

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO EM HISTÓRIA

IVÃ DUTRA LIMA

**REPRESENTAÇÕES DA POPULAÇÃO NEGRA NA COLEÇÃO HISTÓRIA,
SOCIEDADE E CIDADANIA, PARA O ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR (2017 -
2019)**

São Luís
2020

IVÃ DUTRA LIMA

**REPRESENTAÇÕES DA POPULAÇÃO NEGRA NA COLEÇÃO HISTÓRIA,
SOCIEDADE E CIDADANIA, PARA O ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR (2017 -
2019)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em História do Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História. Área de Concentração: Culturas e Identidades.

Orientador: Prof. Dr. César Augusto Castro.

São Luís

2020

Lima, Ivã Dutra.

Representações da população negra na coleção história, sociedade e cidadania, para o ensino fundamental maior (2017 - 2019). / Ivã Dutra Lima. – São Luís – MA, 2020.

162 f. il.

Impresso por computador (fotocópia).

Orientador: Prof. Dr. César Augusto Castro

Dissertação (Mestrado em História) – Curso de História, Universidade Federal do Maranhão, 2020.

1. Livro didático de história. 2. População negra. 3. Representação. I. Título.

CDU:

IVÃ DUTRA LIMA

**REPRESENTAÇÕES DA POPULAÇÃO NEGRA NA COLEÇÃO HISTÓRIA,
SOCIEDADE E CIDADANIA, PARA O ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR (2017 -
2019).**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em História do Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão, como requisito final à obtenção do grau de Mestre em História. Área de Concentração: Culturas e Identidades.

Orientador: Prof. Dr. César Augusto Castro

São Luís_____, de _____ de 2020.

Banca Examinadora

Prof. Dr. César Augusto Castro (orientador)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dra. Kátia Evangelista Regis
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dra. Maria Izabel Barboza de Moraes Oliveira
Universidade Federal do Maranhão

Dedico este trabalho às minhas mães: Maria dos Remédios Dutra, Francisca das Chagas Dutra (ambas in memoriam), minha madrinha Maria Helena Dutra, pessoas especiais que me inspiram a continuar lutando. A meu pai, Antônio de Sousa Lima, cujo esforço e dedicação para manter a família norteiam meu caminhar de forma honesta e aguerrida. No meu coração só saudade e gratidão.

AGRADECIMENTOS

O que é agradecer? É reconhecer que sozinhos não podemos ir longe, é entender que nossas jornadas não são possíveis sem o outro. Quando empreendemos uma pesquisa com essa estatura e dificuldade, muitos imaginam que estamos sozinhos, que carregamos solitários nossas dúvidas e angústias, mas não é assim, pois esta é uma dissertação escrita por muitas mãos. O que seria desse trabalho investigativo sem os parentes e amigos? Quando a vontade de desistir e abandonar o mestrado tomou conta dos meus pensamentos, muitos amigos e amigas estavam de prontidão para falar as palavras certas, para transmitir a carga de energia positiva tão necessária em momentos assim, me fazendo continuar firme e focado. Quando fiquei perdido, buscando referências bibliográficas para estruturar uma narrativa, os amigos estavam de prontidão para socorrer, oferecendo uma gama significativa de textos, dissertações, artigos e livros, suportes fundamentais para que o trabalho pudesse avançar. Foi uma caminhada longa e difícil, mas reveladora do quanto não estamos sozinhos, do quanto podemos estender as mãos e termos imediatamente pessoas dispostas a nos amparar. É gratificante poder dizer: não estou só! E maravilhoso poder dizer: obrigado! Braços fortes e unidos se combinam para engrandecer esta dissertação, que só foi possível porque somos muitos.

Assim, consciente do quanto é bom e necessário agradecer, dedico esta pesquisa a três pessoas muito especiais em minha vida, sem as quais não estaria aqui, minhas tão amadas mães: Maria dos Remédios Dutra Lima (in memoriam), minha mãe biológica, lavradora, professora, dona de casa, que me ensinou o significado de resiliência, do quanto ser forte é fundamental para suplantar as barreiras que a vida impõe. Minha tia e mãe de criação, Francisca das Chagas Dutra Cardoso (in memoriam), mulher aguerrida, uma fortaleza em pessoa. Seus ensinamentos ancorados na ética e em firmes valores morais contribuíram para forjar meu caráter. Minha tia e madrinha, Maria Helena de Jesus Dutra Cunha, meu amparo emocional, com sua percepção de mundo alicerçada na simplicidade enquanto riqueza, me fez perceber o quanto somos pequenos e que daqui nada levamos. Impossível esquecer minha tia Socorro Dutra (in memoriam), pois minhas lembranças serão sempre marcadas por seu sorriso e otimismo, sempre com uma palavra animadora nos momentos mais difíceis. Meu tio Raimundo Nonato Dutra (in memoriam), um ser humano que soube viver a vida com leveza. Dedico, também, a meus avós Rosa Dutra (in memoriam) e Joaquim Dutra (in memoriam), com quem vivi uma infância feliz. A meu pai, Antônio de Souza Lima, lavrador, vaqueiro, alfaiate e quitandeiro, um homem que se desdobrou para, junto com mamãe, criar uma família

com cinco filhos. Exemplo de garra, luta e honestidade, me mostrou que a vida é uma batalha constante, mas satisfatória. A todos os meus irmãos e demais familiares, que de uma forma ou de outra, foram inspiração para esse trabalho.

Agradeço à minha esposa, Lívia Nascimento Frazão Lima, meu grande amor, mulher forte, inteligente, determinada, amorosa, cujo apoio foi fundamental para que eu pudesse seguir em frente nessa jornada. Suas palavras de apoio, sua compreensão, sua dedicação foram de grande importância nas longas horas de leituras e produção textual. Agradeço a meu filho, Luís Eduardo, pois apesar de ser uma criança, entendeu que o papai estava trabalhando e precisava de silêncio. Todo meu esforço e dedicação passam necessariamente pela compreensão do quanto ele é importante para mim. Não posso deixar de agradecer a família da minha esposa – meus sogros, cunhado, tios e tias – por sempre acreditarem que este trabalho seria possível.

Agradeço ao meu orientador César Castro, a quem aprendi a admirar por sua determinação, inteligência e foco. Destaco que sua paciência e firme orientação foram fundamentais para que eu pudesse concluir esta pesquisa.

Existem pessoas especiais, sem as quais a pesquisa seria comprometida, porque atuaram como um farol a iluminar os marinheiros. Agradecê-las é muito pouco, pois palavras não são o bastante para isso. Meu querido amigo Rosenverck Estrela Santos, que enxergou o que eu não via e me fez acreditar que era possível fazer um mestrado. Aos professores Washington Tourinho e Josenildo Pereira, agradeço imensamente pelas orientações e pelos aportes bibliográficos, fundamentais para a estruturação da pesquisa. Minha amiga Poliana Borba coluna que ajudou a sustentar este edifício historiográfico e Paulo Henrique, amigo da velha guarda do curso de História, cujo apoio foi significativo para manter o foco no trabalho. Aos amigos de trabalho - Aeronáutica e Estado - e aos colegas de mestrado, por lembrarem o tempo todo que era possível. Muitas dúvidas, incertezas, angústias e volume de trabalho nos fizeram pensar em desistir, mas saliento a imensa alegria em ter amigos a me mostrar que a vitória é possível. A todos e todas, muito obrigado!

“Ainda temos muito o que avançar no sentido de incorporar nos livros didáticos análises históricas que privilegiem diferentes escalas espaçotemporais, deslocando o olhar de perspectivas predominantemente eurocêntricas e de ortodoxias cronológicas, para estabelecer nexos cada vez mais sólidos com as histórias de outras populações, como africanas, americanas e asiáticas”.

(Flávia Eloisa Caimi, 2017, p. 51).

RESUMO

O presente trabalho é uma investigação sobre as representações da população negra nos livros didáticos da coleção História sociedade e cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, FTD, para o triênio 2017, 2018 e 2019. O objetivo central é compreender os sentidos das representações da população negra na coleção, visto que o livro didático é uma ferramenta pedagógica com presença marcante no sistema formal de ensino brasileiro, tanto na rede privada quanto na rede pública, portador dos saberes a serem ensinados nas escolas do país, carregado de discursos que na relação dialógica com os educandos pode contribuir para a constituição de valores e padrões de comportamento diluídos socialmente. Quanto aos objetivos específicos, buscamos entender o papel do livro didático no sistema educacional brasileiro pensando-o enquanto um artefato multifacetado, pois é um produto do mundo da edição, carregado de discurso, mas também um produto comercial, sendo um negócio lucrativo para as editoras. Outro ponto importante foi analisar as políticas públicas para o livro didático, com destaque para o Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, focando nas ações estatais historicamente empreendidas com a finalidade de controlar, via amarras legais, não apenas a distribuição de tais artefatos pedagógicos, mas seus discursos enquanto lugar de fala. Buscamos compreender a importância dos movimentos sociais negros, a exemplo do Movimento Negro, por seu papel nas lutas históricas pela estruturação de uma sociedade antirracista. Como exemplo prático dessa luta histórica temos a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental e do ensino médio. Visamos, ainda, compreender os sentidos das representações sobre a população negra ao analisar o aporte iconográfico e textual da coleção. No âmbito da metodologia, fizemos a opção pela análise do aporte iconográfico e do aporte textual da coleção, sendo que no caso da análise do aporte iconográfico dividimos em categorias: relações familiares, mundo do trabalho, cultura material/imaterial, universo lúdico e universo político. No tocante ao aporte textual, analisamos os livros por série: 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano. O resultado dessa abordagem metodológica foi o entrecruzamento das narrativas sobre África e afrodescendentes, apreendendo os sentidos das representações sobre a população negra presentes nos livros da coleção. Podemos concluir que a inclusão da referida temática nos livros didáticos se constitui num avanço importante no sentido de nortear a estruturação de uma sociedade que valorize a matriz cultural africana, mas existem ainda falhas a serem corrigidas, a exemplo da problematização necessária sobre as lutas da população negra por reconhecimento e valorização de sua importância no processo de formação da sociedade brasileira. São debates fundamentais para que o corpo discente possa efetivamente ter uma percepção positiva sobre a África e os afrodescendentes. Por fim, entendemos poder agregar valor às discussões sobre a questão racial em voga no Brasil.

Palavras-Chave: Livro didático de História. População negra. Representação sobre a população negra.

ABSTRACT

The present work is an investigation on the representations of the black population in the didactic books of the collection History, society and citizenship, of Alfredo Boulos Júnior, FTD, for the triennium 2017, 2018 and 2019. The central objective is to understand the meanings of the representations of the black population in the collection, since the textbook is a pedagogical tool with a strong presence in the formal Brazilian education system, both in the private and public networks, bearer of the knowledge to be taught in schools in the country, loaded with discourses that in the dialogical relationship with learners can contribute to the constitution of socially diluted values and behavior patterns. As for the specific objectives, we seek to understand the role of the textbook in the Brazilian educational system thinking it as a multifaceted artifact, as it is a product of the publishing world, loaded with discourse, but also a commercial product, being a profitable business for publishers. Another important point was to analyze the public policies for the textbook, with emphasis on the National Textbook Program, PNLD, focusing on state actions historically undertaken with the purpose of controlling, via legal ties, not only the distribution of such pedagogical artifacts, but his speeches as a place of speech. We seek to understand the importance of black social movements, like the Black Movement, for their role in historical struggles for the structuring of an anti-racist society. As a practical example of this historic struggle we have Law 10.639 / 2003, which made the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture mandatory in all schools, public and private, in elementary and high school. We also aim to understand the meanings of representations about the black population when analyzing the iconographic and textual contribution of the collection. Within the scope of the methodology, we chose to analyze the iconographic contribution and the textual contribution of the collection, and in the case of the analysis of the iconographic contribution we divided into categories: family relationships, world of work, material / immaterial culture, playful universe and political universe. Regarding the textual contribution, we analyze the books by series: 6th year, 7th year, 8th year and 9th year. The result of this methodological approach was the intersection of narratives about Africa and Afro-descendants, apprehending the meanings of representations about the black population present in the books of the collection. We can conclude that the inclusion of the mentioned theme in textbooks constitutes an important step towards guiding the structuring of a society that values the African cultural matrix, but there are still flaws to be corrected, such as the necessary problematization of the population's struggles black for recognition and appreciation of its importance in the formation process of Brazilian society. These are fundamental debates so that the student body can effectively have a positive perception about Africa and people of African descent. Finally, we understand that we can add value to discussions about the racial issue in vogue in Brazil.

Keywords: History textbook. Black population. Representation about the black population.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Capas dos manuais didáticos.....	35
Figura 2	- Detalhe de engenho real (Frans Post).....	45
Figura 3	- Escravizados no terreiro da fazenda Quititi, RJ (Marc Ferrez, 1875).....	45
Figura 4	- Escravizados transportando água.....	46
Figura 5	- Obra Negros Calceteiros (Jean Baptiste Debret, 1835).....	46
Figura 6	- Mulheres escravizadas vendendo alimentos na rua, provavelmente escravas de ganho.....	47
Figura 7	- Gravura Biblioteca Nacional, Paris (Jean Baptiste Debret Séc. XIX).....	47
Figura 8	- Câmara Municipal de Ouro Preto.....	48
Figura 9	- Debret (século XI)	50
Figura 10	- Cortejo da rainha negra na Festa de Reis.....	50
Figura 11	- José Christiano Jr. 1865 (Coleção particular).....	51
Figura 12	- Família negra.....	95
Figura 13	- Família favelada.....	97
Figura 14	- Negros na mineração.....	101
Figura 15	- Negros no trabalho urbano.....	101
Figura 16	- Negra vendedora.....	102
Figura 17	- Negros no engenho.....	102
Figura 18	- Artista negra.....	103
Figura 19	- Negros e profissões.....	104
Figura 20	- Atleta negro.....	104
Figura 21	- Artista Negro.....	105
Figura 22	- Grupo de congada.....	110
Figura 23	- Negros jogando capoeira.....	110
Figura 24	- Universidade de Sankoré.....	111
Figura 25	- Baiana do Acarajé.....	111
Figura 26	- Grupo jongo de piquete.....	112
Figura 27	- As crianças se divertem.....	115
Figura 28	- O negro e o estudo.....	115

Figura 29	- Ludicidade.....	115
Figura 30	- O negro e a religião.....	117
Figura 31	- Oferendas.....	117
Figura 32	- Liderança negra.....	120
Figura 33	- André Rebouças.....	121
Figura 34	- Poder negro.....	121
Figura 35	- Negro e política.....	122
Figura 36	- Resistência negra.....	123
Figura 37	- Negro contra a segregação.....	123
Figura 38	- Lutas negras.....	124
Figura 39	- A luta continua.....	124
Quadro 1	- Três momentos particulares das ações estatais no âmbito do uso do livro didático no Brasil.....	23
Quadro 2	- Conteúdos das unidades de 4 livros da Coleção História: sociedade e cidadania de Alfredo Boulos Jr.....	34
Quadro 3	- Decretos.....	62
Quadro 4	- PNLD 2008.....	74
Quadro 5	- PNLD 2011.....	75
Quadro 6	- Critérios exigidos no manual do professor.....	76
Quadro 7	- PNLD 2020.....	77
Quadro 8	- Sumário Sintético.....	85
Tabela 1	- PNLD 2017.....	52
Tabela 2	- PNLD 2020.....	52
Tabela 3	- Imagens por categoria.....	89
Tabela 4	- Candidatos às eleições 2018 por cor/raça.....	118

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.2	PROBLEMÁTICA DA PESQUISA.....	15
1.3	OBJETIVO GERAL.....	29
1.4	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	30
1.5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	32
1.6	TIPOLOGIA DA PESQUISA.....	35
1.7	AS FONTES DE PESQUISA.....	39
1.8	O USO E TRATAMENTO DAS FONTES.....	40
1.9	RELEVÂNCIA DO TRABALHO.....	43
1.10	UM OLHAR SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ICONOGRAFIA.....	44
2	O LIVRO DIDÁTICO E A VALORIZAÇÃO DA ÁFRICA E AFRODESCENDENTES.....	52
2.1	PNLD – SIGNIFICADO HISTÓRICO.....	56
2.2	PNLD – UM OLHAR SOBRE A INSERÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE ÁFRICA E AFRO-BRASILEIROS EM CONFORMIDADE COM A LEI 10.639/03.....	73
3	A REPRESENTAÇÃO SOBRE A POPULAÇÃO NEGRA NA COLEÇÃO HISTÓRIA E CIDADANIA, PARA O ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR.....	82
3.1	CONHECENDO A COLEÇÃO: HISTÓRIA SOCIEDADE E CIDADANIA, DE ALFREDO BOULOS JÚNIOR, FTD, VOLTADA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR.....	82
3.2	REPRESENTAÇÕES DA POPULAÇÃO NEGRA EM IMAGENS E TEXTOS.....	89
3.2.1	Relações Familiares.....	92
3.2.2	Análise da Iconografia Mundo do Trabalho.....	97
3.2.3	Cultura Material/Imaterial (Imagens).....	106
3.2.4	Ludicidade, Religião e Estudo.....	113
3.2.5	Análise das Imagens Mundo Político.....	118
3.2.6	Análise do aporte textual do livro do 6º ano.....	126
3.2.7	Análise do aporte textual do livro do 7º ano.....	128

3.2.8	Análise do aporte textual do livro do 8º ano.....	131
3.2.9	Análise do aporte textual do livro do 9º ano.....	135
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS.....	144
	ANEXO A – DECRETO Nº 3.551, DE 4 DE AGOSTO DE 2000.....	153
	APÊNDICE A – SOBRE A PESQUISA.....	157
	APÊNDICE B – TABELA DEMONSTRATIVA DO APORTE ICONOGRÁFICO.....	160
	APÊNDICE C – TABELA DEMONSTRATIVA DO APORTE TEXTUAL.....	161
	APÊNDICE D – GRÁFICOS DEMONSTRATIVOS DO APORTE ICONOGRÁFICO.....	162

1 INTRODUÇÃO

1.2 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Nesta seção, faremos abordagens que visam explicar como nos envolvemos com a temática racial, objetivando estudar as representações da população negra nos livros didáticos de História. Evidenciamos a estruturação da pesquisa, indo desde a problematização, passando pelos objetivos – geral e específicos – e por salientar sobre a importância do diálogo com as fontes, até a relevância do trabalho por nós empreendido. Em nossa pesquisa buscamos compreender os sentidos das representações sobre a população negra na coleção História sociedade e cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, FTD, para o Ensino Fundamental Maior, no triênio 2017, 2018 e 2019. Salientamos que a referida investigação visa somar forças ao debate sobre a questão racial em voga no Brasil, possibilitando não apenas a efetivação de uma educação antirracista, mas a valorização da matriz cultural africana e afrodescendente.

A história do Brasil, enquanto processo, apresenta uma experiência cuja configuração social é contraditória, pois se estruturou ancorada na diversidade, mas mergulhada numa profunda hierarquização e discriminação racial, forjando uma sociedade marcada pelas relações de poder e pela tensão constante entre os sujeitos que se esgarçavam (e ainda se esgarçam) nas lutas cotidianas. Não é possível pensar o processo histórico brasileiro sem levar em conta este perfil social, econômico e cultural sob o qual se assentou a gênese da sociedade brasileira. Gestou-se a sociedade dinâmica e complexa, não pelo caráter aglutinador e valorativo de tantas culturas, mas, principalmente, pelo fato de discriminar e segregar certas culturas em benefício de outra, no caso, por exemplo, da valorização da matriz cultural europeia em detrimento da matriz cultural africana. Um país estruturado historicamente na força do braço escravo e na hierarquização social e cultural, tem sua configuração marcada por situações de discriminação, preconceito e racismo recaindo sobre a população negra. Nossas leituras e a experiência docente foram aprofundando a percepção sobre essa realidade e despertou o interesse em estudá-la, fomentando a necessidade de entender o processo histórico que forjou um contexto social hierarquizado e marcado pelo racismo. A atividade laboral docente me colocou em contato com o livro didático de História e me fez entender o peso do referido artefato pedagógico no processo de formação dos alunos, por ser portador dos saberes a serem ensinados nos bancos escolares. Ao atentarmos para a importância do livro didático enquanto lugar de fala, podendo alicerçar noções do que é certo e errado, vimos

à necessidade de problematizar essa questão, ou seja, compreender o sentido das representações da população negra no livro didático de História, pois se as representações são produtoras de sentidos, é válido investigar que percepções são gestadas a respeito da população negra, buscando entender se alicerçam posturas e ações de valorização a respeito do lastro cultural de matriz africana e afrodescendentes. É uma empreitada que visa suscitar certas inferências mais amplas, considerando que a questão racial é uma temática que envolve, ou deve envolver, amplamente a sociedade. Com essa finalidade, escolhemos a coleção História sociedade e cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, FTD, para o Ensino Fundamental, no triênio 2017, 2018 e 2019. A escolha não é fruto do acaso, visto que é a coleção mais adotada para o referido triênio, conforme dados do Programa Nacional do Livro Didático, PNLD. Norteado por essa premissa, não é possível perder de vista a importância da escola no âmbito das considerações feitas por nós no desenvolvimento desta pesquisa.

É imperioso destacar que há uma visão positiva quanto ao papel social da escola, entendida como espaço capaz de promover transformações sociais, sendo essa, uma visão positiva da realidade. Se a escola é um espaço dinâmico que reflete as tensões e as contradições sociais, ou seja, visões de mundo e interesses específicos, devemos considerar que o livro didático ocupa papel de destaque no processo ensino-aprendizagem, pois apresenta à comunidade escolar uma construção textual cuja carga ideológica, numa interface com as percepções de mundo dos educandos, contribui para promover a afirmação ou desconstrução de conceitos e preconceitos que fazem parte da sociedade. Vejamos o que afirma Bittencourt (2005):

Mas o livro didático é também um depositário dos conteúdos escolares, suporte básico e sistematizador privilegiado dos conteúdos elencados pelas propostas curriculares; é por seu intermédio que são passados os conhecimentos e técnicas considerados fundamentais de uma sociedade em uma determinada época (BITTENCOURT, 2005, p. 72).

Ora, o que é considerado fundamental para uma sociedade em uma determinada época se apresenta via discurso a partir das mais variadas fontes de comunicação, norteando ações e pensamentos. O livro didático é um desses canais dialógicos com a sociedade, com peso significativo na lógica da construção do saber, isto é, uma referência na construção de “verdades” a partir da comunidade escolar.

Nesse caso, a escola, enquanto espaço de socialização e de mediação de saberes, cumpre uma importante função social: possibilita aos educandos a constatação de que eles são agentes por excelência de transformação da realidade, pois ao entenderem que suas ações têm

reflexos no meio vivido, podem traçar caminhos de modo a construir uma sociedade mais justa. Essa percepção que enxerga a escola de forma positiva não encerra a questão fundando uma única e absoluta verdade sobre o papel social escolar, visto que o ensino é meritório, impondo ao educando o jogo de disputas que integram o corpo social, ou seja, a escola também reproduz os elementos que sedimentam a vivência humana, estando em consonância com os valores vigentes. É visível que há uma percepção positiva da escola, vendo nela condição imperiosa para a construção de um mundo enquanto lugar melhor para todos, como bem destaca Schmidt e Cainelli (2009):

É na sala de aula que se realiza um espetáculo cheio de vida e sobressaltos. Cada aula é única. Nesse espetáculo, a relação pedagógica é, por essência, plural; uma relação em que o professor fornece a matéria para raciocinar, ensina a racionar, mas, acima de tudo, ensina que é possível raciocinar (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 34).

Por outro lado, inferindo aqui outra forma de olhar o lugar social da escola, quando o processo ensino-aprendizagem ocorre sem fazer sentido para o educando, percebe-se uma ruptura desse papel social da escola, enquanto “uma instituição social que deve se comprometer com as mudanças rumo a um mundo mais justo em que os homens possam viver sem preconceito e discriminação de credo, gênero, entre outros” (SILVA; PORTO, 2012, p. 42), ou seja, há um distanciamento entre o que é propagado em relação ao papel transformador da escola, posto que para muitos educandos falta um sentido para estar no ambiente escolar; escola e educandos não se conectam.

Sem essa interação escola-aluno cria-se um vácuo com as mais variadas consequências: a evasão escolar, a perda de significado da escola para os alunos, a falta de perspectiva do educando quanto ao futuro, entre outras consequências. No entanto, não podemos nos prender a essa visão dicotômica em relação ao papel desempenhado pela escola, pois corremos o risco de reduzi-la a mero maniqueísmo. Indo além, é necessário um olhar amplo e entendermos que a escola faz parte de um sistema educacional, estando, portanto, sujeita aos ditames da política educacional operante em um dado contexto histórico.

Os sistemas de valores que englobam o dito e o não dito, as referências positivas e negativas socialmente constituídas, não são aleatórias, mas se inserem em fronteiras demarcadas pela mão estatal. Ainda que sejam circunscritos em um território marcado por tensões e conflitos, pois a escola é também um lugar de fala a refletir as contradições e lutas presentes na sociedade, têm impacto na vida dos educandos, ou abrindo novas possibilidades

de interpretação e reinvenção da realidade ou negando a oportunidade para o aluno de ao menos pensar outras configurações sociais.

Entendemos que o livro didático ocupa um espaço de significativa importância no âmbito do nosso sistema educacional, pois contribui para dar ou negar significado aos agentes históricos envolvidos no processo de construção da identidade nacional brasileira.

Como faz notar Carvalho (1998) desde os debates em torno da exuberante natureza do Brasil e de suas relações com Portugal, que culminaria na independência, que o imaginário social acerca da população negra no país é construído de forma a depreciá-la. O Brasil, por isso mesmo, seria um país selvagem, depravado, inculto, por ser formado em grande número pela população negra. Já na República o cenário em nada muda e, na virada do século, intelectuais como Silvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha tratam dessa inferioridade da população brasileira – com presença marcadamente indígena e negra – a partir de um discurso cientificista.

Nessa direção, como diz Clóvis Moura (1988), o Brasil é um país inconcluso, pois não apenas as desigualdades socioeconômicas são mais evidentes entre a população negra, como seus referenciais culturais e históricos são negados ou depreciados. A imagem do(a) negro(a) em suas dimensões humanas foi descaracterizada.

São questões importantes para entender os padrões de comportamento presentes na sociedade brasileira, visto que tais padrões são construídos historicamente, situando-se no espaço e no tempo. São valores diluídos no contexto atual e que partem de um lugar social; da tentativa de impor modelos de comportamento, inferindo socialmente a dualidade: certo/errado.

Assim, a noção de representação é importante, pois contribui para entender como determinados comportamentos ganham corpo na sociedade, já que “as representações sociais podem ser definidas como um corpo organizado de atividades psíquicas por meio das quais os homens tornam inteligível a realidade física, social, cultural na qual se inserem” (SILVA; PORTO, 2012, p. 47).

