiempo viene ganando una nueva mirada al cual pretende superar el proceso de marginación que la misma sufrió y viene sufriendo a lo largo de nuestra historia.

Palabras clave: Enseñanza de Historia. Libro Didáctico. Percepción de los educandos. Educación Étnico-Racial.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Identificação dos alunos cujos enunciados foram analisados	19
Quadro 2 –	Identificação dos professores entrevistados que tiveram suas aulas de História observadas	19
Quadro 3 –	Percepção dos professores e estudantes acerca da Imagem 7.....	68
Quadro 4 –	Percepção dos professores e estudantes acerca da Imagem 8	72
Quadro 5 –	Percepção dos professores e estudantes acerca da Imagem 9	76
Quadro 6 –	Percepção dos professores e estudantes acerca da Imagem 10	80

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	–	Capa do livro didático de História do 4.º ano	58
Imagem 2	–	Sumário do livro didático de História do 4.º ano	59
Imagem 3	–	Capa do livro didático de História do 5.º ano	61
Imagem 4	–	Sumário do livro didático de História do 5.º ano	63
Imagem 5	–	Apresentação do livro didático de História do 5.º ano	64
Imagem 6	–	Unidade 3 A República Federativa do Brasil	64
Imagem 7	–	Carregadores de café a caminho da cidade, Debret 1826	67
Imagem 8	–	Aquarela <i>Um jantar brasileiro</i> de Debret, 1827	71
Imagem 9	–	Representação de africanos escravizados praticando capoeira de Johann Moritz Rugendas 1835	75
Imagem 10	–	Zumbi: pintura de Antonio Parreiras, 1927	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEDU	Centro de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INL	Instituto Nacional do Livro
IPT	Instituto de Pesquisas Tecnológicas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEPPIR	Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
TA	Termo de Assentimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
DCNERE	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL CRIADA NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	21
3	CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E DO LIVRO DIDÁTICO	31
3.1	O ensino de História na perspectiva da História Nova	31
3.2	A Escola dos Annales e suas contribuições para o ensino de História	33
3.3	Breve histórico acerca do livro didático	38
3.4	O livro didático de História e suas implicações para a construção da identidade étnico-racial	41
3.5	O livro didático de História e o branqueamento	43
4	A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE OS DISCURSOS DAS IMAGENS AFRODESCENDENTES PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 5.º ANO DAS SÉRIES INICIAIS	53
4.1	Análise dos livros didáticos de História do 4.º e 5.º anos do ensino fundamental	54
4.2	Percepção dos professores e estudantes sobre as imagens afrodescendentes representadas no livro didático de História do 5.º ano	66
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	REFERÊNCIAS.....	86
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES....	91
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE CONDUÇÃO DO GRUPO DE REGISTROS ESCRITOS	92

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação é fruto das discussões do Grupo Pesquisa Diversidade, Alteridade e Educação: um olhar etnográfico sobre a escola,¹ que buscou desenvolver uma interface das Ciências Sociais e a Educação, mediante a análise da diversidade sociocultural no universo escolar a partir da etnografia em múltiplos contextos, com base em questões da educação indígena, relações étnico-raciais, gênero, ensino religioso e as práticas pedagógicas dos professores da educação básica. Também é fruto do Grupo de Pesquisa Currículo, Atividade Docente e Subjetividades,² vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, programa ao qual me encontro atualmente ligado na linha de pesquisa Currículo, História e Relações Étnico-Raciais. Seu objetivo é analisar a perspectiva histórica do currículo em suas diversas modalidades, níveis de ensino e instituições, buscando problematizar as concepções vigentes em seus diferentes contextos históricos; pesquisar relações étnico-raciais no currículo escolar. Salientamos que o grupo de pesquisa se apoia nas discussões de Michel Foucault, visto que ele tem contribuído para se pensar nas problemáticas levantadas pelo grupo de pesquisa.

O interesse pela temática surgiu no período da escrita da monografia intitulada *Educação e diversidade cultural: uma análise a partir das políticas públicas promovidas no Brasil*, com o objetivo de analisar a maneira pela qual a diversidade cultural tem-se apresentado nas políticas públicas educacionais brasileiras e as contribuições dadas pela Antropologia à Educação na busca do reconhecimento de uma sociedade multicultural e no respeito às diferenças de classe, gênero, etnia, dentre outras, que visem ao combate das desigualdades políticas e sociais.

Atualmente, o Brasil é considerado um país multiculturalista pela existência de sua diversidade sociocultural. Entretanto, ao longo dos anos, sua estrutura territorial e legislativa foi marcada pela inexistência de políticas públicas educacionais no que diz respeito às especificidades individuais e coletivas no contexto do processo de ensino-aprendizagem dos educandos, consideradas essas políticas como secundárias mediante o capital cultural que imperava e ainda impera nas escolas públicas.

¹ As atividades deste projeto articulam-se com as atividades da disciplina Fundamentos Antropológicos da Educação e com uma rede de pesquisadores que se tem formado pela interface entre a Antropologia e a Educação no Brasil e na América Latina. Coordenador: Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira. Minha participação nesse projeto foi no período em que fazia a graduação em Pedagogia.

² Grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Laura Pizzi e a Profa. Dra. Roseane Amorim.

Acerca desse conflito, torna-se importante percorrer o processo histórico do monoculturalismo impregnado em nossa sociedade desde a passagem do século XVIII, e a relação com o advento das aulas régias citadas por Saviani (2011). Todavia, historicamente, essas aulas trataram a nossa sociedade de forma monocultural, pois “privilegiavam homens, brancos, heterossexuais, cristãos e favorecidos financeiramente” (ALBUQUERQUE, 2013, p. 5), deixando, assim, fortes marcas no contexto sociopolítico do povo brasileiro, tendo em vista a centralidade que a educação tem na construção de um projeto de nação.

Nas últimas décadas, diversos avanços foram conquistados na legislação no que se refere às políticas públicas educacionais que visam assegurar o reconhecimento da identidade étnico-racial no currículo da educação básica. Diante disso, podemos citar o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece que a base comum do currículo deve ser “complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996). No entanto, afirmamos que nem sempre tais estabelecimentos de ensino buscam implementar a parte diversificada que venha a contemplar a cultura dos educandos que se encontram inseridos no processo de formação.

Assim, a LDB n.º 9.394/96, em 2003, passou por dois processos de alteração tendo em vista primeiramente a criação da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003) e posteriormente a Lei n.º 11.645 de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008). Ambas as alterações buscaram o desenvolvimento de uma educação que fosse capaz de promover positivamente a cultura afro-brasileira, assim como as culturas africana e indígena no Brasil, pois, como podemos observar, o artigo 26-A, incluído na LDB n.º 9.394/96 assegura:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: ‘Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena’. (BRASIL, 2008).

O parágrafo 4.º do artigo 26 da LDB, ainda na sua antiga versão de 1996, determina: “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 européia.” (BRASIL, 1996). Entretanto, ressaltamos que, no cotidiano, há dificuldade de professores trabalharem com tais temáticas, uma vez que nos livros didáticos, em especial os de História, a figura do negro quase sempre aparece como um sujeito escravizado, sendo

castigado e apanhando em público, isto é, o negro é quase sempre associado ao processo da escravidão.

Partindo do pressuposto da importância que os livros didáticos desempenham no processo de formação sociocultural dos alunos nos anos iniciais, e que tais livros não podem ser considerados elementos neutros nesse processo, surge o seguinte questionamento central, que norteará toda a pesquisa: **Quais são as percepções³ de professores e alunos do 5.º ano de uma escola pública do Ensino Fundamental I acerca das imagens de afrodescendentes representadas nos livros didáticos de História?**

Diante do questionamento central supracitado, a pesquisa terá como objetivo geral: analisar as imagens afrodescendentes do livro didático de História⁴ por meio da percepção de professores e alunos do 5.º ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede pública municipal de Maceió. Esse objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: discutir as implicações do livro didático de História na formação sociocultural dos educandos; verificar quais têm sido as implicações da Lei n.º 10.639/2003 e Lei n.º 11.645/2008 para o livro didático de História e para a formação sociocultural dos sujeitos; analisar como vem ocorrendo o ensino de História nas turmas⁵ do 5.º ano do Fundamental I e suas implicações para o respeito e/ou reconhecimento da identidade cultural negra.

Este estudo tem como base metodológica a pesquisa qualitativa, pois considerando Diehl e Tatim (2004, p. 52), “os estudos qualitativos podem descrever a complexidade de determinado problema e a interação de certas variáveis [...]”, justificando, assim, sua utilização na escola, visto que não estaremos preocupados em trabalhar com os dados quantitativos da pesquisa, e sim com os enunciados e interpretações feitas pelos professores e estudantes sobre as imagens afrodescendentes representadas no livro didático de História analisado.

A pesquisa terá como base o ensino de História na perspectiva referencial e conceitual da História Nova. Segundo Andrade (2006):

³ “Perceber [...] Formar ideia de; abranger com a inteligência; entender, compreender.” “percepção [...] Ato, efeito ou faculdade de perceber.” (FERREIRA, 1999, p. 1541).

⁴ O livro *Aprender, muito prazer!: história*, de autoria de Maria de Souza Lima Brodbeck (2014), que faz parte de uma coleção do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental. Ressaltamos, entretanto, que embora procuremos fazer uma análise do livro do 4.º ano, a pesquisa tem como objetivo central analisar o livro do 5.º ano, visto que ele corresponde ao material utilizado pelos sujeitos da pesquisa.

⁵ A pesquisa se realizará em duas únicas turmas de 5º ano presentes na escola lócus da pesquisa; terá como sujeitos participantes os dois professores e uma amostra do grupo de aluno composta por seis alunos sendo 3 de cada sala.

A partir [da] publicação dos Annales, a História deixa de ser uma disciplina que trata unicamente de ações políticas, para assumir as questões sociais, dessa maneira preocupa-se em entender a sociedade, as formas de sociabilidade, nos diversos tempos vividos pela humanidade. (ANDRADE, 2006, p. 65).

Faremos uso da perspectiva da História Nova porque ela dará voz aos sujeitos que se encontram silenciados na sociedade, tais como o negro, o índio, a mulher, dentre outros que não são reconhecidos como agentes históricos que produzem a própria História. Tomaremos como base Foucault, uma vez que, segundo esse autor, deve-se procurar entender as relações de poderes presente na sociedade.

Diante das considerações de Fischer (2001), é correto afirmar que não devemos carregar esse conjunto de signos, pois ele traz um significado intencional que tem suas reais intenções

Segundo Pizzi et al. (2009, p. 21), Foucault não está preocupado em classificar o que dito como verdade ou mentira, uma vez que a preocupação dele é compreender como as relações de poderes produzem certas relações ao longo do tempo.

Conforme Fischer (2003), o pesquisador que fizer uso da perspectiva foucaultiana em sua pesquisa passará a quebrar toda uma estrutura de pensamento que é posta em nossa sociedade sem que muitas vezes não haja uma reflexão minuciosa dos discursos tidos como verdadeiros.

A escola onde desenvolvemos a pesquisa localiza-se na parte alta da cidade de Maceió, Alagoas, no bairro do Clima Bom. Atualmente, ela desenvolve suas práticas voltadas para os anos iniciais, funciona nos três turnos, sendo o horário noturno voltado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A instituição faz parte da Rede Municipal de Educação de Maceió. Hoje a escola conta com um total de 300 estudantes matriculados nos três turnos; no horário da manhã, funcionam 5 salas de aula, sendo dois primeiros anos, dois segundos anos e um terceiro ano. No turno vespertino, a escola conta com mais 5 salas de aula, sendo um terceiro ano, dois quartos anos e dois quintos anos. No noturno, a escola atende à EJA: uma primeira fase, uma segunda fase e uma terceira fase.

Além do corpo discente, a escola conta com três merendeiras, três pessoas no apoio administrativo, onze professores efetivos (dois, no momento, encontram-se em desvio de função), três professores horistas, duas coordenadoras e duas diretoras. A estrutura do prédio é muito precária, uma vez que se trata de um prédio antigo e pouco tem passado por reforma

para que possa atender às necessidades básicas e tenhamos um espaço escolar adequado para os sujeitos ali inseridos.

Em uma das observações iniciais, pudemos verificar que, pelas fortes chuvas, a escola teve de suspender as aulas por alguns dias, porque as paredes das salas de aula estavam passando corrente elétrica, trazendo risco à vida de todos os indivíduos ali presentes. Quanto às salas de aula, todas têm um armário utilizado para guardar os livros e objetos dos alunos e dos professores. Os ventiladores das salas de aula, em grande parte, estão com defeito, sem funcionar, o que torna bastante quente as salas, principalmente no horário vespertino, visto que, depois do meio-dia, o sol bate diretamente na parede do fundo de todas as salas de aula.

A escola, além do espaço da sala de aula, tem outra sala, dividida ao meio, onde, em um lado, está instalada a secretaria, e no outro espaço, a direção; outra sala foi adaptada para ser a sala dos professores, sala de leitura e sala de vídeo. Essa sala é conhecida como sala multiuso em razão das várias funcionalidades que ocupa no ambiente escolar. Os banheiros quase todos estão sem porta, o que torna constrangedor seu uso por parte dos alunos e funcionários.

A escola fica em bairro periférico. No tocante à situação socioeconômica dos sujeitos que moram na sua redondeza, não é das melhores, uma vez que podemos dizer que não existe um tipo de atividade comercial que possa gerar renda e emprego para a comunidade. O tráfico de drogas e a violência são bastante perceptivos conforme o relato da diretora geral, que, no primeiro momento, fez a apresentação da escola e prestou as informações referentes aos dados da escola; ou seja, quase todos os alunos do grupo que a escola atende encontram-se em situação de vulnerabilidade social, haja vista que muitos deles já perderam pais, irmão ou outros familiares para o tráfico de drogas.

Diante de todo esse cenário em que a escola encontra-se inserida, quando perguntamos qual é o maior desafio encontrado, a diretora respondeu que é a indisciplina dos alunos, porque eles brincam muito, e os professores acabam perdendo muito tempo conversando sobre a indisciplina deles no ambiente escolar.

No que diz respeito às duas turmas onde realizamos a pesquisa, 5.º ano A e 5.º ano B, ambas respectivamente têm 27 alunos e 28 alunos; a primeira turma tem três alunos que foram reprovados no ano letivo de 2016, e a segunda não tem registro de aluno reprovado no ano anterior. A primeira tem 17 meninas e 10 meninos; a segunda é formada por 15 meninas e 13 meninos. Salientamos que, na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a escola lócus da pesquisa obteve, em 2013, a nota de 5,5 e em 2015 teve sua nota reduzida para 4,8.

No início do segundo semestre de 2017, após o retorno das férias escolares do meio do ano, realizamos os primeiros contatos com o ambiente escolar no qual a pesquisa foi desenvolvida. Salientamos que a ida a campo só foi possível apenas nesse momento, porque, embora houvesse submetido o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) ainda em dezembro de 2016, sua aprovação só ocorreu no fim do mês de maio de 2017, período esse que antecedeu os festejos juninos e o período do recesso escolar da escola lócus da pesquisa.

Realizados os primeiros contatos com o ambiente escolar e os sujeitos da pesquisa, no primeiro momento, conversamos com a diretora geral da instituição e com a coordenadora pedagógica do turno em que desenvolvemos a pesquisa; ambas puderam passar as informações técnicas referentes à estrutura do espaço, os dados dos funcionários e algumas informações referentes ao funcionamento da escola.

A partir do segundo contato com a escola, procuramos conversar com os dois professores sujeitos da pesquisa, a fim de poder explicar os objetivos da pesquisa, a metodologia, entre outros elementos indispensáveis para dar prosseguimento à pesquisa. Nesse momento explicamos qual seria o papel deles na pesquisa e solicitamos a ambos que escolhessem cinco educandos de cada turma para fazer parte do grupo que realizaria os registros escritos. Para compor o grupo que realizou os registros, selecionamos alunos negros, brancos, meninos e meninas, visto ser indispensável essa heterogeneidade para que se possa ter um grupo plural. O critério de desempate foi a idade, seguindo a ordem dos mais velhos para os mais novos, dado que os alunos com mais idade têm mais experiência de vida, inclusive aqueles com maior período de escolarização.

Após a explicação de todo o processo da pesquisa, os professores ficaram encarregados de escolher os estudantes que participariam do grupo, com base nos critérios preestabelecidos, e posteriormente convidar os pais ou responsáveis legais para explicar a pesquisa a eles e recolher sua assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Posteriormente, retornamos ao lócus da pesquisa e recolhemos o TCLE assinado pelos responsáveis legais dos voluntários da pesquisa, igualmente o TCLE dos professores. Em outro momento, reunimos os estudantes para fazermos a leitura do Termo de Assentimento (TA), sanamos as dúvidas existentes e recolhemos a assinatura deles.

Seguem o Quadro 1 e o Quadro 2, que identificam os sujeitos que participaram da pesquisa de maneira direta.

Quadro 1 – Identificação dos alunos cujos enunciados foram analisados

Identificação (1)	Idade	Cor	Sexo	Participação
Anne	11	Preta	F	Registro por escrito
Nique	12	Parda	F	Registro por escrito
Buchecha	11	Parda	M	Registro por escrito
Kase	12	Amarela	F	Registro por escrito
Anderson	11	Parda	M	Registro por escrito
Eruja	11	Parda	M	Registro por escrito

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

(1) Inicialmente a intenção de nossa pesquisa seria trazer os escritos de 10 estudantes conforme já mencionado, porém, no decorrer do processo, verificamos que 3 estudantes realizaram parcialmente a análise da imagem, pois das 4 imagens solicitadas, apenas duas foram analisadas. Quanto ao outro aluno, consideramos que seus escritos se tornaram irrelevantes para nossa pesquisa, desse modo, resolvemos retirar da análise. O nome dado a todos os sujeitos da pesquisa foi fictício criados pelos próprios estudantes, no caso dos professores, os nomes foram dados pelos pesquisadores.

Quadro 2 – Identificação dos professores cujos enunciados foram analisados

Identificação	Função	Formação	Sexo
P1	Professor	Magistério, Licenciado em História, Mestre em Ciências das Religiões	M
P2	Professora	Licenciada em Pedagogia e Especialista Educação Escolar	F

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A opção em realizar a entrevista com o P1 e a P2 foi pela necessidade de melhor compreender o processo de ensino-aprendizagem, o qual se refere ao ensino de História, como também entender sua opinião no que diz respeito à escolha e utilização do livro didático de História como instrumento norteador de suas práticas pedagógicas. Buscamos, também, nessa entrevista, conhecer melhor os professores e sua opinião quanto ao conteúdo trazido a respeito do negro no livro didático de História bem como sua percepção acerca das imagens analisadas no livro didático do 5.º ano (roteiro das entrevistas no Apêndice A).

Fizemos a análise dos livros didáticos de História adotado nas turmas do 4.º e do 5.º ano a fim de que possamos perceber e melhor compreender como a figura do negro apresentase por meio das imagens ilustradas no livro, uma vez que uma imagem não pode ser encarada como um objeto neutro e sem valor no processo de transmissão de conhecimento, pois ela traz consigo uma série de valores, ideologias,⁶ e uma mensagem subjetiva de que, às vezes, acabamos apropriando-nos sem que possamos perceber o conteúdo representado pela imagem.

⁶ “Para Marx, ideologia é a forma de representação, no plano da consciência, que serve para mascarar a realidade fundamental, que é de natureza econômica. A classe racial dominante oculta seus verdadeiros propósitos, servindo-se para isto da ideologia.” (SEVERINO, 1986, p. 8).

O texto organiza-se em cinco seções, incluindo esta introdução e as considerações finais. Na seção 2, focalizamos as discussões sobre as políticas voltadas para a diversidade cultural. Na seção 3, realizamos um estudo sobre o ensino de História e seção 4, pontuamos algumas considerações sobre o livro didático e as concepções dos discentes sobre a educação étnico-racial com base na vivência com os livros didáticos analisados.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA O AFRODESCENDENTE NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Ao longo da História do Brasil, a desigualdade sociocultural sempre esteve presente, a qual é marcada por privilégios do grupo dominante. A figura do negro nesse processo esteve sempre ligada à ideia de submissão ao branco. Salientamos que os problemas voltados para a questão do preconceito, do racismo, dentre outros fatores que acabam por negar a cultura negra no país, não são recentes, pois sua origem vem desde a chegada dos portugueses ao Brasil em 1500, os quais trouxeram os negros da África para serem escravizados e submetidos a condições subumanas.

Após decorridos 130 anos da assinatura da Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel e Rodrigo Augusto da Silva,⁷ ainda é perceptivo nos dias atuais o processo de marginalização que o negro passa em nossa sociedade, sociedade essa que adotou a cultura do homem branco como se fosse a sua cultura nacional. Ao longo da história brasileira várias lutas foram travadas pelos movimentos sociais para que fossem criadas políticas públicas como objetivo de reparar o processo de invisibilidade da cultura negra em nossa sociedade.

Vale salientar que a criação da Lei Áurea e a Lei do Ventre Livre apesar de sua grande importância no período histórico brasileiro, ambas não garantiu e nem garante que tais sujeitos marginalizados tenham as mesmas oportunidades socioculturais, uma vez que tais leis surgem como uma necessidade da época a fim de atender as necessidades e a demanda do período na qual foram criadas.

Quando nos remetemos às desigualdades socioculturais de um povo, não podemos deixar de pensar na educação como mecanismo de manutenção dessas desigualdades. Dessa forma, podemos observar na sociedade brasileira que houve pequenos avanços no campo educacional a partir da década de 1990, visto que, nesse período, foram criadas algumas leis a fim de garantir o respeito e a valorização da cultura do negro, do índio e da mulher, a qual se apresentava sempre submissa à figura do homem.