No que se refere à população negra e o seu lugar social no Brasil, vejamos o que afirma Silva (2001),

Os currículos, programas, materiais e rituais pedagógicos privilegiam os valores europeus em detrimento dos valores de outros grupos étnicos-raciais presentes na sociedade. Os valores desse grupo são, na maioria das vezes, ocultados ou apresentados de uma forma tal que não coloque em conflito os valores dominantes. Em consequência, as populações excluídas, podem vir a privilegiar os valores da história e cultura oficial como os únicos a serem considerados, se o processo

pedagógico, o seu cotidiano e sua cultura, não favorecer-lhes oportunidades de reflexão e reelaboração (SILVA, 2001, p. 16).

Essa lógica de representação do que é positivo ou negativo advém de um percurso histórico marcado por relações de poder, onde a consequente imposição do que é bom e positivo, por uma elite política e econômica, resulta em padrões de comportamento que ganham visibilidade e criam um lastro cultural cujo resultado é a formatação da dicotomia aceitação/negação.

Uma reflexão sobre o livro didático requer o entendimento de que o referido artefato didático deve ser pensado historicamente, ou seja, devemos situá-lo num percurso temporal a fim de compreender não apenas sua importância no contexto atual, mas seu uso em realidades históricas diferentes, inferindo a percepção segundo a qual seu conteúdo varia de acordo com os interesses em voga, ou em disputa, em cada realidade histórica. Uma análise dessa natureza nos leva, em primeiro lugar, a inferir a existência de um estado da arte sobre o livro didático, significando dizer que os aportes de pesquisas sobre o livro didático são necessários e fundamentais para os estudos sobre o referido objeto cultural bem como para que possamos aprofundar nosso olhar sobre a temática em questão. Enquanto objeto de pesquisa, o livro didático foi durante muito tempo negligenciado pelos historiadores, mas, a partir da década de 60, demandou um intenso debate convertendo-se em importante e fértil campo de pesquisa numa escala global. Vários autores são referenciais para ancorar estudos sobre o livro didático, podemos destacar Circe Bittencourt (2005), André Chervel (1990), Choppin (2004), Chartier (1988), entre outros. O debruçar-se de muitos autores sobre esse campo de pesquisa tem resultado em fértil suporte bibliográfico auxiliando os empreendimentos investigativos que tratam da referida temática.

Sendo produto de uma dada realidade histórica, algumas questões são imperiosas quando se infere reflexões acerca do livro didático, a começar pela questão conceitual, pois conforme Choppin:

A primeira dificuldade relaciona-se à própria definição do objeto, o que se traduz muito bem na diversidade do vocabulário e na instabilidade dos usos lexicais. Na maioria das línguas, o livro didático é designado de inúmeras maneiras e nem sempre é possível explicar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações, tanto mais que as palavras quase sempre sobrevivem àquilo que elas designaram por um determinado tempo (CHOPPIN, 2004, p. 549).

A dificuldade em estabelecer uma definição conceitual deve-se ao fato do uso do artefato didático em diferentes contextos e, além disso,

Trata-se de um objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares (BITTENCOURT, 2009, p. 301).

Impõe-se, assim, não apenas uma questão de léxico, mas nuances que envolvem os modos de produção, edição, publicações, finalidades, aporte de conteúdos. Se há um uso planetário do manual didático, convém lembrar que faz parte dos sistemas educacionais no mundo; não é algo solto no tempo e no espaço, engloba uma lógica política e educacional em um dado momento histórico, sendo válido destacar que,

Hoje, ainda, os termos aos quais recorrem as diversas línguas para designar o conceito de livro escolar são múltiplos, e sua acepção não é nem precisa, nem estável. Percorrendo a abundância bibliográfica científica consagrada no mundo do livro e da edição escolar, constata-se que são utilizadas conjuntamente hoje várias expressões que, na maioria das vezes, é difícil, até impossível, determinar o que as diferenciam. Tudo parece ser uma questão de contexto, de uso, até de estilo [...] (CHOPPIN, 2009, p. 19).

Se o livro didático assume papel importante no sistema educacional em escala global, aqui no Brasil, conforme já destacamos antes, encontra-se em operação quase que na totalidade das escolas do país. Sendo um artefato pedagógico com tamanha importância na educação de crianças, jovens e adultos é necessário pensá-lo por sua complexidade, pois cumpre múltiplas funções, conforme atesta Choppin (2004, p. 553),

1. Função *referencial*, também chamada de curricular ou programática, desde que existem programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. Função *instrumental*: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.
3. Função *ideológica e cultural*: é a função mais antiga. A partir do século 19, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

4. Função *documental*: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada – afirmação que pode ser feita com muitas reservas – em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores.

Tamanha é a complexidade que envolve o uso do livro didático, que não é possível pensá-lo num artefato pedagógico restrito aos muros da escola, indo além, e por conta das múltiplas funções que cumpre socialmente, deve ser compreendido por seu percurso temporal, dadas as funções e utilidades historicamente empreendidas por sociedades diversas e em tempos e espaços diferentes. Prova disso é que os conteúdos abordados nos manuais didáticos sofrem variações na medida em que nos debruçamos sobre as temáticas a serem ensinadas considerando sistemas educacionais diversos, ou seja, não se pode pensar o livro didático fora do contexto histórico no qual é gestado.

Abarcar as diversas variantes que envolvem sua produção e uso lança uma luz significativa no que diz respeito à compreensão de nossa parte acerca do quanto o livro didático, principalmente quando é um produto com tamanha presença no sistema educacional brasileiro, é fundamental na produção de sentidos e percepções quanto aos valores e padrões de comportamento a nortear a vida em sociedade, pois “juntamente com essas dimensões técnicas e pedagógicas, o livro didático precisa ainda ser entendido como um veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de uma determinada época e determinada sociedade” (BITTENCOURT, 2009, p. 302). Eis a questão central que alicerça nossa análise quando nos debruçamos sobre a pesquisa Representações da População Negra na coleção História sociedade e cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, FTD, para o Ensino Fundamental Maior, visto que ao lançarmos um olhar global no processo que envolve o livro didático desde sua produção textual até chegar à escola, tem como foco a produção de sentidos, ou seja, as representações que são estruturadas mentalmente pelos educandos sobre os padrões de comportamento amplamente aceitos socialmente a partir do uso do livro didático no universo escolar. Salientamos, assim, que a pesquisa por nós empreendida é importante no sentido de compreender se as percepções sobre a população negra nos livros da referida coleção podem suscitar nos alunos posturas de respeito e valorização em relação ao lastro cultural de matriz africana, contribuindo para estruturar uma sociedade antirracista.

Assim, o livro didático se converte, também, em fonte histórica, pois nos possibilita uma apropriação quanto às visões de mundo e as relações de poder que fazem parte da vivência social no espaço e no tempo. Enveredando por esse caminho, do livro enquanto

objeto, destacamos a importância de Circe Bittencourt nos anos 90 para o debate em torno da questão do livro didático como artefato pedagógico de grande relevância para o campo educacional brasileiro. Segundo ela, o livro didático vai além de um produto da ideologia burguesa, pois, de forma ampla, se constitui num produto que faz parte de uma política pública educacional. Entre 1980 e 2000 as pesquisas sobre os livros didáticos se intensificaram e contribuíram significativamente para a constituição de estado da arte sobre este campo educacional, o que é imperioso para uma reflexão acerca dos saberes transmitidos no sistema escolar brasileiro, conforme destaca,

Problematizarmos o livro didático por ser o instrumento mais comum encontrado – dentre outros recursos – nas salas de aula do Brasil, é necessário para que tenhamos acesso à forma como estes saberes escolares tem sido (re)produzidos e orientados entre crianças e adolescentes, haja vista que, estes, como fontes históricas, nos possibilita enxergarmos de forma desnaturalizada a presença desses canais conteudísticos nos espaços educacionais, preendo assim lacunas e silêncios sobre esses materiais (OLIVEIRA, 2018, p. 203).

Tal operação historiográfica é fundamental não apenas para analisar o livro didático enquanto objeto cultural, lugar de fala, portador de um discurso, e importante por sua presença nos bancos escolares, mas é uma forma de dessacralizar o referido material didático, quebrando a percepção de que o livro didático é, por excelência, carregado de verdades absolutas e inquestionáveis, de outro modo, deve ser visto como produto de uma época, preso às amarras culturais e às lutas que esgarçam no seio social, como aponta Chartier,

Contra a representação, elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstracto, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum teto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor. Daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias da escrita, das intenções do “autor”; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impresso, produzidos pela decisão editorial ou pelo trabalho da oficina, tendo em vista leitores ou leituras que podem não estar de modo nenhum em conformidade com os pretendidos pelo autor. Esta distância, que constitui o espaço no qual se constrói o sentido, foi muitas vezes esquecida pelas abordagens clássicas que pensam a obra em si mesma, como um texto puro cujas formas tipográficas não têm importância, e também pela teoria da recepção que postula uma relação direta, imediata, entre o “texto” e o leitor, entre os “sinais textuais” manejados pelo autor e o “horizonte de expectativa” daqueles a quem se dirige (CHARTIER, 1988, p. 126-127).

No âmbito do universo escolar o livro didático deve ser trabalhado de modo a não sacralizar e nem tampouco passar a ideia de verdade absoluta no que se refere ao aporte textual que percorre suas páginas.

Diante dessa operação macro a envolver aspectos fundamentais no que diz respeito à constituição de um livro didático, naquilo que engloba: avaliação, regulação e distribuição, podemos nos servir das informações abaixo a fim de clarear, resumidamente, certos nuances do percurso temporal configurado no Brasil, pensando noções de espaço e tempo e, indo além, enfatizando o papel do Estado por sua ingerência no âmbito do uso do livro didático no Brasil. Vejamos o quadro,

Quadro 8 - Três momentos particulares das ações estatais no âmbito do uso do livro didático no Brasil

PRIMEIRO MOMENTO SÉCULO XIX	Criação da Comissão de Instrução Pública, cujo objetivo era elaborar projetos de lei visando uma melhor organização pedagógica da escola primária. Foi de curta duração (06 meses), mas já se articulava a um pensamento focado na nacionalidade promovida via educação.
SEGUNDO MOMENTO SÉCULO XX	Destacam-se três comissões: Comissão Nacional do Livro Infantil (1936), a Comissão Nacional do Ensino Primário (1938) e a Comissão Nacional do Livro Didático (1938), criadas na gestão do ministro Gustavo Capanema, em meio à instituição do Estado Novo no Brasil, durante o governo Vargas.
TERCEIRO MOMENTO SÉCULO XX	Destaque para a criação, em 1985, do Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD.

Fonte: ADAPTADO DE MATOS; SENNA (2013, p. 214-215)

A criação de mecanismos e amarras legais visando instituir diretrizes operatórias no que tange ao uso do livro didático, atrelando o referido artefato didático ao desenvolvimento da educação em contextos específicos, evidencia que, para os governantes, independente da época, o controle sobre o lugar de fala representado por este material pedagógico era (e ainda é) uma política de Estado. A ação norteadora do governo visa, portanto, gerenciar a ampla gama de etapas que envolve a gestação de um artefato didático, até chegar nas escolas, lembrando que não chegam, dessa forma, enquanto produtos soltos no espaço e no tempo, mas passam por um filtro que lhe confere forma, conteúdos e usos específicos. Nesse sentido, nos alerta,

Por meio da função avaliativa e reguladora, tanto a Comissão Nacional quanto o PNLD determinaram e determinam quais manuais escolares poderão ser distribuídos e, assim, utilizados pelas instituições de ensino públicas. Nessas duas situações vemos a presença do governo e de suas políticas, não apenas das diretrizes educacionais, mas no próprio processo de ensino-aprendizagem exercido dentro das salas de aula (MATOS; SENNA, 2013, p. 215).

Assim, como afirmamos anteriormente, o livro didático quando chega às escolas chega pronto e acabado sob as diretrizes jurídicas e pedagógicas impostas pelo Estado, conformando os conteúdos a serem trabalhados no ambiente escolar. Convém lembrar, que na esteira regulatória do Estado surgiu outro fenômeno marcante o qual atua com gigantismo no contexto brasileiro atual: o campo editorial. Tal campo se insere numa lógica própria de produção cuja finalidade é fornecer livros didáticos ao governo. Vale destacar que,

O mercado editorial de livros didáticos em outros momentos da história brasileira, como no período da CNLD, era voltado não apenas para atender as diretrizes do governo, mas também o público consumidor. Isso porque os livros eram adquiridos pelos próprios alunos e suas famílias. Hoje esse cenário é fundamentalmente diferente porque o governo é o consumidor dos livros que chegarão às salas de aulas das escolas públicas (MATOS; SENA, 2013, p. 234).

Por se tratar de um produto tão específico e com tamanho peso no futuro de jovens, cabe ao Estado tomar certos cuidados ao comprar e levar aos bancos escolares os livros didáticos. Para entender um processo tão complexo, cabe aqui uma análise breve de alguns mecanismos adotados pelos governantes nas últimas décadas; mecanismos jurídicos/administrativos com a finalidade de estabelecer um “padrão de atuação estatal como principal agente regulador e fiscalizador no que se refere à produção, difusão e utilização do livro didático”, lembrando que “a universalização, todavia, viria somente com o Programa Nacional do Livro Didático, não por acaso, em um contexto de retomadas dos preceitos democráticos, de fortalecimento dos movimentos sociais, de explosão de matrículas de rede pública de ensino, e, principalmente, de intensa precarização social” (PICOLLO, 2018, p. 23). Diante desse quadro de mudanças em voga no Brasil, com o processo de retorno da normalidade democrática e, por conseguinte, com implicação em mudanças no campo educacional, notadamente no tocante à oferta de livros didáticos para o ensino público – previa a distribuição de livros didáticos para os alunos do 1º Grau – o Governo de José Sarney estabelece o decreto que institui o Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD.

Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985

Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, e

Considerando os propósitos de universalização e melhoria do ensino de 1º grau, contidos no Programa "Educação para Todos";

Considerando a necessidade de promover-se a valorização do magistério, inclusive mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático;

Considerando, finalmente, o objetivo de reduzir os gastos da família com educação

DECRETA:

Art. 1º. Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade

de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.

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

§ 1º A seleção far-se-á escola, série e componente curricular, devendo atender às peculiaridades regionais do País.

§ 2º Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção.

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

§ 1º Para os efeitos deste artigo, deverá ser considerada a possibilidade da utilização dos livros nos anos subseqüentes à sua distribuição, bem como a qualidade técnica do material empregado e o seu acabamento.

§ 2º A reutilização deverá permitir progressiva constituição de bancos de livros didáticos, estimulando-se seu uso e conservação.

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

Parágrafo único. A execução prevista neste artigo compreenderá a seleção final, a aquisição e a distribuição do livro didático às escolas da rede pública de ensino de 1º Grau, bem, como atividades de acompanhamento e controle do Programa.

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

Art. 6º. O Programa Nacional do Livro Didático instituído por este Decreto entrará em vigor no ano letivo de 1986.

Art. 7º. O Ministro de Estado da Educação expedirá as normas que se fizerem necessárias à execução deste Decreto.

Art. 8º. Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º. Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, em 19 de agosto de 1985; 164º da Independência e 97º da República (BRASIL, 1985).

É válido destacar, em nosso trabalho, o papel do PNLD enquanto política pública que pode contribuir para a estruturação de uma sociedade antirracista, pois ao funcionar como um filtro dos conteúdos a serem abordados nos livros didáticos e como reflexo das demandas históricas dos movimentos negros no que tange à inclusão das temáticas África e afrodescendentes nos artefatos didáticos, abre-se a possibilidade de colocar a questão racial no centro do debate nos espaços escolares. Portanto, é inegável a importância do livro didático enquanto produto envolvido numa lógica macro, pois é o protagonista no âmbito da transmissão dos saberes a serem ensinados e uma mercadoria submetida aos ditames do universo comercial, na relação de compra e venda que se estabelece entre editoras e Estado, inserindo-o nas regras do campo editorial: gestação textual, formatação, produção, venda, transporte, inserção no ambiente escolar, apesar de ser esse trâmite permeado de interesses, é preciso definir que, por finalidade de uso, o livro didático faz parte da cultura material escolar, compondo o universo da cultura escolar. Mas o que é cultura escolar? Norteamos

pelo horizonte de que a escola é um corpo político/cultural integrante do espaço social, operando sob certa especificidade; sob certo lastro identitário que permite configurar o fazer escolar enquanto dinâmica própria da referida instituição. Sobressai-se um arcabouço que, aos olhos da sociedade, desempenha uma função que lhe é específica, como destaca Munakata,

Que a noção de cultura escolar refere-se não apenas a normas e regras, explícitas ou não, símbolos e representações, além dos saberes prescritos, mas também, e sobretudo as práticas, apropriações, atribuições de novos significados, resistências, o que produz configurações múltiplas e variadas, que ocorrem topicamente na escola. Afinal, não há como negar que haja coisas que só existem na escola (MUNAKATA, 2016, p. 122)

A escola contribui para um processo de integração social via mecanismos identitários de múltiplas ordens (moral, ética, corpo jurídico...), norteando os indivíduos dentro de certos padrões modeladores sociais. Pensar cultura escolar é clarear nosso olhar quanto a ideia de que a escola não é passiva, mera reprodutora dos saberes, lugar apenas do fazer pedagógico, pois, indo além, é uma instituição com forte peso político no conjunto da sociedade, pois a instituição escolar é, em cada época, tributária de um complexo de objetivos que se entrelaçam e se combinam numa delicada arquitetura da qual alguns tentaram fazer um modelo (CHERVEL, 1990, p. 188).

Sendo livro escolar um produto inserido no âmbito da cultura escolar, tendo, por finalidade de uso, um caráter específico ao fazer parte do processo educativo de crianças e jovens, visto que se insere na lógica da aprendizagem por portar os saberes a serem ensinados em uma dada sociedade, devemos considerar que há, historicamente, um trato social por parte dos agentes públicos (governos, academia, escola) quanto aos conteúdos a serem transmitidos, não sendo, portanto, os referidos conteúdos, soltos no espaço e no tempo, ao contrário, fazem parte de uma seleção amarrada ao jogo de interesses em voga em um dado contexto. O que deve ser dito e não dito varia no percurso temporal das sociedades, sendo as prioridades dos valores que norteiam os padrões de comportamentos passíveis de mudanças. Mas, indo além,

A educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num momento dado numa sociedade. Ela deve também, a fim de os tornar efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis para as jovens gerações, se entregar a um imenso trabalho de reestruturação, de “transposição didática” (FORQUIN, 1992, p. 32).

Significa dizer que há um trabalho executado pela escola voltado para uma finalidade didática, ou seja, é necessário fazer com que haja uma interação cognitiva dos educandos em relação aos saberes que são transmitidos a eles, de modo a fazer sentido, pensando mesmo

numa finalidade social da escola, o processo ensino-aprendizagem a envolver o campo educacional de uma sociedade. Nesse compasso, Chervel dá contributos significativos de entendimento ao inferir sobre as disciplinas escolares, que, em interface com o livro didático operam no sentido de agregar valor ao fazer pedagógico na escola, e muito mais que isso, contribuem para a edificação das bases culturais que configuram a sociedade, pois conforme alerta Chervel,

Se pode atribuir um papel “estruturante” à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e portanto a classificar no estudo dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos sub-produtos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade gera (CHERVEL, 1990, p. 184).

Chervel atenta para o fato de que uma disciplina escolar não se estrutura no campo educacional com a simples finalidade de que a escola opere a transmissão de conteúdos – a transposição didática – pois a escola, enquanto instituição que configura um aporte cultural peculiar, não é um corpo estático dentro da sociedade. Sobressai-se enquanto instituição cujos agentes posicionam-se politicamente frente às questões que tencionam a vida social, refutando, aceitando e transformando.

Enquanto ferramenta pedagógica, o livro didático apresenta ao aluno um aporte de imagens e textos que, para além do lastro cognitivo, no processo ensino-aprendizagem, tem um peso significativo na formação cultural do aluno por apresentar ao educando a versão oficial da história de seu povo. Pensando nas representações sobre a população negra impressas nos livros da coleção em análise é válido atentar para os sentidos que tais representações produzem sobre a África e os afrodescendentes, visto que temos uma sociedade estruturada historicamente sob a lógica da hierarquização cultural, sobrepondo a cultura de matriz europeia sobre as demais. Problematicar essa temática é contribuir para o debate sobre a questão racial no Brasil. Nesse sentido, vejamos o que diz Chartier (1988):

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por eles menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1988, p. 17).

Sob esse entendimento surgiu a Lei nº 10.639/2003 tornando obrigatório o ensino de História da Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio do país visando repensar o currículo, os materiais didáticos e as representações da população negra no sistema escolar, como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, pois, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana está dirigido formalmente para que sistemas e instituições de ensino cumpram o estabelecido nas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 (BRASIL, 2013, p. 38-39).

Entretanto, uma Lei não é meramente um código estático, parado no espaço e no tempo, ao contrário, é reflexo da dinâmica social; dos embates e conflitos que tomam forma no corpo social ao longo da história humana. A Lei Nº 10.639/2003 não foge à regra, pois, como afirma Gomes (2012):

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais e educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar (GOMES, 2012, p. 22).

Temos aqui dois pontos importantes para compreendermos a importância da Lei Nº 10.639/2003: vê-la como resultado das lutas históricas dos movimentos sociais, a exemplo do Movimento Negro, pela inclusão da temática África e afrodescendentes no aporte dos saberes a serem ensinados no Brasil, passando a constituir o corpo textual dos livros didáticos e o papel do Estado enquanto agente catalizador e promotor das mudanças exigidas pelos setores da sociedade que fazem pressão.

Converte-se, assim, a Lei, em fundamento importante para estimular o debate e a mudança de postura quanto ao papel da população negra no processo de construção do Brasil. Assim, Coelho (2014) afirma:

A Lei Federal nº 10.639/2003, ao alterar a LDB, supera a visão de que a cultura negra no Brasil é subaproveitável, isto é, se resume à mera contribuição, e traz para o cerne do debate a ideia de participação, constituição e configuração da sociedade brasileira pela ação das diversas etnias africanas e seus descendentes (COELHO, 2014, p. 109).

Concluímos que analisar a representação do negro no livro didático de história é fundamental não apenas para entendermos os sentidos dessas representações, mas, principalmente, para contribuirmos com a configuração de um novo paradigma de sociedade, onde as pessoas possam reconhecer, valorizar e respeitar o papel da população negra na construção da sociedade brasileira.

1.3 OBJETIVO GERAL

Nosso trabalho tem como objetivo principal compreender os sentidos das representações da população negra na coleção História sociedade e cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, FTD, para o Ensino Fundamental Maior, no triênio 2017, 2018 e 2019. Buscamos alcançar tal objetivo analisando o aporte iconográfico e o aporte textual da coleção. Se o livro didático é um artefato pedagógico portador de um discurso, é de fundamental importância que o nosso olhar se volte para os sentidos gerados por tal discurso ao representar a população negra, principalmente quando pensamos na estruturação de uma sociedade antirracista. Uma investida dessa natureza, a nosso ver, passa pelo entendimento de alguns aspectos fundamentais inerentes à pesquisa por nós empreendida, tais como: pensar o livro didático enquanto manual com forte presença no sistema formal de ensino e parte das políticas públicas estatais, pensar o conceito de representação por ser fundamental para as inferências que faremos no tocante ao papel do livro didático de História. Numa perspectiva ampla, não podemos perder de vista o contexto no qual se insere a população negra na gênese da formação da sociedade brasileira e nem sua luta histórica pela valorização do lastro cultural de matriz africana e afrodescendente.

Entendemos serem abordagens de suma importância para a compreensão do que se objetiva em nossa pesquisa, visto que temos de um lado, a presença africana na origem da história do Brasil, trazendo para cá não apenas o braço; a força estruturante do arquétipo econômico alicerçado no novo mundo, na lógica dos interesses materiais objetivados pela coroa lusitana, como também sua cultura, que, juntamente com outros povos, ajudou a forjar a moldura cultural pluriétnica e pluricultural que configura a sociedade brasileira.

Convém lembrar, que os livros didáticos de história constituem-se instrumentos que propagam valores sociais, são vetores de discursos que norteiam noções do que é positivo/negativo, do que deve ser falado/silenciado. Assim, sua representação sobre o social deve ser analisada por sua complexidade na relação dialógica discurso/educando, sobretudo, pelo fato de o livro didático não ser um instrumento neutro, fora das relações de poder e dos

conflitos endógenos ao corpo social, pois conforme Chartier (1988, p. 17) “as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinados pelos interesses do grupo que as forjam”.

Nesse sentido, entendendo o livro didático como artefato pedagógico portador de uma carga textual carregada de ideologia, ou seja, podendo servir a certos interesses no jogo de forças que se verificam cotidianamente no universo social, inferimos a importância do conceito de representação, conforme Chartier (1988), para o nosso trabalho, porque a vida em sociedade não se resume à produção da base material, mas também, engloba a produção do arcabouço cultural resultante da atividade coletiva humana, implicando na configuração simbólica que permeia os padrões mentais de cada sociedade, norteando ações a partir de uma lógica segundo a qual os sujeitos referendam noções de certo/errado. Verifica-se, assim, o campo simbólico como um campo de disputas, onde a construção de representações são estratégias nas relações de poder dos grupos sociais que, cotidianamente, se esgarçam em conflitos e tensões que marcam as relações sociais.

Sendo a sociedade brasileira alicerçada historicamente sob a lógica da hierarquia cultural, compreender os sentidos das representações sobre a população negra na coleção em análise, abre caminho para reflexões importantes a respeito da questão racial no Brasil, inserindo-se nesse debate que visa o reconhecimento e a valorização da África e dos afrodescendentes. O protagonismo dos educandos nesse debate via sistema educacional é uma forma de possibilitar a configuração de novas posturas e percepções acerca da matriz cultural africana, contribuindo para combater o preconceito, a discriminação e o racismo.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Historicamente, é inegável a importância do aporte cultural de matriz africana no processo de formação da sociedade brasileira. No entanto, desde a sua gênese, os valores culturais inseridos no Brasil por ocasião da presença dos africanos vêm sendo tratados como cultura de segunda categoria, como coisa de negros escravizados, vistos apenas como máquinas de produzir riquezas, atendendo aos interesses econômicos dos proprietários de terras e escravos.

A luta da população negra para mudar essa realidade é histórica e marcada pela ação de diversas forças sociais, a exemplo do Movimento Negro, atuando nos mais variados espaços em busca do reconhecimento, valorização e respeito em relação à referida população por seu papel na formação da sociedade brasileira.

Uma luta histórica com implicações significativas no conjunto da sociedade brasileira pelo alcance de suas conquistas, visíveis quando lançamos nosso olhar sobre o viés jurídico brasileiro, observando que, nos anos 80, vitórias no campo legal foram alcançadas pelos negros no Brasil, como nos faz observar Katia Regis (2012),

A Convenção O Negro e a Constituinte, a aprovação da atual Constituição Federal na qual o racismo se tornou um crime inafiançável e imprescritível, além das comemorações do Centenário da Abolição da Escravidão. Essa efervescência histórica e política dos anos 1980 é retomada em outros moldes nos anos 2000: III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, na África do Sul (2001), alterações da Lei nº 9394/96 (LDB) mediante a sanção da Lei 10.639, em 09 de janeiro de 2003, aprovação do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE /CP 01/2004 que regulamentam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares da Educação Básica, a paulatina implementação das políticas de ações afirmativas, na sua modalidade cotas, nas universidades públicas brasileiras e a aprovação unânime da constitucionalidade das ações afirmativas pelo Supremo Tribunal Federal (RÉGIS, 2012, p. 14).

Dessa forma, nossa pesquisa se debruça sobre quatro objetivos específicos. O primeiro é compreender o papel desempenhado pelos movimentos negros na luta pela inserção das demandas da população negra no âmbito das políticas públicas levadas a efeito pelo Estado, principalmente no tocante ao campo educacional, ao buscar a inserção da temática africana e afrodescendente no corpo textual dos livros didáticos. Uma empreitada histórica que resultou em vitórias importantes a exemplo da Lei 10.639/03. Passo fundamental para a instituição de um ensino antirracista no Brasil.

O segundo objetivo específico visa entender o papel desempenhado pelo livro didático no sistema educacional brasileiro. Por ser um artefato pedagógico multifacetado, deve ser percebido tanto enquanto produto do mundo da edição quanto do mercado editorial, gerando lucros às editoras. Enquanto lugar de fala, carrega em suas páginas os saberes a serem ensinados no universo escolar, portador do dito e não dito. Daí a luta dos movimentos negros pela inserção da temática africana no campo educacional via livro didático, sendo esta uma forma de possibilitar ao educando conhecer, respeitar e valorizar o lastro cultural de matriz africana.

Focamos nas políticas públicas direcionadas ao livro didático, ao analisar a trajetória histórica percorrida pelas ações estatais desde os anos 30 do século passado até a atualidade. Nosso olhar voltou-se especificamente ao Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD, através do qual o Estado filtra as narrativas inseridas nos livros didáticos. O PNLD se constitui, entre outros aspectos, num reflexo das lutas dos movimentos sociais negros por uma

educação antirracista, pois age em consonância com a legislação que impõe o ensino da temática africana e afrodescendentes nos bancos escolares.

Por fim, buscamos compreender os sentidos das representações sobre a população negra ao analisar o aporte iconográfico e textual da coleção História, sociedade e cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, FTD, para o ensino fundamental maior, no triênio 2017, 2018 e 2019, pois se o livro didático é um produto circunscrito ao universo educacional, portador dos saberes a serem ensinados, é de suma importância investigar como a população negra é representada em tais artefatos didáticos. Nossa percepção é de que este trabalho soma-se às vozes que, em consonância, produzem debates com vistas a respeitar e valorizar a matriz cultural africana e afrodescendente no Brasil.

1.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A operação metodológica empreendida para a realização de uma pesquisa implica em certas ações que visam não só fundamentá-la, como também, dar legitimidade a um certo discurso. Partindo desse entendimento, “o iniciar de uma pesquisa exige a localização das fontes. De modo geral, é preciso verificar, ao se propor um tema qualquer, quais conjuntos documentais poderiam ser investigados em busca de dados” (BACELLAR, 2010, p. 51). Essa atitude inicial possibilita um norte ao pesquisador, no sentido de orientar o diálogo entre ele e as fontes, pois como “ênfatizou Marc Bloch (2002), cabe ao historiador realizar um esforço interpretativo acerca da fonte histórica que pretende examinar, no sentido de fazê-la falar, de arrancar-lhe uma confissão a partir das (corretas) indagações lançadas ao documento” (MELLO, 2010, p. 43).

A percepção da fonte construída dentro de um determinado contexto, sujeita aos valores, jogos de poder e padrões de comportamento de uma determinada realidade histórica, torna a investida em relação à fonte imbuída de uma compreensão macro da realidade, ou seja, as fontes não podem ser vistas como testemunhos imparciais do passado, elas carregam as marcas não apenas do passado, mas de quem as gestou. Dessa forma, Rüsen (2007) assevera,

Pesquisa histórica é um processo cognitivo, no qual os dados das fontes são apreendidos e elaborados para concretizar ou modificar empiricamente perspectivas (teóricas) referentes ao passado humano. A pesquisa se ocupa primariamente da realidade das experiências, nas quais o passado se manifesta perceptivelmente, ou seja: de “fontes”. Essa metáfora exprime a referência fundamental da pesquisa histórica à experiência: do testemunho empírico atual do passado “fluem” para o

historiador informações o que foi o caso no passado, ao que deve se referir, se o saber histórico produzido por ele deve ser considerado empiricamente pertinente. A pesquisa é, por conseguinte, o processo no qual se obtém, dos dados das fontes, o conhecimento histórico controlável (RÜSEN, 2007, p. 104).

Rüsen (2007) ratifica a importância das fontes no âmbito da realização da pesquisa, processo inteligível através do qual o pesquisador modifica ou ratifica seus pressupostos teóricos, em diálogo constante com as fontes históricas. Como efeito, o pesquisador não realiza uma operação historiográfica sem interagir com as fontes, mas, por outro lado, apesar de ser uma operação marcada pela desconfiança do pesquisador, ir às fontes é entender que elas estão carregadas de dados sobre uma determinada realidade social. As fontes, por essa lógica, são dinâmicas e sensíveis ao processo de interação com o pesquisador, que vai a elas não por obra do acaso, mas ancorado no entendimento que a construção do saber se estrutura a partir de uma operação metodológica e cognitiva, cuja base reside no devido tratamento dado às fontes históricas.

Dito isso, inferimos que a nossa pesquisa se fundamenta nesse viés metodológico, ou seja, no entendimento de que o livro didático enquanto fonte e objeto de pesquisa é o nosso canal dialógico de onde tentaremos extrair as respostas necessárias ante nossa inquietação e abordagem.

Com o olhar mais apurado sobre os livros da coleção: História, Sociedade e Cidadania, de Alfredo Boulos Júnior¹, produzida em 2015, FTD, para o triênio 2017, 2018 e 2019, explicitamos nossa operação metodológica como forma de didatizar as ações por nós empreendidas a fim de compreender os sentidos das representações sobre a população negra nos livros da coleção. A análise do aporte iconográfico será feita a partir da divisão das imagens em categorias. São elas: relações familiares, mundo do trabalho, cultura material/imaterial, universo lúdico e universo político. As categorias em análise não foram escolhidas de forma aleatória, visto que tal escolha resultou de nossa percepção em relação à disposição do aporte imagético na coleção, ou seja, são as categorias que mais se destacam nas 84 imagens impressas pelo autor nos livros da coleção. Delas, escolhemos analisar 28 imagens por uma questão de ordem, pois muitas imagens são repetições dentro de uma mesma categoria, a exemplo dos escravizados, que aparecem em várias imagens executando tarefas idênticas. A análise do corpo textual será feita considerando cada livro da coleção em particular – 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano – de modo a compreender as falas estruturadas e voltadas para cada série em específico. Salientamos que o referido procedimento metodológico possibilita o entrecruzamento do olhar sobre os aportes iconográfico e textual,

permitindo uma apropriação global sobre os sentidos das representações configuradas sobre a população negra. Demonstraremos, abaixo, o sumário dos quatro livros da coleção, seguido das imagens das capas dos referidos manuais didáticos.

Quadro 9 – Conteúdos das unidades de 4 livros da Coleção História: sociedade e cidadania de Alfredo Boulos Jr

6º ANO (304 PÁGINAS)	
UNIDADE 1	HISTÓRIA, CULTURA E PATRIMÔNIO: História e fontes históricas. Cultura, patrimônio e tempo.
UNIDADE 2	O LEGADO DOS NOSSOS ANTEPASSADOS: Os primeiros povoadores da terra. A “Pré-História brasileira. Os indígenas: diferenças e semelhanças.
UNIDADE 3	VIDA URBANA: ORIENTE E ÁFRICA: Mesopotâmia. O Egito e o antigo Reino de Kush. Hebreus, fenícios e persas. China.
UNIDADE 4	A LUTA POR DIREITOS: O mundo grego e a democracia. A cultura grega. Roma antiga. O Império Romano. A crise de Roma e o Império Bizantino.
7º ANO (304 PÁGINAS)	
UNIDADE 1	DIVERSIDADE E DISCRIMINAÇÃO RELIGIOSA: Os francos. O feudalismo. Os árabes e o islamismo. Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubas. China e Japão.
UNIDADE 2	ARTE E RELIGIÃO: Mudanças na Europa feudal. Renascimento e Humanismo. Reforma e Contrarreforma.
UNIDADE 3	A FORMAÇÃO DO ESTADO MODERNO: Estado moderno, absolutismo e mercantilismo. As Grandes Navegações. América: astecas, maias, incas e tupis.
UNIDADE 4	NÓS E OS OUTROS: Espanhóis e ingleses na América. Colonização portuguesa: administração. Economia e sociedade colonial açucareira.
8º ANO (304 PÁGINAS)	
UNIDADE 1	DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA: Africanos no Brasil: dominação e resistência. A marcha da colonização na América portuguesa. A sociedade mineradora.
UNIDADE 2	A LUTA PELA CIDADANIA: Revoluções na Inglaterra. O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos. A Revolução Francesa. A Era Napoleônica.
UNIDADE 3	TERRA E LIBERDADE: Independências: Haiti e América espanhola. A emancipação política do Brasil. O reinado de D. Pedro I: uma cidadania limitada. Regências: a unidade ameaçada. O reinado de D. Pedro II: modernização e imigração. Abolição e República. Estados Unidos e Europa no século XIX.
9º ANO (336 PÁGINAS)	
UNIDADE 1	ELEIÇÕES: PASSADO E PRESENTE: Industrialização e Imperialismo. A Primeira Guerra Mundial. A Revolução Russa. Primeira República: dominação. Primeira República: resistência.
UNIDADE 2	POLÍTICA E PROPAGANDA DE MASSAS: A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo. A Segunda Guerra Mundial. A Era Vargas.
UNIDADE 3	MOVIMENTOS SOCIAIS: PASSADO E PRESENTE: A Guerra Fria. Independências: África e Ásia. O socialismo real: China, Vietnã e Cuba.

	Brasil de 1945 a 1964: uma experiência democrática. Regime Militar.
UNIDADE 4	ÉTICA NA POLÍTICA: O fim da URSS e a democratização do Leste Europeu. A Nova Ordem Mundial. O Brasil na Nova Ordem Mundial.

Fonte: ELABORADO PELO AUTOR (2020)

Figura 1 - Capas dos manuais didáticos



Fonte: BOULOS (2015)

1.6 TIPOLOGIA DA PESQUISA

Diante da definição da temática a ser pesquisada, nos debruçamos sobre a operação de coleta das fontes necessárias tanto ao processo de investigação quanto à validação das assertivas a que chegaremos com a finalização do trabalho. O primeiro passo foi a definição da coleção a ser analisada, sendo que optamos pela coleção História sociedade e cidadania, Alfredo Boulos Júnior, FTD. A escolha da coleção não se deu ao acaso, mas seguiu critérios

previamente definidos e entendidos como fundamentais para o desenvolvimento da operação historiográfica. Dito isso, enfatizamos que a escolha da referida coleção se deu após constatação, via PNLD, de que é a coleção mais adotada no Brasil para o triênio 2017/18/19, com a tiragem de 3.387.161. Este é o recorte temporal a ser adotado para efeito da pesquisa. A coleção em questão é composta de quatro livros, contemplando todas as séries do Ensino Fundamental Maior – 6º ao 9º - e manuais de apoio ao professor. Iremos a uma investigação ampla dos livros que compõe a coleção, analisando tanto o arcabouço textual, quanto o lastro iconográfico.

Assim sendo, destacamos que o auxílio de estudos acerca da temática em análise é fundamental para o sucesso de nossa pesquisa, entre os quais Roger Chartier, fonte na qual fomos buscar o conceito de representação, basilar para a compreensão dos sentidos das representações sobre a população negra nos livros da coleção, já que “Chartier enfatiza a importância do conceito de representação para a história cultural, pois através dele é possível vincular as posições e relações sociais com o modo pelo qual os indivíduos percebem a si mesmos e aos outros” (ARAÚJO; MINETTO, 2011, p. 79).

Outro ponto de apoio importante diz respeito à obra produzida por Katia Régis, cujo “livro [...] tem por objetivo sistematizar e analisar as principais questões discutidas nas teses e dissertações que tematizam as relações etnicorraciais e o currículo escolar, desenvolvidas em programas de pós-graduação stricto sensu em Educação, entre 1987 e 2006” (RÉGIS, 2012, p. 13). A referida obra nos possibilitou acessar um conjunto de trabalhos focados na temática da questão racial, subsidiando nossa pesquisa ao ampliar a percepção sobre a importância da produção historiográfica que suscita reflexões críticas sobre o lugar do negro na sociedade brasileira. Em síntese, as leituras das produções acadêmicas contidas na obra de Kátia Régis (2012) reforçaram nosso esforço ao nos debruçarmos sobre nossa pesquisa, pois temos o fito de somar nossa voz ao debate sobre a questão racial em voga no Brasil, entendendo que, “pertencer ao segmento racial negro gera exclusão e a força da luta antirracista está na mobilização coletiva para os negros se constituírem enquanto sujeitos de direitos” (RÉGIS, 2012, p. 19).

Jörn Rüsen, com sua trilogia: Razão Histórica, Reconstrução do Passado e História Viva, a partir da construção de um aporte teórico que versa sobre questões importantes tais como: a operação historiográfica e seus pressupostos metodológicos, visto que a escrita da história é uma operação científica, pois a interpretação é um ato cognitivo, devendo ser processada mediante rigor científico, não é obra de achismos, assevera que a operação

historiográfica segue métodos e regras da ciência e tem implicações sociais profundas, já que pesquisa e historiografia são processos da constituição de sentidos.

A historiografia é fundamental para fazer a conexão entre a pesquisa (que capta a experiência humana do passado) e o desejo humano de pôr sentido no presente (carência de sentido). Portanto, Rüsen deixa claro que a pesquisa é uma ação cognitiva e deve seguir regras da pesquisa histórica, essencial na construção de sentido histórico na forma de ciência. A pesquisa nasce em consonância com as inquietações sociais, as carências sociais de sentido, de orientação; o rigor e o trato científico na operação historiográfica validam a investigação do historiador carregada de racionalidades. A pesquisa nos coloca em conexão com as experiências do passado, respondendo às inquietações sociais e constituindo sentido histórico, ou seja, passam a ter sentido em nossas vidas,

O saber histórico obtido aqui mediante pesquisa é remetido à questão originária, que precede a pesquisa e a insere no movimento dinâmico do progresso do conhecimento. Só então o saber histórico obtido mediante pesquisa pode ser recebido como história e fazer valer sua eficácia orientadora na comunicação cultural da vida prática, em nome do que o esforço de produzir um pensamento histórico especificamente científico é empreendido (RÜSEN, 2007, p. 113).

Grosso modo, a pesquisa, concebida mediante rigor científico, passa a ter legitimidade e, indo além, pois a pesquisa não existe em si e para si, cumpre importante função social, visto que tem um caráter de orientação da sociedade. As demandas por orientação partem do corpo social e as colocam em conexão com a operação historiográfica, que, em consonância com tais demandas, tem relevante valor social.

Tais reflexões suscitam em nós percepções da importância de nossa empreitada nesta dissertação, visto que estão em conexão com o debate sobre a questão racial existente no Brasil. Os pressupostos metodológicos e a preocupação no tratamento dado às fontes, visando a validade científica e a relevância do trabalho, em diálogo permanente com os anseios da sociedade, sedimentam nossa ação investigativa.

Outra contribuição importante de Rüsen ao nosso empreendimento investigativo diz respeito à Didática da História, pensando a pesquisa em um aspecto mais amplo por sua relevância social, ou seja, pela possibilidade de colocar as pessoas em conexão com o passado, não apenas pela simples visita ao passado, como ação de um sujeito curioso, mas pelo desejo de orientação no presente, de interpretação do presente, formando consciência histórica e produzindo sentidos de orientação. O passado passa a ter sentido no momento em que faz sentido no presente, enquanto serve de referência aos sujeitos que agem no presente,

movidos por interesses e percepções particulares de mundo, visto que, “ao agir no mundo o indivíduo precisa interpretá-lo. Não como dado puro, mas a luz de suas memórias e experiências” (LIMA, 2016, p. 01).

Dito isso, entendemos que a pesquisa é uma operação que nasce da sociedade e para a sociedade, ou seja, tem sentido por sua relação dialógica com as demandas sociais, com os sentidos de orientação que as pessoas buscam no lastro de memória (passado) constituído historicamente por seus antepassados.

Quanto à análise do livro didático, foram fundamentais as contribuições de Circe Bittencourt por suas inferências sobre o livro didático, suscitando reflexões críticas acerca do referido manual didático de forma global, observando-o em todas as etapas, levando em conta: políticas de governo voltadas para o livro didático, legislação específica sobre o livro didático (diretrizes do MEC, PNLD), processo de produção, processo de compra, dinâmica mercadológica e aporte ideológico contido no livro didático pensado enquanto produto/reprodutor de certos discursos inerentes ao processo de sua constituição. Em síntese: no livro didático há discurso, há ideologia, há carga simbólica, há um universo de possibilidades de construção do saber e de percepções de mundo. Sobre isso, Bittencourt (2005) destaca,

O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores (BITTENCOURT, 2005, p. 71).

Assim, fomos nos aprofundando nas leituras e nos apropriando com mais vigor teórico do nosso objeto de pesquisa, constituindo um estado da arte, a partir da ampliação da gama bibliográfica, fundamental para o sucesso da empreitada historiográfica por nós empreendida. Com esse fito, surpresas positivas apareceram, como o livro Ensino de História na Rede Básica do Maranhão: uma análise crítica dos livros didáticos, organizado pela professora Monica Piccolo, presente do meu orientador César Castro, livro importante pelas inferências específicas sobre o livro didático, desde sua construção, passando pela ação governamental sobre o referido manual pedagógico, até seu uso em sala de aula. O livro reúne uma coletânea de artigos que versam sobre o livro didático que muito contribuiu para nossa pesquisa. Outro livro, Lei 10.639/2003, constitui-se numa leitura importante por inferências tais como: uma lei não é obra do acaso, mas nasce enquanto fruto de lutas que se esgarçam no seio da

sociedade, onde setores dessa mesma sociedade, desejosos de mudanças e promoção de justiça, se lançam à luta, exigindo que suas prioridades sejam atendidas pelo Estado.

Portanto, a nossa análise sobre a questão racial não é um esforço isolado a refletir sobre uma temática que se apresenta de suma importância para pensar o processo de formação da sociedade brasileira, mas sim, se converte numa fala a ecoar sobre o papel em nossa sociedade.

1.7 AS FONTES DE PESQUISA

O levantamento das fontes de pesquisa deve fazer sentido mediante os objetivos a serem alcançados com a pesquisa, assim, quando começamos a fazer leituras sobre a questão racial no Brasil e fomos nos envolvendo com o tema, percebemos, também por exercer a docência, que analisar a representação da população negra no livro didático de História seria uma forma de contribuir para esse debate tão importante para promoção de justiça social em um país tão desigual quanto o Brasil.

Escolhemos a coleção História sociedade e cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, FTD, para o Ensino Fundamental Maior com o objetivo de compreender os sentidos das representações sobre a população negra presentes na carga textual e iconográfica dos livros que compõem a coleção de História. O livro será, ao mesmo tempo, fonte e objeto de pesquisa, porque “o livro didático é sim fonte de competência do historiador, material legítimo de seu ofício de investigação do passado e suas reverberações no presente e no futuro” (SILVA, 2018, p. 315). Cumpre função de alcance social abrangente, visto que comporta os conteúdos a serem ensinados em um determinado contexto histórico, atuando na interface produção acadêmica/sociedade.

O livro didático é portador de representações e contribui para a constituição das percepções que os educandos têm de si e do mundo, indo além, de como se percebem enquanto sujeitos históricos. Nesse sentido nos alerta, Adriano Silva (2018),

Nossa democracia é frágil e arraigada por elementos que aparentemente deveriam estar superados com a redemocratização. Isso de modo inevitável refletiria no ensino de História, em como esse passado seria apresentado à posteridade. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) assevera que é possível aplicar também as possibilidades que os Objetos Educacionais (OEDs) oferecem para a articulação dos temas da História que é ensinada nas escolas com questões atuais, destacando as permanências e transformações das práticas sociais ao longo do tempo (SILVA, 2018, p. 313-314).

Focados na temática da questão racial no Brasil, onde pesquisamos as representações da população negra no livro didático de história do ensino fundamental, cercamo-nos de um aporte historiográfico que pudesse, além de alicerçar nossa análise, colocasse-nos a par das discussões em voga sobre o tema da questão racial no Brasil a partir da organização de um estado da arte essencial para sistematizar a operação metodológica, dinamizar o referencial teórico e nortear nosso percurso em face do proposto no âmbito da pesquisa. No repertório bibliográfico, a leitura de autores como Bittencourt (2005), Rüsen (2007), Kátia Régis (2012), Chartier (1988), Maria Auxiliadora Schmidt (2009) nos levaram a uma imersão no tema-problema de nossa investigação - compreender os sentidos das representação da população negra no livro didático de história do ensino fundamental - ratificando a importância sobre aspectos fundamentais de nossa pesquisa, tais como: ampliou nosso entendimento em relação ao objeto, alertou para a necessidade de um diálogo objetivo e acertado com as fontes, desnaturalizando-as e contextualizando-as, percebendo as mesmas enquanto lugar de fala de quem as concebeu, ou seja, são representações de quem as produziu em um determinado contexto histórico, sob a influência do arcabouço cultural em voga naquele momento, reforçou a compreensão quanto à relevância de nossa pesquisa, estando ela em consonância com o debate em torno da questão racial que ecoa no Brasil, visto que, “considerar as fontes históricas em relação ao lugar onde foram produzidos, ou ao seu “lugar de produção”, é uma questão fulcral para o trabalho do historiador” (BARROS, 2012, p. 427). Desse modo, fomos nos aproximando e compreendendo melhor nosso objeto, entendendo que o nosso diálogo com as fontes e sistematização dos pressupostos metodológicos são ações fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

1.8 O USO E TRATAMENTO DAS FONTES

Dessa forma, nossa pesquisa, pelo uso e tratamento das fontes, foi alicerçada na História Cultural, pois nossa relação com as fontes se dá no sentido de entender a produção de sentidos; as representações que norteiam as ações dos sujeitos que cotidianamente elaboram/reelaboram noções mentais sobre o que é certo/errado na experiência de vidas consigo e com os outros, no dinâmico jogo de poder e relações de interesses que fazem parte do tecido social. Destacamos a importância da História Cultural por alertar que “uma prática cultural não é constituída apenas no momento da produção de um texto ou de qualquer outro objeto cultural, ela também se constitui no momento de recepção”, ou seja, “a História Cultural enfoca não apenas os mecanismos de produção dos objetos culturais, como também

os seus mecanismos de recepção (e já vimos que, de um modo ou de outro, a recepção é também uma forma de produção)” (BARROS, 2003, p. 146). Assim, nossa pesquisa orienta-se por olhar o livro didático como um artefato portador de um discurso que, examinado de forma mais aprofundada, implica em representações sobre os agentes incorporados ao texto – tanto pelo aporte que compõe a escrita, quanto pelo aporte iconográfico – contribuindo para orientar as práticas sociais daqueles que acessam suas páginas. Há uma relação dinâmica livro/leitor com consequências na relação interpretação/ação social. Essa percepção sobre o livro didático enquanto fonte é fundamental para entendermos que as representações sobre a população negra nos artefatos didáticos produzem sentidos que serão apropriados pelos educandos. Cabe investigar se tais sentidos possibilitam novas configurações sociais de combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação. Dialogar com as fontes é extrair delas respostas às inquietações inerentes à operação historiográfica.

A influência dessa nova vertente teórica e metodológica – História Cultural – por suas novas formas de abordagens e a ampliação da gama de objetos de pesquisa, nos leva a compreensão de que uma reflexão acerca dos sentidos das representações sobre a população negra presentes nos livros didáticos da coleção em análise são essenciais para verificarmos se tais abordagens suscitam a valorização da matriz de cultura africana. Faz-se necessária, nesta pesquisa, nortearmos nossa compreensão quanto ao papel do livro didático em sua força de imersão ao contribuir para a articulação de certas posturas no âmbito das operações cotidianas, numa relação entre representações e práticas, pois,

Nos livros didáticos inspirados nessa vertente, os estudantes são convidados a interagir com as narrativas históricas apresentadas por meio de textos que dialogam com os leitores, de atividades individuais e coletivas variadas que exigem níveis de raciocínio mais elaborados, pela exploração de recursos e de fontes documentais. (SILVA; PORTO, 2012, p. 27).

Sendo visto como agente que vai participar ativamente do processo de interpretação e construção do conhecimento, o educando irá operar socialmente a partir dos sentidos de orientação cunhados na relação dialógica que estabelece com o aporte textual e iconográfico presentes nos livros didáticos.

A vivência cotidiana dos sujeitos não se dá apenas no âmbito da produção material; o lastro cultural é de suma importância no que diz respeito aos paradigmas comportamentais, nortear as ações dos sujeitos em relação ao que deve ser lembrado, falado, esquecido, afirmado, negado. Assim, esta abordagem da História nos permitiu um olhar sobre as fontes, respaldado pelo entendimento de que estas são representações de uma dada realidade, sendo

necessário interrogá-las, interpretá-las e contextualizá-las, de modo a obter as respostas para as inquietações que motivaram a pesquisa. Entre os autores fundamentais nessa empreitada investigativa, destacamos Chartier, por sua contribuição em relação ao conceito de representação, fundamental para o desenvolvimento de nossas análises acerca do livro didático, pois,

Os livros didáticos são representações. Isso implica em processos de elaboração, reconstituição e negociação entre diferentes instâncias produtoras de sentido, tais como o Estado, através de políticas públicas direcionadas à educação, os autores (as) dos mesmos e os profissionais da educação. Nesse ínterim, estamos tratando de formas por onde o passado é apresentado ao tempo presente em um determinado espaço. Por representações, entendemos que o mesmo oferece duas possibilidades de interpretação; tanto pode exibir um objeto ausente, substituindo por uma imagem capaz de reconstituí-lo na memória, ou exibir uma presença. Para o historiador francês Roger Chartier, “as representações são sempre determinadas por quem as forjam (CHARTIER, 1989, p. 17 apud PICCOLO, 2018, p. 127).

Sendo assim, nosso entendimento assevera que as fontes devem ser historicizadas, e não vistas como artefatos puros, neutros, desconectados das amarras históricas do contexto na qual foram produzidas. Nesse sentido, a coleção selecionada para efeito de análise em nossa pesquisa – História sociedade e cidadania, Alfredo Boulos Júnior, FTD – se constitui, além de objeto, em importante fonte de pesquisa, por ser o livro didático um manual pedagógico carregado de representações, um artefato educativo portador de um aporte simbólico, configurando-se em instrumento de contribuição significativa enquanto norteador das ações humanas; da vida em sociedade. Enquanto lugar de fala, reproduzidor de um discurso, o livro didático também orienta certas práticas na vivência cotidiana dos sujeitos (CHARTIER, 1988, p. 18). Os livros da referida coleção foram analisados de forma minuciosa. Fizemos o mapeamento iconográfico e textual, selecionando as imagens e os textos sobre África, africanos e afrodescendentes com a finalidade de compreender os sentidos das representações sobre a população negra brasileira presentes nos mesmos (TEMA-PROBLEMA). Apropriamo-nos de um aporte historiográfico – estado da arte – com o objetivo de aprofundar nossas percepções sobre a questão racial no Brasil, o livro didático, as políticas públicas do Estado voltadas para a educação e a legislação acerca das ações afirmativas com os afrodescendentes, clareando, assim, nosso olhar sobre o objeto em análise.