No período das gestões do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), 1995-2002, a diversidade ganhou algum olhar, porque ela passou a ter um foco nas políticas públicas brasileiras, possibilitando, assim, algumas medidas contra o preconceito entre outras atitudes

⁷ Era filho do Barão do Tietê e sobrinho do capitalista Benedito Antônio da Silva. Foi um dos líderes do partido conservador nos últimos anos do Império, com Antônio da Silva Prado. Herdou o prestígio e a posição de seu pai, chefe do partido conservador em São Paulo e também de seu sogro, o senador Eusébio de Queirós, chefe do Partido Conservador nacional, que foi o autor de uma das mais importantes leis do Império, a Lei Eusébio de Queirós.

que contribuam para a disseminação das desigualdades socioculturais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram Lançados em 1997 e enviados aos docentes de todo país e traz no seu bojo a ideia de pluralidade cultural. Contudo, várias críticas foram lançadas em relação a esse documento.

Somente no Governo do Presidente Lula, em 2003, foram implementadas ações “específicas” como a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir),

[...] reunindo sob seu domínio um conjunto de ações voltadas para a população afrodescendente, com destaque para a atuação junto à comunidade de ações voltadas para a população negra e também na área do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas. (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 25).

Em 2004, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) surge com a proposta de contribuir para mudanças das políticas públicas de modo que seja possível desenvolver ações para a integração dos conteúdos universais da educação com as novas temáticas que passaram a ter foco nas novas políticas do governo, por exemplo, a diversidade e o reconhecimento das diferenças. Segundo Rodrigues e Abramowicz (2013), no período de 2003, foram desenvolvidas dezenove ações pelo Ministério da Educação (MEC), a maioria voltada para a Secadi e para a Secretaria de Educação Superior (Sesu), que passaram a reforçar em seus programas a ideia de diversidade como política de inclusão e/ou ação afirmativa.

As políticas de ações afirmativas são políticas sociais que tem como meta a intervenção do Estado ou particulares, a partir da demanda da sociedade civil no tocante a ações focais dos movimentos sociais, atendendo o direito à diferença de diversos grupos que compõem a sociedade e estão em situação de desvantagem social (AMORIM, 2010). Silvério (2007, p.21) salienta “as políticas de ações afirmativas apresentam-se como importante mecanismo social com características ético-pedagógicas para os diferentes grupos vivenciarem o respeito às diversidades, sejam elas raciais, étnicas, culturais, de classe, de gênero ou de orientação sexual.”

Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, passou-se a garantir no campo educacional que questões culturais como a história do negro e sua importância na composição da sociedade brasileira fosse assegurada pela escola na formação dos sujeitos para a obtenção de educação uma sociedade multicultural. Entretanto, verifica-se que, somente após alguns anos, o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira

tornou-se obrigatório, conforme verificamos na Lei n.º 10.639, de janeiro de 2003, que garante que seja acrescido o artigo 26-A ao artigo 1.º da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

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 pertinente 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 Brasileira.

A Lei n.º 10.639/03 implementada no Governo do Presidente Luís Inácio da Silva sofreu um processo de alteração, tendo em vista que, em 2008, criou-se a Lei n.º 11.645/08 que, além de trazer os mesmos elementos que a Lei n.º 10.639/03, traz a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena a fim de resgatar a história do índio como sujeito de nosso meio social, uma vez que, ao longo de nossa história, desenvolveu-se uma representação na qual o índio como sujeito está à parte de nosso meio social. Os livros não mostram ao leitor todo o processo de injustiça e de ambição a que os índios foram obrigados a se submeter com as invasões dos europeus nas terras brasileiras, visto que houve uma imposição cultural do padrão de vida do branco europeu sobre a cultura indígena, imposição essa que se faz presente até os dias atuais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERE (2004) afirmam:

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana 11 conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

De acordo com Valente (2001), embora tenhamos a Carta Magna que vem assegurar a utilização das línguas maternas das comunidades indígenas e dos processos próprios de aprendizagem, verificam-se algumas contradições no que diz respeito à LDB n.º 9.394/96,

pois ela, ao tratar da educação diversificada, em especial a indígena, estaria negligenciando o papel da língua nacional como se fosse um instrumento de poder e dominação. Desse modo, salientando o real sentido do conceito de interculturalidade proposto na LDB, pois como podemos garantir uma educação intercultural se não respeitamos a cultura dos povos minoritários? A educação tende a moldar a consciência dos determinados grupos sociais, visto que ela é um processo e construção de ideologias, logo Afonso (2008) chama a atenção para o fato de que:

A história ensinada nas salas de aula pode ser um meio de formar pessoas críticas, capazes de compreender o que significa analisar um documento como o livro didático, e como se o faz; ou formar pessoas ingênuas que crêem que a história só possui uma versão (a encontrada nos documentos escritos), e, portanto, numa só verdade histórica. (AFONSO, 2008, p. 24).

É preciso entender que o livro didático é como um espaço de lutas de representações, de narrativas vencedoras, para que, dessa forma, os educadores possam contribuir para desconstruir representações sociais que contribuem para que a diferença seja vista como subalternidade/inferioridade. Gasparello (2004) faz uma observação interessante ao pensar no livro e sua historicidade:

A compreensão do livro como um espaço de relações não permite que se fale sobre ‘o texto’ em abstrato, como existente fora dos objetos escritos que permitem uma leitura, mas de um objeto que resulta de um conjunto de elementos materiais que compõem o livro [...] a produção textual também sofre a ação de um processo complexo das relações de poder da realidade sócio-histórica, que limitam, restringem e condicionam esta produção. (GASPARELLO, 2004, p. 23).

O livro didático, como mostrado por Gasparello (2004) e Afonso (2008), é instrumento crucial na formação dos cidadãos, uma vez que ele é utilizado como meio de reproduzir os ideais sociopolíticos presentes em nossa sociedade.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação, em 1996, sofre um processo de reformulação passando a abarcar temáticas que até então não eram tidas como obrigatórias no processo de ensino-aprendizagem. Durante muitos anos de nossa história, as diferenças entre nossa população sempre foi vista como natural, logo, buscou-se tratá-las de forma silenciada ou até mesmo homogeneizá-las, pois, como afirmam Moreira e Candau (2003):

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferenças e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Perante esse cenário encontrado em nossas escolas, onde a negação do “outro” se faz de forma intensiva como meio de resolver ou solucionar uma realidade que se encontra presente em nossa sociedade, a LDB n.º 9.394/96 assume papel de grande importância para inverter o atual contexto social; entretanto, frisamos que ela foi reformulada para atender as demandas existentes não do momento atual, uma vez que a negação da identidade do “outro” não é algo recente, por exemplo, o negro e a mulher ambos vistos como sujeitos de menor direito social.

Com a pressão feita pelos movimentos sociais, em especial os que estavam ligados às questões afro-brasileiras, houve um processo de mobilização na sociedade que conseqüentemente passou a interferir na legislação brasileira. Uma grande conquista dos movimentos sociais foi a criação da Lei n.º 10.639/2003 já mencionada. Outro ganho para a sociedade está na questão dos povos indígenas, pois eles são considerados habitantes natos deste País. O artigo 78 da LDB n.º 9.394/96 estabelece:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996).

O artigo 78 da LDB 9.394/96 contempla a complexidade de nossa sociedade, visto que ela é composta por sujeitos das mais diversas procedências, cultura e classes sociais. Percebe-se que esse documento busca trabalhar as características e peculiaridades dos diversos povos existentes, entretanto não podemos deixar de mencionar ou de repensar o processo de formação dos atuais educadores. Será que as instituições de ensino superior têm formado docentes capazes de intervir de forma eficaz para o alcance dos objetivos almejados do PCN de Pluralidade Cultural? Pois se verifica atualmente uma série de conteúdos que devem ser abordados pelos professores, como podemos observar no § 4.º do artigo 26 da LDB n.º 9.394/96: “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).

Diante das transformações existentes em nossa sociedade, a LDB n.º 9.394/96 passou a assumir um papel crucial para o norteamento das práticas pedagógicas, tendo em vista que é

a partir dela que serão pensados os objetivos a ser alcançados pela educação. Logo, podemos mencionar que foi pelas novas exigências trazidas com a reformulação da LDB em 1996 que se criaram outros documentos, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, por sua vez, trazem uma discussão mais detalhada acerca da temática da diversidade cultural. Entretanto:

A aplicação e o aperfeiçoamento da legislação são decisivos, porém insuficientes. Os direitos culturais, a criminalização da discriminação, atendem aspectos referentes à proteção de pessoas e grupos pertencentes a minorias étnicas e culturais. Para contribuir nesse processo de superação da discriminação e de construção de uma sociedade justa, livre e fraterna, o processo educacional há que tratar do campo ético, de como se desenvolvem atitudes e valores, no campo social, voltados para a formação de novos comportamentos, novos vínculos, em relação àqueles que historicamente foram alvo de injustiças, que se manifestam no cotidiano. (BRASIL, 1997, p. 21).

O Parâmetro Curricular Nacional de Pluralidade Cultural criado em 1997 pelo Ministério da Educação e do Desporto, cujo objetivo é contribuir para a formação de novas mentalidades humanas capazes de superar as diversas formas de preconceito que se fazem presentes em nossa história, desde os tempos remotos, e somente nas últimas décadas vem sendo cada vez mais discutido com aproximação dos conhecimentos antropológicos e educacionais, proporcionando, assim, a criação desse documento oficial, que busca auxiliar nas propostas pedagógicas desenvolvidas nos espaços escolares. Entretanto, verificamos nos dias atuais que nos tais objetivos propostos pelo PCN supracitado no cotidiano escolar ainda há grandes desafios a serem superados, são inúmeros os entraves presentes na sociedade, os quais atravessam os muros da escola, passando assim a interferir na prática pedagógica dos docentes.

O PCN de pluralidade cultural encontra-se estruturado em duas partes. Na primeira, são expostas as contribuições acerca da respectiva temática abordada nesse documento levando em consideração os seguintes conhecimentos: éticos, jurídicos, históricos, geográficos, sociológicos, populacionais, psicológicos e pedagógicos. Posteriormente, são feitas discussões acerca dos objetivos de se trabalhar a temática com o ensino fundamental. Na segunda parte dos PCN, encontra uma relação dos conteúdos que devem ser trabalhados no primeiro e no segundo ciclo do ensino fundamental, critérios de avaliações e orientações didáticas para os professores utilizarem no desenvolvimento de sua prática pedagógica.

No entanto surgem alguns questionamentos acerca da implementação desse PCN, uma vez que cada região/localidade de nosso país tem uma realidade com características de sua cultura local. Dessa forma, as orientações didáticas trazidas nos PCN podem ser

desenvolvidas com eficácia no Sul do Brasil e pode não ter os mesmos resultados no Nordeste, tornando cada vez mais desafiador o papel do professor e da escola.

À medida que a escola vem ganhando novos horizontes e os professores têm de assumir práticas plurais para atender a demanda da sociedade, conforme já mencionado. Os PCN trazem a problemática da pluralidade cultural como critério de seleção de conteúdos a serem trabalhados no primeiro e segundo ciclo da seguinte forma:

[...] a relevância sociocultural e política, considerando a necessidade e a importância da atuação da escola em fornecer informações básicas que permitam conhecer a ampla diversidade sociocultural brasileira, divulgar contribuições dessas diferentes culturas presente em território nacional e eliminar conceitos errados, culturalmente disseminados, acerca de povos e grupos humanos que constituem o Brasil; a possibilidade dos desenvolvimento de valores básicos para o exercício da cidadania, voltados para o respeito ao outro e a si mesmo, aos Direitos Universais da Pessoa Humana e aos direitos estabelecimentos na constituição federal; a possibilidade de capacitar o aluno a compreender, respeitar e valorizar a diversidade sociocultural e a convivência solidária em uma sociedade democrática. (BRASIL, 1997, p. 47).

O PCN de Pluralidade Cultural foi criado/desenvolvido para exercer um papel trivial no norteamento das práticas educativas haja vista que ele visa a oferecer mecanismos capazes de fomentar e explicitar a diversidade existente nos mais diversos grupos sociais, visto que dentre os seus objetivos busca-se contribuir para “a construção de uma sociedade pluriétnica e pluricultural” (BRASIL, 1997, p. 43). Entretanto, perguntamo-nos qual é o papel do professor e quais os desafios encontrados por ele para atingir tais objetivos almejados pelos PCN? Como afirma Giroux (1995):

Os/as educadores/as não poderão ignorar no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética, e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo que enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização do que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente mais diverso que qualquer época na história. (GIROUX, 1995, p. 88).

No PCN de Pluralidade Cultural encontra-se algumas discussões e propostas metodológicas que visam à superação da discriminação presente na sociedade, seja por preconceito racial, de gênero, cultural, socioeconômico entre outros. Entre várias críticas lançadas aos PCN's destacamos duas: primeiro foi um documento que teve a orientação das políticas internacionais como o Banco Mundial através do ideário liberal e, além disso, toma o pensamento construtivismo como base teórica desconsiderando os problemas sociais que o Brasil enfrenta ao longo do tempo.

Nesse processo de superação cabe aqui, neste presente trabalho, apontar alguns limites encontrados nas políticas públicas educacionais, uma vez que podemos perceber em nossa

legislação da LDB n.º 9.394/96 contradições, como a imposição da língua nacional na educação indígena tendo em vista que ela prega um compromisso educacional pautado no tratamento diferenciado dos diferentes grupos sociais. Desse modo, embora tenhamos um discurso voltado para o respeito das diferenças, a legislação vigente deixa muito a desejar em suas aplicações. Um exemplo dessa realidade é o PCN de Pluralidade Cultural, pois, de acordo com Valente (2001), não podemos superar tais limites sem antes trabalharmos e conhecermos as bases históricas que levaram ao contexto no qual estamos inseridos.

Tendo em vista as considerações de Rodrigues e Abramowicz (2013), o MEC não apresenta um conceito único e coeso de diversidade que seja norteador para suas ações, embora possamos observar um aumento nos investimentos para essa área, visto que em 2005 foi utilizado 0,7 % do orçamento total do MEC passando em 2006 para 0,75 % representando assim 7% de aumento na participação de seu orçamento, se comparados os investimentos entre 2003 e 2006, esse aumento ainda foi bem maior passando de 0,27% a 0,75% representando crescimento de 268,7%.

Atualmente, o sistema de ensino brasileiro passa por grandes discussões acerca da implementação da Base Nacional Curricular Comum, uma vez que tal documento tem como finalidade, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) e a LDB n.º 9.394/96:

os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (BRASIL, 2010, p. 6).

No entanto, salientamos que a discussão por uma base curricular comum não é recente, visto que, já em meados dos anos 1990 no Brasil, a LDB n.º 9.394/96 traz consigo uma Base Nacional Comum para a educação, a qual deve ser complementada pelos diversos sistemas de ensino.

Após a promulgação da LDB n.º 9.394/96, a versão final foi encaminhada pelo MEC para o Conselho Nacional de Educação (CNE) a fim de que os PCN tornem-se diretrizes curriculares nacionais. No entanto, devido às críticas que os PCN receberam na época e o nível de detalhamento dele, o CNE resolveu deixar esse documento como uma alternativa curricular não obrigatória.

A década de 1990 pode ser considerada o auge no que diz respeito às definições de políticas públicas educacionais, entretanto, salientamos que a criação de tais políticas

encontrava-se diretamente ligada às políticas propostas pelo Banco Mundial. Dentre as finalidades propostas por tais políticas, encontrava-se a ideia de compatibilização e harmonização dos sistemas educativos dos países participantes de tais políticas. Não se pode deixar de mencionar a participação dos agentes sociais privados no que se refere ao processo de criação de um currículo que fosse tido como base para os diversos sistemas de ensino. Dentre tais agentes, encontram-se fundações como Roberto Marinho, Airton Senna e Lemann, empresas como Natura, Volkswagen, dentre outras. Logo, tais agentes passaram a interferir diretamente nas políticas públicas para a educação.

Ribeiro e Gusmão (2014) afirmam:

Vive-se em um momento histórico em que muitos países têm efetivado mudanças curriculares, seja com vistas a ampliar a equidade nos sistemas escolares, seja para contemplar as mudanças mais recentes vivenciadas pelas sociedades contemporâneas. Esses e outros elementos de contexto justificam a importância de refletirmos sobre o que devemos incluir nos currículos de educação básica, como se elabora um currículo, que questões políticas estão envolvidas em suas produções. (RIBEIRO; GUSMÃO, 2014, p. 1).

Para tanto, salientamos que o MEC, com seus parceiros privilegiados, tais como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e CNE, assumem papel fundamental na definição da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), uma vez que ela tem como discurso proporcionar uma educação de qualidade a todos. No entanto, fazemos algumas indagações para serem refletidas: até que ponto a BNCC dará conta de levar as mais diversas peculiaridades do povo brasileiro? Atualmente, o problema da educação brasileira encontra-se na falta de um currículo comum ou na falta de oportunidades no que diz respeito ao acesso e à permanência dos sujeitos no sistema de ensino? De que forma a educação étnico-racial se apresenta na BNCC? O MEC afirma que foram milhões de contribuições/sugestões dadas por toda a sociedade civil organizada. No entanto, o que se sabe é que, na maioria das vezes, o sujeito que se encontra diretamente inserido no processo de ensino-aprendizagem na educação básica, de fato, assume um papel de sujeito passivo durante o processo de criação da BNCC.

Em suma, acreditamos que não bastam investimentos em políticas públicas que busquem implementar ações para o combate do preconceito e do racismo, pois mais importante que criar é fornecer meios para que elas sejam efetivadas para se alcançar tais objetivos. Para tanto, não podemos ver a diversidade como um grande “guarda-chuva” que abarca tudo e todos. Da mesma forma, pressuponho que os documentos norteadores das práticas pedagógicas devem ser apresentados de forma clara e coesa para os educadores,

possibilitando-os a desenvolver práticas que venham contribuir para a promoção da educação e da diversidade cultural, tendo em vista que nos encontramos em uma sociedade multicultural.

Desse modo, a escola deve promover um ensino sistematizado pautado nas diferenças, sempre procurando mostrar “as raízes” de onde surgiram e a forma como foram e são postas na sociedade, superando, assim, as lacunas deixadas na legislação, do contrário, não iremos alargar nossos horizontes para um mundo de igualdade sem discriminação nem preconceito.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E DO LIVRO DIDÁTICO

Acima de sermos negros, brancos, árabes, judeus, americanos, somos uma única espécie. Quem almeja ver dias felizes, precisa aprender a amar a sua espécie [...]. Se você amar profundamente a espécie humana, estará contribuindo para provocar a maior revolução social da história.

(Augusto Cury)

A sociedade brasileira é composta, atualmente, por uma enorme diversidade cultural, visto que ela foi composta ao longo de sua história por sujeitos das mais diversas procedências, por exemplo, indígenas, africanos, espanhóis, portugueses, dentre outros povos. Entretanto, essa convivência não deveria ser pautada em uma hierarquização das relações e muito menos na invisibilidade da cultura do outro. Nesta seção buscaremos trazer algumas contribuições para que possamos pensar o ensino de História como instrumento capaz de promover o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira a qual no decorrer de nossa história sempre foi posta como submissa à cultura do homem branco.

Buscaremos também trazer algumas considerações acerca do livro didático, em especial o livro didático de História, uma vez que na seção 4 faremos uma análise da percepção de professores e alunos acerca das imagens afrodescendentes representadas no livro de História do 5.º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino do município de Maceió, Alagoas.

3.1 O ensino de História na perspectiva da Nova História

Iniciaremos nossa discussão fazendo algumas considerações sobre o campo historiográfico e suas correntes para que possamos pensar no ensino de História como um produto diretamente ligado a uma visão ideológica, com determinados valores e ideais produzidos e reproduzidos no ambiente escolar das mais diversas formas. Desse modo, não podemos deixar de atentar para o papel do livro didático de História, visto que ele é um instrumento determinante no processo de formação do sujeito sociocultural.

O campo da historiografia é primordial para que se possa melhor compreender a realidade e assim se posicionar de maneira crítica diante dos acontecimentos sociais e culturais, uma vez que esse campo proporcionará uma visão da sociedade nos mais diversos períodos da História, permitindo que se façam críticas concretas e fundamentadas nos fatos

ocorridos. Salientamos que a historiografia liga-se diretamente ao movimento da sociedade, porque, a cada período ou fase em que se encontra a sociedade, ela tende a escrever e, conseqüentemente, a se adaptar ao conhecimento que está sendo produzido e vivenciado naquele momento.

Segundo Canabarro (2008):

O conhecimento se renova constantemente para dar respostas aos problemas que a sociedade enfrenta cotidianamente, os historiadores não podem permanecer alheios à sociedade em que vivem, precisam acompanhar todos os movimentos, pois a seu ofício exige que permaneçam atentos a tudo o que acontece ao redor. Neste sentido, podemos afirmar que a historiografia é também o produto da cultura e que o historiador deve se apresentar como um produtor cultural, que produz um conhecimento que expressa a cultura de um determinado período. (CANABARRO, 2008, p. 24).

Conforme as considerações de Canabarro (2008), percebemos que há uma relação íntima entre a cultura de uma sociedade e a produção do conhecimento da História, uma vez que o historiador pode ser encarado como um produtor cultural que, conseqüentemente, vai expressar em seus escritos traços da cultura em que ele se encontra inserido.

Consoante Morin (2001):

[...] a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas. (MORIN, 2001, p. 56).

A cultura de um povo é algo que lhe é próprio, ou seja, é singular e subjetiva, não pode ser reproduzida pelos demais povos, apenas absorvida. Para ter ideia do papel da cultura na sociedade, Laplantine (2003) afirma que nas sociedades antigas, diferentemente das atuais, a diversidade cultural não era vista como um fato, e sim como uma aberração. Desse modo, as pessoas que não se enquadram nos contextos sociais preestabelecidos pela própria cultura passaram a ser vistas como sujeitos marginalizados e subalternos.