Assim, entendendo que a pesquisa é uma operação racional, o nosso diálogo com as fontes é uma operação cognitiva, historicizando-as de modo a extrair delas as respostas às nossas inquietações. Dessa forma, buscamos construir um produto historiográfico que se propõe capaz de fortalecer o debate em relação à questão racial no Brasil, a partir do objetivo

de compreender os sentidos das representações sobre a população negra no livro didático de História do Ensino Fundamental Maior, pois “o livro didático é uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos.” (FONSECA, 2003, p. 56, apud TIMBÓ, 2009, p. 4).

1.9 RELEVÂNCIA DO TRABALHO

Por seu intenso uso no sistema formal de ensino, o livro didático cumpre importante papel no processo ensino-aprendizagem, pois comporta em suas páginas um arcabouço simbólico – textos, mapas, imagens, gráficos – que se constitui em representações do real, contribuindo para sedimentar noção de certo/errado nos educandos.

Entendemos que nossa pesquisa pode contribuir para fortalecer uma luta histórica dos movimentos sociais ligados à causa que envolve a questão racial no Brasil, visto que,

A partir da década de 1970, no Brasil, movimentos sociais organizados de trabalhadores, mulheres, negros, índios, homossexuais, que lutavam pela redemocratização do país, trouxeram para a ordem do dia o interesse pelo “resgate” de sua memória, como instrumento de luta e afirmação de sua identidade e cultura (ORÍÁ, 2005 apud SILVA; PORTO, 2012, p. 30).

Faz-se notar que esse resgate é no sentido de romper com a memória deixada pela escravatura, que foi uma instituição inerente ao processo de formação histórica brasileira e que deixou marcas profundas no imaginário social brasileiro relativas aos seus sujeitos constituintes, embora pareça dizer respeito só à população negra. Isso posto, é imperioso ao docente ter a sensibilidade para perceber como a carga simbólica apresentada em livros didáticos é apropriada pelos educandos e se traduz em valores culturais positivos ou negativos. Afinal, conforme sublinha Chartier (1988, p. 16-17), representação implica no “modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

Destarte, ao constitui-se uma sociedade historicamente marcada pela desigualdade, racismo e discriminação, resultando em experiências cotidianas moldadas pelas tensões e pelas relações conflituosas visíveis em nosso meio social, não podemos perder de vista a importância de manter a voz ativa e ecoando a necessidade de repensar posturas e práticas históricas que resultam em desvalorização do aporte cultural de matriz africana, relegando ao negro um papel subalterno no âmbito das relações políticas e de poder que se verificam no Brasil. A luta dos movimentos sociais organizados é importante pelos resultados práticos

alcançados, como podemos destacar, no caso da luta dos grupos ligados à população negra, pois “em 9 de janeiro de 2003, a Lei Federal 10.639, sancionada pelo então presidente Lula, determinava a inclusão da “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos das redes de ensino” (SILVA; PORTO, 2012, p. 31). Assim, buscamos, com a nossa pesquisa, agregar valor à luta pela valorização do negro em nossa sociedade.

1.10 UM OLHAR SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ICONOGRAFIA

A iconografia é carregada de intenções, pois não deixa de se constituir enquanto lugar de fala, portadora de certos discursos que, num determinado contexto histórico, visa impor certos padrões/valores como fundamentais para nortear o comportamento no referido contexto. Dessa forma, as imagens são documentos históricos de suma importância à leitura e à melhor compreensão da realidade, como faz notar Burke (2004),

Em primeiro lugar, o retrato pintado é um gênero artístico que, como outros gêneros, é composto de acordo com um sistema de convenções que muda lentamente com o tempo. As posturas e gestos dos modelos e os acessórios e objetos representados à sua volta seguem um padrão e estão frequentemente carregados de sentidos simbólicos. Nesse sentido, um retrato é uma forma simbólica (BURKE, 2004, p. 31).

A imagem é uma representação, uma interpretação do artista sobre o contexto vivido. Imagens são arquétipos simbólicos gestados em contextos históricos distintos, possibilitando dialogar com tais contextos bem como aferir uma determinada percepção sobre eles. Em suma, “as imagens podem auxiliar a posteridade a se sintonizar com a sensibilidade coletiva de um período passado” (BURKE, 2004, p. 38).

O aporte iconográfico que é exposto neste trabalho nos apresenta escravizados exercendo atividades diversas no Brasil Colonial e Imperial, fazendo notar, de forma imediata, o peso da escravidão no processo de construção do Brasil. Por algum tempo foi comum pensar que a escravidão não estava nos centros urbanos, porém a historiografia já deu demonstrações do quanto esta ideia era enganosa. Imagens como a demonstrada abaixo perpetuavam a ideia de uma escravidão somente nos campos, fazendas e engenhos.

Figura 2 - Detalhe de engenho real (Frans Post)



Fonte: BOULOS (2015, p. 286)

Figura 3 - Escravizados no terreiro da fazenda Quititi, RJ (Marc Ferrez, 1875)



Fonte: BOULOS (2015, p. 226)

Ambas são imagens clássicas de engenhos, onde escravizados e suas famílias eram fundamentais para o funcionamento da engrenagem na produção do açúcar e nas fazendas de café. É inegável o quanto o braço escravo foi o alicerce que forjou a economia brasileira nos referidos períodos: Colônia e Império. Se no meio rural as atividades praticadas pelos escravos os colocavam envolvidos na sustentação da base econômica, os mesmos tiveram papel fundamental no desenvolvimento das cidades ao desempenhar atividades como trabalhos no calçamento de ruas, carregando blocos de pedras para construção, assim como foram essenciais para o funcionamento das cidades, exercendo toda e qualquer tarefa cotidiana que exigisse o uso dos serviços braçais.

Figura 4 - Escravizados transportando água



Fonte: BOULOS (2015, p. 27)

Figura 5 - Obra Negros Calceteiros (Jean Baptiste Debret, 1835)



Fonte: BOULOS (2015, p. 172)

Figura 6 - Mulheres escravizadas vendendo alimentos na rua, provavelmente escravas de ganho



Fonte: BOULOS (2015, p. 27)

Figura 7 - Gravura Biblioteca Nacional, Paris (Jean Baptiste Debret Séc. XIX)



Fonte: BOULOS (2015, p. 17)

Figura 8 - Câmara Municipal de Ouro Preto



Fonte: BOULOS (2015, p. 270)

No entanto é necessário atentar para uma questão fundamental quando nos debruçamos sobre uma reflexão dessa natureza, ou seja, aqui implica em questionar a gênese do referido fenômeno em terras tupiniquins, conforme alerta Josenildo Pereira (2014),

Desse modo, se compreende o Brasil como uma invenção transcultural, a despeito do fato de homens e mulheres de Portugal terem sido tornados os proprietários rurais porque usurparam a terra daqueles que nela viviam e que diversos povos africanos tenham, aqui, sido estabelecidos como escravos (PEREIRA, 2014, p. 131).

Quando nos debruçamos sobre a iconografia produzida sobre a escravidão nos períodos em análise, alertamos para o fato de que as imagens nos possibilitam ver, mas não somente ver, e sim ver pelo viés analítico-crítico, ou seja, nos possibilitam uma relação dialógica com o passado, indo além de ver o passado pela imagem, mas suscitando uma leitura crítica do passado, pois “é ilusório pensar-se que as imagens se comuniquem imediata e diretamente ao observador, levando sempre vantagem à palavra [...]” (LEITE, 1993, p. 12 apud BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 18).

Sendo polissêmicas, as imagens inferem interpretações, abrindo possibilidades para múltiplas leituras de mundo. Atentar para tal detalhe é alertar para o fato de que a iconografia tem que ser pensada enquanto fonte histórica, desse modo, conforme “ênfatizou Marc Bloch (2002) caber ao historiador realizar um esforço interpretativo acerca da fonte histórica que pretendo examinar, no sentido de fazê-la falar, de arrancar-lhe uma confissão a partir das (corretas) indagações lançadas ao documento” (MELO, 2010, p. 43). Portanto, as imagens não

devem ser naturalizadas, não devem ser tomadas como verdades imediatas, prontas e acabadas; devem ser tomadas enquanto possibilidade de leitura de um referido contexto histórico, pois não deixam de ser, as imagens, representações do ponto de vista de quem as produz. Por fim, “é importante sublinhar que a imagem não se esgota em si mesma. Isto é, há sempre muito mais a ser apreendido, além daquilo que é, nela, dado a ler ou a ver” (PAIVA, 2006, p. 19 apud CRUZ, 2006, p. 8).

Dito isso, podemos destacar certos aspectos observados na análise do aporte iconográfico selecionado. Primeiro, a percepção de um Brasil construído pelo braço escravo; segundo a racialização da escravidão, demarcando lugares sociais e físicos para os negros. O negro escravizado, pela lógica iconográfica aqui analisada, é o agente por excelência, realizador das variadas atividades manuais fundamentais para a manutenção da economia brasileira na Colônia e no Império. As dicotomias negro/escravo; escravo/trabalho; senhor/escravo; branco/negro são naturalizadas e disseminam representações sobre o negro reforçando, historicamente, posturas racistas e discriminatórias em relação ao negro no Brasil; terceiro, apesar de apresentarem certas referências em relação ao contributo cultural de matriz africana na vivência cotidiana dos escravizados, o referencial que sobressaiu historicamente foi a do negro escravizado operando as mais variadas atividades econômicas reforçando, como já dito anteriormente, a dicotomia negro/escravo.

Convém lembrar, que as imagens analisadas neste trabalho estão presentes na coleção *Historia sociedade e cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, FTD, material didático que chega ao corpo discente inferindo certas visões de mundo, pois o lastro imagético contribui para que os alunos construam suas próprias representações, alicerçando valores e noções de comportamento que irão fundamentar operações cotidianas amparadas na lógica do que certo e errado, pois “a imagem enquanto representação do real estabelece identidade, distribui papéis e posições sociais, exprime e impõe crenças comuns, instala modelos formadores, delimita territórios, aponta para os que são amigos e os que se deve combater”. (MEIRELLES, 1995, p. 101 apud CRUZ, 2006, p. 8).

Vemos, dessa forma, o peso que as gravuras presentes nos livros didáticos, se não bem trabalhadas pelo viés crítico, entendendo a imagem enquanto fonte que nos possibilita a análise de um referido contexto histórico, bem como a desconstrução de certos arquétipos em voga na sociedade atual em relação ao negro, podem reforçar certas posturas racistas que se difundem no contexto social brasileiro, conforme nos alerta Bittencourt (2005, p. 72), o livro didático “é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”.

Para melhor visualizarmos, observemos as imagens abaixo em que homens e mulheres escravizados realizavam tarefas diversas nos centros urbanos, muitas das quais eram tarefas cotidianas bem comuns e rotineiras nas cidades, como escravizado fazendo a barba de outro escravizado, e o fato de estarem descalços é uma denúncia da condição social de ambos. O andar descalço revela a condição social daqueles que eram escravos, era um sinal de distinção social. Vê-se escravizados transportando carne em uma área urbana, carregadores, vendedores; seja do mais simples serviço a ser realizado, o braço escravo era mão-de-obra necessária para a movimentação. Percebemos que os escravizados eram a força que movia a economia no Brasil.

Figura 9 – Debret (século XI)



Fonte: BOULOS (2015, p. 17)

Figura 10 - Cortejo da rainha negra na Festa de Reis



Fonte: BOULOS (2015, p. 60)

Figura 11 - José Christiano Jr. 1865 (Coleção particular)



Fonte: BOULOS (2015, p. 60)

Ou seja,

As pessoas submetidas à escravidão não tinham o direito de ir e vir pelas ruas, praças e becos das cidades a seu bel prazer. Só o podiam fazer portando autorização de seus proprietários, inclusive aqueles escravos e aquelas escravas que eram uma fonte de renda para seus senhores pelo trabalho que realizavam nas ruas, os já mencionados escravos de ganho que marcavam a paisagem humana das cidades, vendendo serviços (como carregadores, barbeiros, prostitutas, e em outras tantas atividades), ou vendendo produtos (frutas, verduras, aves, peixes, comidas prontas, vassouras, espanadores, entre outros) (FARIA, 2015, p. 369).

As imagens revelam ainda que, para além do mundo do trabalho, o lastro cultural forjado no Brasil a partir da presença africana contribuiu para forjar o que a sociedade brasileira é hoje. Se as imagens são fontes históricas carregadas de representações, e estão presentes nos livros didáticos espalhados pelos bancos escolares de todo o Brasil, ressaltamos a importância de pensar e trabalhar para que, a partir de suas análises, sejamos capazes de desnaturalizar suas verdades imediatamente transmitidas e fazer uma reflexão aprofundada não só quanto ao lugar ocupado pelos escravos, mas ratificar a importância histórica do negro no processo de formação da sociedade brasileira.

2 O LIVRO DIDÁTICO E A VALORIZAÇÃO DA ÁFRICA E AFRODESCENDENTES

Nesta segunda seção, faremos abordagens que visam entender a relação entre as lutas dos movimentos sociais negros, caso do Movimento Negro, pela valorização do lastro cultural de matriz africana e afrodescendente e a instituição de uma legislação com essa finalidade, a exemplo da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino sobre a África e a cultura afro-brasileira no sistema escolar brasileiro. Assim, focaremos no papel do Estado enquanto catalisador das demandas sociais, analisando o papel do Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD, por sua importância enquanto mecanismo legal a impor o cumprimento da referida legislação que busca não apenas a inclusão da temática africana e afrodescendente nos livros didáticos, mas, sobretudo, uma educação antirracista.

Atuando há mais de duas décadas no sistema formal de ensino, tanto na rede privada de educação quanto na rede pública, podemos afirmar o quanto é significativo o papel do livro didático por seu uso em sala de aula, constituindo-se, muitas vezes, no único meio através do qual os educandos têm acesso ao conhecimento. Tal constatação é resultado das leituras e da observação de uma realidade que se apresenta em pleno século XXI, e a adoção do livro didático engloba praticamente a totalidade do sistema de ensino brasileiro, ainda que tenhamos um aporte de conteúdos quase imensurável no amplo universo da internet, o que, sem dúvidas, daria grande contributo ao desenvolvimento educacional em voga no país, o que vemos objetivamente nas operações cotidianas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem é um distanciamento entre o que as escolas, de fato, ofertam em termos de possibilidades no processo de construção do conhecimento, e o que o universo tecnológico, por sua carga de informações pode oferecer, como é observado nas orientações da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) quando alerta para a importância do contributo tecnológico para a formação dos educandos,

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BRASIL, 2018a, p. 61).

Num mundo em constante transformação e com canais múltiplos de informações, onde a capacidade crítica e a adequada percepção ante um turbilhão de eventos são fundamentais para melhor situar-se no espaço/tempo, a escola tem um papel de suma importância na vida dos educandos, que vai além da mera exposição de conteúdo, ou seja, é no ambiente escolar que o aluno deve entender sua posição enquanto sujeito histórico, atuando de forma significativa no processo de transformação da realidade. Podemos inferir que a escola não está solta no espaço, descolada do contexto no qual se insere, pelo contrário, sua relação dialógica com a sociedade envereda no sentido de alicerçar uma sociedade melhor para todos. No entanto, a vivência escolar e os estudos acerca do tema nos fazem entender que a lógica sob a qual o processo de construção do conhecimento que está em curso no Brasil, na maioria das escolas, fundamenta-se numa estrutura que nega aos alunos o acesso ao suporte tecnológico que tanto poderia agregar valor ao seu lastro cognitivo, bem como à formação de jovens com a clara percepção de seu papel enquanto sujeitos históricos, pois, conforme atesta Monica Piccolo:

Em um cenário nacional de profunda precariedade infraestrutural das escolas, apesar da reiterada importância da incorporação das novas tecnologias ao cotidiano escolar pelos mais destacados estudos sobre o tema, raras são as escolas que oferecem aos professores e alunos a possibilidade de livre acesso a computadores conectados à internet (PICCOLO, 2018, p. 17).

O abismo aqui observado entre o que a escola oferta e o que a escola poderia ofertar, se possibilitasse acesso ao universo de informações presentes na internet, no tocante à produção do saber em sala de aula, resulta de uma realidade arquitetada historicamente, ou seja, é fruto da falta de estrutura visível na maioria das escolas espalhadas pelo Brasil, pois, para que o educando tenha acesso ao universo tecnológico enquanto fonte de informações, é necessário que haja um suporte material em cada ambiente escolar, algo que envolve uma dimensão muito maior e está amarrada à vontade política dos gestores em cada tempo e contexto. Sem o suporte estrutural não há como inserir os alunos no mundo digital.

Segundo dados do censo INEP 2018, o Brasil tem 181.939 escolas de Educação Básica, destas, 73% têm acesso à internet. No caso específico do Maranhão, das 11.950 escolas, 30% têm acesso à internet. São dados reveladores quando colocados diante das orientações da BNCC, de que os educandos devem acessar o universo digital, no âmbito escolar, com a finalidade de promover um melhor aprendizado. Se a situação merece atenção a nível nacional, pois em pleno século XXI o Governo brasileiro ainda não garante acesso à internet a todos os alunos, mais delicado é o caso do Maranhão, onde um número significativo

de discentes, na ordem de 70%, não acessa o mundo das informações via internet. Constitui-se, via ação (ou por falta de ação) estatal uma lógica de negação, pois se tantas crianças e jovens não fazem uso das ferramentas digitais nas escolas, perdem a oportunidade de aprimorar sua formação, principalmente se considerarmos que vivemos num mundo cada vez mais dependente do universo tecnológico. Há uma contradição entre a orientação estatal, via BNCC, e o que na prática ocorre, visto que o Governo não oferta a base estrutural para que os alunos acessem a internet.

Convém destacar, que estamos falando sobre a realidade de jovens conectados ao mundo das redes sociais através dos mais variados meios (celulares, tablets, computadores...), em constante relação dialógica com as novidades que povoam o universo digital, dinamizando sua percepção de mundo e constituindo visões particulares a respeito da realidade vivida. Em síntese, são adolescentes plugados que adentram ao ambiente escolar e, muitas vezes, se sentem, na escola, descolados do mundo digital por não estarem em conexão com o universo virtual. Diante de uma realidade abarcada pela força da tecnologia digital, o mundo escolar, pensando o processo de construção do saber, não pode se furtar dessa possibilidade de ampliação das fronteiras cognitivas, pois,

Vivemos numa cibercultura, ou seja, essa cultura contemporânea fortemente marcada pelas tecnologias digitais. Nesse ambiente no qual as sociedades mundiais estão cada vez mais interconectadas por redes digitais, já não é possível pensar o processo educacional sem os usos das chamadas tecnologias de informação (TICs). Toda a “revolução digital” trouxe e traz ganhos inquestionáveis ao processo ensino-aprendizagem. “A facilidade com a qual se acessam dados e informações específicas em meio a uma infinidade de assuntos disponíveis nos mais variados sites ou em mídias digitais são ferramentas poderosas e indispensáveis para a educação” (SILVA, 2012, p. 85).

Devemos deixar claro que nosso objetivo ao apresentarmos uma breve análise e alguns dados sobre o acesso de jovens ao universo digital tanto a nível nacional quanto no plano regional maranhense não se propõe a pensar esse objeto de pesquisa, ou seja, não visamos uma abordagem aprofundada sobre sociedade de rede ou mesmo a entender a relação entre o real e o virtual, não é esse o nosso foco de pesquisa. Tais elementos inseridos em nosso trabalho devem servir apenas como norteadores da percepção segundo a qual o livro didático ainda é o principal artefato pedagógico no processo de transmissão de saberes no sistema educacional brasileiro. Os dados apresentados sobre o acesso – ou a limitação do acesso - dos educandos brasileiros ao mundo digital e suas possibilidades cognitivas só reforçam o quanto são importantes os estudos sobre o papel do livro didático na educação de crianças e jovens.

Se o livro didático continua assumindo tamanho protagonismo no processo de formação da juventude brasileira, principalmente nas escolas, onde se apresenta enquanto único artefato didático portador dos conteúdos a serem ensinados, não é difícil entender porque, desde sua constituição até chegar aos alunos, o mesmo passa por um processo que envolve setores múltiplos de interesses. Há pelo menos duas questões fundamentais a serem levadas em consideração quando se trata de estudos a respeito do livro didático: é um bem material inserido na lógica do mercado de consumo, gerando lucro; é um artefato didático que dispõe de uma carga ideológica, esta sendo entendida, a partir da concepção de Marilena Chauí, como

1. Um *corpus* de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão *o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir*. Por sua anterioridade, a ideologia predetermina e pré-forma os atos de pensar, agir e querer ou sentir, de sorte que os nega enquanto acontecimentos novos e temporais.
2. O *corpus* assim constituído tem a finalidade de produzir uma universalidade imaginária, pois, na realidade, apenas generaliza para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais. Assim, a produção desse universal visa não só ao particular generalizado, mas sobretudo a ocultar a própria origem desse particular, isto é, a divisão da sociedade em classes (CHAUI, 2016, p. 247).

Desse modo, o livro didático, contendo em seus enunciados o dito e o não dito, evidencia e apaga certas questões e eventos que historicamente permeiam o lastro de memória da sociedade. Situado em um determinado contexto, o livro didático é o documento histórico, pois é revelador do que está sendo ensinado em um dado momento (espaço/tempo), ou seja, é um espelho do aporte cultural do momento no qual está sendo produzido. Isto ocorre porque toda sociedade, historicamente, é marcada por lutas; relações de poder onde determinado grupo (ou grupos) impõe sua percepção de mundo. Assim, o viés conjuntural de cada realidade histórica é marcado pelas consequências dessas lutas que se esgarçam no seio de cada sociedade, moldando as formas de pensar dos sujeitos que operam suas ações cotidianas no referido contexto. Sendo o livro didático gestado em uma realidade histórica, não se desprende das lutas políticas e interesses em voga no referido espaço de criação, clareando, em suas páginas, o fundamento mental de um universo social, conforme atesta Mariléia dos Santos Cruz (2011).

O livro didático pode nos mostrar a ocorrência, ou não, de mudanças em uma disciplina. Isso porque cada livro didático é um documento de uma época. O que aparece impresso em suas páginas é resultado do que foi estabelecido como conhecimento oficial. As editoras não inventam nem testam teorias através destes documentos se não estiverem obedecendo às orientações do que é determinado

oficialmente para cada época no ensino, sob pena de perderem mercado (CRUZ, 2011, p. 36).

Duas questões emergem na fala acima que são importantes. Primeiro: ratifica a nossa percepção do livro didático enquanto aporte historiográfico que nasce dos embates políticos/culturais travados em uma época, ou seja, é uma representação do lugar de fala de certos agentes que impõe sua visão de mundo em uma dada realidade social, norteando o sistema de valores para o conjunto da sociedade (noção de certo/errado – positivo/negativo). Segundo: Revela a importância do sistema legal existente em cada sociedade a controlar/fiscalizar as vozes emergentes, de modo a silenciar/evidenciar certas falas. No caso do livro didático, há um sistema legal que trata especificamente do processo que envolve a totalidade do seu percurso – criação/distribuição/consumo.

Em síntese, é um material didático inserido em uma temporalidade histórica, em uma dada realidade, não se constituindo em um objeto neutro, fora das contradições e dos embates que fazem parte das sociedades no espaço e no tempo, ao contrário, o livro didático se apresenta, entre outras funções, enquanto lugar de fala de um determinado discurso, de um sistema de valores entendidos como fundamentais para enveredar as bases comportamentais em uma época específica.

Ancorado em tal percepção, entendemos que se faz necessário uma análise do percurso e da importância histórica do livro didático no Brasil, considerando seu caminhar histórico e as políticas governamentais promotoras dos ajustamentos de condutas em relação à produção, à distribuição e ao consumo do referido material didático. Nosso empreendimento nesse sentido é sedimentado na necessidade de clarear sobre a dinâmica e a lógica que envolvem o percurso da produção ao consumo de livros didáticos no país, ressaltando que não é algo solto no espaço/tempo, visto que há um lastro operacional sob um arcabouço a englobar amarras legais e ideológicas.

2.1 PNLD – SIGNIFICADO HISTÓRICO

Empreender uma reflexão a respeito do papel desempenhado pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) é uma tarefa que nos remete a certas considerações quanto à trajetória histórica da ação estatal por seu objetivo de regulamentar/fiscalizar o processo que envolve a produção, distribuição e consumo do livro didático, sendo uma tarefa que clareia, para nós, o quanto é significativo para os agentes que dirigem a nação determinar os conteúdos a serem ensinados nas escolas. Não é possível fazer uma análise dessa natureza

sem compreender o viés político englobando os passos dados na longa caminhada que envolve a constituição de um artefato didático. Daí, podemos considerar que o livro didático sofreu mudanças no conteúdo e na forma quando pensamos sua trajetória histórica, pois está sujeito ao embate de forças e às imposições ideológicas inerentes a cada realidade (espaço/tempo).

Assim, nossa percepção é de que, ao longo da história, o livro didático percorreu um caminho dinâmico, marcado pelo sistema de valores e pelas lutas políticas em voga no momento específico em que foi/é produzido e consumido, preso aos ditames políticos, legais e culturais de um dado contexto. Tais considerações nos fazem entender que o plano político perpassa todas as etapas de construção do livro didático, pois, devemos entender que,

As decisões oficiais, resultantes dos debates e embates de interesses, são elaborados pelos organismos estatais e cristalizam-se em documentos: leis, decretos, diretrizes, parâmetros, planos decenais. Estas passam a condicionar e a regulamentar as ações dos agentes sociais na organização de suas tarefas e práticas cotidianas. No campo da definição do sistema educacional brasileiro, desde a década de 1990, os diplomas que regem a política educacional são por todos nós conhecidos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)(1996); Diretrizes Curriculares (DC), do Conselho Nacional de Educação; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Educação Fundamental – Ensino Médio – Graduação) (BEZERRA, 2017, p. 68).

Sendo assim, fica notório que há uma força política a impor os conteúdos considerados legítimos a serem transmitidos à sociedade. Torna-se necessário deixar clara tal questão, de modo a entendermos que, numa realidade concreta, dada as condições objetivas da área educacional, o processo ensino/aprendizagem não ocorre sem o alcance da mão invisível do Estado, pois nele estão incorporados os agentes que fazem valer os mecanismos legais reguladores do sistema educacional de um país. A questão da conjuntura política é reveladora quando se trata da carga textual e ideológica presente em um livro didático, pois ele reflete o que deve ser abordado e esquecido em um dado momento histórico, sendo, também, um instrumento de poder de um determinado grupo político (CRUZ, 2011, p. 39). Partindo desse entendimento que preconiza a força política do Estado no sentido de impor – via legislação – as regras que norteiam as ações no campo educacional, fica visível que, ao se tratar do livro didático, cabe ao governo instituir políticas públicas no sentido de torná-lo acessível ao corpo discente, conforme podemos observar no decreto nº 91.542, de agosto de 1985 mencionado anteriormente.

A instituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pode ser vista sob vários aspectos, entre eles, como já foi dito anteriormente, revela o poder do Estado em fomentar políticas públicas visando promover justiça social, nesse caso específico, por meio

da educação, instituindo as normas legais que estruturam o PNLD, expandindo o acesso ao conhecimento através da distribuição de livros didáticos aos educandos brasileiros. Vale destacar que,

As políticas públicas não são dádivas de governantes nem podem ser tributárias de mecanismos criados para acelerar debates e criar situações de fato, como Medidas Provisórias. São resultados de longas lutas e do esforço de vontades e mentes, tributárias de situações históricas concretas, que definem sua dimensão, profundidade, abrangência e alcance (BEZERRA, 2017, p. 68).

Evidencia-se, assim, que a instituição de imperativos legais a partir das ações governamentais são resultado da dinâmica que se observa no seio da sociedade, onde as lutas cotidianas refletem em mudanças históricas. Quebra-se a percepção do Estado enquanto agente sacralizado, pois as transformações e as conquistas sociais são fruto da luta dos setores menos favorecidos. Essa percepção é fundamental para entendermos que a legislação a nortear o PNLD - legislação essa que não ficou engessada no tempo – não é obra do acaso e nem resulta da vontade de governos benevolentes, mas foi gestada nas lutas configuradas socialmente.

Uma forma de abordarmos tal questão é considerando as revisões historiográficas, reflexo da dinâmica temporal, pois, de tempos em tempos, considerando o jogo de forças endógeno ao universo social, os conteúdos a serem ensinados mudam por conta da flutuação das forças sociais que ocupam os espaços de poder, de modo que,

Escrever a história dos livros escolares – ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra – sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, linguístico, editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido. (CHOPPIN, 2004, p. 561).

Atentar-se a isso é imperioso para entendermos as mudanças em torno dos conteúdos, das políticas educacionais e das políticas de produção, distribuição e consumo do livro didático.

É notório o papel do livro didático no cenário educacional brasileiro, pois “a importância do livro didático como instrumento didático/pedagógico na cultura escolar brasileira é objeto de intenso debate” (PICCOLO, 2018, p. 15). Daí a centralidade estatal em torno de todo o processo que envolve o percurso da produção ao consumo do livro didático. Ratificamos, dessa forma, ancorado na observação de Choppin (2004), o quanto o viés político (o poder do Estado em fincar as amarras legais/ideológicas sobre a produção, a

distribuição e o consumo do livro didático) relaciona-se diretamente com o uso do referido material didático no Brasil.

Entendemos, portanto, ser necessário fazer uma breve abordagem sobre o percurso histórico das políticas regulatórias implementadas no Brasil com a finalidade de disciplinar a produção de livros didáticos, evidenciando não apenas a importância histórica desse material didático, como também seu papel enquanto coluna vital no âmbito de uma política pública voltada para o desenvolvimento da educação brasileira, instrumento portador dos saberes básicos norteadores do processo ensino/aprendizagem. Nesse sentido, Helenice Rocha afirma que,

As políticas para o livro didático se constituíram juntamente com as políticas que estruturaram a escola brasileira como um sistema, a partir de 1930. O sistema escolar veio se modificando profundamente, bem como o público que a atende – com a ampliação da rede e pretensão de universalização de atendimento às crianças e jovens em idade escolar – ao longo dessas quase nove décadas. Em compasso ou em descompasso com a política nacional ou internacional, as políticas para o livro didático também se modificaram (ROCHA, 2017, p. 14).

Estruturou-se, no Brasil, uma política estatal focada em regular/fiscalizar todas as etapas inerentes à produção de livros didáticos, que, com o tempo, ganhou dimensões gigantescas. Atualmente, consolidou-se no país um grande mercado que abarca as diversas esferas de uso do livro didático: elaboração, produção, distribuição e consumo, resultado de um longo processo iniciado nos anos 30, onde destacamos a instituição da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), criada por meio do Decreto-Lei nº 1.006, em 30 de dezembro de 1938, sob o governo do presidente Vargas. O ministro da Educação e Saúde era Gustavo Capanema. Convém lembrar que “este decreto estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do livro didático em todo o território nacional” (TELO; SCHUBRING, 2018, p. 4-5). O referido decreto dizia ainda: “os livros destinados aos alunos deveriam ser escolhidos pelos professores e diretores das instituições de ensino, contanto que recaíssem sobre a relação oficial das obras de uso autorizado” (TELO; SCHUBRING, 2018, p. 4-5). De modo que se verifica historicamente ações do Estado com o fito de gerenciar o aporte textual que chega aos bancos escolares, ou seja, os conteúdos ministrados nas escolas, onde o protagonismo do livro didático é notável, eram – e ainda são – objeto da regulação governamental. Algo tão significativo que leva as editoras a promoverem intenso lobby junto aos professores para que adotem seus livros, dada a venda certa ao governo, via programas estatais de compra e distribuição, além do retorno financeiro garantido pelo montante das vendas. A tabela a seguir é significativa por dois motivos: revela não só o montante financeiro

desembolsado pelo Estado com a aquisição de livros didáticos, como também evidencia a responsabilidade estatal em oferecer educação às crianças e jovens brasileiros, conforme preconiza a Constituição Federal. A partir dela podemos fazer algumas análises no sentido de compreender o interesse do mundo editorial no mercado de livros didáticos brasileiros.

Tabela 4 - PNLD 2017

Atendimento	Escolas	Alunos	Exemplares	Valores
Ensino Fundamental: 1º ao 5º	96.042	12.347.961	37.287.311	301.414.704,85
Ensino Fundamental: 6º ao 9º	48.813	10.238.539	75.602.412	610.272.497,89
Subtotal: Ensino Fundamental	110.961	22.586.500	112.889.723	911.687.2012,74
Ensino Médio: 1ª a 3ª série	19.886	6.830.011	31.878.224	319.160.379,92
Total do PNLD 2017	117.053	29.416.511	144.767.947	1.230.847.582

Fonte: FNDE (2017 apud CASSIANO, 2017, p. 87)

Tabela 5 - PNLD 2020

Etapas de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição (R\$)
Educação Infantil	17.069	3.204.748	28.407	749.606,65
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	88.674	12.337.614	71.816.715	458.638.563,27
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.213	10.197.262	80.528.321	696.671.408,86
Ensino Médio	19.249	6.270.469	20.198.488	234.141.456,77
Total Geral	123.342	32.010.093	172.571.931	1.390.201.035,55

Fonte: Portal do FNDE/PNLD (2020)

Dada à dimensão econômica que envolve as relações comerciais entre as editoras e o Estado, é possível “compreender por que nenhum segmento no setor do livro tem um universo tão grande de leitores certos e regulares, como é o caso dos didáticos, constituindo-se, portanto, em privilegiado campo de disputa das maiores editoras do país” (CASSIANO, 2017, p. 87). Uma dinâmica comercial que estrutura um aporte financeiro tão rentável às editoras chama a atenção principalmente pelo fato de o cliente garantir retorno certo.

Nossa experiência de décadas em sala de aula, tanto na rede pública quanto na rede privada de ensino, nos gabaritam a fazer uma afirmação dessa natureza, pois era, e ainda é comum a presença de representantes das editoras fazendo “corpo a corpo” junto aos

professores com a finalidade de convencer os docentes a adotarem coleções específicas. Os argumentos são os mesmos: a qualidade do material didático e o fato de estarem (as coleções) de acordo com as normas impostas pelo governo a partir da política regulatória estatal. Fica evidente a interface entre o poder regulatório do Estado e a produção de livros didáticos, pois um está diretamente ligado ao outro. Inserido numa lógica de mercado, visto que o Estado é um grande comprador, vender livros didáticos para o governo tornou-se um grande negócio para as editoras, pois o volume de livros adquiridos pelo Estado, pensando o gigantismo continental do Brasil, é elevado, como também são os lucros. Sobre a perspectiva do livro didático inserido numa lógica mercadológica é válido destacar que,

A Câmara Brasileira do Livro (CBL) e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), em 2016, divulgaram o estudo Produção e vendas do setor editorial brasileiro, ano base 2015 (Fipe, 2016), encomendado para a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe). O estudo indicou que aproximadamente 50% dos livros vendidos e que circularam no Brasil, em 2015, foram didáticos; 19% científicos, técnicos e profissionais; 11% religiosos e 20% obras gerais. Essa liderança dos didáticos, no segmento editorial, se dá por conta do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), política pública federal de compra e distribuição de livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas públicas do ensino básico do país, criado em 1985 (CASSIANO, 2017, p. 83).

Os dados acima citados só ratificam nossa ênfase sobre o quanto a produção de livros didáticos se constituiu historicamente num importante filão econômico para as editoras. O PNLD coloca o Estado na condição de cliente a injetar somas significativas de capital nos cofres das mesmas.

Mas a faceta econômica é apenas uma parte no arcabouço que envolve o papel desempenhado pelo livro didático no sistema educacional brasileiro, pois, pensando sobre o percurso temporal do livro didático no Brasil, considerando as iniciativas do Governo com o objetivo de gerenciar o uso do livro didático no país, é fundamental considerar a dinâmica histórica, ou seja, o norte textual presente nos manuais didáticos relaciona-se com conjuntura de cada contexto (espaço/tempo). Desse modo, o aporte ideológico, o horizonte a referenciar os valores e virtudes a serem seguidos pelas pessoas, sofre variações temporais, pois está preso às amarras culturais e políticas de um dado momento histórico. Cada contexto histórico tem suas especificidades políticas, religiosas e culturais, refletindo na carga ideológica presente no livro didático, como faz notar Mariléia dos Santos Cruz (2011, p. 37): “em 1930, como consequência das tendências mundiais, o nacionalismo estava em alta, culminando em 1938, no período do Estado Novo, com o decreto-lei nº 8.460 que regulamentou o controle dos conteúdos nos livros didáticos”. A rigor, os livros didáticos no Governo Vargas, durante o

Estado Novo, tinham um enfoque ideológico centrado no nacionalismo, ou seja, tínhamos um material didático sendo regulado e atendendo aos interesses do Governo, cujo objetivo era valorizar a grandeza da nação. Com o fito de melhor apresentarmos o percurso temporal das legislações regulatórias no âmbito da produção de livros didáticos no Brasil, fizemos opção por apresentar o seguinte esquema.

Quadro 10 - Decretos

Lei nº 1.006/1938	Foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), cabendo à referida comissão o exame e a emissão de parecer quanto ao uso de livros didáticos a ela submetidos.
Lei nº 8.460/1945	Estabeleceu como atribuição do Instituto Nacional do Livro (INL) a função de fazer a publicação oficial de livros didáticos a serem utilizados nas escolas.
Lei nº 38.556/1956	Tal decreto foi imbuído de uma finalidade economicista, visto que tinha a finalidade de reduzir custos com a distribuição de livros didáticos.
Lei nº 53.585/1964	Decreto-Lei que autorizava o MEC a editar livros didáticos de todos os níveis e graus de ensino para a efetiva distribuição gratuita bem como a venda a valores de custo.
Lei nº 53.887/1964	Sob novo contexto político, a autorização que imperava no decreto anterior (DL Nº 53.585/1964) foi revogada, protagonizando o papel da CMNE por sua função na publicação e distribuição de livros didáticos.
Lei nº 59.355/1966	Instituição da Colted – Comissão do Livro Técnico e Didático, no âmbito do acordo MEC/Snel/Usaid, com o objetivo de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do MEC no tocante à produção, edição, aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e didáticos.
Lei nº 5.327/1967	Instituição da Fundação Nacional de Material Escolar (Fename), sendo que esta incorporou o aporte da CMNE, passando a abraçar funções amplas, tais como, as atribuições da Colted e a coordenação da Plidef, fortalecendo a política voltada para a produção de livros didáticos, visando alcançar alunos de localidades distantes e de baixa renda, além de estabelecer a concorrência com as editoras privadas, numa tentativa de forçar o barateamento de preços.
Lei 7.091/1983	Instituição da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) em substituição à Fename.
Decreto nº 91.542/1985	Instituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).
Emenda Constitucional nº 59/2009	Promoveu uma alteração significativa no art. 208 da Constituição Federal ao determinar que é dever do Estado garantir materiais didáticos a todas as etapas da educação básica.
Decreto 7.084/2010	Marco regulatório fundamental por sedimentar a atuação do Estado enquanto promotor de políticas públicas focadas na distribuição de materiais didáticos de forma gratuita e regular para os discentes da educação básica.
Lei nº 12.796/2013	Resultou dos desdobramentos da alteração constitucional promovida

	pela Emenda Constitucional nº 59/2009, mudando o inciso VIII do artigo 4º da LDB, determinando como dever do Estado o atendimento aos discentes em todas as etapas da educação básica, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
Lei nº 13.005/2014	Regulamentação do Plano Nacional de Educação para o decênio de 2014 a 2024 (PNE 2014-2024), onde metas e estratégias com o fito de promover a produção, a disponibilização e o desenvolvimento de material didático fazem parte das ações a serem alcançadas.

Fonte: ADAPTADO DE SILVA (2017, p. 101-119)

O quadro acima oferece, de forma didática, um panorama da trajetória temporal acerca das políticas públicas promovidas pelo Estado ao longo de décadas, a partir dos anos 30. Não visamos um olhar simplista sobre uma temática tão complexa e rica no âmbito da historiografia, mas permitir uma percepção abrangente e, principalmente, compreender que os marcos regulatórios levados a efeito pelos governantes em cada contexto são reflexos dos interesses e das lutas que permeiam a sociedade em cada realidade específica. Significa dizer que se a legislação em torno do livro didático sofreu mudanças ao longo do tempo é porque as forças políticas, os agentes estatais, as lutas sociais e os valores que norteiam os padrões de comportamento também mudaram. Há uma dinâmica histórica a ser considerada, impondo uma historicização dos caminhos percorridos pelo livro didático, ou melhor, pelas políticas públicas em torno do livro didático. Essa compreensão é fundamental para entender que enquanto lugar de fala, portador de discursos que orientam as operações cotidianas das pessoas, o livro didático se constitui em objeto de disputa no jogo de poder que envolve o dito e o não dito, o que deve ser lembrado ou esquecido. Assim, o imperativo legal em um Estado democrático de direito impõe ações que visam a promoção de justiça social, alicerçando as bases que fundamentam a cidadania. No caso particular do livro didático, os marcos legais são importantes, segundo Marcelo Soares Pereira da Silva,

Por contribuir para a consolidação das políticas de material didático e, mais especificamente, para as políticas de livro didático no Brasil, na medida em que as novas regulamentações que vêm orientando essas políticas, como o decreto nº 7.084/2010 e as novas áreas de atuação do PNLD expressas nos editais mais recentes, acabam por traduzir, na materialidade dessas políticas, muitos dos princípios, diretrizes e preceitos definidos naqueles marcos legais. Isso nos ajuda a apreender alguns dos impactos dos textos legais que regulamentam a organização da educação brasileira na vida das escolas (SILVA, 2017, p. 119).

As políticas de Estado voltadas para a produção, distribuição e uso do livro didático na Rede Básica de Ensino ratifica o papel estatal por seu compromisso com uma política pública

voltada para a formação de crianças e jovens brasileiros. Mas também clarificam a constatação de que, ao estabelecer um filtro sobre o que deve ser ensinado, o Estado acaba se constituindo numa força capaz de silenciar certas falas e por em evidência aportes culturais entendidos como legítimos a serem ensinados. É um processo que deve ser analisado com cuidado, focado na percepção segundo a qual o Governo, ratificando nossa fala anterior, é fruto de uma composição de agentes que, no poder, tentam fazer valer sobre o tecido social suas noções de verdade, estabelecendo uma série de mecanismos com essa finalidade: leis, decretos, normas educacionais, campanhas educativas. Daí a lógica do conflito de interesses e das lutas que ocorrem na sociedade, pois, por serem multifacetadas e contraditórias, os setores marginalizados também buscam o atendimento de suas demandas históricas.

Assim sendo, as medidas governamentais com finalidade educacionais são fundamentais nesse jogo de interesses que têm a escola como alicerce de suas ações, pois “inegavelmente, a escola tem a função de realizar recortes no seio da cultura e transformá-los em saberes, objeto da instrução” (CRUZ, 2011, p. 45). Daí os decretos e leis, para além de uma política pública estatal com o fito de promoverem a educação de crianças e jovens, serem também um reflexo das lutas dos setores que visam pôr em evidência, via campo educacional, sua importância no processo de formação da história do Brasil, visto que entendem a escola enquanto suporte a manter um lastro de memória e reconhecimento do valor de certos grupos que, historicamente, constituem o tecido social brasileiro. Entendemos ser fundamental a implementação de políticas públicas no âmbito do campo educacional, pois a escola, enquanto espaço de socialização e vetora dos saberes a serem ensinados, e o livro didático, enquanto portador do arcabouço textual que contribui para alicerçar os padrões de comportamento socialmente considerados legítimos devem avançar para a construção de uma sociedade onde o respeito à pluralidade e a promoção de justiça social sejam basilares. Desse modo, destacamos a relevância de nossa pesquisa, pois a análise da coleção de História voltada para o Ensino Fundamental Maior – História, sociedade e cidadania, Alfredo Boulos Júnior, FTD - além de tentar compreender os sentidos das representações sobre a população negra em livros didáticos, visa contribuir para o debate a respeito da questão racial no Brasil, principalmente se considerarmos os crimes de racismo e as desigualdades de todas as ordens que afetam a população negra em nossa sociedade.

Destacamos também a Lei 13.005/2014, que implementou um Plano Nacional de Educação com vistas a sedimentar múltiplas ações, entre elas, mecanismos visando aprimorar o processo que envolve o uso de livros didáticos no Brasil.

Portanto, o esquema cronológico que trata dos marcos legais a respeito de materiais didáticos leva a algumas considerações sobre o papel do Governo no processo de produção do livro didático no Brasil: primeiro, ratifica nossa fala que sustenta a ação regulatória e centralizadora do Estado; segundo, mostra que a legislação não é solta, perdida no tempo e no espaço, visto que é a materialização das percepções de mundo dos grupos que se afirmam no poder, resultado do jogo de forças inerentes ao corpo social; terceiro, entendemos que se há jogo de forças, compreendendo a sociedade brasileira marcada por contradições históricas, há uma dinâmica de lutas sociais cuja consequência é o esforço contínuo dos setores marginalizados em busca de visibilidade e atendimento de suas demandas. Um exemplo é a luta histórica do Movimento Negro em busca do reconhecimento estatal/social em relação ao papel do negro no processo de formação da sociedade brasileira. Falaremos de forma específica sobre o Movimento Negro e sua luta mais adiante. Processa-se, assim, uma política pública voltada para formação dos jovens brasileiros, no âmbito da educação básica, sob a égide do Estado, como atesta Mônica Piccolo (2018, p. 23), “assim, se consolida o padrão de atuação estatal como principal agente regulador e fiscalizador no que se refere à produção, difusão e utilização do livro didático”. Evidencia-se que, em cada conjuntura, dadas as suas peculiaridades, as diretrizes estatais focavam em finalidades específicas no que diz respeito à questão educacional brasileira, objetivamente haviam finalidades centradas nos conteúdos a serem ensinados nas escolas, ou seja, em cada realidade histórica há uma interface entre Governo/livro didático no jogo de interesses dos valores a serem referendados enquanto verdade a nortear os padrões mentais e de comportamento de uma realidade em particular. Pensar por essa lógica significa colocar o livro didático enquanto objeto que faz parte do jogo político na sociedade brasileira, considerando as desigualdades marcantes em sua temporalidade histórica, onde os setores menos favorecidos buscam, por entre outros caminhos, fazer da via educacional um meio de atender suas demandas por justiça social, conforme alerta Holien Gonçalves Bezerra,

Em democracias consolidadas, as políticas de Estado resulta de uma convergência de situações que perpassam as necessidades iniciais básicas percebidas e acalentadas por pessoas e grupos sociais, e também as tentativas de atender essas necessidades/aspirações. A convergência de forças e mecanismos que se constituem no processo de criação da história de cada povo, de grupos sociais organizados, de instituições que se criam e se consolidam (família, escola, representações políticas, parlamento, Poder Executivo, Judiciário...) direcionam a dinâmica, a efetivação e o alcance dessas políticas (BEZERRA, 2017, p. 68).

Fica claro que a escola tem um papel de suma importância na lógica dos interesses levados a cabo pelos Governos e, de modo particular, os livros didáticos espelham em suas páginas os valores e os objetivos políticos em voga num determinado contexto histórico. Se assim ocorre, e historicamente a sociedade brasileira é dinâmica e carregada de contradições que resultam em lutas sociais onde certos setores marginalizados buscam reconhecimento e atendimento de suas demandas pelo Estado, nossa empreitada teórica terá a finalidade de fazer uma breve análise do PNLD (Programa acional do Livro Didático), de modo a entender se as demandas e os contributos culturais de setores da sociedade historicamente marginalizados aparecem nos critérios de avaliações dos livros didáticos. De modo particular, perceber se a população negra tem sua matriz cultural abordada nos livros didáticos de História, reflexo das lutas históricas desse segmento social por respeito e valorização de seu aporte cultural.

O PNLD compõe o arcabouço estatal no que se refere ao universo da educação pública, fazendo parte de uma política pública voltada para a universalização e desenvolvimento da educação básica no Brasil. Situa-se no esquema regulador e centralizador do Estado em torno do livro didático. Segundo Helenice Rocha (2017),

Em 1985, em meio ao processo de redemocratização do Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático foi criado, sendo implementado na década seguinte. O PNLD avalia o conjunto de livros submetidos ao Ministério da Educação (MEC) para distribuição às escolas públicas do Brasil, a partir de critérios estabelecidos por especialistas de cada área de conhecimento e de acordo com a legislação nacional, publicados em edital dirigido às editoras interessadas. O Programa começou a funcionar já sob o marco legal da Constituição (1988), a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1994-96), e a formulação e apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o que estabeleceu não apenas parâmetros, mas exigências legais que constam nos editais (ROCHA, 2017, p. 15).

É interessante notar que a autora situa a gestação do PNLD como parte de um contexto específico, ou seja, nos anos 80, o Brasil estava passando por um processo de transição, pois findava o Regime Militar, voltando o país à redemocratização. Abordaremos mais adiante tal questão. Cabe dizer que se o PNLD é o filtro dos livros didáticos a serem usados nas escolas públicas brasileiras, pois é o programa que os avalia e aprova para aquisição estatal, acaba sendo o telhado de vidro do Governo, pois as críticas feitas ao PNLD repercutem sobre os agentes que dirigem a nação, responsáveis pelas metodologias que norteiam a adoção dos livros didáticos. Há, portanto, um percurso legal e metodológico a ser seguido, sendo um processo amarrado aos critérios inferidos pelo Estado, mas que é passível de análises e críticas feitas por especialistas que constantemente avaliam o programa. Aliás, historicamente, os

livros didáticos são materiais analisados por especialistas, havendo um enfoque específico em cada época, considerando-se um percurso temporal. Até meados dos anos 90, havia dois enfoques nas análises do livro didático de História. Primeiro: o estudo dos conteúdos dimensionados ou ausentes nas obras, comparando-os com a produção historiográfica. Segundo: muitas pesquisas focando no caráter ideológico do livro didático de História, vendo-o como instrumento de poder das camadas dominantes, operando-se uma lógica de invisibilidade das camadas marginalizadas, tais como negros, indígenas... A partir da década de 90, a questão mercadológica, somada com a preocupação em relação à questão ideológica, entra em cena, onde o foco passa a ser o ganho financeiro, resultando na elaboração de um produto agradável ao professor, potencializando as vendas (CAIMI, 2017, p. 33).

Atualmente, o PNLD é o principal instrumento de avaliação dos livros didáticos a serem usados nas escolas públicas brasileiras. Helenice Rocha (2017) afirma que,

As políticas para o livro didático se constituíram juntamente com as políticas que estruturaram a escola brasileira como um sistema, a partir de 1930. O sistema escolar veio se modificando profundamente, bem como o público a que atende – com a ampliação da rede e pretensão de universalização de atendimento às crianças e jovens em idade escolar – ao longo dessa quase nova década (ROCHA, 2017, p. 14).

São considerações fundamentais para clarear as inferências que faremos a seguir, ou seja, refletir sobre a relação entre as lutas sociais, notadamente do Movimento Negro e as indicações do PNLD no âmbito da seleção dos livros didáticos de História, ou seja, verificar se tais indicações, ao considerar certas coleções adotáveis, contemplam a matriz cultural africana. Constitui-se, este, um empreendimento vital para entendermos o processo de lutas sociais, das quais faz parte o Movimento Negro, de forma específica, que levou a certos desdobramentos de valorização das contribuições históricas do negro na estruturação da sociedade brasileira. Há um aporte simbólico significativo de tais desdobramentos, visto como positivo para a encaminharmos a constituição de uma sociedade justa, que é a Lei nº 10.639/2003. A referida lei é um instrumento legal que, ao obrigar a Rede Básica de Ensino a trabalhar a temática africana em sala de aula, possibilita a visibilidade de um aporte cultural que teve papel significativo no processo de constituição da sociedade brasileira. É uma forma de provocação no âmbito educacional, pois estimula os educandos a terem acesso a certas temáticas, como a História da África e afro-brasileiros, ressignificando certas percepções de mundo marcadas pela negação da história africana, passando a entender a feição multicultural do Brasil, pois, “em outras palavras, reconhece-se a relevância da contribuição das sociedades

africanas e dos afrodescendentes brasileiros para a formação e o desenvolvimento da sociedade brasileira” (PEREIRA, 2007, p. 21).

Pensada para a promoção de ações no campo educacional brasileiro, a Lei 10.639/03 deve ser analisada levando-se em consideração certos aspectos a fim de evitar distorções a respeito da mesma, como achar que será a tábua de salvação na construção de um país sem racismo e preconceito “sancionada após muita luta pelos movimentos negros e discussão no Congresso Nacional, na tentativa de amenizar toda a exclusão social e cultural que a cultura afro-brasileira teve e tem em todo âmbito nacional” (SILVA, 2015, p. 27) a Lei 10.639/03 alteraria a lei 9394/96 no sentido de incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, vejamos:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

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

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

§ (VETADO)”

“Art. 79ª. (VETADO)”

“79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2003, p.1).

Um primeiro aspecto é saber que, quando se trata de educação, as mudanças são lentas, repercutindo ao longo de gerações. Portanto, possíveis mudanças no olhar acerca da História da África, de forma positiva, se farão num longo percurso temporal. Um segundo aspecto é saber que a lei em si não é a solução para todos os problemas que envolvem a questão racial no Brasil. Ainda assim, é um avanço histórico a compor o esforço dos agentes sociais que lutam pela configuração de uma sociedade ancorada nos princípios de justiça e respeito à diversidade cultural, pois como afirma Edimilson de Almeida Pereira (2007),

A inserção de elementos referentes às culturas indígenas e afrodescendentes, por exemplo, nos currículos escolares brasileiros tem um sentido político relevante, já que oferece aos docentes e discentes a oportunidade, por um lado, de pensar a realidade social brasileira a partir de sua diversidade cultural e, por outro, de realizar uma revisão crítica dos conteúdos até então considerados oficiais. Se levarmos em conta que o ensino e a aprendizagem se articulam como um processo, é importante que os atores envolvidos nesse processo estejam atentos às mudanças dos valores

culturais e à maneira como eles são transformados em modelos dominantes ou modelos rejeitados em determinada instância social (PEREIRA, 2007, p. 51).