Essa visão, embora esteja referindo-se a meados do século XIII, não se encontra tão distante do século XXI, pois vários são os sujeitos que apresentam esse pensamento “ultrapassado”, pois se pararmos para observar, o próprio ambiente escolar, que prega igualdade e o respeito às diferenças, pode ser o primeiro a criar as desigualdades e contribuir

para as relações de poder, uma vez que no Brasil não temos as mesmas oportunidades para todas as crianças e jovens.

A cultura é toda e qualquer prática que não é própria da natureza, ou seja, é fruto da ação humana. Desse modo, como vivemos em um mundo multifacetado, podemos encontrar diversas culturas nas mais diversas regiões. Conforme Morin (2001), cada sociedade tem cultura própria, e dentro de cada cultura, existe outra cultura; portanto, podemos observar ao longo da história das sociedades uma heterogeneidade que pode ser vista e escrita das mais diversas formas pelos historiadores e as respectivas correntes historiográficas.

O conhecimento especializado produzido pelo historiador deve seguir padrões e normas específicas a fim de atender às especificidades do campo da História, ou seja, para se produzir história, é necessário que se faça a escolha de uma teoria e de uma metodologia para que, dessa forma, o conhecimento produzido possa ser considerado válido perante a sociedade.

De acordo com Canabarro (2008, p. 24):

Nesta perspectiva, entendemos a historiografia como portadora de um conjunto bem significativo de teorias e métodos que permitem a construção do conhecimento histórico científico, ou seja, não é qualquer conhecimento, é uma expressão que reflete todo um referencial que permite uma construção inteligível e organizada e produz um material aceito em uma determinada sociedade. É um tipo de conhecimento que permite trazer contribuições significativas para o entendimento da própria sociedade, nos proporcionando sair das meras especulações para entrar na profundidade do que realmente aconteceu. CANABARRO, 2008, p. 24).

Compreender a historiografia significa procurar entender os discursos historiográficos dos historiadores, uma vez que tais discursos estão atrelados à forma como esses historiadores encaram e enxergam a realidade. Vários são os discursos elaborados, no entanto, salientamos que no presente estudo procuramos fazer uma breve discussão acerca do ensino de História voltada para a concepção da História Nova conforme já mencionado em nossa introdução.

3.2 A Escola dos Annales e suas contribuições para o ensino de História

Ao longo dos anos, a História tem sido escrita das mais diversas formas. Dentre elas, podemos destacar, segundo Burke (1997), a crônica monástica, a memória política dentre outros gêneros. Entretanto, salientamos que, durante boa parte da História, desde o tempo de Heródoto e Tucídides, o que prevaleceu foi a história contada pelos reis e militares, uma vez que ambos exerciam um grande poder perante a sociedade. Pode-se afirmar que somente com

o movimento iluminista, por volta do século XVIII, começou a haver a preocupação com a forma como a história era contada, visto que ela mesma narrava os fatos conforme a visão dos sujeitos que se encontravam no poder (reis e militares) como forma de manter uma dominação e a ordem social Burke (1997).

O século XVIII pode ser considerado na História como um ponto de partida no que diz respeito a uma reflexão sobre a história até então contada, pois alguns escritores e intelectuais, de diversos países como Alemanha, França, Escócia e Itália, começaram a se preocupar com a História. Burke (1997) vai denominar esse novo movimento, que surge com esses escritores e intelectuais, de “história da sociedade”, ou seja, trata-se de uma Nova História em que não estariam presentes apenas os temas sobre guerra e política. Desse modo, buscou-se incorporar temas como a lei, a moral e os costumes.

Com o passar do tempo, alguns desses intelectuais e escritores passaram a se dedicar a outros elementos vistos como fundamentais para melhor compreensão acerca da realidade na qual se encontra posta nossa sociedade, conforme podemos observar nas considerações de Burke (1997):

[...] à reconstrução de comportamentos e valores do passado, especialmente à história da arte, da literatura e da música. Por volta do final do século, esse grupo internacional de estudiosos havia produzido um conjunto de obras extremamente importante. Alguns historiadores, como Edward Gibbon em seu Declínio e Queda do Império Romano, integraram à narrativa dos acontecimentos políticos esse novo tipo de história sociocultural. (BURKE, 1997, p. 18).

A história sociocultural passou a sofrer um processo de marginalização ou “(re)marginalização” como consequência da “Revolução Copernicana”.⁸ Desse modo, os historiadores ligados a essa nova história passaram a ser vistos como *dilettanti*. Entretanto, é pertinente salientar que, enquanto tais historiadores da nova história buscavam aperfeiçoar-se ou se profissionalizar, houve uma retirada da história não política das disciplinas acadêmicas, uma vez que Leopoldo von Ranke e seus seguidores tinham uma visão limitada acerca da História (BURKE, 1997).

No século XIX, percebe-se a presença de vários historiadores tais como Michelet e Burckhardt, ambos contrários ao pensamento de Ranke e seus seguidores, visto que tinham a história como um campo mais amplo, uma vez que Burckhardt acreditava que a História

⁸ Nas palavras de Höffe (2005, p. 45): “A revolução copernicana de Kant significa que os objetos do conhecimento não aparecem por si mesmos, eles devem ser trazidos à luz pelo sujeito (transcendental). Por isso eles não podem mais ser considerados como coisas que existem em si, mas como fenômenos. Com a mudança do fundamento da objetividade, a teoria do sujeito, de modo que não pode mais haver uma ontologia autônoma. O mesmo vale para a teoria do conhecimento.”

interagia com a Religião, o Estado e a Cultura; enquanto Michelet buscava pensar na história partindo das classes subalternas, ou seja, dos sujeitos (negros, gays, mulheres, dentre outros) que sempre estiveram marginalizados na sociedade, os quais não tinham sequer possibilidade de descrever seus sofrimentos.

Conforme as considerações de Burke (1997):

Por volta de 1900, as críticas à história eram particularmente agudas, e as sugestões para sua substituição bastante férteis. Na Alemanha, nesses anos, ocorreu a chamada ‘controvérsia de Lamprecht’. Karl Lamprecht, professor em Leipzig, colocava em oposição à história política – nada mais do que uma história de indivíduos – a história cultural ou econômica, considerada como a história do povo. Posteriormente, definiu a história ‘primordialmente como uma ciência sociopsicológica’. (BURKE, 1997, p. 20).

A Nova História vai trazer justamente as discussões acerca dos grupos sociais que tiveram a sua cultura deixada de lado por parte das classes dominantes. Desse modo, cabe ressaltar, mais uma vez, que o estudo encontra-se baseado nessa perspectiva historiográfica, uma vez que nela poderemos encontrar a história do negro, do índio e as diversas histórias esquecidas no campo do conhecimento científico.

Tendo em vista as considerações de Le Goff (2005) A História Nova não vai contentar-se apenas com os avanços da ciência, tampouco ela vai se deter na ideia de especializações, pois esse autor afirma que a Nova História vai firmar-se como uma história global. Desse modo, não serão apenas analisados e estudados os fatos ocorridos no passado, pois é crucial que possamos ter uma visão ampla acerca dos fatos para daí então compreender a sociedade em que vivemos, com base nas afirmações de Le Goff (2005) mencionada anteriormente é indispensável refletir acerca do ensino de história.

A metodologia do ensino de História tem sido bastante questionada nas últimas décadas uma vez que ela vem assumindo uma postura questionadora acerca dos próprios fatos históricos ocorridos ao longo do tempo. Verifica-se hoje que as pesquisas desenvolvidas pelas Universidades passaram a ter novos olhares no que diz respeito à metodologia utilizada anteriormente, pois passaram a ganhar ênfase instrumentos metodológicos como obra de ficção, programas de TV, jornais dentre outros.

Segundo Fonseca (2003):

Trata-se de uma opção metodológica que amplia o olhar do historiador, o campo de estudo, tornando o processo de transmissão e produção de conhecimento interdisciplinar, dinâmico e flexível. As fronteiras disciplinares são questionadas; os saberes são realizados e rearticulados em busca da inteligibilidade do real histórico.

Esse processo requer de nós, professores e pesquisadores, um aprofundamento de novos conhecimentos acerca de constituição das diferentes linguagens, seus limites e suas possibilidades. (FONSECA, 2003, p. 163).

Com base nessa citação, ressaltamos que a formação do professor vai ocorrer não apenas com o processo de formação acadêmica, visto que ele vai trazer para suas práticas pedagógicas os elementos que se fizeram e se fazem presentes em seu cotidiano. Igualmente ocorre com a formação do aluno; embora ele tenha os conteúdos propostos nos currículos escolares, o seu processo de formação se dá bem antes de sua chegada no ambiente escolar. Cabe ao professor incorporar as diferentes linguagens na metodologia do ensino de História, ou seja, é fundamental que os professores procurem trazer os saberes escolares bem como os sociais, possibilitando, assim, que sejam trabalhados na prática docente os saberes que vão dar sentido ao estudante, quebrando, assim, a ideia de reprodução de conteúdos, os quais formam os estudantes, porém não contribuem para que eles tenham uma formação crítica capaz de compreender as relações histórico-sociais, as identidades sociais, culturais, étnicas dentre outras.

Conforme descrito nos parágrafos anteriores, percebemos a importância que o professor exerce para que possamos formar sujeitos críticos e autônomos capazes de compreender os aspectos históricos do passado e suas implicações para o nosso presente, assim com para tentar entender o futuro. No entanto, quando falamos em ensino de História, em especial educação para as relações étnico-raciais, nos anos iniciais deparamos com uma problemática, uma vez que nos perguntamos se tais professores atuantes nos anos iniciais, os quais na sua maioria possuem formação em Magistério (Curso Normal) ou em Pedagogia, encontram-se preparados para trabalhar com tal temática em sala de aula?

Embora atualmente tenhamos uma legislação que vai garantir que o professor trabalhe em sala de aula assuntos como a História e Cultura Afro-Brasileira, a luta dos negros no Brasil, dentre outros conteúdos, verifica-se que nem sempre há uma formação adequada que possibilite o desenvolvimento de tais práticas. Um exemplo dessa realidade a que me refiro é o Curso de Pedagogia da Ufal, curso esse que fiz em minha formação inicial. Em sua grade curricular, a disciplina Educação Étnico-Racial se apresenta como uma disciplina eletiva, ou seja, não seria estranho encontrar professores atuantes da educação básica formados por uma Universidade Federal sem ter tido uma formação mínima sequer para trabalhar tais assuntos em suas práticas.

Desse modo, surgem algumas indagações para que possamos refletir. Com a precarização na formação docente, como o professor lida com a temática em sala de aula?

Será que o ensino de História atualmente tem conseguido contribuir para o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira? Algumas dessas indagações buscaremos refletir melhor por meio das discussões lançadas aos professores e estudantes no capítulo que vai trazer a percepção deles sobre as imagens étnico-raciais representadas no livro didático de História analisado neste estudo.

3.3 Breve histórico acerca do livro didático

Em 1937, criou-se o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão ao qual coube a função de legislar as políticas voltadas para o livro didático. Segundo Silva (2012, p. 805), é correto afirmar que a permanência do livro didático na escola se deu por meio da: “[...] capacidade que editores e autores demonstraram ao longo da história da educação brasileira de adaptar o livro didático às mudanças de paradigmas, alterações dos programas oficiais de ensino, renovações de currículos e inovações tecnológicas.”

Em 1938, criou-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) com o objetivo de tratar o que se refere à produção, ao controle e à circulação dos livros didáticos nacionalmente. Salientamos que os tais livros produzidos no decorrer da História brasileira durante determinados períodos eram utilizados durante anos, não havendo o que hoje conhecemos como “tempo em que o livro deve ser utilizado em nossas escolas” (triênio).

Com a criação da CNLD, inúmeros foram os avanços no que se refere às políticas voltadas para o livro didático. A década de 1990 é considerada um grande marco no que se refere à sua produção, visto que tais livros passaram a ser feitos por professores das áreas, professores com formação específica. Silva (2012, p. 809) afirma que “os livros didáticos passam a ser escritos, via de regra, por professores de formação específica nas áreas sobre quais escreviam e, de um modo geral, em exercício nas séries para as quais seus livros eram destinados”. Por conseguinte, é correto afirmar que o fato de os livros agora estarem sendo produzidos por pessoas que possuem contato e vivência diretamente com a educação básica torna-os mais próximos de uma realidade vivenciada pelos educadores no cotidiano escolar.

No entanto, ainda hoje deparamos com alguns entraves no que diz respeito ao processo de construção do livro didático, porque a grande maioria das editoras brasileiras localizam-se no Sul e no Sudeste do país, o que leva a cultura nordestina muitas das vezes a ser tratada de forma pouco aprofundada com relação às demais culturas brasileiras.

Em 1971, o INL passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef) 1971-1976, que passou a controlar os recursos financeiros voltados para o livro didático. Já em 1976, o governo passou a comprar os livros didáticos com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Por meio do Decreto n.º 91.542, de 19 de agosto de 1985, o Plidef é substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD):

Indicação do livro didático pelos professores; Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para

sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores. (BRASIL, 2012 apud DI GIORGI et al., 2014, p. 1031).

Diante desse novo cenário nacional em que se encontra o sistema de ensino brasileiro, o MEC passa a ter um olhar especial para os livros didáticos. Pela necessidade de se garantir a qualidade do ensino brasileiro, logo esses livros passaram a ser submetidos a um processo de avaliação, e o MEC elabora o Guia de Livros Didáticos, composto pelas resenhas das edições que foram aprovadas pelas comissões designadas para avaliar tais obras. Ressaltamos que foi preestabelecida uma série de exigências, que devem ser cumpridas para que tenham sucesso na avaliação e assim sejam recomendados para as escolas.

Desde 1996 essas comissões têm atuado mais sistematicamente avaliando livros didáticos, e a época da divulgação de seus resultados é possível ler com muita frequência matérias com títulos como ‘Editoras vão à Justiça contra o MEC’ (*Folha de S. Paulo*, 21/5/96), ‘Autores de livros didáticos exigem listado MEC’ (*Folha de S. Paulo*, 13/1/97), em jornais de grande circulação. Até mesmo pressões diretamente exercidas sobre os pareceristas são relatadas pelos componentes das comissões de avaliação. (HÖFLING, 2000, p. 168, grifos da autora).

Destacamos que o processo de escolha do livro didático faz-se, basicamente, em seis momentos. No primeiro momento, as editoras fazem suas inscrições para participar do edital aberto pelo MEC, posteriormente é feita uma seleção dos livros recebidos que atenderam às exigências postas no edital. Depois dessa seleção, os livros aprovados são encaminhados ao Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) da Universidade de São Paulo passando pela avaliação técnica a que os livros serão submetidos. Esses livros serão encaminhados a uma avaliação de cunho pedagógico pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC.

O terceiro momento consiste na produção do Guia do Livro Didático, publicado pelo FNDE e encaminhado às escolas para que a equipe pedagógica com os professores possam realizar suas escolhas de acordo com as necessidades socioculturais de cada escola. No entanto, em nosso cotidiano, embora tenhamos uma política de escolha do livro didático que se apresente de modo “democrática”, observamos em nossas escolas que nem sempre os livros escolhidos pelos professores e coordenadores pedagógicos são os livros recebidos em nossas escolas, pois tendo em vista as considerações de Tatiana Brito (2011):

Concluída a negociação, o FNDE firma um contrato com cada editora, com quantitativos baseados em projeções do número de alunos nas escolas, calculadas a partir do censo escolar mais atualizado. Não havendo acordo entre as partes em relação ao preço, o regulamento permite que o FNDE, em respeito ao princípio da

economicidade, contrate a aquisição de obras escolhidas em segunda opção. Na eventualidade de novo impasse, o Fundo pode negociar a aquisição da obra mais escolhida na região da escola. (BRITO, 2011, p. 8).

Conforme podemos observar nas observações de Brito (2011), o FNDE infelizmente em suas políticas permite que a escolha do livro didático realizada pelo professor não seja respeitada, permitindo, assim, que a obra que obteve o maior número de indicações seja adotada em toda a rede de ensino ou em grande parte da maioria da rede de ensino. Daí nos perguntamos como fica e como se sente a minoria que passou por todo um processo de estudo para a realização da escolha do livro que melhor se adapta ao seu alunado e à sua realidade escolar?

É comum encontramos escolas que possuem um belo acervo de livro didático e muitas das vezes eles não são sequer utilizados pelos estudantes, o que pode ser por diversos motivos: o livro que a escola recebeu não foi o escolhido pelo professor, então não atende a necessidade dos estudantes; o professor que fez a escolha do livro não se encontra mais na escola, uma vez que temos em Alagoas um sistema de ensino precarizado, no qual há uma grande rotatividade de professores em nossas escolas, visto que a maioria do quadro de professores são monitores, horistas, contratados, dentre outros que não têm vínculo efetivo com a rede de ensino.

Ressaltamos, ainda no que diz respeito à escolha do livro didático, que normalmente não existe todo um processo de estudo das obras literárias, visto que as escolas recebem um grande quantitativo de exemplares das mais diversas editoras, e o tempo disponibilizado pela equipe gestora para a escolha desses livros acaba sendo insuficiente para uma melhor discussão acerca das obras literárias. Outro fator a ser mencionado e questionado é o fato de o professor dos anos iniciais não possuir uma formação específica para discutir com clareza e de modo crítico tais exemplares.

Na seção 3.4, discorreremos sobre as implicações do livro didático de História e a formação do sujeito. De antemão, adiantamos que, embora os pedagogos possuam uma formação mínima na área do Ensino de História, a presença de um profissional nessa área específica é grande importância para o estudo aprofundado das obras literárias.

3.4 O livro didático de História e suas implicações para a construção da identidade étnico-racial

Nesta seção transcorreremos sobre a importância do livro didático de História no processo de construção da identidade étnico-racial dos sujeitos. Para tanto, iniciaremos a discussão ressaltando a concepção de livro didático a que nos referimos; está diretamente associado à concepção de um currículo formal prescrito, uma vez que ele se tem tornado um instrumento quase indispensável para a prática pedagógica dos docentes. Salientamos, ainda, que, quando nos referimos ao ensino público brasileiro, o livro didático muitas vezes é a única fonte a que os estudantes têm acesso ao conhecimento em casa. Atualmente, encontramos muitos desses jovens cujos pais e irmãos nem sequer frequentaram a escola; não é difícil encontrarmos em nosso cotidiano alunos que, embora tenham acesso ao ambiente escolar, não dispõem das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), por exemplo, computadores, *smartphones*, acesso à internet, entre outras TIC que poderiam dar suporte no processo de formação.

O livro didático, embora seja um instrumento pedagógico antigo, conforme pudemos na ver na seção 3.1, não deixa de assumir seu papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez, na maioria das vezes, nem só os estudantes deixam de ter acesso às TIC, muitos professores não se encontram aptos a lidar com tais ferramentas inovadoras em suas práticas pedagógicas mesmo sabendo que estamos vivendo a chamada era digital ou era da informação.

Quanto à concepção de currículo adotada nesta pesquisa, é correto afirmar que ela se encontra voltada para a corrente pós-estruturalista. Silva (1996) define o currículo desta forma:

[...] um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996, p. 23).

O currículo escolar poderá apresentar-se de três modos: currículo formal ou prescrito, currículo oculto e currículo real.

O currículo formal ou prescrito é toda e qualquer espécie de currículo prescrito conforme previsto na legislação educacional brasileira, por exemplo, a LDB n.º 9.394/96, os PCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), bem como o próprio livro didático de

História a ser analisado na seção 4 deste estudo.

O currículo real pode ser explicado como os conteúdos que estão voltados para a prática docente e pedagógica efetivamente desenvolvida no espaço escolar, uma vez que tais conteúdos e práticas nem sempre condizem com o currículo mencionado formal ou prescrito. Por exemplo, o livro didático pode não trazer a imagem do negro como o sujeito repleto de valores e de história, o que lhe foi negado ao longo da História brasileira, no entanto, o professor, pode levantar uma discussão com seus estudantes a fim de lhes mostrar por que o negro se apresenta de tal maneira no livro ou explicar a ausência da imagem dele no livro didático.

O currículo oculto, como o próprio nome sugere, apresenta-se no espaço escolar de forma implícita, ou seja, muitas vezes, de forma silenciada e subjetiva, entretanto, tal currículo e os demais já mencionados trazem uma série de intencionalidades.

O currículo escolar desempenha um papel fundamental no processo da construção da identidade étnico-racial dos sujeitos, entretanto não se pode negar que não só o livro didático como as demais espécies de currículo trazem um conjunto de ideologias e valores que têm buscado reproduzir os interesses das classes dominantes⁹ presentes em nossa sociedade, uma vez que:

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominantes, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...] Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (SILVA, 2007, p. 35).

Essa ação justifica-se pela necessidade da classe dominante produzir o discurso de verdade perante a sociedade, pois, como afirma Foucault (1993):

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade, isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros [...], os meios pelo qual cada um deles é sancionado, as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro. (FOUCAULT, 1993, p. 131).

Com base no “regime de verdade” que Foucault menciona, perguntamos: Como desconstruir todo um processo de construção social que foi criado em relação ao sujeito de cor negra? Hoje os currículos escolares já trazem uma nova perspectiva para o negro no que diz

⁹ Um pequeno grupo de sujeitos que controlam os interesses políticos, financeiros e sociais de uma sociedade.

respeito ao ensino de História? O currículo escolar até que ponto tem sido um aliado para o combate ao preconceito e ao racismo?

Com base nas inquietações lançadas no parágrafo anterior, é correto afirmar, segundo Moreira e Silva (1995, p. 7-8) que “o currículo não é um elemento inocente e neutro, de transmissão desinteressada do conhecimento social”, pois toda ação tem uma intenção. Dessa forma, salientamos que, nessa lógica em que se encontra estruturada nossa sociedade, em que o poder encontra-se nas mãos de uma minoria que tem característica de ser branca, com boas condições financeiras, cristão e hétero, e ainda se julga maioria social, acaba contribuindo para que não tenhamos uma descentralização do poder em nossa sociedade; logo, o currículo vai ser um forte aliado para o desenvolvimento de práticas alienantes e reprodutoras das desigualdades socioculturais com que nos deparamos na atualidade.