É uma forma de avançarmos na ampliação da visão acerca da importância dos agentes construtores da sociedade brasileira a partir dos bancos escolares, disseminando a percepção do quanto o desenho social brasileiro é multifacetado e plural. Destacamos, também, o compromisso do Estado, enquanto ente catalisador das demandas sociais, de promover políticas públicas com o fito de combater o preconceito e o racismo. Há a possibilidade de mudar a envergadura social, constituindo-se um tecido social onde os sujeitos modelem suas ações e vivências numa lógica de respeito e inclusão.

Daremos enfoque, de forma breve, ao papel do Movimento Negro por se constituir em um dos vetores das pressões que levaram às mudanças pretendidas pelos setores da sociedade colocados em situação de exclusão, de modo particular, o referido movimento busca evidenciar o protagonismo do negro na história do Brasil. Visamos, com isso, destacar a importância das lutas que se esgarçam no seio social, notadamente dos movimentos em defesa do reconhecimento/valorização do aporte cultural de matriz africana. São lutas que fazem parte da trajetória histórica brasileira, cuja sociedade, ao longo de um percurso secular, constitui-se estruturalmente em um lugar de desigualdades e exclusão. Efetivamente, quando destacamos o papel do negro em nossa sociedade, não podemos desconsiderar séculos de escravidão que, apesar de abolida no Brasil, impôs um ônus à população negra ainda visível de múltiplas formas no âmbito da vivência cotidiana das camadas negras: racismo, discriminação, ocupação espacial dos núcleos urbanos nas áreas de favelização, diferenças salariais..., além de ter sua cultura vista como algo sem valor, ou enquanto representação da preguiça, da violência, do engodo. Tudo isso se combina e relega o negro a um lugar social cuja marca é sua desvalorização, estruturando-se, historicamente, a negação de sua cultura. Um arcabouço social articulado e sedimentado dessa forma, onde há clara hierarquização, evidencia no percurso temporal brasileiro o predomínio do lastro cultural de matriz europeia, onde uma elite notadamente branca ocupa os espaços de poder político, econômico e cultural, gera contradições que se desdobram em lutas pelo reconhecimento de uma sociedade plural e multifacetada, devendo corrigir distorções resultantes da depreciação de certos setores, entre eles, a população negra. Uma das vertentes de ação do Movimento Negro com o fito de corrigir tais distorções históricas que afetam a população negra, diz respeito à tentativa de promover mudanças no campo educacional, vistas como essenciais para a promoção de justiça social, como bem destaca Mariléia dos Santos Cruz (2011, p. 74),

Uma das grandes consequências da ação política organizada do movimento negro, a partir do final da década de 70 do século XX, foi tornar possível a identificação da efetivação de políticas sociais incluindo as de cunho educativas voltadas para a reversão das relações desiguais na sociedade brasileira, tomando como estratégico o espaço escolar.

No caso das políticas públicas, destacam-se:

- O reconhecimento de Zumbi dos Palmares como herói nacional e do 20 de novembro como data oficial para o país comemorar o dia da consciência negra;
- A introdução da Pluralidade Cultural como tema transversal estabelecido nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Por meio do PCN Pluralidade Cultural, o Governo rompeu oficialmente com um modelo arbitrário de representação da nacionalidade brasileira que não contemplava a diversidade e a multiplicidade de aspectos culturais e biológicos que, de fato, caracterizam a realidade passada e presente do país;

- O crescimento do número de Leis e Projetos de Lei que regulamentam mudanças nos currículos escolares, privilegiando conteúdos sobre a população negra.

A legislação que visou à incorporação nos currículos escolares de conteúdos favoráveis à representação negra positiva na sociedade brasileira pode ser identificada em vários municípios e estados no decorrer dos anos 90.

Evidenciamos, dessa forma, alguns aspectos importantes a respeito das lutas do movimento negro por justiça social: primeiro, as conquistas resultam de um longo processo de lutas, não são concessões de políticos iluminados e bondosos (faz-se necessário romper com a visão messiânica enquanto traço marcante da cultura brasileira); segundo, a opção pela promoção de mudanças no campo educacional é entendimento do quanto a educação é fundamental para alicerçar transformações estruturais na sociedade, constituindo-se num vetor de visibilidade da matriz cultural africana; terceiro, as mudanças no âmbito legislativo, levando a cabo a incorporação de leis favoráveis à população negra; são mudanças objetivas e positivas, mas numa sociedade onde há tão firme lastro mental de negação da cultura africana, entendemos que as mudanças de mentalidade, no sentido de valorizar o referido aporte cultural, se efetivará de forma lenta. Portanto, é um processo de lutas por justiça social que deve se manter constante e dinâmica, “pois cada conjuntura brasileira impôs um desafio para a sobrevivência das camadas negras e estas, por sua vez, deram respostas conforme suas necessidades” (CRUZ, 2011, p. 70).

Fica claro que as conquistas efetivadas nos campos jurídico e educacional no sentido de promoverem políticas afirmativas a fim de combater o preconceito, o racismo, e a discriminação contra o negro são resultado de um longo processo de lutas. Numa sociedade hierarquizada e marcada por contradições, os setores menos favorecidos entendem que o caminho a ser trilhado com o objetivo de alcançarem atendimento às suas demandas é o caminho da mobilização política, da organização em movimentos sociais, a exemplo dos movimentos negros, pressionando os governos a instituírem mudanças na legislação e, dessa

forma, caminhar para a configuração de uma sociedade antirracista e que valorize a cultura afro-brasileira. É um percurso espinhoso e marcado por dificuldades, visto que envolve pressão social e conflito, mas somente assim os resultados poderão se materializar em ações positivas, como assevera Sabrina Ana Maria da Silva,

Ao longo dos últimos 30 anos, ações que tem por objetivo promover a igualdade das relações étnico-raciais vêm sendo gradualmente implementadas no Brasil. É notável que se precisou ter decorrido mais de 100 anos da abolição da escravatura para que as autoridades políticas observassem que as mazelas sociais brasileiras, em sua maioria, recaem sobre sua população negra, a qual está sujeita a todo tipo de exploração e abusos de caráter social, econômico e racial.

É preciso reconhecer, no que se refere à questão educacional, que desde a promulgação da Carta Magna brasileira em 1988, até a criação do Decreto-lei nº 11.645 de 2008, muito se fez em termos de políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos da população negra brasileira ao acesso à escolarização. Reconhece-se, também, que há um longo caminho a ser percorrido para chegar a tão sonhada igualdade entre brancos e negros (SILVA, 2015, p. 19).

É válido atentar para um aspecto importante contido nas informações fornecidas por Sabrina Ana Maria da Silva, que dizem respeito ao campo educacional, pois é notório que a partir dos avanços no âmbito da legislação brasileira houve uma maior inserção da população negra nas escolas, já que o Estado é obrigado a fornecer educação pública a todos os cidadãos. Analisar os sentidos das representações da população negra em livros didáticos de história para o Ensino Fundamental Maior é importante no sentido de tentar entender, entre outras questões, a forma como os negros são representados nos livros didáticos que servem de base para o estudo de crianças e jovens negros.

Nossa empreitada teórica, ancorada não apenas na experiência em sala de aula, mas também nas leituras que fazemos, nos leva a enfatizar tal questão, pois é necessário reconhecer que a história da sociedade brasileira é historicamente o lugar do conflito, onde os segmentos menos favorecidos só são atendidos em suas demandas através da luta. Exemplo disso é a luta histórica dos movimentos sociais e intelectuais negros contra o sistema de ensino brasileiro que, historicamente, prega uma educação formal de embranquecimento cultural e que exclui a população negra (SANTOS, 2018, p. 176).

Após percorrer um longo percurso de decretos/leis, evidenciamos que a inclusão do conteúdo de África e de cultura afro-brasileira no sistema educacional brasileiro decorreu de muitas pressões sociais, como ratifica Reinilda de Oliveira Santos (2018),

É válido salientar que a Lei 10.639/03 é oriunda de inúmeras pressões sociais e sua concepção surgiu durante a III Conferência Mundial sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a xenofobia e as formas correlatas de Intolerância, ocorrida

em Durban, na África do Sul, no ano de 2001. Na ocasião, cento e sessenta países chamaram a atenção mundial para o compromisso político no combate ao racismo e à discriminação nos mais diversos países, em especial nas nações em processo de desenvolvimento. Nesse momento, alguns países, e a exemplo do Brasil, acordaram a consolidação de ações almejando combate ao racismo (SANTOS, 2018, p. 179).

A Lei 10.639/03 representou um avanço significativo enquanto possibilidade de fomentar, a partir dos bancos escolares, o combate ao racismo no Brasil, pois inseriu no sistema educacional a obrigatoriedade de ensinar sobre a cultura africana e a valorizar o papel histórico do povo africano por seu papel na formação da sociedade brasileira. Em síntese, visa romper com a invisibilidade operada no âmbito educacional no que diz respeito à história e à cultura africana em nosso país. Há, dessa forma, a percepção de que a escola é de suma importância no processo de formação das crianças e dos jovens brasileiros, constituindo-se num instrumento legítimo transmissor dos conteúdos e valores norteadores dos padrões mentais e posturas positivas a serem incorporadas e reproduzidas nas operações cotidianas. Assim, a Lei, ao obrigar a inserção dos estudos sobre a história africana nas escolas, força a produção de saberes sobre o referido continente, sobre os africanos que vieram para o Brasil, sobre sua importância para a história do Brasil, sobre a cultura africana.

Entendendo que padrões mentais mudam lentamente, repercutimos que as posturas sociais de negação e silenciamento sobre a história africana irão mudar a passos lentos, o que nos leva a destacar a importância da Lei nesse processo, pois configura um novo desenho da educação básica brasileira, visto que, via livro didático de História, irá levar os educandos e, por conseguinte, toda sociedade, a conhecerem e a estudarem, ainda que de forma obrigatória, a história africana. Desenha-se a possibilidade de termos sujeitos históricos dispostos a combater o racismo e o preconceito, a partir de um processo educativo alicerçado na desconstrução da imagem negativa a respeito dos africanos e afro-brasileiros.

O ensino sobre África e descendentes de africanos que vivem no Brasil é fundamental no sentido de enfatizar, via sistema formal de ensino, que a sociedade brasileira é plural e, para além disso, que é essencial o respeito às diferenças, bem como o combate ao racismo e à discriminação. Há um aporte cultural múltiplo, posto a revelar que a formação histórica brasileira é resultado das contribuições de diferentes povos, cada um agregando valor significativo, não apenas no âmbito da força física, mas também do lastro cultural que gestou o atual mosaico a configurar o Brasil.

A ênfase na questão das lutas sociais, enquanto parte de um processo capaz de promover transformações sociais, nos leva a avançar no sentido de entender como, a partir da Lei 10.639/03, o PNLD introduziu mudanças no aporte textual dos livros didáticos de História

com a finalidade de contemplar as mudanças impostas pela lei. Tratar dessa questão é importante para clarear o quanto a interface entre Lei a 10.639/03, o PNLD e o livro didático se dinamizam e sofre flutuações pela lógica das pressões sociais. Após tratar da referida questão, avançaremos para analisar de forma específica as representações sobre a população negra presentes nos livros didáticos de História para o Ensino Fundamental Maior. O caminho que percorremos até aqui iluminou nossa percepção de que a pressões sociais resultam em mudanças de várias ordens: legislação, sistema educacional, carga textual dos livros didáticos.

2.2 PNLD – UM OLHAR SOBRE A INSERÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE ÁFRICA E AFRO-BRASILEIROS EM CONFORMIDADE COM A LEI 10.639/03

A gestação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) faz parte do arcabouço legal estatal processado historicamente com a finalidade de centralizar/fiscalizar as etapas que envolvem a constituição do livro didático no Brasil. Em síntese, é uma ferramenta jurídica com claras implicações políticas e educacionais, pois coloca o Governo não apenas na condição de controlar a produção, a distribuição e o consumo do livro didático, como também na condição de filtrar os conteúdos considerados legítimos a serem ensinados nas escolas do país. Opera-se numa lógica de controle vertical por parte do Estado no âmbito dos aportes textuais, portadores dos sistemas de valores e saberes, considerados positivos para nortear as ações em sociedade, que serão trabalhados no ensino básico nacional. Assim, jovens e crianças serão ensinados em um sistema educacional que tem no Estado o agente controlador, fiscalizador e unificador das esferas que envolvem o processo de ensino/aprendizagem. Uma clara constatação dessa realidade é o fato de que as lutas dos movimentos sociais por atendimento de suas demandas são direcionadas ao Estado, pois entendem que cabe aos agentes políticos a responsabilidade, enquanto representantes da sociedade, de promoverem as mudanças ou introduções de aportes legais que irão irradiar as transformações pretendidas por tais movimentos. A exemplo disso, temos as ações históricas do Movimento Negro batalhando por mudanças legais com reflexo no campo educacional, visando o combate ao racismo e à discriminação. Portanto, um aspecto importante quando abordamos a implantação da Lei 10.639/03 é entender o papel significativo do Estado em estabelecer um aporte legal com o fito de combater o racismo, assumindo sua responsabilidade enquanto articulador das medidas necessárias visando à construção de uma sociedade melhor para todos. Além disso,

Outro aspecto que merece ser ressaltado é a possibilidade de mudança diante da história, de forma a desmitificar os conteúdos a cerca da África, da diáspora africana e do negro brasileiro, e incluir uma dimensão social e cultural necessária à formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos no Brasil (SANTOS *et al*, 2014, p. 127).

A lei em si não poderá resolver todas as questões enraizadas historicamente no tocante ao racismo e à discriminação que se fazem presentes na sociedade brasileira, mas significa um avanço imensurável na educação antirracista e no debate em voga no Brasil sobre a questão racial. É um instrumento legal provocador e instigante que pretende fomentar um outro olhar sobre a África e afro-brasileiros não apenas no espaço restrito das escolas, mas em toda sociedade. Devemos entender, portanto, que a gestação de uma lei é fruto dos embates travados por forças sociais que buscam na via legal o atendimento de suas demandas, vindo no Estado o indutor de tais mudanças. Mas é fundamental atentar para o fato de que uma lei demanda tempo para ser efetivamente implementada, pois se insere na sociedade a fim de promover certas mudanças estruturais, rompendo com padrões de comportamento ou burocráticos historicamente estabelecidos. No caso da Lei 10.639/03, trata-se de um aporte legal com o objetivo, entre outros, de mudar a estrutura textual dos livros didáticos produzidos no Brasil voltados para o processo de ensino-aprendizagem de crianças e jovens, pois impõe a inserção da temática África e afrodescendente em materiais didáticos, resultando em mudanças nos saberes a serem ensinados. Partindo dessa percepção, salientamos que se faz necessário analisar editais PNLD com o fito de verificar se os referidos editais estão em consonância com o que é imposto pela referida lei. Faremos a análise de dois editais de convocação PNLD para o Ensino Fundamental publicados ainda no calor da implementação da Lei 10.639/03: Edital de convocação PNLD 2008 e edital de convocação PNLD 2011.

Quadro 11 - PNLD 2008

CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS
*Eliminadas as coleções que não observarem os seguintes critérios Correção dos conceitos e informações básicas; Coerência e adequação metodológicas Observância aos preceitos legais e jurídicos (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 10.639/2003, Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental, Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/03/2004 e Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004).
CRITÉRIOS DE QUALIFICAÇÃO
Promova positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder, reforçando, assim, sua visibilidade; Aborde a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária;

Promova positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder; Promova positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos; Aborde a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária.
CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DA DISCIPLINA HISTÓRIA
Não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo (origem, etnia, gênero, religião, idade ou quaisquer outras formas de discriminação); Não ser instrumento de propaganda ou doutrinação religiosa ou político-partidária; Estimular o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse; Desenvolver a autonomia de pensamento, o raciocínio crítico e a capacidade de argumentar. Estimular ações afirmativas em relação a questões de gênero, orientação sexual e etnias.

Fonte: BRASIL (2008)

As coleções diferem-se em maior ou menor grau no que diz respeito aos aspectos teórico metodológicos ou de conteúdo. Para melhor orientar os professores no momento da escolha, são utilizados critérios de qualificação comuns, os quais permitem distinguir, entre si, as coleções selecionadas.

Quadro 12 - PNLD 2011

PRINCÍPIOS GERAIS
Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; Abordar a temática de gênero, da não-violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia; Promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade; Promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes; Incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância; Promover positivamente a imagem de afro-descendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; Promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti- racista, solidária, justa e igualitária.
CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS COMUNS A TODAS AS ÁREAS
*Serão excluídas as coleções que não obedecerem aos seguintes estatutos Constituição da República Federativa do Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008. *Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano Veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos; Fizerem doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público; Utilizarem o material escolar como veículo de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.

Fonte: BRASIL (2011, p. 35-37)

Observa-se acima os diferentes critérios de qualificação e eliminação das coleções com objetivos à construção de uma sociedade cidadã. O livro didático faz parte intrínseca do processo educativo, servindo como um dos instrumentos de que o professor dispõe para seu trabalho didático-pedagógico. Ele deve contribuir, portanto, para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à construção da cidadania.

Durante o processo avaliativo das coleções na área de História, deverá ser observado especificações como se:

Quadro 13 - Critérios exigidos no manual do professor

Explicita a proposta curricular (história cronológica, temática, integrada, formas mistas, entre outras); Contém orientações visando à articulação dos conteúdos dos volumes da coleção entre si e com outras áreas de conhecimento; Contém orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo, como fontes para a escrita da História; Orienta o professor sobre as possibilidades oferecidas pela coleção didática para a implantação do ensino de História da África, da cultura afro-brasileira e da História das nações indígenas; Orienta o professor a considerar o seu local de atuação como fonte histórica e como recurso didático através do estudo de meio, bem como a percepção e compreensão do espaço construído e vivido pelos cidadãos, além de toda a cultura material e imaterial aí envolvida.

Fonte: Brasil (2011, p. 47-48)

É perceptível que no âmbito dos editais já se apresenta um arcabouço textual apontando para a necessidade de adequação aos dispositivos da Lei 10.639/03, pois tais editais, 2008 e 2011, voltados para os anos finais do Ensino Fundamental, deixam claro nos critérios de qualificação (2008) e critérios gerais (2011) que as coleções de livros didáticos irão abrir caminho para um fazer pedagógico capaz de possibilitar um outro olhar sobre o a África e os afrodescendentes. As mudanças impostas via arcabouço legal no que diz respeito aos imperativos da Lei 10.639/03, ao tratar do ensino de história da África e afro-brasileiros, são parte permanente dos editais MEC/PNLD. Essa percepção nos leva a enfatizar que continua em curso, via campo educacional, o processo que visa estruturar uma sociedade com viés antirracista. Como forma de sustentar nossa fala, apresentamos o Edital PNLD 2020, voltado para escolha das coleções didáticas a serem usadas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Quadro 14 - PNLD 2020

CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS	
*Serão excluídas as obras didáticas inscritas no PNLD 2020 que não atenderem ao disposto nos seguintes critérios eliminatórios comuns: Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação; Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica; Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; Adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor; Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita; Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; Qualidade do texto e a adequação temática;	
RESPEITO À LEGISLAÇÃO, ÀS DIRETRIZES E ÀS NORMAS OFICIAIS RELATIVAS À EDUCAÇÃO	
*Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano a obra deve: Constituição Federal de 1988 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996) Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069/1990) Plano Nacional de Educação PNE - 2014-2024 (Lei 13.005/2014) Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) Código de Trânsito Brasileiro (Lei 9.503/1997) Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/1999) Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003) Lei de Alimentação Escolar (Lei 11.947/2009) Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto 7.037/2009) Objetivos e diretrizes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, dispostas no decreto nº 9.099/2017	

Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010) Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001, Resolução CNE/CEB nº 1/2002, Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008) Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e Parecer CNE/CEB nº 13/2009) Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8/2012) Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CEB nº 1/2012) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CEB nº 2/2012) Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA (Parecer CNE/CEB nº 23/2008) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004) Resolução relativa à pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos (Parecer CNE/CEB nº 15/2000) Resolução que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP Nº 02/2017)
OBSERVÂNCIA AOS PRINCÍPIOS ÉTICOS NECESSÁRIOS À CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E AO CONVÍVIO SOCIAL REPUBLICANO Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico- racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, violência ou violação de direitos humanos. Estar livre de doutrinação religiosa, política ou ideológica, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público; Promover positivamente a imagem de afrodescendentes, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social; Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, valorizando sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher; Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, valorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes; Representar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país; Representar as diferenças políticas, econômicas, sociais e culturais de povos e países; Promover condutas voltadas para a sustentabilidade do planeta, para a cidadania e o respeito às diferenças; Estar isenta de publicidade, de marcas, produtos ou serviços comerciais, exceto

quando enquadrar-se nos casos referidos no Parecer CEB nº 15 de 04/07/2000.

Fonte: Brasil (2020, p. 37-39)

Quanto à “adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico” item 2.1.7 do edital, destacamos a preocupação com a estruturação do aporte iconográfico das coleções didáticas, de modo que orienta-se para o devido cuidado ao retratar a diversidade étnica da população brasileira colocado da seguinte maneira: “retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país” (BRASIL, 2020, p. 41).

Assim, o PNLD, atuando enquanto filtro das coleções didáticas a serem compradas pelo Estado e adotadas na rede básica de ensino, impõe mudanças não apenas na carga textual dos livros didáticos, como também insere mudanças nos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. São mudanças que significam avanços positivos no tocante à possibilidade de valorização da História da África e dos afro-brasileiros, pois coloca como obrigação o estudo sistemático de tais temáticas. Em tese, é um passo de significativa importância para a estruturação de uma sociedade justa.

Mas pensando além das questões puramente legais e das mudanças textuais nos livros didáticos, devemos focar em outro fator relevante para a efetivação das imposições previstas na lei, ou seja, o Estado deve promover ações a fim de preparar todos os envolvidos no campo educacional a fim de que a lei não seja reduzida somente ao aspecto teórico. Por exemplo, os professores devem fazer formações que os preparem para trabalhar devidamente a História da África e dos afro-brasileiros. Conforme Leila Maria de Oliveira é possível afirmar que,

De fato, a lei é um esforço histórico, fruto da mobilização da sociedade civil e uma conquista protagonizada pelo Movimento Negro e por marcos importantes, pautados anteriormente. Tornou-se um documento oficial, que brinda novas orientações nos currículos oficiais, porém a declaração legal não veio acompanhada de outras medidas complementares fundamentais para que fosse exitosa e para que permeasse todo o ambiente escolar, nas diversas esferas do currículo em seus diversos níveis, desde o nível de ensino básico ao ensino superior (OLIVEIRA, 2012, p. 37).

Podemos destacar as limitações estruturais que acabam criando barreiras à efetivação da Lei de forma adequada e com a possibilidade de alcançar os resultados positivos esperados. Mas é inegável, considerando que vivemos num Estado democrático de direito, que a implantação de uma lei dessa envergadura representa um grande avanço, entre muitos aspectos, por nortear mudanças de percepção e comportamento sobre o valor da cultura dos afro-descendentes. Deve-se considerar que a partir da nova legislação há um longo caminho a ser trilhado, onde a mobilização dos agentes envolvidos torna-se fundamental para que a

materialização da lei efetivamente aconteça e se concretize. É um processo, e sendo assim, os resultados só serão percebidos em longo prazo. Mas é visível o grande contributo da Lei 10.639/03 como indutor, via campo educacional, das mudanças tão necessárias para a valorização do aporte cultural afro-brasileiro.

Partindo dessa análise, destacamos o PNLD enquanto instrumento político de grande importância para a promoção, ou não, de transformações sociais a partir do campo educacional, pois é através desse Programa que os livros didáticos a serem adotados na rede básica de ensino nacional são submetidos ao MEC e avaliados pelo PNLD, a partir de critérios específicos para cada área de ensino. Há uma interface entre o arcabouço jurídico e os critérios técnicos impostos pelo Estado que norteiam as ações dos agentes empresariais (editoras) e educacionais (escolas e professores da rede pública são obrigados a participar da escolha dos livros didáticos) interessados em participar do processo de produção, escolha e venda dos materiais didáticos. Refletir sobre o papel do PNLD passa necessariamente pelo entendimento de sua ação disciplinar e temporal, pois,

[...] os editais sucessivos do PNLD também pautaram e vieram exigindo, paulatinamente, que os livros incorporassem elementos da discussão dos campos disciplinares que não poderiam permanecer à margem dos livros didáticos, à livre escolha das editoras.

A partir dessas características do PNLD como indutor estatal de mudanças, seus editais têm se mostrado uma importante fonte aos pesquisadores do livro didático. Por um lado, com as características próprias da linguagem jurídica, pois estabelecem os termos de uma relação as partes com interesses diversos. Por outro, apresentam na sequência temporal – pois ocorrem de três em três anos – permanências e mudanças que evidenciam um movimento do campo de agentes que buscam manter ou alterar aspectos dos livros didáticos, visando os mais variados fins (ROCHA, 2017, p. 16).

Há um aspecto importante a ser destacado na fala de Helenice Rocha, que é o fato de o PNLD, para além de ser instrumento político de regulação/avaliação dos livros didáticos adotados no sistema de ensino público brasileiro, é também uma ferramenta que possibilita uma análise das mudanças que ocorrem no espaço e no tempo, visto que as coleções de livros didáticos mudam a cada três anos. Essa dinâmica nos põe a par do jogo de forças inerentes aos embates que ocorrem em cada realidade histórica, dando um panorama do que deve ser falado ou silenciado, ou seja, evidencia as narrativas que tentam impor as verdades e os sistemas de valores que servem como substância de memória em um dado momento histórico, fruto da ação de grupos políticos encastelados no poder. De forma simplista, podemos afirmar que o PNLD serve como uma luz que ajuda a clarear as lutas e as contradições de uma sociedade em um momento específico de sua história, lugar de fala dos agentes que tentam

fazer valer suas verdades ao corpo social. Assim, o fazer político adentra ao campo educacional, evidenciado que as decisões que envolvem os rumos da educação brasileira não estão apartadas das vontades dos sujeitos que dominam as esferas de poder.

Por outro lado, é um Programa revelador das contradições históricas inerentes à formação da sociedade brasileira, marcada por lutas, onde os setores da sociedade que vivem em situação de exclusão fazem, ou tentam fazer valer, a imposição de suas demandas. Enquanto representação simbólica dessa situação é a luta histórica do Movimento Negro tentando promover mudanças no campo legislativo, visando a inserção da temática sobre a África e afro-brasileiros nos conteúdos a serem ensinados nas escolas brasileiras. Uma luta que irá refletir nos critérios de avaliação/adoção dos livros didáticos.