Segundo Foucault (2006):

O poder não opera em um único lugar, mas em lugares múltiplos: a família, a vida sexual, a maneira como se trata os loucos, a exclusão dos homossexuais, as relações entre os homens e as mulheres... todas essas relações são relações políticas. Só podemos mudar a sociedade sob a condição de mudar essas relações. (FOUCAULT, 2006, p. 262).

Quando nos remetemos à expressão as relações políticas e poder, podemos dizer que tais relações vão bem mais além do que Foucault (2006) afirma acima, pois pensando o livro didático de História na ótica do grupo que o fez ou o idealizou, poderemos notar em muitos deles a ideia do branqueamento cultural, uma vez que procura passar para o leitor, seja de forma implícita, seja explícita, o negro como um sujeito de menor valor social em relação ao branco. Para que melhor possamos compreender o pensamento de branqueamento cultural mencionado acima, buscaremos fazer na seção 3.5 algumas considerações acerca de como o livro didático tem contribuído para manter, desenvolver e propagar a ideia do branqueamento cultural.

3.5 O livro didático de História e o branqueamento

O Brasil é um país plural, tem inúmeras características entre sua população, ou seja, temos uma população branca, negra, indígena, parda¹⁰ dentre outras características que se apresentam em nosso meio social, visto o processo de formação de nossa sociedade.

¹⁰ Pardo é um termo usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para configurar um dos cinco grupos de “cor ou raça” que compõem a população brasileira, com brancos, pretos, amarelos e indígenas.

Entretanto, a população negra sempre foi dita como um grupo social que está relacionado com pessoas que estão sempre submissas à cultura do branco. Tal fato se justifica desde 1500, com a chegada dos portugueses e, posteriormente, com a chegada dos africanos, sujeitos retirados à força de seu continente para ser escravizados nas terras brasileiras. Verificamos, ao longo da história brasileira, a tentativa de branquear ao longo dos tempos a sua população, pois conforme podemos observar:

A tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca às vezes, pelo uso dos eufemismos raças ‘mais adiantadas’ e ‘menos adiantadas’ e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro - a população negra diminuiria progressivamente em relação à branca, por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo – a miscigenação produzia ‘naturalmente’ uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte em parte devido as pessoas procurassem parceiros mais claros do que elas. (A imigração branca reforçaria a resultante predominância branca). (SKIDMORE, 1976, p. 81).

Com base nas considerações de Skidmore (1976), podemos perceber inúmeros avanços no que se refere à valorização e ao reconhecimento da cultura negra em nossa sociedade. Infelizmente não podemos tratar desse assunto como superado, visto que ainda encontramos o preconceito e o racismo em nosso cotidiano. O silenciamento da cultura afro-brasileira nos materiais didáticos pode ser observado como um vetor para que o preconceito e racismo não sejam superados.

Os livros didáticos, como instrumentos norteadores da prática pedagógica dos docentes em suas salas de aulas, trazem geralmente consigo, dentre as várias ideologias, em especial a do branqueamento, uma vez que, quando paramos para analisar tais livros didáticos, encontramos poucas figuras de personagens negros em seus conteúdos e geralmente quando aparecem, o negro encontra-se em um local de menor prestígio social. Em muitos livros didáticos de História, embora as diretrizes afirmem que o ensino dessa disciplina deve estar pautada na perspectiva da história cultural nova, o negro quase sempre só se apresenta em condições submissas à cultura do branco. No que diz respeito à cultura do branqueamento no livro didático, Silva (1989) afirma:

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade/superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado, dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação. (SILVA, 1989, p. 23).

A cultura do branqueamento nos livros didáticos assume um caráter mais complexo e desafiador para o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas quando o professor não possui uma formação voltada para a questão étnico-racial, pois ele tende a reproduzir tais conteúdos dos livros didáticos sem que haja uma reflexão sobre as mensagens que eles buscam transmitir, seja ela de forma indireta, seja direta. Outro fator que merece ser ressaltado é a perda da autonomia por parte dos professores, pois, no cotidiano, eles acabam tornando-se reféns dos livros didáticos, uma vez que, historicamente, tais livros sempre foram tidos como instrumentos indispensáveis no processo de aquisição de conhecimentos por parte dos alunos.

Atualmente, podemos verificar em nossas salas de aula alunos que pensam que o livro e o quadro são os únicos instrumentos que o professor pode utilizar pra “desenvolver sua aula”. Caso o professor tenha preparado uma aula com jogos e brincadeiras, os estudantes muitas vezes não percebem que ali estão aprendendo e alcançando os objetivos propostos naquele momento pelo professor.

O livro didático pode e deve ser considerado um grande recurso para o reconhecimento de uma sociedade multicultural, possibilitando, assim, que, desde os anos iniciais, os sujeitos possam reconhecer-se como sujeitos repletos de cultura e conhecimento, porque, segundo Arroyo (2011), é necessário que os negros e demais pessoas de outros grupos subalternos tenham o direito de ter a própria história reconhecida no currículo escolar. Dessa forma, eles passarão a se ver como sujeitos ativos e repletos de conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, será possível fazer o reconhecimento da cultura do outro uma vez que eu conheço a minha história.

De acordo com Silva (2005), o não reconhecimento de homens e mulheres negros nos livros didáticos pode ser corrigido por meio de um trabalho desenvolvido pelo professor, trabalho esse que venha a possibilitar a reflexão por parte das crianças acerca da importância que exercem as pessoas negras em nossa sociedade; do contrário, os tais sujeitos podem desenvolver uma autorrejeição e rejeição do seu grupo étnico. Entretanto, para que possamos identificar o não reconhecimento da identidade cultural negra pela compreensão dos livros didáticos, torna-se indispensável realizarmos um *feedback* dos alunos, por meio de uma análise das percepções deles acerca das imagens étnico-raciais presentes nos livros. Dessa forma, podemos analisar a contribuição deles na superação do preconceito e da discriminação sociocultural que permeiam o cotidiano brasileiro.

P1, professor entrevistado de uma turma do 5.º ano afirma:

Ser professor negro nos dias de hoje ainda é bastante complicado, uma vez que ainda temos pessoas bastante preconceituosas e racistas em relação ao negro em Alagoas, em especial em Maceió, onde vivo e trabalho. Ainda há grande discriminação em relação a pessoas de pele escura. Realmente é um desafio muito grande, tanto com os alunos e com os colegas professores que ainda não desenvolveram essa competência em lidar com o diferente sem desprezar e sem diminuir, (P1, 2017).

Podemos observar na fala de P1 um fator bastante preocupante no que se refere ao reconhecimento e à valorização da cultura do outro, pois conforme mencionado anteriormente, o professor desenvolve um papel crucial nesse processo, visto que ele é o sujeito responsável para formar os cidadãos de nossa sociedade, no entanto, perguntamos o que fazer quando encontramos professores preconceituosos conforme relatado por P1? Que cidadãos esse professor vai formar? Até que ponto o aluno vai tender a reproduzir e compartilhar os ideais do professor? Como fica a criança negra nesse processo? Essas são algumas inquietações que foram geradas na fala de P1, inquietações essas que buscaremos nos deter mais à frente quando tivermos analisando a percepção tanto dos professores quanto dos estudantes sujeitos de nossa pesquisa.

Conforme podemos observar, segundo Lopes (1987):

SER NEGRO no Brasil é uma das coisas mais cruéis que existe na face da terra, porque é viver em conflito permanente: dentro da família, no meio social, no meio cultural, no meio profissional. É muito difícil conseguir se sair bem, conciliando vida pessoal, social e profissional. (LOPES, 1987, p. 38-39).

No pensar de Henrique Cunha Jr. (1996), o racismo é uma forma de dominação criminosa e violenta, pois são criadas estruturas simbólicas, responsáveis pela exclusão de determinados grupos sociais. Quanto ao racismo praticado no Brasil, Munanga (1996, p. 213) mostra que “outros racismos foram e são implícitos, não-institucionalizados, objeto de segredo e tabu, submetidos ao silêncio, um silêncio criminoso”, contribuindo para uma cultura nacional excludente, visto que ela é composta pelas instituições culturais, símbolos e representações, que negam as diferenças étnicas presentes em nossa história.

Diante de tamanho preconceito vivenciado em nossa sociedade, perguntamos: Qual tem sido o papel do livro didático no processo de formação dos sujeitos, sejam eles brancos, sejam negros?

Para tanto, buscaremos discorrer sobre o livro didático de História e sua importância na lógica em que se encontra estruturada nossa sociedade nas próximas entrelinhas.

Observamos grandes avanços no que se refere à escolha e à utilização do livro didático na escola, porque, atualmente, com a criação do PNLD, o professor pode fazer indicação e escolher os livros didáticos que mais se adaptam à sua realidade educacional, pelo menos teoricamente. Segundo o MEC, o PNLD tem como finalidade subsidiar o trabalho pedagógico dos professores; assim, o Guia de Livros Didáticos do MEC além de estar disponível online o mesmo é enviado às escolas, as quais selecionam os títulos que serão utilizados durante o próximo triênio.

Quando tratamos sobre os livros didáticos e sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem, devemos ficar atentos, pois em um sistema de ensino, em especial o público que na grande maioria é precarizado, o livro didático chega a ser o único instrumento que é cedido aos professores para desenvolverem suas aulas, especialmente quando deparamos com salas de aula com uma média de 35 a 40 alunos da camada social pobre. Sendo assim, os livros didáticos chegam a ser a única fonte de leitura e de conhecimento para esses alunos.

Os livros didáticos de História devem ser utilizados como instrumentos que auxiliarão a prática docente. Entretanto, eles são carregados de imagens e conteúdos que buscam reproduzir uma lógica de sociedade voltada para um determinado grupo social em que há supervalorização do homem branco, cristão e heterossexual; e o negro se apresenta como um sujeito desvalorizado, sem nenhum tipo de prestígio social, pois estão sempre associados à ideia de sujeitos marginalizados, seja pela cor, pobreza, classe social, seja por outros aspectos que contribuem para a negação da cultura negra no ambiente escolar.

Conforme Silva (1995):

[...] o respeito às diferenças implica numa reciprocidade na igualdade de relações. Como não é possível estabelecer relações recíprocas de direitos e respeito em um sistema baseado na exploração do outro, desenvolve-se toda uma ideologia justificadora da opressão e inferiorização, objetivando a destruição da identidade, da auto-estima e do reconhecimento dos valores e potencialidades do oprimido, com fins de subordinação. (SILVA, 1995, p. 25).

Com base na importância do livro didático de História e o ensino da cultura negra no Brasil, o professor entrevistado opina:

Esse livro didático de História que estamos utilizando já é melhor que outros que eu já utilizei; ele tem figuras e imagens de pessoas negras no livro. Com relação à imagem do negro nos conteúdos, a presença do negro ainda está restrita à escravidão; ou seja, vemos mais a imagem de negros quando se trata do Quilombo dos Palmares, ou quando vai falar sobre abolição; quando vem a substituição de trabalhadores escravos pelos imigrantes, ainda se apresenta a imagem do negro, mas ainda é muito pouco para aquilo que precisamos ver. Por exemplo, tem a questão da religião de matrizes africanas; é muito pouco contemplada no livro didático a

imagem de pessoas de cor negra praticando a religião africana, que é uma cultura que enriquece a cultura nacional, e não aparece como deveria no livro didático. Então, eu posso afirmar que a imagem do negro no livro didático ainda está ligada à escravidão e abolição. (P1, 2017).

O ensino de História tem-se apresentado como um campo de embates e discussões tanto no âmbito acadêmico quanto no curricular, uma vez que, pelos avanços ocorridos nas políticas educacionais brasileiras, a partir da década de 1990, muito se tem questionado qual o papel da História no currículo escolar. Como o seu ensino contribui para a reprodução/produção de um modelo de sociedade?

Tendo em vista as considerações de Silva e Fonseca (2010, p.16): “Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer.” Considerando a importância que o ensino de História desenvolve no processo de formação humana, seu ensino passou por uma alteração no sistema educacional brasileiro com a criação dos PCN.

Segundo Bittencourt (2009):

O ensino de História sempre esteve presente nas escolas elementares ou escolas primárias brasileiras, variando, no entanto, de importância no período que vai do século XIX ao atual. Inicialmente foi objeto de poucos estudos nas escolas encarregadas de alfabetizar, mais, à medida que se organizava e se ampliava esse nível de escolarização, a partir da década de 70 do séc. XIX, sua importância foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma ‘história nacional’ e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma ‘identidade nacional’. (BITTENCOURT, 2009, p. 60).

Com a independência do Brasil, o ensino de História passou a voltar-se para a formação moral e cívica no decorrer dos séculos XIX e XX. No entanto, salientamos que o ensino de História era previsto apenas para as últimas etapas do ensino fornecido pela escola primária, que oferecia o número de anos de estudos variados, visto que ia de 3 a 5 anos.

No que se refere ao ensino de História, não podemos deixar de mencionar que, em meados do fim da década de 1990, houve a dissociação do ensino da Geografia e da História, visto que essas disciplinas se encontravam nos currículos escolares na disciplina de Estudos Sociais. Entretanto, tal separação ocorreu em razão dos conteúdos ministrados nas séries iniciais, a que uma parcela da população tinha acesso, não contribuírem de forma significativa para que os sujeitos pudessem reconhecer-se como um ser que possui uma história e uma cultura. Com a nova estrutura de organização do conhecimento, os alunos poderão ter acesso

desde os anos iniciais a conteúdos que vão proporcionar o autorreconhecimento da população brasileira, ou seja, conhecimentos ligados à História do Brasil e de seus povos.

Quanto ao processo de reconhecimento dos sujeitos como seres repletos de cultura e de história, o ensino de História deveria ser um grande aliado em tal processo. Segundo Silva e Fonseca (2010), o saber da História caracteriza-se como indispensável no processo de formação dos sujeitos, pois:

Aprender História é ler e compreender o mundo em que vivemos e no qual outros seres humanos viveram. Ao Ensino de História cabe um papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa diferentes espaços de produção de saberes históricos. Desse modo, no atual debate da área, fica evidente a preocupação em localizar, no campo da História, questões problematizadoras que remetam ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo crítico entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas. (SILVA; FONSECA, 2010, p. 24).

Aprender História é essencial para que possamos compreender o mundo em que vivemos, mas não podemos deixar de relacionar o aprender com o ensinar, pois um dos grandes entraves que o campo do ensino de História depara no cotidiano relaciona-se com a prática pedagógica e docente, uma vez que não só os professores, também o sistema educacional brasileiro se encontra voltado para uma ideia de reprodução sociocultural que perpassa todas as relações sociais, quer no ambiente escolar, quer não. Conforme as considerações de Rocha (1996):

O insucesso do professor de História, na maioria das vezes, não deriva propriamente da falta do domínio de conteúdo, mas sim de uma postura conservadora na sua utilização. Mesmo um conteúdo tradicional pode sofrer determinados recortes para que se transforme num objeto adequado ao processo ensino-aprendizagem. Há que se ficar atento, no entanto, para as implicações ideológicas que acompanham a escolha da técnica e do conteúdo, pois, tanto uma como outra, estarão atreladas ao objetivo que se quer atingir. O que significa dizer que conterà a marca da visão de mundo do professor, ou seja, fundamentalmente da forma como concebe a História e o ensino. (ROCHA, 1996, p. 55).

Com base na afirmação de Rocha (1996), verificamos a importância da visão de mundo do professor de História para a sua prática. Sendo assim, é indispensável que ele tenha um vasto conhecimento sobre a História do Brasil e de sua composição, pois é fundamental que os professores percebam que a História do Brasil sempre esteve marcada por uma pluralidade sociocultural entre seus povos, ou seja, trata-se de um país que tem uma cultura geral composta por várias outras culturas, reconhecendo-se que parte delas foi e ainda é negada no meio social.

Considerando a pluralidade cultural no Brasil, a LDB n.º 9.394/96 garante a inclusão de novos conteúdos nos currículos escolares, uma vez que se passou a garantir no campo educacional que questões ligadas ao ensino da cultura afro-brasileira, a história do negro e sua importância na composição da sociedade brasileira sejam asseguradas pela escola na formação dos sujeitos como forma de se obter a promoção de uma sociedade multicultural.

Uma vez assegurado pela LDB n.º 9.394/96, o ensino da cultura afro-brasileira e as lutas dos negros no Brasil não nos garantem que tais conteúdos sejam trabalhados nos currículos escolares conforme preestabelecido na legislação educacional. Reconhecer e valorizar as culturas que foram tidas como invisível no meio social, historicamente ao longo dos anos, não é tarefa fácil, pois, conforme as considerações de Amorim (2011, p. 39), “no século XXI, a escola brasileira encontra-se com o desafio de dar visibilidade às identidades culturais que estão e estiveram ausentes do currículo escolar ou que nele aparecem de forma imprópria”.

Silêncio, desconhecimento e poucas experiências positivas. Poderíamos assim definir o entendimento e a abordagem da história africana nas coleções de livros didáticos brasileiros. Apenas um número muito pequeno de manuais possui capítulos específicos sobre a temática. Nas outras obras, a África aparece apenas como um figurante que passa despercebido em cena, sendo mencionada como um apêndice misterioso e pouco interessante de outros assuntos. (OLIVA, 2008, p. 31).

Partindo do pressuposto de que os professores desempenham uma função crucial no processo de formação dos sujeitos, e o silenciamento da cultura africana nos livros didáticos, buscaremos no capítulo 4 fazer uma discussão acerca dos enunciados dos professores bem como os enunciados dos estudantes, ambos sujeitos principais de nossa pesquisa. Para tanto, buscaremos nas próximas seções discorrer um pouco sobre o que vem a ser os enunciados e sua importância no processo de realização desta pesquisa.

Desse modo, buscaremos identificar até que ponto os professores têm contribuído no processo de escolarização dos educandos no que se refere ao reconhecimento e à valorização do negro. O professor entrevistado afirma:

A presença do professor negro gera para a criança a referência de uma pessoa de cor negra que vai quebrar alguns paradigmas, de que as pessoas negras ocupam os espaços x e não xy, mas como o aluno tende a ter uma relação de referência com o professor ele tende a ser um modelo de referência e o fato dele ter a cor negra acaba ajudando o aluno ou aluna a compreender o fato da cor ser diferente não quer dizer que aquele professor ou professora não possam desempenhar essas funções e também não ter a sua importância o que acaba diminuindo o preconceito e a discriminação por conta do papel de referência que tem o professor. (P1, 2017).

Ao pensar em verdade e poder, podemos observar na fala do P1 que o fato de ele ser um sujeito que exerce um papel central no processo de formação dos indivíduos ali presentes, e por ser negro, contribui para que seja quebrado o estereótipo do sujeito negro, uma vez que os educandos estão lidando diariamente com um professor negro, que assume sua identidade racial não só na comunidade escolar, mas também na sociedade em geral.

Ainda falando sobre poder, Foucault (2010, p. 185) ensina: “Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade, produz campos de objetos e rituais da verdade.”

Diante dessa observação de Michel Foucault, consideramos as práticas pedagógicas, descritas pelo professor entrevistado (P1) e observadas em suas aulas, como uma verdade produzida em um determinado tempo e espaço pelo docente, uma vez que a sua prática pedagógica produz subjetividade, saber e poder, visto que o professor é o sujeito que vai transmitir o conhecimento.

Salientamos no presente estudo, que tem como base teórica Foucault, que não podemos dissociar a verdade do poder, uma vez que cada sociedade vai produzir seus discursos, que serão aplicados como regime de verdade: “já não residia mais no que *era* o discurso, ou no que ele *fazia*, mas residia no que ele *dizia*.” (FOUCAULT, 2007, p. 15, grifos do autor).

O professor, por produzir verdades, deve ser um sujeito atento ao currículo, visto que Miguel Arroyo (2011, p. 308) afirma: “uma violência que os currículos cometem com os coletivos sócio-étnico-raciais, do campo e das periferias que vivenciam outras experiências do tempo em que conforma suas identidades históricas.”

O professor entrevistado, ao responder à pergunta a respeito de o livro didático atender às necessidades do ensino de História, afirmou:

Não. O livro de história não atende todas as necessidades, porque o livro tem uma formalidade muito excessiva na linguagem e muito técnica, e o nível de nossos alunos aqui está um pouco distante da realidade desse livro, os meninos ainda não têm autonomia para ler e interpretar a maioria dos textos. É preciso que haja uma explicação e ainda com a explicação o texto é muito técnico. Em segundo lugar, não atende todas as necessidades porque os assuntos apresentados no livro didático são muito de caráter geral e nacional, uma vez que atendem muito a História do Sul e Sudeste e não inclui os elementos regionais da região Nordeste e de Alagoas, tem pouca história sobre o Nordeste e sobre Alagoas. (P1, 2017).

Com base nesse enunciado, a forma como o livro se apresenta organizado e seus conteúdos ou ausência de tais conteúdos, entendemos ser uma prática discursiva, que se trata

de “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2008, p. 133).

No que diz respeito aos enunciados presentes no livro didático, é essencial que os docentes problematizem por meio da perspectiva na História Nova, para que daí possam ser reproduzidos ou produzidos outros enunciados a fim de formar educandos e educandas com uma visão crítica sobre a importância do negro em nossa sociedade.

Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito. (FOUCAULT, 2008, p. 108).

Quanto aos enunciados presentes no livro didático de História do 5.º ano, por nós analisado, enunciados esses relacionados com a imagem do negro, no capítulo 4, mostraremos como se apresentam eles em sua forma materializada, segundo Foucault (2008):

Essa materialidade repetível que caracteriza a função enunciativa faz aparecer o enunciado como um objeto específico e paradoxal, mas também como um objeto entre os que os homens produzem, manipulam, utilizam, transformam, trocam, combinam, decompõem e recompõem, eventualmente destroem. (FOUCAULT, 2008, p. 118).

Após perceber como os tais enunciados se apresentam no livro analisado, apresentaremos a percepção dos professores e dos estudantes sobre as imagens afrodescendentes presentes e escolhidas no livro didático de História do 5.º ano utilizado nas turmas onde os sujeitos da pesquisa lecionam e estudam.

4 A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE OS DISCURSOS DAS IMAGENS AFRODESCENDENTES PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO 5.º ANO DAS SÉRIES INICIAIS

Nossa pretensão é de uma sociedade não racial...
Estamos lutando por uma sociedade em que o povo
deixará de pensar em termos de cor... Não é uma
questão de raça; é uma questão de ideias.

(Nelson Mandela)

Embora tenhamos mais de cem anos após a abolição da escravidão no Brasil, hoje, em nosso cotidiano, ainda percebemos que vivemos em uma sociedade que traz consigo vários preconceitos em relação ao negro, pois, infelizmente, como Nelson Mandela escreve, é necessário que as pessoas deixem de pensar em termos de cor e passem a pensar em termos de ideias. Em uma sociedade etnocêntrica, os sujeitos nelas presentes passam a ter como referência determinados padrões de sociedade; no caso brasileiro, o homem branco é a referência a ser seguida, pois aqueles que não se enquadram nessa cultura muitas das vezes passam a sofrer na pele as consequências de não ser bem-visto em nossa sociedade passando assim a ser vítima do preconceito e do racismo.

O preconceito racial em nosso cotidiano apresenta-se no meio social de forma bastante significativa, uma vez que observamos pessoas negras que se assumem como “morena clara” ou parda, e o que é pior, ainda manifestam algum tipo de preconceito com pessoas de pele mais escura. Tais atitudes devem ser repensadas para que possamos mudar essa realidade social brasileira em que o sujeito de pele negra é sempre visto como inferior por sua cor da pele. Entretanto, salientamos que a educação desempenha um papel fundamental nesse processo de autorreconhecimento e valorização das diversas etnias, visto que fazemos parte de uma sociedade plural.

Sendo assim, buscaremos neste capítulo analisar e identificar como o livro didático de História do 4.º e 5.º ano do ensino fundamental vem contribuindo para a formação de sujeitos que se reconheçam como negros ou que não venham a ver as diferenças (a cor negra) como algo negativo em nosso meio social. Ressaltamos, que, além de fazermos uma breve análise dos livros didáticos mencionados anteriormente, buscaremos analisar as percepções de estudantes e professores do 5.º ano do ensino fundamental sobre as imagens afrodescendentes representadas no livro didático por nós analisado e utilizados pelos sujeitos da pesquisa durante o processo de ensino aprendizagem deles.

4.1 Análise dos livros didáticos de História do 4.º e 5.º anos do ensino fundamental

Realizamos a análise do livro didático de História adotado pelas turmas objeto da pesquisa a fim de que possamos conhecer a obra literária utilizada como instrumento norteador da prática pedagógica dos docentes. A importância da análise desse livro está na necessidade de que devemos identificar como a imagem do negro é retratada no decorrer do livro e como os estudantes e docentes percebem essas imagens e textos acerca dos afrodescendentes nele existentes. Desse modo, percebemos quais as implicações das diretrizes curriculares, dos PCN, da Lei n.º 10.639/2003, dentre outras resoluções que vão garantir o ensino da cultura afro-brasileira em nosso sistema de ensino.

Ressaltamos que o estudo que buscaremos desenvolver propõe que se unifiquem os saberes acadêmicos e escolares no sentido de não tratar os saberes discentes como de menos importância, mas analisá-los como importantes na construção de um currículo que possa representá-los de forma identitária e construtivo no percorrer de sua jornada de formação escolar. Para tanto, utilizaremos algumas categorias de Michel Foucault como regime de poder, análise do discurso e o enunciado, visto que ele se apresentará não apenas com a verbalização.

Os enunciados são para Foucault “coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos e reproduzimos e transformamos, para as quais preparamos círculos preestabelecidos” (FOUCAULT, 2008, p. 136). Partindo da definição do que vem a ser os enunciados, buscaremos identificar, por meio deles, o que vem a ser verdade para os sujeitos presentes neste estudo, lembrando que essa verdade deve estar situada em um determinado tempo e espaço.

Procuramos entender de que modo os enunciados dos professores, do livro didático de História, e em especial os dos alunos fazem-se presentes e como contribuem na produção de subjetividades no espaço escolar, conseqüentemente em seu currículo. Segundo Pizzi (2006):

A escola tem função sócio-culturais e econômicas que extrapolam seu caráter oficial de instituição que existe para transmitir ‘saberes acumulados historicamente’. Sair desta visão tradicional e iluminista da escola para captar a sua complexidade social e política, através do que ocorre no seu dia-a-dia, é uma das tarefas mais instigantes e ricas para qualquer pesquisador, não apenas de currículo. (PIZZI, 2006, p. 27).

Como podemos observar acima, Pizzi (2006) põe como um desafio para a escola e para o pesquisador romper com a lógica da reprodução dos saberes acumulados historicamente, uma vez que tais saberes são carregados de enunciados que não conseguem dar conta da sociedade em geral e sua complexidade, em especial no que se refere às questões

afrodescendentes e à sua real importância na formação da sociedade brasileira.

Para nos ajudar a pensar sobre o que vem a ser o negro em nossa sociedade, trago um trecho da fala do professor entrevistado, o qual diz que um dos motivos de as pessoas não se reconhecerem sujeitos negros, e sim morenos:

É a depreciação histórica que foi feita com relação à cor negra, cor negra e de tudo que não presta, cor do diabo, cor do demônio, é a cor de tudo que é sujo, é a cor de tudo que é demoníaco, então algumas pessoas tendem a querer se afastar do negro e se aproximar do moreno, que seria menos ruim, mas isso é um construção histórica que vem desde 1500 até hoje. (P1, 2017).

O livro didático, nas últimas décadas, tem assumido um papel fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Como podemos observar no cotidiano escolar, esse livro acaba assumindo o papel de currículo escolar, visto que boa parte dos atuais educadores tende a procurar seguir à risca os conteúdos ali expostos. No que se refere aos livros didáticos, podemos observar uma característica muito marcante da corrente positivista, uma vez que se encontra bastante presente a história dos heróis brasileiros e mundiais, bem como as datas comemorativas. Embora esses livros didáticos tragam questões inovadoras, traços esses que vão dar uma nova abordagem à cultura do negro, do índio, entre outros povos que tiveram sua história negada por uma população que se diz branca e cristã; a imagem do homem branco apresenta-se de forma mais intensa no decorrer da obra didática. Analisar a percepção de professores e professoras, educandos e educandas sobre o que é vinculado nos livros didáticos, é essencial para a compreensão do ensino de História. Freire e Amorim (2018) sobre o ensino de História afirmam o seguinte:

De tal modo, ao ensino da disciplina compete fazer com que os(as) estudantes pensem sobre os processos de transformação das sociedades, mas também sobre as permanências, a simultaneidade entre acontecimentos e modos de vida, o tempo de curta, média e longa duração, além do tempo cíclico. Assim, provocar os(as) estudantes a pensarem sobre múltiplos tempos constitui um importante elemento no trabalho docente. (FREIRE; AMORIM, 2018, p. 182).

Assim, os educandos e educandas, por meio do ensino de História, podem compreender melhor as dinâmicas e contradições presentes nas sociedades a partir dos diferentes tempos e contextos estudados.

Com os grandes investimentos, nas últimas décadas, em aquisição do livro didático para educação básica por parte das políticas públicas como o PNLD, faz-se necessário que tenhamos um olhar atento para as questões abordadas nos livros didáticos, haja vista que, conforme Arroyo (2011), muitas vezes o livro didático é o único instrumento didático a que as

crianças têm acesso à leitura em casa. Dessa forma, é preciso fazer uma reflexão sobre os motivos e os interesses políticos e sociais que às vezes se apresentam de maneira não muito clara.

Ressaltamos que, devido aos conteúdos, a grande parte dos conteúdos voltados para a temática aqui proposta se encontra na matriz curricular do 4.º ano no eixo temático: *Ocupação do território brasileiro*; tal fato nos motivou a levar em conta o livro do 4.º ano utilizado no ano letivo anterior pelos estudantes sujeitos da pesquisa, bem como o livro que eles vêm utilizando no 5.º ano, uma vez que suas percepções são fruto de todo um processo de aprendizagem.

Os livros analisados no presente estudo, conforme mencionado no parágrafo anterior, foram os livros didáticos de História do 4.º e 5.º ano do ensino fundamental adotados pela escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Maceió, escola essa lócus da pesquisa. Ambos os livros fazem parte de uma coleção do 1.º ao 5.º ano intitulada: *Aprender, muito prazer!: história*, de autoria de Maria de Souza Lima Brodbeck (2014). A autora Maria de Souza Lima Brodbeck possui formação inicial em Licenciatura em História, Mestrado em História Brasileira. Tem experiência como professora do ensino fundamental, médio e superior.

No que se refere à escolha da obra literária na escola, os professores entrevistados P1 e P2 respondem:

A escolha do livro fica a critério do professor. A depender de sua compreensão e de sua ideologia, ele vai poder escolher um ou o outro. Não houve uma parada na escola para que possamos fazer um estudo das questões teóricas e ideológicas do livro. Olhamos os livros e escolhemos conforme nossa bagagem teórica. Esses livros especificamente, eu acredito que não têm muito conteúdo voltado para a história cultural, ele é muito político, ele traz muitas questões políticas gerais, nacionais e econômicas, como se diz, são estruturais e menos questões culturais cotidianas, que sejam de uma vertente da história cultural ou da história nova. (P1, 2017).

Nós fizemos uma reunião para a escolha do livro didático. Em seguida, analisamos algumas propostas das editoras, não só de História como das outras áreas também. Escolhemos um livro, só que esse livro, foram indicados 3 exemplares. A primeira opção nossa infelizmente o MEC não enviou, mandou uma edição que não estava na nossa escolha o livro didático. (P2, 2017).

Conforme podemos observar nas falas dos docentes, faz-se necessário que eles tenham condições de se capacitar por meio de uma formação continuada, para que, dessa forma, eles possam melhor compreender as temáticas abordadas no campo da educação, em especial na área de História, uma vez que tais professores muitas vezes se encontrassem assumindo sua prática pedagógica há anos, e como a todo o momento vão surgindo novos debates e

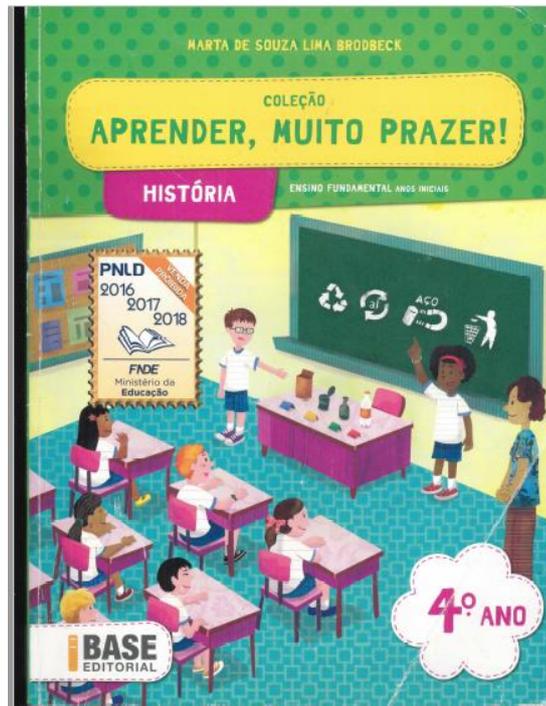
problemáticas na campo da História, nada mais é indispensável que esse olhar atento para as políticas de formação continuada, em especial a do pedagogo que abrange as diversas áreas do conhecimento.

O livro didático de História tem sido um verdadeiro aliado para os professores, os quais eles utilizam em suas aulas. Conforme se pôde verificar na fala do professor P1, a escolha está diretamente ligada à compreensão e à ideologia do professor, embora tenhamos os critérios estabelecidos pelo PNLD e pelas diretrizes curriculares. Vale mencionar que devemos ter um olhar atento no que diz respeito à reprodução do ideário daqueles professores que escolhem ou escolheram tal livro didático, uma vez que ele acaba atingindo um grande público, que se encontra no processo de construir sua identidade, na ampliação da leitura de mundo, ou seja, as pessoas estão desenvolvendo a capacidade de compreender a realidade que as cerca.

Podemos observar na fala da professora P2 que, embora ela afirme ter realizado um estudo prévio para que se pudesse escolher o livro didático, tal livro escolhido não chegou à escola, pois o MEC enviou outra obra literária que não estava presente em nenhuma das três opções de escolha realizada pela escola. Infelizmente, esse fato não pode ser considerado como uma eventualidade, pois não é difícil escutar da boca de professores: “A gente perde um tempão aqui vendo esses livros para escolher e o MEC e a Secretaria Municipal de Educação (Semed) mandam os livros que eles quiserem, estão só perdendo tempo.” Outro fator que nos chama a atenção na fala dos dois professores é a discordância que há entre ambas as falas, pois P1 afirma que não houve nenhuma parada para tal escolha; já P2, afirma que houve uma reunião para realizar o processo de escolha do livro didático, no entanto, fazemos o seguinte questionamento: como analisar diversas obras literárias das mais diversas áreas do conhecimento em um único momento (reunião)?

Nos primeiros contatos realizados com a escola lócus da pesquisa, solicitamos os livros didáticos utilizados por ela, visto ser fundamental ter acesso ao material base de nossa pesquisa. Na Imagem 1, podemos observar a ilustração da capa do livro do 4.º ano.

Imagem 1 – Capa do livro de História do 4.º ano



Fonte: Brodbeck (2014).

A autora mostra que o leitor, ao ter o primeiro contato com sua obra, há uma diversidade étnico-racial entre os sujeitos que ali compõem o espaço da sala de aula, pois há crianças que podem ser consideradas negras, brancas, amarelas e pardas. Também merece ressaltar que a professora da sala pode ser considerada parda de acordo com a definição do IBGE já mencionada.

A criança de pele negra nessa imagem assume papel de destaque na ilustração, pois encontra-se de pé com outra criança de pele branca na frente dos demais colegas de classe apresentando ou expondo ali o que poderia ser um trabalho sobre reciclagem, ou seja, é correto afirmar que a autora do livro busca apresentar uma imagem inicial, em sua obra, de igualdade racial, quebrando, assim, a imagem da criança negra como “coitadinha”, “sofredora” ou algo do tipo que durante muito tempo vem contribuindo para o não reconhecimento das diferenças socioculturais, bem como a sua aceitação.

O livro analisado, já em sua capa, traz elementos relacionando a imagem no negro que há tempo não era trazido de modo igual, pois os ideais ideológicos da classe dominante não permitiam que fosse dado um papel de prestígio ao negro, devido a todo o processo histórico a que foi submetido o negro no Brasil desde a chegada dos portugueses em 1500.

Tendo os critérios estabelecidos pelo MEC para a seleção dos livros didáticos, as editoras e os respectivos autores das obras literárias no caso do livro didático de história são

“induzidos” a produzir suas obras na perspectiva da História Nova, do contrário ele não será aprovado para serem escolhidos nas escolas posteriormente. É fundamental que as obras literárias de história tragam conteúdos voltados para a promoção e valorização da cultura negra e afro-brasileira. Observemos a Imagem 2, que traz uma visão geral de como o livro do 4.º ano encontra-se estruturado.

Imagem 2 – Sumário do livro de História do 4.º ano

Unidade	Título	Página
1	Conviver: Uma necessidade humana	8
	Capítulo 1 – Dos primeiros agrupamentos humanos às cidades	10
	Os primeiros agrupamentos humanos	11
	As primeiras aldeias e depois as cidades	13
	As cidades se diferenciam	14
	Capítulo 2 – Burgos – A cidade estaria mediana?	18
	A procura de proteção	19
	O surgimento dos burgos	20
	O centro das cidades medievais	23
	Capítulo 3 – O morador da cidade é cidadão?	26
	A cidadania na Grécia antiga	27
	A busca pela cidadania na atualidade	28
2	O mundo se revela	32
	Capítulo 1 – Encontro de culturas	34
	Viajar, uma aventura	35
	O encontro entre culturas	37
	Aceitar as diferenças	41
	Capítulo 2 – Cidades e reinos africanos	43
	Um continente, muitos povos	44
	Características dos povos do sul da África	47
	A cidade de Ifé	48
	Os impérios de Gana e Mali	50
	O reino do Grande Zimbábue	51
	A chegada dos europeus	51
Capítulo 3 – Os primeiros habitantes do Brasil	53	
Os habitantes da terra de Pindorama	54	
Os indígenas do Brasil	58	
A aldeia indígena	61	
O dia a dia dos grupos indígenas	62	
Trabalhando juntos	66	
3	Uma terra chamada Brasil	68
	Capítulo 1 – Brasil: a colônia portuguesa	70
	O encontro entre os portugueses e os indígenas	71
	Os primeiros tempos	73
	Ocupação portuguesa	74
	Os governos-gerais	77
	Capítulo 2 – A escravidão no Brasil	81
	A exploração do trabalho e a escravidão indígena	82
	A escravidão dos africanos	83
	O tráfico de africanos escravizados	85
	A abolição da escravidão africana no Brasil	87
	Capítulo 3 – O rural e o urbano no Brasil colonial	89
O engenho açucareiro	90	
Um Brasil rural	91	
A vida no engenho colonial	93	
O ambiente urbano na colônia	95	
4	A construção do Estado brasileiro	98
	Capítulo 1 – Brasil: A conquista do território	100
	As passagens brasileiras	101
	A disputa europeia pelas terras descobertas no século 15	102
	A ocupação do território brasileiro	104
	Os tratados de limites: estabelecendo as fronteiras	107
	Capítulo 2 – Formação da cultura nacional	110
	A cultura brasileira	111
	A formação cultural brasileira por meio das línguas faladas no Brasil	113
	A formação cultural brasileira por meio das religiões	115
	Muitas contribuições na formação da cultura brasileira	117
	Capítulo 3 – Brasil independente: nasce o país	120
A corte portuguesa vem para o Brasil	121	
A proclamação da independência do Brasil	123	
A organização do Estado brasileiro	124	
Formando um país continental	127	
Trabalhando juntos	132	
Sugestões para a turma	134	

Fonte: Brodbeck (2014).

Com base no sumário do livro do 4.º ano de História, percebemos que a questão a respeito da África ganha um papel de destaque em sua obra literária, visto que já na segunda unidade do livro intitulada *O mundo se revela*, é possível observar a figura de negros jogando capoeira, que foi trazida ao Brasil pelos africanos durante o período da escravidão. Nessa unidade a autora busca inicialmente mostrar a importância de se reconhecer as diferenças, posteriormente. Ela discorre sobre as cidades e reinos africanos, buscando assim mostrar a dimensão do continente africano, pois muitas vezes, por falta de informação, apenas relacionamos a pobreza, a fome, as doenças dentre outros fatores negativos ao continente africano.

Não se debruçar sobre os conteúdos voltados a História da África é deixar de conhecer parte da história da humanidade, pois é fundamental, para que possamos melhor entender a nossa história como sujeito brasileiro, antes que possamos compreender a história da África, visto que tais povos foram e são fundamentais para a construção da cultura brasileira.

Conforme Brodbeck (2014), a África possuía reinos muito ricos que passaram a sofrer mudanças significativas na estrutura social e política dos povos que ali habitavam com a chegada dos europeus.

Permitir que os estudantes saibam e compreendam todo esse processo histórico é crucial para que eles percebam como os africanos foram tratados pelos europeus ao longo da história e assim fazer uma relação do processo de colonização brasileira, visto que tanto o Brasil como a África foram vítimas do processo de expansão marítima da Europa por volta do século XV.

Nesse livro didático, depois de trazer um capítulo sobre a África, a autora destina o capítulo seguinte para tratar a respeito dos índios, uma vez que eles foram os primeiros habitantes do Brasil. Salientamos que temas tanto da questão da África como da questão indígena estão em consonância com a Lei n.º 11.645/08, que garante que tais temáticas sejam asseguradas nos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Entretanto, ressaltamos que todos os sujeitos envolvidos no processo de escolha do livro didático devem ficar atentos ao tipo e aos conteúdos nele abordados, pois o autor de uma obra literária pode abordar, por exemplo, a questão africana e a indígena de forma superficial ou generalista. É indispensável que tenhamos o cuidado na hora de sua análise para posterior uso. Ainda discorrendo sobre o livro da autora, que destina a sua terceira unidade intitulada *Uma terra chamada Brasil*. Nessa unidade, mais uma vez, serão tratados os assuntos pertinentes à questão indígena e africana. Tais temáticas aparecem de forma menos intensa também na unidade 4, pois nesta unidade a autora vai discorrer sobre a formação da cultura nacional, da conquista de territórios e entre outros temas os quais puderam ser vistos na Imagem 2.

O livro apresenta uma linguagem de fácil compreensão, pois a autora consegue dialogar de forma clara e sucinta com o leitor. É possível identificar um número significativo de imagens ilustrativas, o que, por sua vez, vem a contribuir no processo de compreensão da temática proposta. Desse modo, buscaremos apresentar o livro didático do 5.º ano da mesma coleção, livro esse que vem sendo utilizado pelos professores em suas aulas de História e conseqüentemente pelos estudantes.

No primeiro contato com o livro didático de História do 5.º ano adotado pela escola lócus da pesquisa, conforme podemos visualizar na Imagem 3, há várias crianças com diversas características étnico-raciais na capa do livro, A autora traz em sua ilustração inicial um grupo de crianças que se encontram pintando o mapa do Brasil. No entanto, verificamos

que um menino negro está sentado com as pernas encolhidas e os braços sob as pernas, como se estivesse a observar o trabalho dos demais colegas.