Entendemos, assim, que há interface entre o imposto pela Lei 10.639/03 e os critérios de avaliação dos livros didáticos presentes nos editais do PNLD, determinando que os livros de História, por exemplo, incorporem conteúdos relacionados ao ensino de História da África e afro-brasileiros, em respeito à Lei nº 11.645/2008 que trata da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2018b, p. 33). Continuando, devem ser observados ainda critérios que representem a sociedade na qual estar inserido.

Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;

Promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (BRASIL, 2018b, p. 32).

Nesse sentido, as normas acima descritas representam um avanço rumo às mudanças de visões sobre o aporte cultural africano e ao reconhecimento da importância dos afrodescendentes no processo de formação da sociedade brasileira. É nessa direção que o nosso trabalho caminha, pois faremos a análise da coleção de História - História Sociedade e Cidadania, Alfredo Boulos Júnior, FTD – com o objetivo de entender as representações da população negra em livros didáticos de História para o Ensino Fundamental Maior. Tal empreitada será realizada no próximo capítulo.

3 A REPRESENTAÇÃO SOBRE A POPULAÇÃO NEGRA NA COLEÇÃO HISTÓRIA E CIDADANIA, PARA O ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR

Nesta terceira seção analisaremos a coleção de História para o Ensino Fundamental Maior – História Sociedade e Cidadania, Alfredo Boulos Júnior, FTD. No tocante à operação metodológica, faremos tal análise considerando dois aspectos: o aporte iconográfico e o aporte textual. O aporte iconográfico será analisado a partir da organização das imagens em blocos, sendo que cada bloco fará parte de uma categoria. São cinco categorias: relações familiares, mundo do trabalho, cultura material/imaterial, universo lúdico e universo político. Em relação ao aporte textual, faremos a análise examinando os livros da coleção por série – 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano. O referido trabalho tem como fito compreender os sentidos das representações sobre a população negra presentes nos referidos artefatos didáticos.

3.1 CONHECENDO A COLEÇÃO: HISTÓRIA SOCIEDADE E CIDADANIA, DE ALFREDO BOULOS JÚNIOR, FTD, VOLTADA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR.

A finalidade aqui é apresentar a referida coleção, fonte e objeto de nossa pesquisa. Para tanto, apresentaremos, inicialmente, o autor da obra, Alfredo Boulos Júnior. O autor é Doutor em Educação com área de concentração: História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Ciências (área de concentração: História Social) pela Universidade de São Paulo. Lecionou na rede pública e particular e em cursinhos pré-vestibulares. É autor de coleções paradidáticas. Assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – São Paulo (BOULOS JÚNIOR, 2015). A seguir, destacamos o sumário sintético da obra, que apresenta as unidades temáticas e os capítulos a serem trabalhados em cada livro da coleção.

Quadro 15 - Sumário Sintético

6º ano (320 páginas)	Unidade I - História, Cultura e Patrimônio: História e fontes históricas. Cultura, patrimônio e tempo. II - O legado dos nossos antepassados: Os primeiros povoadores da Terra. A “Pré-História” brasileira. Os indígenas: diferenças e semelhanças. III - Vida urbana: Oriente e África: Mesopotâmia. O Egito antigo e o Reino de Kush. Hebreus, fenícios e persas. China. IV - A luta por direitos: O mundo grego e a democracia. A cultura grega. Roma antiga. O Império Romano. A crise de Roma e o Império Bizantino.
7º ano (320 páginas)	Unidade I - Diversidade e discriminação religiosa: Os francos. O feudalismo. Os árabes e o islamismo. Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubás. China e Japão. II - Arte e Religião: Mudanças na Europa feudal. Renascimento e Humanismo. Reforma e Contrarreforma. III - A formação do Estado Moderno: Estado moderno, absolutismo e mercantilismo. As Grandes Navegações. América: astecas, maias, incas e tupis. IV - Nós e os outros: Espanhóis e ingleses na América. Colonização portuguesa: administração. Economia e sociedade colonial açucareira.
8º ano (320 páginas)	Unidade I - Dominação e Resistência: Africanos no Brasil: dominação e resistência. A marcha da colonização na América portuguesa. A sociedade mineradora. II - A Luta pela Cidadania: Revoluções na Inglaterra. O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos. A Revolução Francesa. A Era Napoleônica. III - Terra e Liberdade: Independências: Haiti e América espanhola. A emancipação política do Brasil. O reinado de D. Pedro I: uma cidadania limitada. Regências: a unidade ameaçada. O reinado de D. Pedro II: modernização e imigração. Abolição e República. Estados Unidos e Europa no século XIX.
9º ano (336 páginas)	Unidade I - Eleições: passado e presente: Industrialização e imperialismo. A Primeira Guerra Mundial. A Revolução Russa. Primeira República: dominação. Primeira República: resistência. II - Política e propaganda de massas: A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo. A Segunda Guerra Mundial. A Era Vargas. III - Movimentos sociais: passado e presente: A Guerra Fria. Independências: África e Ásia. O socialismo real: China, Vietnã e Cuba. Brasil de 1945 a 1964: uma experiência democrática. Regime militar. IV - Ética na Política: O fim da URSS e a democratização do Leste Europeu. A Nova Ordem Mundial. O Brasil na Nova Ordem Mundial.

Fonte: BRASIL (2016, p. 105-106)

Dando continuidade ao nosso empreendimento de apresentar a obra, destacamos que esta coleção encontra-se no Guia Didático PNLD – 2016 como uma das coleções de História aprovadas para o triênio 2017-2018-2019. Assim, seu corpo textual e imagético chega aos bancos escolares em conformidade com os padrões e regramentos legais impostos e explícitos nos editais de convocação publicados pelo MEC/PNLD que visam a análise das obras didáticas a serem aprovadas/adotadas no sistema educacional brasileiro. Constitui-se, assim,

num produto regulado pelo Estado e circunscrito ao universo da educação básica no Brasil. Dito isso, enfatizamos que a obra tem como objetivo a integração de conteúdos de modo a possibilitar aos educandos, por exemplo, a percepção da relação espaço/tempo, entendendo a existência de realidades históricas distintas numa mesma temporalidade. Tal proposta impõe ao aluno a criticidade ante aos eventos e aos tempos históricos, vendo-os de forma contextualizada e por sua complexidade. Assim, conforme o Guia PNLD, 2016,

Na coleção integram-se os conteúdos da História do Brasil e da História Geral, em uma perspectiva cronológica linear. Apresenta-se uma proposta pedagógica que privilegia a formação de sujeitos capazes de pensar historicamente e de desenvolver o senso crítico. A coleção apresenta um trabalho cuidadoso com a História da África, afrodescendentes e indígenas. As mulheres são tratadas em sua condição de sujeitos históricos e seu papel é problematizado no decorrer da história. Esses temas aparecem em todos os volumes da coleção (BRASIL, 2016, p. 105).

Desenvolver o senso crítico do educando passa, também, pela compreensão de que a sociedade é plural, composta por múltiplos sujeitos, com padrões culturais distintos e demandas sociais diversas. Possibilitar essa percepção de sociedade enquanto espaço macro e complexo se apresenta na coleção não apenas com o objetivo de reconhecer essa multiplicidade de sujeitos, mas, sobretudo, de valorizar o papel de cada cidadão, de cada grupo social no processo de construção da sociedade. É uma forma de alicerçar noções de cidadania e respeito ao próximo. De modo específico sobre a cidadania, diz o Guia 2016,

Quanto à Formação Cidadã, a coleção apresenta ao estudante a pluralidade das experiências sociais, com a perspectiva de diferentes escalas locais, nacionais e globais. A diversidade da sociedade brasileira é abordada de modo pertinente no conjunto da coleção. Ressalta-se que diferentes textos, principais e complementares, bem como ilustrações e atividades, combatem, principalmente, as desigualdades étnico-raciais, mas também são abordadas questões sociais e de gênero, contribuindo para a construção de uma sociedade mais tolerante e igualitária (BRASIL, 2016, p. 109).

Essa incorporação de sujeitos é uma premissa da corrente historiográfica da Escola dos Annales, que se apresenta enquanto matriz teórica da coleção.

Nesta coleção, pautamo-nos por alguns referenciais teóricos da História Nova, aí entendemos a História como um conhecimento em permanente construção; por isso tomamos o documento como ponto de partida e não de chegada na construção do conhecimento e, além disso, incorporamos a ação e a fala das mulheres, dos negros, dos indígenas, dos operários e de outros sujeitos históricos antes relegados ao esquecimento (BOULOS, 2015, p. 8, 2015).

Sobre a opção do autor pela matriz historiográfica estruturada pela Escola dos Annales que norteia a escrita na referida coleção, julgamos necessário fazer algumas considerações que possibilitem uma reflexão sobre a importância dessa corrente historiográfica que renovou as operações no campo da pesquisa histórica. A Escola dos Annales surgiu na França (1929), apresentando-se como um movimento historiográfico renovador ao promover mudanças metodológicas na forma de analisar a história. Sua crítica se dirige à historiografia de seu tempo, ancorada numa perspectiva positivista da história, focada num viés político e institucional, destacando os grandes feitos dos heróis da nação. Essa abordagem tradicional da história, que vinha desde o século XIX e avançando para o século XX, tinha no probatório documental a fonte de verdade e a sustentação especial de uma história apoiada na narrativa, buscando apresentar os fatos tais como aconteceram. Os jogos de poder, a grandeza da nação, os grandes feitos, os heróis políticos que realizaram obras majestosas são exemplos de objetos que povoam a narrativa impressa no arcabouço historiográfico positivista. Os Annales vão levantar a voz contra essa metodologia e essa forma de abordagem dos objetos de pesquisa.

[...] os Annales se iniciaram em 1929, na universidade francesa de Estrasburgo, com o medievalista Marc Bloch (1886 – 1944) e o especialista em história moderna Lucien Febvre (1878 – 1956). Ambos, com a intenção de romperem com a corrente positivista e tradicional de Ranke, iniciaram a revista *Annales d'histoire économique et sociale*, na qual defendiam uma História que pudesse ser interpretada, criticada, questionada e que não estivesse reduzida aos grandes fatos políticos, instituições, guerras, datas e personagens considerados mais importantes (RAMALHO, 2014, p. 04).

É notório que há, a partir dos Annales, uma nova perspectiva de abordagem dos atores bem como dos eventos históricos através da substituição da história tradicional por uma história problema, passível de análise, de crítica. A pesquisa deve partir da formulação de questionamentos, de hipóteses, a fim de estabelecer um diálogo crítico não só com as fontes, mas também com os mais variados contextos. A história não é apenas uma narrativa de eventos, mas é a crítica e a ampliação das fontes de pesquisa, o que resultará em novos olhares e também na inclusão de novos atores no âmbito da análise histórica. A ampliação das possibilidades de pesquisas com a inclusão de novas fontes e novos sujeitos históricos ocorrerá a partir do diálogo com outras disciplinas, como a Demografia, a Geografia, a Sociologia, a Antropologia. Assim, a Escola dos Annales não pode ser entendida como uma corrente historiográfica fechada, ao contrário, sua abertura às influências de outras disciplinas alicerçou a abertura desse horizonte que abarcou estas novas fontes bem como os novos sujeitos históricos, pois, uma das características marcantes dos Annales seria sua tendência à

interdisciplinaridade, em se combinar o desenvolvimento metodológico, teórico e técnico de outras ciências sociais para ampliar os horizontes da pesquisa história e seu debate no passado e no presente, de forma a romper com o historicismo (VILAR, 2013, p. 1).

Outro aspecto importante a se destacar diz respeito à percepção dos Annales em relação às fontes, pois rompe com a ideia da fonte que fala por si, como era compreendida no terreno historiográfico positivista. Na nova forma de abordagem a narrativa estruturada pelo historiador é fruto do diálogo com as fontes, ou seja, cabe a ele fazê-las falar. O universo maior de fontes históricas, aliado a uma nova imersão metodológica, apresentam-se como um terreno fértil para a produção historiográfica levada a efeito pela renovação proposta pela Escola dos Annales,

[...] Na prática, esse contato interdisciplinar seria o compartilhamento mútuo de técnicas, conceitos, problemas, dados e hipóteses. “Além disso, há que se considerar que desde o início da Nova História houve uma preocupação por parte de seus historiadores em aproximar-se de campos como a geografia, a sociologia e a economia” (RAMALHO, 2014, p. 11).

Essa interface com outras disciplinas, como por exemplo, a Antropologia, pôs em evidência agentes outrora silenciados pelas narrativas focadas nos grandes feitos dos heróis da nação. Agora, fontes históricas são os mais variados registros que podem englobar uma festa tradicional, uma foto, a tradição oral de uma comunidade. Tudo é documento de primeira grandeza, enquanto lugar de fala, a dialogar com o pesquisador. Também os sujeitos falantes são múltiplos, permitindo-se o ecoar das vozes que irão estruturar novas narrativas, mudando a dinâmica política das sociedades, visto que novas falas podem significar novas reivindicações e, por conseguinte, transformações sociais. Assim, se insere uma nova perspectiva de abordagem que ganhou corpo e força no âmbito do percurso temporal da Escola dos Annales, a saber, da “adoção da perspectiva de uma “história vista de baixo”, ou seja, estudar não apenas as classes dominantes, mas as classes marginalizadas” (VILAR, 2013, p. 1). Dando ênfase na articulação de uma “história total”, como eles próprios definiam (Febvre e Bloch), os Annales alargavam as fronteiras da pesquisa histórica, renovando os padrões teórico-metodológicos no âmbito da produção historiográfica, firmando-se ao longo século XX enquanto corrente historiográfica que dinamizou os olhares sobre as fontes e os sujeitos. Assim, englobando um longo percurso temporal que marcou pela existência de várias gerações de estudiosos, a Nova História é reconhecida não só por essa gama de possibilidades que se abriu ao trabalho do pesquisador, mas também por alicerçar a ideia segundo a qual o conhecimento histórico não é pronto e acabado, mas um fenômeno complexo e em

permanente construção. As temáticas, as fontes, as abordagens são múltiplas, propiciando a incorporação de novos atores no corpo da produção historiográfica, como por exemplo,

Os povos sem escrita, esquecidos ou anulados pela “história da civilização”, como é o caso das populações africanas e indígenas, foram incorporados à historiografia, o que obrigou os historiadores a recorrer a novos métodos de investigação histórica, introduzindo novas fontes de importância fundamental em suas pesquisas, como a memória oral, as lendas e os mitos, os objetos materiais, as construções, entre outras (BITTENCOURT, 2009, p. 149).

Apoiando-se na corrente historiográfica e nos pressupostos teóricos da Nova História, que abre a possibilidade de estruturar sua narrativa a partir do uso de um aporte quase infinito de fontes, que dialoga com outras disciplinas e permite articular um lugar de fala para os mais diversos atores sociais, é que o autor Alfredo Boulos Junior norteia sua escrita na coleção objeto de nossa pesquisa. Entendendo o conhecimento histórico como algo que está em permanente construção, o autor estrutura um aporte textual e imagético que prima pela criticidade do educando, pensando-o enquanto sujeito que faz parte da construção da história, sua e da coletividade.

Salientamos, portanto, que a coleção não trabalha o passado pelo passado, mas em constante diálogo com demandas e questionamentos que urgem respostas no contexto atual. É uma forma de possibilitar ao aluno se posicionar diante dos problemas que existem no contexto vivido, entendendo seu papel de sujeito histórico transformador da realidade. Daí, posicionando-se enquanto sujeito inserido em uma dada realidade, o educando percebe que o passado é dinâmico e o conhecimento está em permanente construção. Visando abarcar objetivos tão complexos o autor constrói uma proposta pedagógica com foco no estímulo da criticidade e na formação cidadã dos alunos, pois, conforme o Guia 2016,

A coleção possibilita ao aluno o encontro com diferentes formas expressivas do passado, permitindo-lhe pensar historicamente por meio desses artefatos e vestígios, que são acompanhados da crítica historiográfica correspondente. O desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia do estudante são bem explorados, em diferentes atividades e textos, contribuindo para a superação da ideia de História como verdade absoluta (BRASIL, 2016, p. 108).

De modo global, podemos inferir que o autor estrutura a coleção com um objetivo bem definido: formar um cidadão crítico e capaz de compreender seu protagonismo enquanto sujeito histórico, podendo, ou não, por suas ações, promover mudanças na feição social. Para isso, a coleção apresenta uma gama significativa de possibilidades e ferramentas para trabalhar os conteúdos que incorporam as unidades temáticas. A exemplo disso podemos citar

o aporte imagético, pois, “a coleção apresenta um Projeto Gráfico-editorial adequado, tendo como pontos positivos a apresentação gráfica e a grande quantidade de ilustrações, que permitem perceber a diversidade étnica e a pluralidade cultural, social e regional do Brasil”. (BRASIL, 2016, p. 110). O aporte imagético, conforme o Guia 2016, não é meramente ilustrativo, mas, para além disso, é um recurso que se soma a tantos outros a fim de alcançar os objetivos pretendidos pelo autor, visto que representar um país plural possibilita a reflexão quanto ao respeito e à valorização da diversidade cultural e regional existentes no Brasil. Vale ressaltar que o livro didático é um produto do mercado editorial e sua venda para o Estado é um negócio lucrativo para as editoras. Logo, seu Projeto Gráfico-editorial, além de visar alcançar os objetivos pedagógicos desejados pelo autor, visa também prender a atenção do aluno, principalmente num contexto onde as ferramentas que podem distrair os alunos são muitas. Ainda assim, pensando pelo viés pedagógico, visto que a obra tem como finalidade a transmissão de saberes no espaço escolar, é válido enfatizar a riqueza de recursos que o autor coloca à disposição dos educandos no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com o Guia 2016,

A Proposta Pedagógica da coleção se caracteriza pela proposição de atividades diversificadas, que investem na leitura de textos e de imagens, ensejando a promoção da crítica e do pensar historicamente. O Livro do Estudante possibilita trabalhos com os conteúdos históricos, por meio de textos de historiadores, de pinturas, de documentos históricos, de fotografias e de outros elementos que permitem a expressão da proposta de História da coleção e, ao mesmo tempo, a aprendizagem histórica dos estudantes. Esse processo de apropriação dos conceitos estruturantes da disciplina é proposto de maneira gradual, do pouco complexo, no volume do 6º ano, para o mais complexo, no volume do 9º ano, acompanhando adequadamente o desenvolvimento etário e intelectual dos alunos e oportunizando espaços de aprendizagens significativas (BRASIL, 2016, p. 108).

Por fim, há ainda o Manual do Professor, com a proposta didática da obra. O referido manual se constitui num significativo arcabouço textual que agrega valor ao processo de formação do professor, pois no Manual do Professor,

A proposta teórico-metodológica e didático-pedagógica está explicitada de maneira clara, destacando a preferência pela história política e pelo passado público. A diversidade de textos e de reflexões contribui para aproximar o professor dos debates acadêmicos atuais sobre a produção historiográfica, sobre a Educação e sobre o ensino de História (BRASIL, 2016, p. 107).

Convém lembrar - aí pensando especificamente no trabalho por nós empreendido – que a coleção prima por somar voz ao debate em torno da questão racial no Brasil, pois integra a história da África e dos afrodescendentes ao corpo textual da coleção. Indo além das

imposições legais que determinam a incorporação de temáticas como a africana e a indígena, é relevante entender que o referido debate é fundamental, pois abre a possibilidade de estruturamos uma sociedade antirracista. Assim,

Merecem destaque as orientações sobre as possibilidades de abordagem significativa e pertinente do ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas, em consonância com as leis 10.639/03 e 11.645/08, assim como a parte dedicada às discussões sobre o uso de imagens em sala de aula como fontes para o ensino de História (BRASIL, 2016, p. 107).

Então, incorporando múltiplos recursos didáticos/pedagógicos ao trabalho de estruturação da coleção, o autor materializa uma obra cuja finalidade é oferecer um artefato didático com diversos recursos a professores e educandos no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, é sempre válido lembrar que “a obra utiliza recursos variados para promover a aprendizagem dos estudantes, reconhecendo seus saberes e interesses e propondo abordagens conceituais, procedimentais e atitudinais, de forma coerente com a proposta didática expressa no Manual do Professor” (BRASIL, 2016, p. 108).

3.2 REPRESENTAÇÕES DA POPULAÇÃO NEGRA EM IMAGENS E TEXTOS

Fizemos opção por analisar as imagens sobre a população negra presentes na coleção História sociedade e cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, FTD, organizando-as em blocos que estão circunscritos em uma categoria previamente definida. Assim, elegemos 05 (cinco) categorias, a saber: Relações Familiares, Mundo do Trabalho, Cultura Material/Imaterial, Universo Lúdico e Universo Político. Visamos, dessa forma, compreender os sentidos das representações sobre a população negra presentes na referida coleção. A tabela abaixo tem como objetivo apresentar de forma didática os nomes das categorias e a quantidade de imagens em cada categoria de análise.

Tabela 6 - Imagens por categoria

Categorias	Quantidade de Imagens
Relações Familiares	04
Mundo do Trabalho	40
Cultura Material/Imaterial	14
Universo Lúdico	08
Universo Político	18

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Ao todo, são 84 imagens que representam a população negra nos mais variados espaços e lugares sociais, exercendo múltiplas tarefas e vivências, o que nos levou à opção por ajustar, dividir e organizar o aporte imagético em categorias. Vale lembrar que não usamos todas as imagens por conta das repetições de situações. Por exemplo, existem diversas imagens que mostram escravizados. Assim, reduzimos a escala para o uso de 28 imagens, mas enfatizamos que tal estratégia não afeta a análise por nós empreendida. Entendemos ser uma ação importante no sentido de didatizar a análise do aporte iconográfico. A escolha de cada categoria não foi obra do acaso e nem se deu de forma aleatória, pois quando fizemos o levantamento das imagens para o processo de análise, percebemos que as pessoas que fazem parte da população negra são representadas nos livros da coleção no âmbito de um arcabouço que norteia nosso olhar para certos aspectos que fazem parte do arquétipo social: a família, o trabalho, a cultura, o lazer e a política. Dessa forma, definimos as categorias sob essa lógica, estabelecendo um elo entre a forma como o autor selecionou as imagens e a possibilidade de análise por nós pretendida. Significa dizer, que quando elegemos as categorias em questão fazemos de acordo com a representação imagética alicerçada pelo autor da coleção. Assim, cada categoria é um lugar de fala, a expressão da população negra nas mais diversas situações, profissões, manifestações culturais e religiosas, mundo do trabalho, mundo da educação, espaços de lazer e no mundo político. Um mosaico social envolto numa teia de ações e processos históricos, dispostos a revelar as contradições inerentes aos espaços sociais e aos lugares ocupados pelos diversos agentes que compõe o tecido social.

Vale destacar, que mesmo entendendo cada categoria enquanto um lugar de fala, pois situa membros da população negra em lugares sociais e vivências específicas: trabalho, família...isso não prejudica a análise das representações sobre a população negra no âmbito geral, ou seja, de forma macro, pois nosso objetivo é alcançar a produção de sentidos na totalidade dessas representações levadas a efeito no aporte iconográfico. Devemos salientar uma questão importante: o livro didático é um produto para um fim específico: a transmissão de saberes no sistema educacional. Daí, o recurso imagético faz parte do corpo do artefato didático dentro de uma lógica, pois, “a importância das imagens como recurso pedagógico tem sido destacada há mais de um século por editores e autores de livros escolares de História” (BITTENCOURT, 2005, p. 75). Dessa forma, o aporte imagético compõe o livro didático com a finalidade pedagógica, ou seja, está em permanente diálogo com crianças, jovens e adultos, norteando padrões de comportamentos e valores. Analisar as imagens com foco em categorias abre a possibilidade de entender, também, que o autor tem claras intenções quanto ao tipo de discurso que pretende levar aos alunos quando seleciona a iconografia

presente nos livros da coleção. Tudo se encontra ajustado a uma compreensão do que deve ser dito e não dito previamente estabelecido. Assim, as categorias que selecionamos estão em consonância com essa articulação do livro didático enquanto lugar de fala, visto que analisamos o que está posto no recurso didático. Se as categorias não foram definidas de forma aleatória, elas também estão carregadas de significados, ou seja, foram pensadas a partir de uma perspectiva de análise. Dentro dessa concepção, enfatizamos que ***relações familiares*** é uma categoria que envolve o entendimento de como o autor representa as famílias da população negra, não apenas isso, pois observamos que muitas imagens expostas na obra são representações de famílias dentro de um modelo tradicional, sugerindo um arquétipo familiar específico a partir da estruturação do aporte iconográfico explícito na coleção. Eleger essa categoria foi uma forma de analisar os sentidos que tal modelo pode inferir nos alunos, já que as imagens dialogam com os educandos. A categoria ***mundo do trabalho*** é a que tem mais imagens – 40 imagens – deixando claro que o universo do trabalho é uma temática com significativa abordagem pelo autor. É a categoria que lança um olhar sobre como o ser humano se organiza para produzir os bens necessários à sua sobrevivência, sobre as formas de produção e as relações entre seres humanos no tocante à tarefa de lutar pela existência. Eleger essa categoria foi uma forma de estabelecer reflexões sobre o lugar da população negra nesse universo específico, pensando sua trajetória histórica em múltiplos contextos, bem como as implicações nas posições ocupadas por essa população na atualidade. A categoria ***cultura material/imaterial*** trata do legado cultural, das tradições e do arcabouço cultural que alicerça o lastro identitário e os mecanismos de resistência de um povo. Pensando especificamente sobre população negra, o arcabouço imagético deve ser analisado de modo a entendermos as formas e os sentidos das representações a respeito dessa população na obra. É uma categoria que se constitui como um marco importante na pesquisa, visto que possibilita atentar para o tipo de discurso que se impõe a respeito da matriz cultural africana e afrodescendente, salientando que vivemos num país marcado pela hierarquização cultural. A categoria ***universo lúdico*** foi articulada pensando não apenas nas formas de abordagem a respeito do lazer, mas, também, pensando no lazer enquanto direito. Além disso, os espaços de lazer são representações das contradições sociais existentes. Se é um direito, envolve questões de força política, compreendendo que é uma questão de Estado. Sob essa percepção, cabe-nos olhar como a iconografia representa a população negra em relação à ludicidade e suas implicações no tocante às desigualdades sociais. ***Universo político*** é uma categoria que envolve reflexões acerca dos jogos de poder e dos espaços políticos historicamente constituídos e ocupados pela população negra a partir do aporte imagético apresentado na

coleção. É fundamental para olhar o percurso temporal e sua dinâmica, entendendo que as lutas políticas que se esgarçam no seio da sociedade resultam em mudanças na feição social. Se há uma dinâmica social desenhada no percurso temporal, devemos olhar os sujeitos envolvidos nesse processo visando compreender como se estruturou a arquitetura que levou, por exemplo, Obama ao poder da maior potência econômica do mundo. Um evento dessa envergadura produz que sentidos? As imagens serão provocadas e irão falar. Nosso trabalho continua. Iremos analisar de forma específica cada categoria.