Imagem 3 – Capa do livro didático de História do 5.º ano



Fonte: Brodbeck (2014).

É importante salientar que, embora a criança de tonalidade de pele mais escura se apresente na ilustração do livro de maneira mais tímida e um pouco à margem da atividade desempenhada pelos demais colegas, essa situação pode indicar que a criança está observando atentamente as atividades do grupo.

No que se refere à estrutura dos livros didáticos analisados, ambos apresentam-se dividido em quatro unidades; cada unidade subdivide-se em três capítulos. Verificamos na entrevista com o professor P1 que as informações referentes às observações descritas acima sobre as imagens representadas na capa do livro didático do 5.º ano analisado também foram percebidas por ele:

No livro didático de História em que estamos trabalhando, eu tenho observado na capa dele que já traz crianças com contrastes asiáticos, contrastes de nós, como se diz, negros africanos, europeus, indígenas. A capa dele já mostra a pluralidade da

população brasileira. Nós temos nesse livro bem mais figuras de pessoas com traços europeus em destaque do que pessoas indígenas, africanas ou asiáticas, com certeza, mas esse livro é um passo à frente, ele já apresenta a população com sua diversidade pelo menos física e cultural também. Não é um livro excelente, ele precisa melhorar, mas ele dá um passo à frente de outros que traziam muitos estereótipos do negro, apenas relacionado com a escravidão, e não tinha como fazer essa capa que represente nossa pluralidade. (P1, 2017).

É preciso entender que o livro didático, em especial o de História, é um instrumento que se apresenta como um espaço de lutas e representações de narrativas vencedoras. Desse modo, pode-se observar na fala do professor como têm sido perceptíveis os avanços da questão racial representada no livro didático de História, uma vez que, aos poucos, podemos observar que as leis criadas no Brasil vem sendo implementadas dentro das matrizes curriculares, bem como no ambiente escolar, a exemplo da Lei n.º 11.645/08 que vai garantir que a questão indígena se faça presente nas diretrizes.

Evidenciamos, contudo, que o professor, ao afirmar que “esse livro é um passo à frente”, tal passo à frente é fruto das diversas conquistas dos grupos sociais ao longo de nossa história. Embora hoje tenhamos como base metodológica a perspectiva da História Nova para o ensino da disciplina de História, verificamos que a imagem na capa do livro, a despeito de buscar retratar a diversidade cultural brasileira, não apresenta tais sujeitos em relação de equidade, conforme os fatores mencionados anteriormente.

No sumário do livro de História do 5.º ano exposto na Imagem 4, salientamos que na unidade 2 *Formando uma nação*, seus capítulos dão maior ênfase ao negro e ao indígena; verificamos que as discussões sobre o negro aparecem, no segundo e no terceiro capítulo da segunda unidade, de forma fragmentada e pontual. Conforme podemos observar nesta imagem, a questão étnico-racial, embora seja apresentada no decorrer da obra em dois capítulos específicos, tanto a discussão acerca do negro quanto sua representação pelas imagens, deveriam fazer-se presente nos demais capítulos e os respectivos conteúdos, uma vez que a presença do negro e do indígena perpassa toda a história brasileira.

Imagem 4 – Sumário do livro didático de História do 5.º ano

SUMÁRIO	
UNIDADE 1	1 Brasil: as mudanças no início do século 20..... 33
	Capítulo 1 – Imigrantes em busca de um sonho... 10
	O Brasil no século 19..... 11
	Da Europa para o Brasil..... 13
	Os primeiros imigrantes..... 14
	O Brasil quer mais imigrantes..... 15
	O imigrante na cidade..... 16
	A chegada dos japoneses..... 18
	Ser brasileiro fora do Brasil..... 20
	Capítulo 2 – A República brasileira..... 24
	Reações contra a Monarquia Imperial no Brasil..... 25
	A Constituição republicana, o que mudou?..... 27
	Capítulo 3 – Urbanização e cultura de massa... 30
	O crescimento e desenvolvimento das cidades..... 31
	A cultura urbana e a popularização do rádio..... 35
	Futebol – De jogo da elite a esporte popular..... 37
UNIDADE 2	2 Formando uma nação..... 40
	Capítulo 1 – A nação e os símbolos nacionais brasileiros..... 42
	Ser brasileiro é pertencer a uma nação..... 43
	Capítulo 2 – O povo brasileiro..... 48
	Índigenas e europeus: o povo brasileiro em formação..... 49
	A chegada dos africanos..... 52
	Capítulo 3 – Os indígenas e os afrodescendentes: a difícil caminhada..... 56
	A relação com a natureza..... 57
	As questões indígenas na legislação brasileira..... 59
	Os africanos e os afrodescendentes no Brasil..... 62
	Resistência e luta..... 64
	O fim da escravidão africana no Brasil..... 67
	Trabalhando juntos..... 70
UNIDADE 3	3 A República Federativa do Brasil..... 72
	Capítulo 1 – Divisão política do Brasil..... 74
	Mudanças na divisão política do Brasil..... 75
	A cidade e o município..... 79
	O ritmo das cidades..... 83
	O município..... 85
	A administração do município..... 86
	Capítulo 2 – Cada cidade, muitas histórias.... 88
	A preservação do Patrimônio Histórico..... 90
	A história dos lugares..... 92
	Capítulo 3 – A cidadania em construção..... 96
	Democracia passo a passo..... 97
	A Constituição brasileira de 1988..... 99
UNIDADE 4	4 Participar: um direito e um dever... 102
	Capítulo 1 – Participar para ajudar a construir... 104
	Solidariedade e participação..... 104
	Participação: uma conquista..... 106
	Processo eleitoral e participação..... 107
	Capítulo 2 – A população luta por seus direitos... 109
	Movimentos populares..... 110
	A luta pelos direitos das mulheres..... 111
	A participação dos trabalhadores..... 114
	Luta pela terra..... 115
	Capítulo 3 – A sociedade em constante transformação..... 117
	O Brasil e o século 21..... 118
	Brasil e o meio ambiente..... 123
	Trabalhando juntos..... 126
	Sugestões para a turma..... 127

Fonte: Brodbeck (2014, p. 6-7).

No decorrer do livro, são apresentadas 12 imagens ilustrativas, de meninos e meninas, que não estão diretamente ligadas aos conteúdos, uma vez que elas se apresentam como forma de tornar o conteúdo ali proposto mais atrativo ao leitor. Tais imagens estão já na apresentação do livro conforme se verifica na Imagem 5, posteriormente no sumário, e no início das quatro unidades do livro. Sendo assim, observamos 12 imagens desse tipo em toda a obra, entretanto, apenas na unidade três do livro, que traz como temática A República Federativa do Brasil, aparece a criança negra trazendo uma explicação sobre a data comemorativa do Dia 7 de Setembro (Imagem 6).

Imagem 5 – Apresentação do livro didático de História do 5.º ano



Fonte: Brodbeck (2014, p. 3).

Imagem 6 – Unidade 3 A República Federativa do Brasil



Fonte: Brodbeck (2014, p. 72-73).

Conforme percebemos no início da unidade 3 do livro didático (Imagem 6), embora tenhamos o livro baseado na perspectiva da história cultural, o livro mostra traços positivistas em seu conteúdo. Um exemplo dessa realidade é a maneira como a autora traz a data comemorativa do Dia 7 de Setembro, visto que o tema é tratado de forma bem superficial, pois não são explorados os acontecimentos e os fatos ocorridos nessa época de forma reflexiva conforme percebemos na Imagem 6.

Quanto à ausência de pessoas negras nas ilustrações do livro didático nos referidos conteúdos propostos para o ano pretendido, é fundamental que o professor possa ter um olhar atento e questionador para, dessa forma, refletir com seus alunos o motivo pelo qual a imagem do negro não se faz presente ou aparece de modo tão restrito.

Com base nos PCN (BRASIL, 1997) é interessante propor que:

[...] os alunos conheçam e debatam as contradições, os conflitos, as mudanças, as permanências, as diferenças e as semelhanças existentes no interior das coletividades e entre elas, considerando que estão organizadas a partir de uma multiplicidade de sujeitos, grupos e classes (com alguns interesses comuns e outros diferentes), de uma multiplicidade de acontecimentos (econômicos, sociais, políticos, culturais, científicos, filosóficos) e de uma multiplicidade de legados históricos (contínuos e descontínuos no tempo). (BRASIL, 1997, p. 53).

Trabalhar as contradições sociais e debater com seus alunos requer do professor um olhar e um trabalho diferenciado, haja vista que a história positivista ainda se faz bastante presente não só em nossas práticas como nos livros didáticos de História. Uma prova dessa realidade são os livros de História do ensino fundamental e médio, os quais tendem a se afastar da perspectiva da História Nova.

Em uma sociedade em que sempre se fez presente no processo de ensino-aprendizagem a reprodução do conhecimento e dos valores da classe dominante, é árdua a tarefa do professor no cotidiano. Dessa forma, salientamos que é fundamental que os docentes possam desprender-se da lógica reprodutiva em suas práticas pedagógicas, ou seja, é indispensável que os docentes se vejam como um agente transformador da realidade social.

Problematizar as narrativas que se fazem presentes no currículo escolar é essencial para que possamos compreender a realidade em que estamos inseridos, visto que elas são imprescindíveis no processo de construção da identidade sociocultural de uma nação.

Em relação às narrativas, Corazza (2001) afirma:

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre o conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é

legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não são, o que é certo e o que é errado, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluído de qualquer representação. (CORAZZA, 2001, p. 195).

Com base nas narrativas destacadas por Corazza (2001) e suas implicações sociais, atentaremos na seção 4.2 às falas dos professores e estudantes acerca de quatro imagens retiradas do livro didático de História do 5.º ano a fim de que possamos compreender a percepção de ambos a respeito das imagens afrodescendentes no referido livro.

4.2 Percepção dos professores e estudantes sobre as imagens afrodescendentes representadas no livro didático de História do 5.º ano

Antes que possamos trazer as considerações acerca dos registros escritos de estudantes, professores e professoras acerca das imagens¹¹ afrodescendentes representadas no livro didático de História do 5.º ano, salientamos que dentre as diversas imagens presentes no livro utilizado por eles, buscamos retirar apenas quatro imagens, pois tais imagens se apresentam de modo frequente nas demais obras literárias. A primeira é uma obra intitulada *Carregadores de café a caminho da cidade*, Debret 1826; a segunda é uma aquarela *Um jantar brasileiro* de Debret, 1827; a terceira *Representação de africanos escravizados praticando capoeira* de autoria de Rugendas, 1835; por último, temos a obra *Zumbi* de Antônio Parreiras.

As imagens 7 e 8 tratam de duas das diversas obras de Jean-Baptiste Debret. Debret foi um artista plástico nascido em Paris em 1768; veio ao Brasil no ano de 1816. Tinha como finalidade retratar o povo e a cultura brasileira para que, dessa forma, fosse criado um importante acervo para o estudo da História brasileira. Debret integrou a Missão Artística Francesa, a qual foi organizada por D. João VI, que tinha como finalidade fundar a Academia de Belas Artes. Viveu no Brasil durante um período de aproximadamente 16 anos. Conforme

¹¹ Neste estudo buscamos apoiar-nos para analisar a categoria imagem nos escritos de Cristiane Nova (2000), uma vez que ela traz contribuições relevantes para que melhor possamos pensar na imagem e sua relação com o campo da História. Segundo Nova (2000, p. 145): “A história da imagem (e suas derivadas: a história da pintura, a história do cinema, a história da televisão, etc.). Trata-se de campo historiográficos setoriais específicos da disciplina histórica que investigaram diacronicamente as imagens, segundo perspectivas teórico-metodológicas as mais diversas. [...]” A imagem como modalidade de discurso sobre o passado. Trata-se das abordagens que estudam a imagem (cinema, televisão, vídeo, etc.) como discurso histórico. A estas não interessa, diretamente, aquilo que as imagens podem aportar sobre o conhecimento da época na qual foram produzidas, mas aquilo que nelas (seu conteúdo e forma) discursa sobre um determinado fenômeno histórico representado nas telas.

podemos observar nas Imagens 7 e 8, Debret, em suas obras, vai procurar mostrar as cenas do cotidiano brasileiro bem como a cultura local vivenciada no século XIX. Vejamos as imagens.

Imagem 7 – Carregadores de café a caminho da cidade, Debret 1826



Fonte: Brodbeck (2014, p .16.)

Essa obra de Debret foi produzida em uma fase na qual o Brasil deixou de ser considerado colônia de Portugal para ser considerado um Império, haja vista que, desde 1822, o Brasil tornou-se independente de Portugal. Entretanto, podemos observar na pintura de Debret uma cena que na época era comum, uma vez que o processo de exploração do território brasileiro ocorreu por meio do trabalho escravo, ou seja, da exploração da mão de obra em especial dos africanos escravizados.

Pela Imagem 7, podemos obter várias leituras diferenciadas acerca da realidade ilustrada pelo autor, uma vez que tais leituras vão depender do cognitivo de cada sujeito que fará a análise. Para tanto, não podemos deixar de mencionar que as imagens representadas no livro didático analisado são tão importantes quanto os conteúdos trazidos pelos autores dos livros no processo de ensino-aprendizagem.

Consoante Paiva (2002):

As imagens construídas historicamente que, associadas a outros registros, informações, usos e interpretações, se transformaram, em um determinado momento, em verdadeiras certidões visuais do acontecido, do passado. Essas imagens são, geralmente e não necessariamente de maneira explícita, plenas de

representações do vivenciado e do visto e, também, do sentido, do imaginado, do sonhado, do projetado. São, portanto, representações que se produzem nas e sobre as variadas dimensões da vida no tempo e no espaço. (PAIVA, 2002, p. 13-14).

Diante da importância da imagem como fonte histórica, buscaremos apresentar nas próximas linhas de nosso estudo as percepções dos professores e seus alunos acerca das quatro imagens analisadas nesta pesquisa conforme já dito anteriormente. Segue o Quadro 3 com as percepções dos estudantes (Kase, Buchecha e Anne) e de seu professor P1 acerca da Imagem 7.

Quadro 3 – Percepção dos professores e estudantes acerca da Imagem 7

TURMA	PROFESSORES	ESTUDANTES
5.º ANO “A”	A imagem supracitada mostra a exploração animal da mão de obra escrava de seres humanos (julgados na época subumanos) em comboios no carregamento do “ouro negro” café. A maioria dos livros didáticos de História traz como estudos para assim “estudar/lembrar”, a história do mundo, não de indivíduos, mas de grupos, não de nações, mas de raças. (P1, 2017)	<p>Eles são carregadores de café; eles trabalham muito mesmo para sempre levar café para eles. Um deles ficava carregando uma árvore de café e os outros carregando uns sacos de café. Eles trabalhavam muito, mas muito, mesmo, para levar café para eles, porque eles poderiam morrer. (ANNY, 2017)</p> <p>Essa foto mostra os negros trabalhando e com uma cobra na mão, com uma bandeira. Eles estão andando não sei para onde, eles estão segurando sacos de café e eles estão levando esse café para os brancos. (BUCHECHA, 2017)</p> <p>Os africanos escravizados trabalhavam em tudo. Essa imagem é um exemplo disso. Eles estão carregando café para uma cidade no sol quente, sem blusas, sem sandálias. Nessa imagem, parece que eles estão bem cansados. Há uma coisa que eu não entendi: por que um africano está segurando essa bandeira. Eu acho que o negro que está na frente com um galho está guiando. (KASE, 2017)</p>
5.º ANO “B”	Esta gravura enfatiza o aspecto econômico da atuação do trabalhador negro escravizado no Brasil, a execução de sua função de mão de obra servil. Não sugere uma postura de contrariedade por parte do escravizado, mas passa uma ideia de conformidade. Nessa imagem, carga e carregadores formam um todo harmônico, deixando transparecer em uma síntese imagética o sistema escravista, sem, contudo, mostrar sua contradição mais aguda, a qual se estabelece na relação entre a vontade de poder do senhor escravista e a vontade de liberdade do trabalhador escravizado. (P2, 2017)	<p>Nesta imagem dá para perceber negros levando sacos de café. Antigamente, o café era muito valioso e difícil de achar, mas os negros são muito fortes e conseguem fazer esse trabalho. Nessa imagem dá também para perceber um caminho de barro cheio de rochas e cactos. (ANDERSON, 2017)</p> <p>Em minha opinião, os negros estão trabalhando carregando alimentos para seus senhores e o alimento que eles estão carregando é café. Eles botaram os sacos na cabeça por causa do sol que deveria estar muito quente. (NIQUE, 2017)</p> <p>Os escravos carregavam café para as fazendas e levavam chicotadas para irem mais rápido para as fazendas; quando os escravos paravam, os brancos batiam nos escravos para andarem. (ERUJA, 2017).</p>

Fonte: Registro da escrita dos professores e estudantes realizado pelo autor, 2018.

Considerando as percepções apresentadas no Quadro 3, podemos observar no registro de P1 que ele nos mostra a importância do café no período que Debret retratou essa obra, pois ele se refere ao café como o “ouro negro”, uma vez que a atividade econômica brasileira no começo do século XIX estava voltada para a cana-de-açúcar, o café e o algodão.

No que se refere ao ouro negro descrito por P1, Abreu e Lago (2001) afirma que:

Entre o início e o fim do Império, a participação das exportações de café nas exportações totais aumentou de menos de 20% para mais de 60%. O café era produzido inicialmente apenas na província do Rio de Janeiro e, em menor medida, no norte de São Paulo. Ainda na década de 1840, o Rio de Janeiro respondia por quase 80% da exportação total, com 16% correspondendo a São Paulo e cerca de 6% a Minas. No início dos 1870, o Rio de Janeiro ainda exportava cerca de 55% do total de café, São Paulo cerca de 23% (dos quais 17% do Centro-Oeste Paulista) e Minas cerca de 14%. Nos anos 1880, o Rio de Janeiro ainda exportava quase 41% do café, São Paulo cerca de 35% (27% do Centro-Oeste paulista) e Minas Gerais cerca de 21%, sendo o Espírito Santo um produtor marginal com cerca de 4%. ABREU; LAGO, 2001, p. 7).

Com base nos dados apresentados por Abreu e Lago (2001) no se refere à produção do café no Brasil Império, torna-se indispensável pensar na maneira pela a qual café era produzido nas terras brasileiras. Para tanto, partindo da ilustração de Debret, Kase, conforme observa-se no Quadro 3, ao observar a Imagem 7, registra as péssimas condições em que os africanos escravizados trabalhavam no carregamento do café. O termo “africanos escravizados” é empregado por Kase, pois percebemos que ela tem clareza de que os sujeitos presentes na pintura de Debret possuem uma história, que não se resume ao que a imagem busca retratar.

Nos escritos de Buchecha e Anny, observamos que ambos apresentam alguns elementos que se somam à percepção de P1 e Kase, uma vez que Anny, mesmo sem deixar clara a quem ela se refere chamando de “eles”, diz que os negros expostos na Imagem 7 trabalhavam muito, pois do contrário poderiam até morrer. Já Buchecha, faz uma descrição da imagem, porém acrescenta no fim de seu escrito que os negros estavam levando esse café para os brancos.

Nas considerações de Anderson, Nique e Eruja, podemos perceber que tais estudantes apresentam uma análise da Imagem 7 de forma mais complexa comparando com os três alunos da turma do 5.º ano “A”, pois percebemos que eles conseguem melhor descrever tanto o cenário exposto na pintura de Debret como o cenário brasileiro vivenciado no começo do século XIX durante o Brasil Império (as condições de trabalho do africano escravizado, a

relação entre escravizados e seus senhores, atividade econômica da época). É possível verificar uma relação direta com o relato da professora P2 com os seus alunos.

Diante dos enunciados apresentados no Quadro 3 julgamos ser relevante trazer algumas considerações acerca do conteúdo exposto por Brodbeck, uma vez que, após exibir a Imagem 7, ela relata que o trabalho da lavoura era feito por africanos que foram trazidos à força para o Brasil, onde foram escravizados. Posteriormente, a autora menciona, de forma bastante resumida, a Lei Áurea e Lei do Ventre Livre. A Imagem 7 é a primeira ilustração apresentada no livro didático de História do 5.º ano onde o negro está presente em sua totalidade. Entretanto, cabe mencionar que todos exercem o trabalho braçal, carregando um saco de café na cabeça, com exceção do primeiro, que se apresenta como se fosse um tipo de chefe, conforme observado por Kase.

Observa-se na fala de P1 que os livros didáticos e matérias escolares trazem tais imagens, por exemplo, a Imagem 7 e as próximas que aqui serão apresentadas como forma de lembrar e estudar a história do mundo, e não só a brasileira, visto que não podemos isolar a nossa história da história dos demais povos do universo. Pensando nas políticas de reparação e no combate ao racismo e ao preconceito, presente até os dias atuais em nossa sociedade, o Parecer CNE/CP n.º 003/2004 afirma:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento Étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p. 2).

Para melhor pensar em preconceito e racismo no Brasil, faz-se necessário que possamos voltar ao tempo em meados do século XVI para que, dessa forma, consigamos compreender todo o processo histórico a que determinados grupos sociais foram submetidos, gerando assim uma grande segregação entre os sujeitos que aqui viviam.

Passemos a dar continuidade a próxima análise retirada do livro didático, que busca trazer os aspectos históricos do século XIX no que se refere à relação entre a família real aqui presente no Brasil e o africano escravizado. Salientamos que a obra é a aquarela intitulada *Um jantar brasileiro*, produzida pelo artista plástico e historiador francês Debret no ano de 1827.

Imagem 8 – Aquarela *Um jantar brasileiro* de Debret, 1827



Fonte: Brodbeck (2014, p. 52).

A Imagem 8 é apresentada no livro no capítulo 2, intitulado como o povo brasileiro no tópico que vai tratar da chegada dos africanos no Brasil. A autora do livro faz algumas observações sobre o processo histórico como ocorreu a vinda dos africanos para o Brasil. A linguagem utilizada por ela é de fácil compreensão para os estudantes, pois ela faz um breve histórico desse processo trazendo elementos fundamentais que vão proporcionar ao leitor uma visão de que todo esse processo não foi de maneira natural, uma vez que os africanos foram trazidos para o Brasil para trabalhar sob regime escravo, passando a se submeter a diversos fatores que lhes foram impostos.

Segue o Quadro 4 que vai trazer as percepções dos professores e estudantes acerca da Imagem 8.

Tendo em vista as considerações de P1 (2017), observamos que ele descreve a imagem ressaltando o modelo da família no período escravista, período que Debret procurou retratar em sua obra. P1 ainda faz uma ressalva a respeito das desigualdades socioeconômicas geradas pela escravidão no Brasil.

Quadro 4 – Percepção dos professores e estudantes acerca da Imagem 8

TURMA	PROFESSORES	ESTUDANTES
5.º ANO “A”	<p>Nesta imagem temos uma representação do que seria a família tradicional do Brasil no período escravista, com os senhores brancos desfrutando o trabalho do trabalhador escravizado, enquanto esses aguardam pacientemente por alguma ordem de seus proprietários. Essa pintura representa, de maneira precisa, a desigualdade socioeconômica gerada pela escravidão no Brasil, ao mesmo tempo em que não expressa tão nitidamente a inquietude e indignação dos escravizados diante dessa situação. (P1, 2017)</p>	<p>A aquarela é um tipo de jantar para comemorar a família. Ali também tinha um bebê pequeno negro. Na verdade, tem dois, mas também tem dois escravos: uma mulher, um homem, um homem escravo e uma mulher escrava muito negra. Ela era a escrava de “alimpar” as coisas. (ANNY, 2017)</p> <p>Família comendo com escravos. E nossos escravos trabalhando para os brancos, comendo vários tipos de comida como suco, frango, vinho e laranja. (BUCHECHA, 2017)</p> <p>Na imagem tem dois brancos que parecem estar tomando café da manhã, uma negra abanando... Uma coisa que eu não entendi: por que a negra está bem vestida? E o negro ao lado do branco só os observando a comer. Também tem dois bebês negros: um sentado e outro que parece estar recebendo comida da branca e um negro lá no fundo. (KASE, 2017)</p>
5.º ANO “B”	<p>Pelo que apresenta a imagem, verifico que desde que começa a ser produzida a história da África, ela sofreu a submissão dos oprimidos africanos, afrodescendentes, na sua história. A imagem nos revela aparentemente uma ‘família’, em que as crianças negras (em especial) alimentadas sem nenhum zelo, no chão como ‘bichos’ e seus pais (acredito) como meros objetos, inferiores à condição humana. (P2, 2017).</p>	<p>Essa imagem mostra brancos jantando e negros escravos. Antigamente, os negros eram escravos dos brancos porque os brancos eram ricos e os negros eram pobres; os negros eram vendidos por um preço alto ou baixo - dependia do negro: se estivesse saudável era um preço mais alto, se o negro fosse sem saúde era um preço baixo. Depois de serem vendidos, iam para a casa dos brancos. (ANDERSON, 2017)</p> <p>Na minha opinião, os negros estão servindo aos seus senhores enquanto eles estão comendo e ao mesmo tempo cuidando dos seus filhos. A mulher está abanando seus senhores para eles não sentirem calor; os filhos dos negros estão sem roupa. (NIQUE, 2017)</p> <p>Essa imagem representa os brancos tomando café e comendo carne. Só os brancos têm dinheiro para comprar comida cara e faziam os negros de empregados para fazer as comidas dos brancos. (ERUJA, 2017).</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Brodbeck (2014, p. 52) apresenta a Imagem 8 em sua obra e no entanto só faz referência direta a ela ao dizer que “existiam, também os escravos domésticos, que prestavam todo o tipo de serviço, por exemplo, espantar insetos durante as refeições, como representado na imagem”. Com base no conteúdo exposto pela autora do livro, verificamos que o professor deve debruçar-se de maneira mais detalhada acerca do significado da imagem, pois do contrário seus alunos poderão deixar de compreender e aprender o sentido e o significado da ilustração exposta pela autora bem como suas contradições.

Falta-nos privilegiar os sujeitos e seus significados. O aprender é uma expressão da condição humana à procura dos sentidos contraditórios, vivos, até dolorosos da experiência humana. O percurso escolar pode ser uma rica oportunidade para encontrar essa pluralidade de sentido no diálogo com a riqueza de conhecimentos sociais. (ARROYO, 2011, p. 133).

Segundo Arroyo (2011), conforme observamos na citação acima, a escola é um instrumento fundamental para que se possa dar oportunidade aos sujeitos adquirir um rico conhecimento social, no entanto, verificamos na narração de Anny, Buchecha, Kase, Nique e Eruja sobre a Imagem 8 que eles trazem mais os elementos visuais que conseguem na leitura da imagem, deixando os elementos subjetivos que Debret busca reproduzir em sua pintura.

Observamos que Kase, em seu enunciado, faz uma indagação acerca da vestimenta dos escravos, uma vez que ao perceber uma escrava bem vestida tenha lhe causado certa estranheza, diferentemente. Nique já chama a atenção para a falta de vestimenta das crianças, ou seja, podemos observar em uma mesma imagem as contradições existentes no período da escravidão. Cabe ao professor buscar trazer elementos em suas práticas que visem proporcionar melhor compreensão por parte dos estudantes acerca da temática tratada.

Com base nos enunciados dos estudantes citados anteriormente, podemos observar que há um constante conflito entre o que é produzido e reproduzido nas escolas, uma vez que tais alunos se encontram fechando o ciclo do fundamental I e ainda não conseguem por determinados fatores fazer uma análise mais detalhada de imagens cujos conteúdos referentes já foram lecionados a eles.

Quanto às tensões encontradas no processo de ensino-aprendizagem no que se refere aos diversos enunciados gerados dentro do ambiente escolar, Foucault (2007, p. 30) afirma: “o que é suposto no ponto de partida, não é um sentido que precisa ser redescoberto, nem uma identidade que deve ser repetida; é aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados.”

Já nos enunciados dos estudantes acerca da Imagem 8, chamou a atenção o termo utilizado por Anny: “[...] e uma mulher escrava muito negra. Ela era a escrava de “alimpar” as coisas.” Anny foi a única estudante que se reconheceu como negra, porém ela utiliza esse termo talvez para afirmar que a tonalidade da cor da pele da mulher fosse mais escura que a sua, haja vista que ela pode ter a sua cor como referência da cor negra.

Buchecha, ao afirmar que a imagem representa uma família comendo com os escravos, desse modo, questionamo-nos, não seria dando migalhas aos escravos? Uma vez que podemos observar na imagem crianças nuas, no chão, recebendo da mão da senhora algo para comer,

com base na afirmação de Buchecha, salientamos o papel dos docentes refletirem juntos com os estudantes as condições de tratamento dado ao negro ao longo da história, uma vez que essa imagem está presente na maioria dos livros didáticos de História.

Em uma sociedade preconceituosa e racista, é comum surgirem diversos termos para classificar a cor da pele do outro embora o IBGE traga as cores pelas quais se devem classificar a população brasileira conforme já mencionado. No que se refere aos discursos de verdades referentes aos sujeitos e sua cultura Foucault afirma:

Há provavelmente em toda cultura, em nossa civilização, em toda sociedade, ou pelo menos em nossa cultura, em nossa civilização e em nossa sociedade, certos discursos verdadeiros referentes ao sujeito que, independentemente de seu valor universal de verdade, funcionam, circulam, têm o peso da verdade e são aceitos como tais. Em nossa cultura, em nossa civilização, numa sociedade como a nossa, há certos discursos que, institucionalmente ou por consenso, são reconhecidos como verdadeiros a partir do sujeito. (FOUCAULT, 1981, p. 12).

De acordo com os discursos de verdades que são e foram institucionalizados em nossa sociedade, podemos trazer a figura do professor como um dos agentes ativos nesse processo de produção de discursos os quais são tomados como verdade perante seus estudantes; se observamos, apenas Anderson faz uma leitura da Imagem 8 percebendo diversos elementos que não estão diretamente postos na imagem. Ele apresenta seu discurso de modo diferenciado dos seus pares uma vez que ele descreve a imagem como tal, mas acrescenta alguns elementos que proporcionaram a pintura de Debret.

Embora tenhamos atualmente o ensino de História voltado para a perspectiva da Nova História e com isso tenhamos grandes avanços no que se refere ao ensino da cultura afro-brasileira, é indispensável que os autores dos livros didáticos tenham um olhar atento no momento em que estiverem utilizando imagens em suas obras, pois as imagens são fontes históricas; porém, para que possamos trabalhar e assim explorar em sala de aula da melhor forma, faz-se necessário um conhecimento histórico acerca da realidade que está sendo apresentada na imagem. Como normalmente os educadores dos anos iniciais não possuem uma formação específica no campo da História, acaba acarretando pouco entendimento acerca da imagem por parte dos professores ou na mera descrição dela conforme podemos observar no escrito da P2 sobre a Imagem 8.

Após tecer algumas considerações acerca da chegada dos africanos, Brodbeck (2014) destina o capítulo 3 da segunda unidade para abordar “Os Indígenas e os Afrodescendentes: a difícil caminhada”, conforme podemos observar na Imagem 4. Ao falar sobre os africanos, a autora narra em 8 páginas um pouco da história dos africanos, bem com suas lutas e

conquistas. Salientamos que, ao contar um pouco da história, a autora apresenta algumas imagens para ilustrar elementos de ambas as culturas. Para tanto, retiramos desse capítulo as outras duas imagens que serão analisadas pelos sujeitos desta pesquisa. A primeira é a representação de africanos escravizados praticando capoeira de Johann Moritz Rugendas, 1835 (Imagem 9) e a segunda é Zumbi: pintura de Antonio Parreiras, 1927 (Imagem 10).

Imagem 9 – Representação de africanos escravizados praticando capoeira de Johann Moritz Rugendas, 1835



Fonte: Brodbeck (2014, p. 63).

Antes que possamos apresentar as percepções dos professores e estudantes acerca da Imagem 9, vejamos uma breve biografia do autor dessa obra de arte. Johann Moritz Rugendas nasceu na cidade de Augsburgo no dia 29 de março de 1802 e faleceu na cidade de Weilheim em der Teck no dia 29 de maio de 1858, ambas as cidades localizadas na Alemanha. Rugendas era pintor e viajou parte do mundo fazendo suas obras de artes. Dentre os locais visitados por ele, o Brasil. Ele costumava pintar os povos e seus costumes. No Brasil, ele pôde conhecer as cidades do Rio de Janeiro e Minas Gerais. Dentre o pouco período que passou nas terras brasileiras, retratou a obra de arte representada na Imagem 9, que tem um grande valor para a cultura negra, haja vista que Rugendas nos possibilita conhecer um pouco mais acerca de nossa própria cultura, nesse caso, a capoeira.

A capoeira foi trazida para o Brasil pelos africanos escravizados por volta do fim do século XVI. Alguns historiadores consideram que a capoeira tenha surgido no Brasil no Quilombo dos Palmares, atual cidade de União dos Palmares, Alagoas. Dentre os diversos reconhecimentos que a capoeira teve e vem tendo em nossa sociedade, merece destaque o

título de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, título esse dado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 2014. Diante de tamanha importância que a capoeira exerce na cultura afro-brasileira, apresentamos no Quadro 5 os registros dos sujeitos da pesquisa acerca da pintura de Rugendas.

Quadro 5 – Percepção dos professores e estudantes acerca da Imagem 9

TURMA	PROFESSORES	ESTUDANTES
5.º ANO “A”	Essa imagem apresenta uma das instituições mais importantes da sociedade escravista, qual seja o breve período de descanso do trabalhador escravizado. Em defesa desse momento houve rebeliões, fugas e motins. Há aí, também, a sugestão da acomodação dos escravizados a uma sociedade que os tratava como bens, como mercadorias. Isso pode ser percebido na ausência de feitores vigiando os escravizados. (P1, 2017)	<p>Eles aprendem a capoeira quando eles nascem e crescem mais um pouco; eles vão aprendendo de pouquinho em pouquinho e depois eles ficam adultos e vão pegando a prática e vão conseguindo aprender mais sobre a capoeira. A capoeira é um tipo de diversão para quem ainda não tem a prática da capoeira. A capoeira é bom de capoeira que é bom. De se divertir. (ANNY, 2017)</p> <p>A capoeira é luta dos negros escravizados que luta capoeira porque é sua origem lutar a capoeira. Capoeira era uma luta que se fazia os negros, mas o tempo foi passando e lutava os homens de qualquer cor. A capoeira é uma luta muito praticada pelos negros, amarelos e qualquer cor. (BUCHECHA, 2017)</p> <p>Isso é um esporte praticado pelos negros, principalmente nesse tempo; isso é uma parte da cultura dos africanos, esse esporte é chamado capoeira. É uma forma de expressar a religião, mas era proibida. Eles só tinham uma religião: a católica. Os negros eram forçados (pelos brancos) a só cultuar a religião deles, mas eles pediam para, pelo menos, praticar o esporte capoeira - que até hoje é praticado. (KASE, 2017)</p>
5.º ANO “B”	Essa imagem ‘estampada’, na maioria dos livros didáticos, nos mostra a inferiorização aos povos subjugados, e não a real história dos africanos e/ou afro-brasileiros na valorização da luta, enquanto defesa pessoal que é a capoeira. Deixando claro assim, a união no momento de convívio grupal nas suas relações pessoais afetivas. As vezes, me ponho a pensar: como seria para eles esses momentos tão únicos e intenso na sua jornada? Há como eu gostaria de saber! (P2, 2017).	<p>Essa imagem mostra africanos jogando capoeira e a capoeira é uma luta que os africanos usaram para ser libertos. Essa luta é muito conhecida pelo mundo. Eles também sofreram muito, mas por causa da capoeira foram libertos - ainda bem! Nessa imagem também mostra mulheres africanas com frutas na cabeça e também homens sentados tocando a música da capoeira. (ANDERSON, 2017)</p> <p>A escravidão é muito triste, pois lemos que até crianças eram escravizadas. A capoeira era um modo dos negros se protegerem dos seus senhores. A capoeira era capaz de matar pessoas com seus golpes que eram fatais, muitas das vezes. Quando começaram a existir prefeitos, foi proibida a capoeira. (NIQUE, 2017)</p> <p>A capoeira é uma luta que os escravos lutavam para se alegrarem e divertirem e para se juntarem a outros escravos, ‘tapiar’ os fazendeiros, fugir das fazendas e ir para os quilombos. (ERUJA, 2017).</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Com base nas verbalizações de P1 e P2 expostas na Quadro, 5 verificamos que os professores relacionam a capoeira com um momento de lazer, pois trata de um momento de união e socialização entre os escravizados, porém, como afirma P1, para que eles tivessem momentos como esses, os escravizados tiveram de travar várias lutas e rebeliões, pois até o ano de 1930, a capoeira esteve proibida, passando a ser liberada pelo então presidente da República Getúlio Vargas.

Segundo P1, a imagem passa a ideia de acomodação por parte dos escravizados, pois embora eles estejam submissos aos brancos, estão jogando capoeira como se estivessem em uma praça pública e fosse a coisa mais natural do mundo, deixando, assim, a ideia que tais sujeitos não eram privados de sua liberdade e tratados como meros objetos ou mercadorias.

Segundo Brodbeck (2014):

Ao chegar ao Brasil, os africanos perceberam a necessidade de desenvolver formas de proteção contra a violência e repressão que sofriam. Contudo, os senhores de engenho proibiam os escravos de praticar qualquer tipo de luta. Desse modo, atribuiu-se que houve a adaptação de algumas danças praticadas no continente africano para um tipo de luta, a capoeira, considerada uma arte marcial com movimentos que lembrar uma dança. O nome dessa luta pode ter surgido ao local onde muitas vezes as lutas eram praticadas, que eram em campos pequenos arbustos chamados na época de capoeira ou capoeirão. (BRODBECK, 2014, p. 62).

Nas considerações de Brodbeck (2014) no que se refere à capoeira e sua relação com os africanos escravizados, verificamos que Anderson, Nique e Eruja, todos alunos do 5.º ano “B”, apresentam uma leitura da Imagem 9 na qual suas ideias vão encaixando-se umas nas outras. Eles expõem a importância da capoeira para a libertação dos escravos, pois, mediante a capoeira, os escravizados se protegiam dos seus senhores, pois conforme Nique ressalta, os golpes da capoeira poderiam ser fatais.

No entanto, Eruja apresenta também a ideia da capoeira como diversão, pensamento esse que vai estabelecer uma relação com o enunciado de Anny. Buchecha afirma que, embora a capoeira fosse uma luta dos negros, hoje é praticada por diversos sujeitos independentemente de sua cor. Kase, ao analisar a imagem, traz o pensamento de que a capoeira é um esporte praticado apenas pelos negros principalmente na época em que foi retratada a pintura.

Quanto à importância da capoeira para a sociedade brasileira, verifica-se nos enunciados dos sujeitos da pesquisa que a escola vem contribuindo de modo significativo para o conceito de verdade dos sujeitos, uma vez que os discursos acolhidos pelos estudantes no processo de ensino-aprendizagem são tidos como verdade. Trabalhar a cultura afro-brasileira

e seus aspectos histórico, no ambiente escolar em uma sociedade que se diz ser democrática, em que os regimes de verdades estão alicerçados historicamente no preconceito, na discriminação e nas desigualdades socioculturais é bastante desafiador para os docentes, pois como afirma P1:

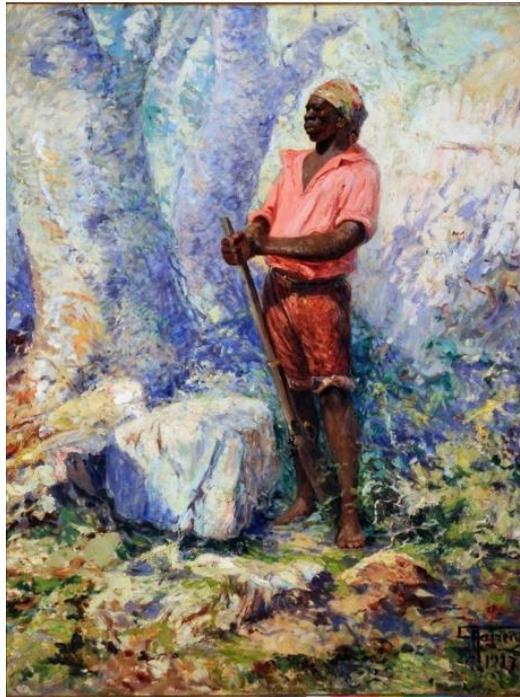
Ser professor negro nos dias de hoje ainda é bastante complicado, uma vez que ainda temos pessoas bastante preconceituosas e racistas em relação ao negro em Alagoas, em especial em Maceió, onde vivo e trabalho. Ainda há grande discriminação em relação a pessoas de pele escura. Realmente é um desafio muito grande, tanto com os alunos e com os colegas professores que ainda não desenvolveram essa competência em lidar com o diferente sem desprezar e sem diminuir. Como o professor ocupa um lugar de referência, ele está sempre sendo visado. Eu enfrentei algumas situações e, graças a Deus e aos estudos, livros, estudos com os colegas, temos superado, pouco a pouco, a questão do preconceito quanto à cor da pele. Com relação ao livro didático, temos grandes desafios. Um deles é que, quando o livro não apresentar o negro, é preciso que saibamos lidar com a ausência e utilizar essa ausência para explicar elementos da História do Brasil: por que não tem a presença de figuras e personagem negros nesse momento da História do Brasil se eles estavam ali? Então, é fazer uma reflexão a partir da ausência, porque o negro diz muito sobre a própria história da cultura brasileira. Outra questão é saber lidar com a presença; de que maneira a imagem do negro está presente no livro didático? Então você lida com a ausência e com a presença, a presença de duas formas.

A ausência de conteúdos voltados para a questão étnico-racial no currículo escolar, conforme podemos observar na fala de P1 descrita acima, Arroyo (2011, p. 308) descreve como “uma violência que os currículos cometem com os coletivos sócio-étnico-raciais, do campo e das periferias que vivenciam outras experiências do tempo em que conforma suas identidades históricas”; ou seja, o currículo está diretamente ligado ao conceito de verdade bem como a relação de poder:

[...] o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força. (FOUCAULT, 2016, p. 274).

Pensando na relação de força e o poder descrito por Foucault, por fim, vamos apresentar as percepções dos professores e estudantes acerca da obra de arte intitulada *Zumbi* de Antonio Parreiras, visto que se trata da representação do então considerado o maior líder do movimento negro no Brasil durante o período escravista.

Imagem 10 – Zumbi: pintura de Antonio Parreiras, 1927



Fonte: Brodbeck (2014, p. 64).

Antônio Parreiras, autor da obra de arte intitulada *Zumbi*, representada na Imagem 10, nasceu na cidade de Niterói, Rio de Janeiro, no de 1860. Faleceu em sua cidade natal em 1937. Parreiras foi pintor, desenhista, ilustrador e professor. Sob encomenda da colônia sueca, ele produziu a tela *Panorama da Baía de Guanabara tomado da Fortaleza de Santa Cruz*, que lhe proporcionou uma medalha de ouro do Cônsul Geral da Súécia e Noruega.

Parreiras foi um dos poucos artistas brasileiros que viveram de sua arte. Teve seus trabalhos expostos não só no Brasil, mas em diversos países da Europa. Foi membro da Fundação Histórico e Geográfico do Rio de Janeiro. Conforme podemos observar, dentre as obras feitas por Parreiras, a obra *Zumbi*, desde tempos remotos, esteve presente nos materiais didáticos em especial no livro de História, visto que Zumbi dos Palmares foi um grande líder negro que lutou pela liberdade.

Segundo Wanderley (2015):

Zumbi nasceu, em 1655, em uma das aldeias do Quilombo dos Palmares, uma comunidade formada por escravos fugitivos. O quilombo, o maior do período colonial brasileiro, localizava-se na região da Serra da Barriga, na Capitania de Pernambuco, atual região de União dos Palmares, em Alagoas. Foi capturado, no quilombo, ainda criança, pelos soldados da expedição comandada por Brás da Rocha Cardoso, e entregue ao padre português Antônio Melo, do distrito de Porto Calvo, Alagoas. Foi batizado, aprendeu português e latim, e recebeu o nome de Francisco. (WANDERLEY, 2015, n. p.).

Zumbi, como ficou conhecido na história brasileira, ao completar seus 15 anos, voltou para o Quilombo dos Palmares e acabou tornando-se o líder, após a morte de seu tio Ganga Zumba. Depois de ser traído por um dos seus principais comandantes, chamado Antônio Soares, foi morto e esquartejado em 20 de novembro de 1695. Ele teve a cabeça exposta em praça pública na cidade do Recife como forma de reprimir os outros negros que fossem pego fugindo ou descumprindo as ordens de seus senhores. Após uma breve apresentação de quem foi Antônio Parreiras e Zumbi, vamos nos deter nas próximas linhas, e trazer a discussão os registros dos professores e dos estudantes sobre a Imagem 10 (Quadro 6).

Quadro 6 – Percepção dos professores e estudantes acerca da Imagem 10

(continua)

TURMA	PROFESSORES	ESTUDANTES
5.º ANO “A”	Essa imagem representa o escravizado rebelde, que não aceita a condição imposta pela sociedade escravista e se insurge contra ela de maneira violenta. (P1, 2017)	A imagem parece com a escravidão e também com a história dele, que é o Zumbi dos Palmares. Ele também lembra a escola Zumbi dos Palmares. Lembra uma pessoa segurando um pau. Também lembra que todos os escravos foram libertos e a imigração dos imigrantes e as pessoas escravizadas. Ele - o Zumbi dos Palmares - lembra a infância, as crianças sem estudar, os adultos sem saber ler e escrever no tempo da escravidão. Ele também lembra o tempo dos europeus. (ANNY, 2017)
5.º ANO “A”		<p>Essa foto me mostra um homem com uma arma e esse homem - Zumbi - me lembrou da escravidão. É a luta, ele não fugia, o negro não se escapa da escravidão [ilegível] foi um grande guerreiro. O Zumbi dos Palmares morreu e colocaram a cabeça dele num pau para todos os negros não lutarem, não fugirem da escravidão. Os negros são uma raça ótima e Zumbi foi um negro muito lembrado por todos, a luta pela escravidão do seu povo negro. Zumbi é muito lembrado na escola e em vários outros lugares. (BUCHECHA, 2017)</p> <p>Essa imagem representa um africano nomeado Zumbi dos Palmares, um dos líderes dos negros. Ele ajudou as fugas dos negros e fez uma comunidade de negros. Os negros o viram como líder. Tinha alguns que fugiram, por exemplo: os brancos também queriam ajudar, o Brasil só é assim por causa do negro que fazia tudo mesmo. Aqui, eles ajudaram muito; essa imagem os representa angustiados e cansados dessa vida de escravidão. O sonho dele era livrar os escravos e ter uma vida digna igual aos brancos. Tinha muito preconceito nesse século e, até hoje, todos deveriam ter o respeito que merecem. (KASE, 2017)</p>

Quadro 6 – Percepção dos professores e estudantes acerca da Imagem 10

(conclusão)

TURMA	PROFESSORES	ESTUDANTES
5.ºANO “B”	A imagem reproduz a importância nata do líder negro/Zumbi dos Palmares (creio que descaracterizada da imagem real do Zumbi), considerado um dos símbolos da luta contra a escravidão no Brasil. A meu ver, é fragilmente explorado como estudo permanente sobre a sua história e do continente africano. Observo que na produção dos livros didáticos de história as suas imagens são muito repetidas, deixam muito a desejar enquanto estudos e pesquisas. São limitadas, acredito que é por serem vistas inferiores, não deixam ser mostradas outras que deveriam compor o acervo de fatos. Parece que os autores dos livros de História, assimilaram o estereótipo do homem branco, de que o africano precisa ser civilizado para ter identidade – estudos/pesquisas. (P2, 2017)	<p>Ele foi um homem muito importante porque lutou contra a escravidão dos negros e também é uma pessoa bastante boa porque ninguém fez o que esse homem fez ou sofreu como ele sofreu. Eu me admiro com ele. Mesmo sendo um negro, para mim não importa. Isto é o que importa mesmo: o que tem por dentro. (ANDERSON, 2017)</p> <p>Em minha opinião, ele está triste. Essa imagem lembra o sofrimento dos negros no tempo da escravidão. Zumbi dos Palmares foi um grande homem, tanto que ele é lembrado até hoje por todos. Nessa imagem, parece que ele está de guarda, protegendo outras pessoas do perigo. As roupas dele parecem estar bem velhas. Ele era bem pobre, tanto que está sem sapatos ou sandálias; a imagem está bem colorida. (NIQUE, 2017)</p> <p>Essa imagem representa a escravidão, quando as pessoas negras eram escravizadas pelos brancos e eram chicoteadas pelos trabalhadores dos fazendeiros, pois eram pobres e negros. Os escravos fugiam porque não aguentavam levar chicotadas e alguns escravos morriam porque quando eles faziam raiva iam para o tronco e, lá, levavam lapada. Um dia, um homem que se chamava Zumbi dos Palmares queria libertar os escravos da escravidão. (ERUJA, 2017).</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Consoante P1 e P2, podemos observar que ambos relacionam a Imagem 10 com a figura de escravizado, seja ele rebelde, seja líder, uma vez que, na ilustração, Zumbi aparece com um pedaço de pau na mão, de cabeça erguida, com o corpo ereto, assumindo assim a imagem de um sujeito forte e lutador, pois diferentemente das outras imagens apresentadas e analisadas, nessa imagem, pode-se dizer que o negro não assume uma postura de inferioridade, conforme podemos observar em sua postura.

P2, em seus escritos, afirma a necessidade dos livros didáticos de História apresentarem maior diversidade no que se refere à imagem relacionada com Zumbi, pois segundo a professora, tais imagens que hoje se apresentam nos livros didáticos são muito repetidas e pouco exploradas. Entretanto, ressaltamos que, embora não tenhamos uma diversidade ou um aprofundamento a respeito do assunto aqui proposto, cabe ao professor trazer novos elementos que visem a resgatar a cultura afro-brasileira em suas salas de aula.

Anny, Buchecha, Eruja e Kase, relacionam a Imagem 10 de Zumbi ao período da escravidão brasileira; cada um vai trazendo elementos diferentes, porém todos se complementam; por exemplo, temos entre os escritos relações que vão desde o tempo em que

a educação não era acessível a todos os sujeitos a questões voltadas para a luta de direitos iguais entre brancos e negros.

Anderson, em sua fala, mostra a importância que teve Zumbi contra a escravidão, bem como deixa clara a admiração que tem por Zumbi. Contudo, afirma que, mesmo ele sendo um personagem histórico negro, ele lhe tem admiração, ou seja, aqui nos cabe uma reflexão do termo utilizado por Anderson: “Mesmo ele sendo negro”, pois acreditamos que em uma sociedade na qual há uma grande tendência ao branqueamento social, ao deparar com um herói negro que teve um papel importantíssimo na história brasileira, Anderson talvez tenha utilizado esse termo, pois pelo fato da tonalidade da pele de Zumbi, ele não poderia ser admirado.

Após a ilustração de Zumbi, a autora expõe a imagem de um barracão comunitário feito de palha de babaçu, comunidade Quilombola de Mata Cavalu. Salientamos que, nesse tópico do livro intitulado “Resistência e Luta”, o quilombo é apresentado não só como um lugar onde viveram apenas os escravos, mas sim como um local onde também foram viver juntos dos escravos fugitivos trabalhadores, livres e pobres, ou seja, os quilombos se apresentaram como uma nova proposta de sociedade, uma vez que eles tinham toda uma estrutura social e econômica; ali os sujeitos se relacionavam e viviam em comunidade.

O livro analisado, após algumas considerações sobre os principais quilombos no Brasil, traz a ilustração de um mapa que vai apresentar hoje no Brasil os diversos estados brasileiros onde há comunidades remanescentes de quilombos, visto que hoje temos mais 500 dessas comunidades. Em seguida, apresenta o conteúdo que vai abordar o fim da escravidão africana no Brasil. No que diz respeito ao fim da escravidão, a autora apresenta um depoimento de Milton Santos, um homem negro e reconhecido nacional e internacionalmente pela contribuição que vem dando no campo da Geografia.

No depoimento de Milton Santos, podemos observar um sentimento de inconformismo social no que diz respeito à luta do negro pelo seu reconhecimento e integração com toda a sociedade, visto que Milton Santos reconhece a abolição da escravidão africana como uma grande conquista, que representa três séculos de luta. Atualmente, ele, em suas palavras, considera tais comemorações uma manifestação hipócrita por parte das autoridades da federação, que associa essas comemorações como se fosse uma forma de solução para toda uma história que foi negada e ainda hoje continua sendo negada, mesmo de modo implícito.

Brodbeck (2014) autora do livro didático de história analisado aborda os conteúdos do livro referentes ao negro em uma perspectiva da História Nova, visto que ela vai trazer elementos que, durante muitos anos, foram negados ou omitidos nos livros didáticos.

Percebemos também que ela utiliza com bastante frequência a expressão “africanos escravizados”. Salientamos que tal expressão nos permite não mais ver o sujeito negro como um escravo, mas sim como alguém que nasceu livre e foi escravizado, sendo obrigado a se submeter a condições subumanas.

Diante da abordagem da Nova História adotada pela autora do livro didático, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, podemos observar nos escritos dos estudantes que, embora a maioria não se tenha aprofundado na análise das imagens, todos trazem ideias e pensamentos voltados para o reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira. Diante das discussões apresentadas neste estudo, ressaltamos a importância que o ensino de História desenvolve na formação dos sujeitos críticos e conscientes do seu papel.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil é um país plural no qual se fazem presentes sujeitos de diferentes procedências com as mais diversas culturas, etnias e raças. No entanto, ao longo da História brasileira, esta diversidade nem sempre foi encarada como um fator positivo pela classe dominante. Desse modo, a cultura negra durante muitos anos desde a chegada dos europeus às terras brasileiras foi marginalizada, em especial no período da escravidão brasileira. Diante de muitas lutas e conquistas dos negros e dos movimentos sociais, essa realidade foi sendo moldada com uma nova roupagem, visto que o sujeito negro passou a não ser apenas um sujeito detentor de deveres, e sim possuidor de direitos no meio social.

No entanto, neste estudo coube, dentre tais coisas, fazer uma reflexão de como esse sujeito de pele negra foi e vem sendo retratado no campo da História e da Historiografia brasileira, uma vez que a história é contada e escrita por um ponto de vista em que está alicerçada em uma concepção teórica, no caso do livro analisado, a Nova História. Logo, concluímos que atualmente a imagem do negro apresentada no livro didático de História analisado neste estudo tem ganhado um novo enfoque. Podemos observar novos conteúdos como a abordagem do continente africano e novos sujeitos negros que vão aparecer de forma positiva nos cenários descritos. Por outro lado, velhas imagens ainda permanecem e precisam de maior cuidado e esclarecimentos por parte dos docentes.

Para que possamos pensar nas questões étnico-raciais nos dias de hoje e ver como a imagem do negro tem sido apresentada na sociedade, é fundamental que possamos reconhecer os grandes avanços que ocorreram no campo educacional a partir da década de 1990, uma vez que a LDB n.º 9.394/96 assegura que sejam trabalhadas algumas temáticas voltadas à história da África e da cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino. Já no ano posterior, em 1997, temos a criação dos PCN nos quais a diversidade cultural é apresentada como tema transversal. Posteriormente, temos a Lei n.º 10.639/03 e a Lei n.º 11.645/08 dentre outros documentos que vão garantir que seja trabalhada a temática étnico-racial nos currículos escolares.

Quanto ao que se refere aos professores participantes deste estudo, verificamos que eles reconhecem e têm clareza acerca da importância de se trabalhar a questão étnico-racial em suas práticas pedagógicas, no entanto, segundo eles, embora tenhamos avanços nas produções dos livros didáticos, essa temática ainda é pouco explorada por Brodbeck (2014), visto que, segundo P1 e P2, a imagem do negro aparece no livro em alguns conteúdos específicos, por exemplo, o que vai tratar a escravidão brasileira.

Observamos nos escritos de P1 e P2, feitos por meio das análises das imagens retiradas do livro didático de História, que ambos trazem reflexões para que possamos pensar e repensar o ensino de História mediante a leitura de imagens. Nos escritos acerca da imagem 9, P2 faz uma indagação que, porventura, pode ser fruto da necessidade de estudo voltada para as imagens e o ensino de história. P1, professor com formação em História e Mestre em Ciência das Religiões, demonstra consistência e precisão nos seus escritos no que se refere à leitura das imagens analisadas neste estudo.

Nas percepções dos estudantes, podemos observar nos escritos dos seis estudantes que todos demonstram relação entre as imagens e o discurso que a imagem nos passa. No entanto, alguns estudantes, em especial os do professor P1, apresentam mais dificuldades tanto na própria escrita como nas análises de algumas imagens, diferentemente da maioria dos alunos da professora P2, os quais apresentaram seus escritos de modo mais crítico e reflexível (de acordo com sua idade). Não podemos deixar de mencionar que nos escritos dos estudantes, mais especificamente na imagem que retrata Zumbi, observamos “um relato preconceituoso”. Esse fato remete ao papel do professor e da professora como interventores no processo de formação dos discentes. A pesquisa chama a atenção para que nem sempre as imagens são objetos de reflexão dos docentes na sala de aula. Contudo, elas contribuem para o processo de aprendizagem e reinterpretação diversas dos educandos e educandas.

Nos escritos dos estudantes de modo geral podemos observar algumas indagações que talvez não tenham ficado claras no momento das aulas, como também observamos que a atualização de alguns termos como “africanos escravizados” para definir o negro apresentado nas imagens analisadas traz novas posturas por parte de estudantes e professores e professoras. A utilização de termos como esse pelos estudantes mostra, mesmo de forma tímida, que aos poucos estamos superando o preconceito e a desvalorização da cultura negra em nosso meio social. No entanto, trata-se de um processo lento, que deve ser superado dia a dia em nossas ações cotidianas, seja como educador, estudantes ou demais sujeitos pertencentes à sociedade em geral.

Com base neste estudo, ressaltamos a importância que o ensino de História desenvolve no processo de formação dos sujeitos, bem como na formação e reprodução da cultura de um povo. Logo, concluímos que a concepção da Nova História adotada nos currículos escolares brasileiros tem sido crucial para que as concepções de nossos estudantes venham a superar o processo de negação da cultura negra no Brasil que vem ocorrendo ao longo dos anos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marcelo de Paiva; LAGO, Luiz Aranha Correa do. **A economia brasileira no Império, 1822-1889**. Rio de Janeiro: PUC, 2001.

AFONSO, Edilaine Aparecida Silva. **Metodologia de ensino e utilização do livro didático: por professores de História em Londrina**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Curso de História, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

ALBUQUERQUE, Rosângela Nieto de. Multiculturalismo e o diálogo na educação: a dificuldade de conviver com o outro. **Revista Construir Notícia**, ano 12, n. 70, maio/jun. 2013.

AMORIM, Roseane Maria de. **As práticas curriculares cotidianas: um estudo das relações étnico-raciais na rede municipal do Recife**. 2011. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ANDRADE, Paulo Sérgio de. **Pertencimento étnico-racial e ensino de História**. 2006. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27.834-27.841.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

_____. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 maio 2004.

BRASIL. Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com

matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 fev. 2006, Seção 1, p. 1.

_____. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Resolução n.º 4**, de 13 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. **O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados**. Brasília: Centro de Estudos da Consultoria do Senado, 2011. (Textos para Discussão, 92).

BRODBECK, Maria de Souza Lima. **Aprender, muito prazer!:** história, 5.º ano. Curitiba: Base Editorial, 2014.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales 1929-1989:** a Revolução Francesa da historiografia. Tradução de Nilo Odalia. São Paulo: Ed. da Unesp, 1997.

CANABARRO, Ivo dos Santos. **Teoria e métodos da história I**. Ijuí, RS: Unijuí, 2008. (Coleção Educação a Distância. Série Livro-Texto). Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/246/Teoria%20e%20m%C3%A9todos%20da%20hist%C3%B3ria%20I.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Petrópolis: Vozes, 2001.

CUNHA JR., Henrique. As estratégias de combate ao racismo: movimentos negros na escola, na universidade e no pensamento brasileiro. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Estação Ciência, 1996.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas:** métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. 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, v. 22, n. 85, p. 1027-1056, jan./out./dez. 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/>

a09n114.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2016.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, 2003.

FONSECA, Selma Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. Diálogo sobre o poder. In: FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007. (Leituras Filosóficas).

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. Disponível em: <<http://www.uesb.br/eventos/pensarcomveayne/arquivos/FOUCAULT.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e revisão técnica de Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Eleta de Carvalho; AMORIM, Roseane Maria de. Caminhos alternativos na formação docente para o ensino dos conhecimentos históricos. In: FREIRE, Eleta de Carvalho; MORAES, Maria Thereza Didier de (Org.). **Experiências de ensino de história na formação docente**: diálogos possíveis. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 178-218.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Construtores de identidade**: pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HÖFFE, Otfried. **Immanuel Kant**. Tradução de Christian Viktor Hamm e Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 70, p. 159-170, abr. 2000.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. Tradução de Marie Agnes Chauvel. São Paulo: Braziliense, 2003.

LE GOFF, Jaques. **A história nova**. 5. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LOPES, Helena Theodoro. Educação e identidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p. 38-40, nov. 1987.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, 2003.

_____; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo:

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva. **Raça e diversidade**. São Paulo: EdUSP, 1996. p. 212-229.

NOVA, Cristiane. A “história” diante dos desafios imagéticos. **Projeto história: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História**, São Paulo, v. 21 ,p. 141-162, 2000.

OLIVA, Anderson Ribeiro. O ensino da História da África em debate: uma introdução aos estudos africanos. In: MEDEIROS, Cléia; EGHARARI, Iradj Roberto (Org.). **História e cultura afro-brasileira e africana na escola**. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008. p. 29-49.

PAIVA, Eduardo França. **História e imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PIZZI, Laura C. V. Pesquisando as diferenças no currículo: contribuições da análise do discurso. In: CAVALCANTE, Maria Auxiliadora Silva; FEMES, Neiza de Lourdes Frederico (Org.). **Educação e linguagem: saberes, discurso e práticas**. Maceió: EdUFAL, 2006. p. 21-33.

____ et al. Análise sobre currículo como discurso, texto e narrativa. In: MACEDO, Elisabeth; MACEDO, Roberto S.; AMORIM, Antonio C. (Org.) **Discurso, texto narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas: FE/Unicamp, 2009. p. 16-29.

RIBEIRO, Vania Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. Editorial. **Cadernos Cenpec**, v. 3, 2, 2014.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a história a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sonia M. L. (Org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 1996.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Ana Célia da. Ideologia do embranquecimento. In: LUZ, Marco Aurélio (Org.). **Identidade negra e educação**. Salvador: Ianamá, 1989.

_____. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO, CED, 1995.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821. set./dez. 2012.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005. p. 21-37.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

VALENTE, Ana Lúcia F. A propósito dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a pluralidade cultural. **Revista do Centro de Educação UFMS**. v. 26, n. 1, jan./jun. 2001.

WANDERLEY, Andrea C. T. **Zumbi dos Palmares**: Alagoas, 1655–Alagoas, 20 de novembro de 1695. 2015. Não paginado. Disponível em: <<http://brasilianafotografica.bn.br/?tag=antonio-parreiras>>. Acesso em: 26 maio 2018.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDU)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

Objetivo: Compreender as percepções dos professores acerca da disciplina e do ensino de História, assim como conhecer a sua formação acadêmica e suas práticas pedagógicas.

1. Qual é o seu nome?
2. Qual a idade? Cor? Cidade de origem?
3. Qual sua formação acadêmica? Já concluiu? Caso sim, há quanto tempo?
4. Há quanto tempo você exerce a atividade docente?
5. Há quantos anos você trabalha nesta escola?
6. Você participou da última escolha do livro didático de História? Caso sim, como se deu esse processo de escolha?
7. Em sua opinião, o livro didático de História atende todas as necessidades do ensino da disciplina? Justifique sua resposta.
8. Existem livros didáticos para todos os alunos?
9. Além do livro didático, que instrumentos metodológicos você costuma adotar em suas aulas?
10. Na sua concepção, como o negro tem-se apresentado no livro didático de História do 5.º ano?
11. Qual é a formação teórica para abordar o currículo de história nas séries iniciais.
12. Você sabe o que é a Lei 10.639/03, a Lei 11.274, o parecer 03/2004 a Lei 11.645/2008?
13. Você conhece os PCNs de História e Geografia?
14. Você conhece o guia da escolha do livro didático, conhece os pareceres dos especialistas?
15. Você já teve formação continuada na área de História? Caso sim, quem promoveu?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE CONDUÇÃO DO GRUPO DE REGISTROS ESCRITO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL)
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDU)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

1.º momento:

Escolha dos alunos utilizando os critérios já mencionados na introdução e formação dos grupos.

2.º momento:

- Conversa inicial com os alunos para saber qual é a cor em que cada um se autodeclara, assim como eles classificam os colegas presentes na roda de conversa.
- Serão expostas imagens que retratam a figura do negro, retiradas do livro didático a fim de que os mesmos façam uma interpretação por escrito acerca do significado de cada imagem.