3.2.1 Relações Familiares

A vida em sociedade implica, historicamente, na existência de certas bases entendidas como fundamentais para a manutenção da ordem e o equilíbrio dos processos de socialização. Uma dessas bases vitais é a família, de onde parte o processo de socialização dos indivíduos. Partindo dessa lógica, é perceptível porque família é, para além de um conceito, uma estrutura que se mantém firme nas configurações dos mais diversos espaços sociais. Ainda que possua uma característica dicotômica, pois tanto pode conservar os valores morais de uma época, como também pode ser a vetora de mudanças que se configuram como parte inerente da dinâmica social, há uma percepção de sua importância como parte estruturante de nossas vidas.

Quando lançamos um olhar sobre o percurso temporal, percebemos que a ideia de família não é algo engessado, parado no tempo, pois sendo um fenômeno social ela vai se reconfigurando e se ajustando aos valores em voga em cada contexto histórico. Isso se dá porque, enquanto fenômeno social está em permanente diálogo com as mudanças e permanências que fazem parte de um dado contexto. Convém considerar que,

Da mesma forma, o padrão cultural vigente vai determinar as relações de poder existentes entre os membros familiares, variando-se os tipos de autoridades existentes entre patriarcal (quando os pais de família exercem o poder de mando e controle), matriarcal (quando as mães assumem o mando) ou paternal (quando a autoridade é mais equilibrada entre os cônjuges) (RIBEIRO, s/a, p. 1).

Pensando família enquanto categoria de análise, fica visível que é um tema rico, dinâmico e complexo. No entanto, não é o nosso objeto de pesquisa. Ainda assim, apesar de nossa reflexão sobre família ser breve e contida, é importante por ajudar a configurar o nosso olhar sobre as imagens das famílias presentes na iconografia da coleção de História objeto de

nossa análise. Principalmente considerando a dinâmica histórica, onde a percepção de família foi ganhando novos contornos, sendo plausível falarmos em famílias, visto que,

Está em declínio é a ideia de uma família composta por um casal heterossexual na qual, enquanto a mulher se restringe à esfera privada dedicando-se exclusivamente aos afazeres domésticos, ao homem cabe a esfera pública, da rua, do mundo do trabalho. Neste padrão tradicional de família, a união entre os cônjuges era marcada, predominantemente, pela cerimônia religiosa do casamento, independentemente da religião, fato que contrasta com as uniões muito frequentes e pouco duradoras de agora, consequência direta do temor em relação ao compromisso mais sério, principalmente pelos jovens. Também como sinal dessa reformulação dos padrões e arranjos familiares estão as famílias que se iniciam com casais homossexuais, o que acaba por gerar polêmica não apenas pelo fato da união em si (dados o preconceito e a intolerância existentes), mas também quando se cogita a adoção de crianças por eles, uma vez que no imaginário de boa parte das pessoas prevalece a ideia de uma família na qual os pais têm sexos diferentes. Nestes novos padrões familiares, além da conquista de uma maior independência pelas mulheres (em vários aspectos), elas casam-se e tornam-se mães agora com mais idade, além de terem um número de filhos extremamente reduzido quando comparado aos níveis de décadas passadas (RIBEIRO, s/a, p. 02)

Nessa direção, entendendo que família é um conceito polissêmico, onde os grupos familiares se apresentam organizados socialmente de formas múltiplas, é que a análise a ser feita sobre essa categoria por sua representação imagética na coleção deve considerá-la enquanto fenômeno social. Mas há de se destacar que as imagens componentes do aporte iconográfico inserido na referida coleção não são fruto do acaso, pois o livro didático é um artefato pedagógico portador dos saberes a serem ensinados nas escolas, inserido não apenas num processo que envolve sua produção, mas num arcabouço jurídico que regulamenta sua estrutura física e textual. Uma análise sem considerar tais questões fica comprometida, pois não atenta para os agentes envolvidos no processo de produção do livro didático, muito menos para as disputas em torno da fala que deve ser evidenciada nos textos, na disputa entre o dito e não dito. Mas, para além disso, enfatizamos que a necessidade de promover ações visando uma sociedade justa, onde haja valorização da África e afrodescendentes, deve ser o mote norteador do fazer pedagógico nas escolas brasileiras, pois, segundo Flávia Carolina da Silva,

A imagem é uma ferramenta de identificação por parte das crianças, sendo assim os materiais didáticos poderiam contemplar, de maneira positiva, a diversidade étnica racial para cumprir não só as determinações legais da Lei 10.639/03 e do Edital do PNLD, mas também oportunizar, através das imagens, para que todas as crianças pudessem identificar-se nas ilustrações das obras didáticas, contribuindo assim para uma construção positiva da identidade dos/as pequenos/as estudantes (SILVA, 2015, p. 4).

Operando com a perspectiva de que o debate em torno da questão racial se faz necessário como forma de promover a valorização da população negra e sua cultura, não apenas porque existem imperativos legais, é que nos debruçamos efetivamente sobre a análise das imagens, pensando-as como documentos importantes a dialogar com professores e educandos. Na condição de documentos, e considerando que “o documento por si só, mesmo que seja claro e objetivo, nada traduz se não interrogarmos corretamente. São as perguntas que localizam a importância de sua análise e a exploração que conseguimos fazer para melhor extrair as informações queridas” (PICCOLO, 2018, p. 109), devemos interrogar: as imagens dispostas na coleção são fruto de uma seleção do autor? Parece uma questão óbvia, mas sua resposta enfatiza a importância desse diálogo com o documento, a fim de melhor compreender que a estruturação do artefato didático é, desde a projeção, a construção de um lugar de fala, de onde irá ser operado um discurso capaz de conformar verdades que serão diluídas socialmente. Fica claro, assim, que as imagens selecionadas pelo autor estão presas às amarras de um discurso, alicerçado na lógica daquilo que deve ser falado. Basta reforçar a lembrança de que as coleções didáticas passam pelo filtro do PNLD antes de chegarem aos bancos escolares. Caminhando sob essa percepção, nos debruçamos objetivamente sobre o processo de análise das imagens sobre a população negra, especificamente no âmbito da categoria relações familiares, a fim de compreender os sentidos de tais representações.

No tocante a essa categoria destacamos que imagens sobre famílias negras aparecem poucas vezes ao longo dos livros da coleção – são 4 imagens – o que já é passível de análise, pois conforme abordamos até aqui, a família é entendida enquanto suporte básico da sociedade.

O livro didático é um produto desenvolvido para uma finalidade, ou seja, faz parte do processo que envolve os saberes a serem ensinados nas escolas. Sua existência não é obra do acaso e o lugar que ocupa no sistema educacional é fruto de políticas previamente estabelecidas. Dito isso, evidenciamos que o aporte textual e o aporte imagético que compõem o livro didático são produtores de sentidos, pois são indutores de padrões mentais e de comportamento. Isso se dá objetivamente a partir das operações cotidianas no espaço escolar. Portanto, refletir sobre a produção de sentidos a partir das imagens presentes nos livros da coleção é importante como forma de compreender quais padrões mentais e de comportamento podem se configurar a respeito da população negra quando educandos utilizam tais artefatos didáticos como instrumento de estudo no processo ensino-aprendizagem.

Visando objetividade e tratar de forma didática nossa análise a respeito das imagens das famílias dispostas nos livros da coleção, abordaremos pontualmente os aspectos que

consideramos importantes nessa busca de compreender os sentidos das representações de famílias da população negra nesta obra voltada para o ensino Fundamental Maior.

Figura 12 – Família Negra



Fonte: BOULOS (2015a, p. 16)

O modelo familiar representado na imagem 12, ainda que trate de uma família da população negra, é um modelo ancorado num padrão específico: patriarcal, cristão, eurocêntrico. Assim, a lógica se assenta na reprodução de certos padrões incorporados e reprodutores da hierarquia social. Ainda que a imagem sustente certo aspecto de positividade a quem olha, e olha de forma pedagógica, é preciso mergulhar e, submerso, entender que há uma fala – na imagem – mais propícia a reproduzir valores do “homem branco” do que efetivamente levar a conhecer, entender, respeitar e valorizar não só as múltiplas faces da família moderna, como também das famílias de matriz africana. Esse aspecto é importante de ser destacado pelo fato de a coleção não apresentar padrões familiares africanos, possibilitando aos educandos um olhar mais abrangente, entendendo que em África existem múltiplos arquétipos de famílias. A percepção em relação à multiplicidade abre uma janela que permite enxergar novos horizontes culturais, não apenas compreendendo seus padrões de organização, mas podendo implicar no respeito e na valorização do outro em seu modo de viver. Entendemos que essa limitação, ou seja, não representar os vários modelos familiares africanos, empobrece a percepção do aluno e produz uma carência de problematização acerca dessa categoria em específico.

Entendemos que os mecanismos de ascensão social são percebidos dentro dos padrões do sistema capitalista. É inegável que devemos valorizar a busca do conhecimento e alertar os educandos quanto ao valor do esforço, do estudo como norteadores de uma vida melhor, mas faltou explorar um olhar mais abrangente, possibilitando aos alunos perceberem, por exemplo, como na África as famílias se organizam em outros padrões de produção e organização familiar. O caminho com vistas à valorização da África e afrodescendentes passa esse olhar múltiplo e carregado de significados.

Há um último aspecto que entendemos merecer um olhar mais atento, que diz respeito às representações da população negra no âmbito do espaço geográfico ocupado. Uma família moradora de uma favela é uma imagem carregada de simbolismo e muito presente nos manuais didáticos. Não há de se esconder a verdade, obviamente, mas aqui temos uma carga imagética que deve ser trabalhada com cuidado precioso pelos docentes, pois caso contrário, irá apenas reproduzir um sentido que situa a população negra sob uma lógica historicamente construída: o lugar físico/social dessa população é a favela. Associados ao universo da favela, essa população fica amarrada a um padrão identitário negativo, associando-a ao crime, tráfico, preguiça, miséria. É uma imagem que tem um poder dicotômico: tanto pode ser trabalhada para romper padrões negativos de percepção sobre a população negra, analisada sob um viés político e de crítica social, como pode ser base para continuísmos históricos alicerçados no racismo, preconceito e discriminação. Dito isso, compreendemos que o caminho a ser norteado envereda por um horizonte que ratificamos aqui inúmeras vezes, ou seja, se a imagem carrega um discurso e produz sentidos, ancorando padrões mentais e de comportamento, problematizar é fundamental para sustentar a grandeza do debate acerca das temáticas trabalhadas no espaço escolar. Dessa forma, a iconografia não pode ser apenas um complemento ao texto, pois, indo além, imagem e texto devem somar forças e agregar valor à análise empreendida por professores e alunos.

Dito isso, inferimos que a imagem de uma família negra do século XX (imagem 13) morando em um morro, pode, por exemplo, abrir um canal de discussão sobre as contradições sociais existentes no Brasil, sobre as lutas do movimento negro contra o racismo, a discriminação e o preconceito ou sobre os mecanismos de ascensão social do negro no Brasil. É válido salientar que a imagem não deve falar por si, pois na condição de documento histórico deve dialogar com professores e alunos ampliando a gama de percepções acerca da realidade.

Figura 13 – Família favelada



Fonte: BOULOS (2015c, p. 254)

3.2.2 Análise da Iconografia Mundo do Trabalho

Quando nos dedicamos a olhar o aporte imagético referente ao mundo do trabalho na coleção somos levados a constatar que essa é a categoria com mais imagens, principalmente nos livros do 7º ano e do 8º ano. Para efeito de comprovação, isso é bastante revelador e nos lança, de imediato, a destacar dois aspectos: primeiro – 7º ano e 8º ano são os livros da referida coleção que tratam do processo de colonização do Brasil (1500-1822) e da fase imperial (1822-1889); segundo – fica evidente a ênfase dada ao sistema escravista no âmbito das relações de trabalho estruturadas no percurso temporal da história do Brasil. Não se trata aqui de condenar tal ênfase, visto que concordamos com o peso do sistema escravista na arquitetura econômica do Brasil tanto ao longo da colônia quanto na ordem imperial, sendo a força maior a impulsionar a economia dos períodos por nós frisados. A questão que se sobressai, e norteia nossa pesquisa, é quanto aos sentidos produzidos por esse aporte iconográfico quando passa a ser posto a dialogar com crianças e adolescentes por seu uso no universo escolar. Se as imagens são carregadas de informações e intenções nesse processo dialógico, são produtoras de sentidos, norteadoras de padrões de comportamento e elegem certas construções mentais sobre valores e grupos sociais, alicerçando noções do que é

positivo e negativo. Uma questão dessa natureza é válida por lançar luz a respeito dos sentidos configurados sobre a população negra nos livros didáticos de História, reforçando a importância de nosso empreendimento investigativo. Vale alertar para o fato de que o livro didático é um artefato pedagógico cuja operação se dá em um espaço particular, ou seja, o espaço escolar, sendo portador dos saberes a serem ensinados aos educandos. Com a finalidade claramente definida de atender um público específico, sua carga textual possui uma estrutura previamente definida e em conformidade ao nível do corpo discente. Assim,

O saber histórico escolar guarda especificidades que o distinguem do saber historiográfico. Seu compromisso com o processo de formação das crianças, adolescentes e adultos inseridos na Educação Básica, seu lugar nos processos de inserção daqueles agentes no trato com o conhecimento formal e o caráter axiológico vinculado à disciplina são fatores que o singularizam. O saber histórico em situação escolar não se confunde com a instrumentalização do saber historiográfico, de modo que ele seja compreensível a crianças, adolescentes e adultos (ROCHA, 2017, p. 193).

Clarear dessa forma o papel do saber histórico escolar, percebido por ter uma carga didática muito própria ao tratar das temáticas trabalhadas no processo ensino e aprendizagem, a fim de que se cumpra efetivamente a construção do conhecimento, é considerar que, também, a iconografia deve ser abordada de forma cuidadosa. Se o saber histórico escolar deve ser compreensível a crianças, adolescentes e adultos, deve também ser operado de modo a possibilitar posturas críticas e de transformação da realidade. No tocante à população negra, deve nortear para uma educação antirracista, primando pela valorização da África e afrodescendentes. Nosso olhar irá enveredar nessa direção, buscando compreender se o aporte iconográfico que trata especificamente do universo do trabalho nos livros da coleção objeto de nossa pesquisa pavimentam um caminho capaz de estimular esse olhar crítico no educando. Focar, ainda que de forma breve, no saber histórico escolar por sua finalidade no processo de formação de crianças, adolescentes e adultos, nos remete ao livro didático, ou melhor, ao uso da carga textual e iconográfica presentes no livro didático, pois sua presença no sistema educacional brasileiro é significativa. Há todo um sistema de valores sendo elaborado/reelaborado, continuado/descontinuado a partir dos espaços escolares do Brasil. Convém lembrar que o PNLD, “consolidado como política de Estado, disponibiliza materiais didáticos a escolas de todo o território nacional, oferecendo uma ferramenta substancial ao trabalho docente e um fundamental suporte de estudo aos alunos” (ROCHA, 2017, p. 50). Chamamos a atenção para esse detalhe de suma importância no tocante à educação dos discentes: se o livro didático tem tamanho alcance, pois chega às escolas de todo o território

nacional, significa dizer que crianças de todo o Brasil fazem uso desse artefato didático. Há uma carga textual se diluindo e dialogando com crianças, adolescentes e adultos de um país inteiro. São questões que envolvem quantidade, qualidade, narrativas, multiplicidade de espaços físicos e de culturas e educandos de classes sociais e vivências diferentes. A possibilidade de configurar via campo educacional posturas de combate ao racismo, preconceito e discriminação encontra no livro didático um terreno fértil. Resta saber se, objetivamente, isso se materializa quando consideramos os aportes textuais e imagéticos presentes no livro didático.

Avançaremos com o objetivo de analisar o aporte imagético presente na coleção que trata particularmente do mundo do trabalho. Visamos compreender os sentidos das representações sobre a população negra nessa categoria – mundo do trabalho. Buscando objetividade e tratar de forma didática nossa análise, iremos abordar pontualmente os aspectos que consideramos importantes nesse empreendimento.

1 – É válido dizer que das 40 imagens sobre o mundo do trabalho, 19 são de escravizados. Eles são representados ocupando os mais variados espaços geográficos do Brasil, executando múltiplas tarefas. Há uma explicação para isso, pois conforme já foi dito anteriormente, os livros com maior abordagem sobre o mundo do trabalho são os livros do 7º ano e do 8º. Ambos trabalham o Brasil colônia (1500-1822) e o Brasil imperial (1822-1889). Tratam, por exemplo, da gênese do sistema escravista no Brasil enquanto desdobramento da montagem da empresa exploratória colonial portuguesa. Convém lembrar, que a ampliação das atividades econômicas portuguesas nas terras do novo mundo levaram ao aumento da demanda por mão de obra, conforme atesta Gabriela Gonçalves Rosa,

Com o aumento da exploração do território brasileiro e a diminuição da mão de obra indígena, o comércio escravista africano na colônia portuguesa ampliou e se fortaleceu, estabelecendo intensa relação com o comércio ultramarino escravista nas regiões do continente Africano, principalmente nas áreas costeiras que abasteceram as metrópoles e as colônias com sua mão de obra (ROSA; PRADO, 2012, p. 330).

Assim o sistema escravista se consolidou e se firmou de forma secular, levado a efeito no início da colonização e findando somente em 1888. Tamanha foi a vinda de africanos para serem escravizados que o trabalho no Brasil passou a ter cor e, para além disso, passou a pesar sobre a população negra. Aí entra um ponto crucial: um quantitativo tão significativo de imagens enfocando o trabalho escravo pode suscitar ao menos dois direcionamento quanto aos olhares, um – associar o trabalho escravo à população negra, naturalizando essa forma de percepção e abrindo a possibilidade para o aprofundamento de posturas racistas,

discriminatórias e preconceituosas; dois – possibilitar um diálogo com os educandos no sentido de estimular a articulação de posturas antirracistas, materializando ações em favor da valorização da diversidade cultural existente no Brasil. Nossa percepção é que o aporte iconográfico que trata do mundo do trabalho, especificamente das imagens que tratam do trabalho escravo, não direciona para uma construção de sentidos ancorados em práticas antirracistas e valorização da África e dos afrodescendentes. Tais imagens retratam um passado distante, “as gravuras e pinturas são de um tempo que não é nosso” (ROCHA, 2017, p. 197), ainda assim, são documentos que se problematizados em sala de aula, podem propiciar novos olhares sobre a população negra. Como parte dos livros da coleção em si, não, pois não são problematizadas pelo autor. Aparecem principalmente para ancorar a fala expressa no corpo textual, ou seja, como suporte imagético para atingir uma pretensa ação didática no âmbito da explicação de uma referida temática. Com o fito de sustentar nossa fala, destacamos as imagens – 14,15, 16 e 17 que revelam alguns aspectos importantes no tocante ao universo do trabalho à época da escravidão: primeiro – os escravizados aparecem realizando tarefas diversas (trabalho agrícola, escrava de ganho, trabalho nas minas, escravizados urbanos); segundo – os escravizados estavam na base da economia à época da escravidão; terceiro – há a possibilidade de associação entre a escravidão e a população negra. Pensando a história por seu percurso temporal e a percepção construída a partir do olhar sobre a relação espaço/tempo, a análise do contexto da escravidão não pode ser estruturada entendendo-a como algo distante, sem relação com a realidade atual, pois se o sistema escravista deixou de existir, permaneceram os seres humanos e as marcas históricas cravadas no tempo pelo referido sistema. Portanto, tais imagens devem ser contextualizadas e problematizadas, sob pena de falarem por si, inculcando ideias e padrões comportamentais que fomentam o racismo, o preconceito e a discriminação. Quebrar as amarras mentais/culturais que predem a população negra ao trabalho escravo e suas implicações temporais é um processo marcado por imensa complexidade, mas necessário. No tocante ao aporte iconográfico que versa sobre a escravidão, salientamos a importante tarefa de mostrar as imagens, mas discutir sobre as lutas de resistência dos escravizados contra este sistema e as lutas dos movimentos negros pela valorização da África dos afrodescendentes.

Imagem 14 – Negros na mineração



Fonte: Fonte: BOULOS (2015c, p. 55)

Imagem 15 - Negros no trabalho urbano



Fonte: BOULOS (2015c, p. 27)

Imagem 16 – Negra vendedora



Fonte: BOULOS (2015c, p. 60)

Imagem 17- Negros no engenho



Fonte: BOULOS (2015b, p. 281)

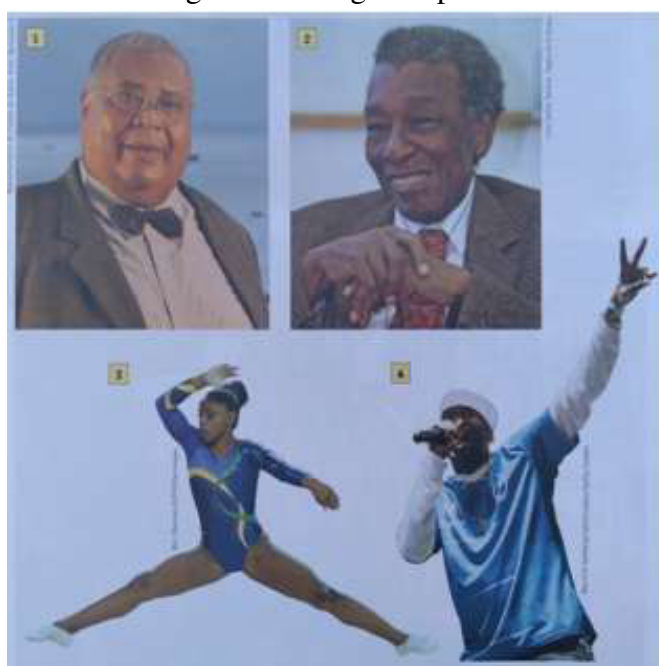
As imagens que abordam o mundo do trabalho, e que não tratam especificamente da escravidão, são representações de pessoas que compõe a população negra exercendo atividades tanto no início do século XX, após o fim da escravidão, quanto na atualidade. São imagens de atletas (homens e mulheres), pintores, cantores e cantoras, escritores, ginastas, artesãos, militares, quilombolas e imagens retratando trabalhadores em situação análoga à escravidão. Um corpo tão amplo e variado de atividades profissionais suscitam percepções também diversas. Se a iconografia é polissêmica e produtora de sentidos, entendemos que as imagens 18, 19, 20 e 21, ao representarem pessoas que compõem a população negra exercendo atividades de destaque, estimulam uma percepção positiva sobre este segmento da sociedade. São representações que evocam a importância do mérito, do esforço, da capacidade independente da cor, do respeito social a partir do trabalho justo e honesto. Mas faz-se necessário problematizar essa ascensão dentro de uma sociedade marcada por contradições, tentando compreender, por exemplo, até que ponto tal realidade implica em transformações na vida da população negra, fortalecendo e dinamizando sua luta por valorização, reconhecimento e respeito. Ainda assim, é inegável que certos avanços marcam as páginas dos livros didáticos no tocante ao aporte imagético. Se bem trabalhados podem render debates frutíferos e contribuir para a estruturação de olhares positivos sobre a África e os afrodescendentes.

Imagem 18 – Artista negra



Fonte: BOULOS (2015b, p. 75)

Imagem 19 – Negros e profissões



Fonte: BOULOS (2015c, p. 12)

Imagem 20 – Atleta negro



Dede, então jogador do Vasco da Gama, durante uma partida entre Vasco e Botafogo, pela série A do Campeonato Brasileiro, no estádio do Botafogo de Futebol e Regatas, Rio de Janeiro (RJ), 18 de outubro de 2012.

Fonte: Fonte: BOULOS (2015d, p. 25)

Imagem 21 – Artista Negro



Fonte: BOULOS (2015b, p. 78)

Enfatizamos um aspecto importante, o autor produziu uma coleção de História ajustada ao filtro normativo do PNLD, assim há uma estruturação textual e imagética obedecendo a certos padrões e normas, a saber, no caso particular da população negra, não são permitidos estereótipos, preconceito, racismo e discriminação nos livros da coleção. Dito isso, quero evidenciar que o autor se propõe, entre outros aspectos, a passar uma imagem positiva sobre a população negra, visto que as amarras legais impostas via PNLD são claras quanto a isso. Portanto, esse não é o mote da discussão, haja vista que estamos analisando o que já está posto após a coleção didática passar pelo crivo do governo e ser recomendada para uso nas escolas. Indo além, nossa questão é focar na produção de sentidos a partir das representações sobre a população negra nos livros da coleção. Aí, mais uma vez reiteramos que as imagens aparecem muito mais como suporte para reforçar a ação didática das temáticas abordadas nos textos. É um padrão que parece ter muito haver com o exercício da docência, quando nos referimos à escolha dos livros didáticos nas escolas, pois os professores tendem a buscar livros com aportes imagéticos expressivos. Um reforço que poderá ajudar na venda dos livros. Não estamos dizendo ser essa a intenção, mas não podemos esquecer que o livro didático é um produto do mercado editorial, gerando lucros significativas para as editoras. Precisa, portanto, ter uma boa apresentação pensando sob a lógica do universo comercial. Mas se não se restringem somente a esse aspecto comercial, reforçamos que, “as iconografias também não assumem o papel que lhes é devido, de evidências com potencial para a

problematização da experiência vivida e índices do modo pelo qual a mesma experiência é percebida e representada” (ROCHA, 2017, p. 197).

Pensando para além da questão da problematização do aporte iconográfico, premissa básica para estabelecer a conexão entre as experiências dos sujeitos, enfatizamos que há uma espécie de fronteira, de limite no alcance do exercício das profissões por pessoas da população negra, visto que quase sempre as imagens abordam atletas, jogadores, cantores, ginastas ao longo da coleção. Se a população negra é representada, o que já abre caminho para se questionar quem representa, outra questão é válida: por que é representada dessa forma? Se sabemos que tais representações são geradoras de sentidos, de compreensões de mundo, ao se ver representada nos livros didáticos, a população negra, ainda que avançando para uma certa positividade, ainda enxerga uma sociedade hierarquizada, marcada pela hegemonia do arquétipo social - branco/cristão. Mas há avanços a se destacar, pois pensamos que pessoas da população negra representadas ocupando espaços e profissões de destaque podem nortear discussões e debates sobre a questão racial no Brasil. Ainda assim, é preciso lembrar que as mudanças impressas nos livros didáticos não estão paradas no espaço e no tempo e nem são fruto da boa vontade de agentes políticos. Resultam, sim, de lutas históricos dos movimentos sociais, a exemplo do Movimento Negro, em favor da visibilidade e valorização da África, afrodescendentes e sua cultura, uma luta que só se dinamiza, pois o livro didático,

Como um suporte de conteúdos e valores, meio e mensagem de uma seleção cultural, que, obrigatoriamente, tem que dialogar com um público receptor (professores, alunos, comunidade, autoridades governamentais e pedagógicas) o livro didático torna-se um dos espaços privilegiados de disputa por representações identitárias seja de etnia, classe, gênero ou de grupos sociais minoritários (atestam esta situação o grande número de estudos, empreendidos em diversos programas de pós-graduação, sobre a presença e a representação de negros, índios, mulheres, etc. em manuais didáticos, nos últimos anos) (MORENO, 2009, p. 05).

3.2.3 Cultura Material/Imaterial (Imagens)

Ao tratarmos de cultura material e imaterial faz-se necessário, primeiramente, situarmos algumas questões conceituais e legais, com o fito de melhor compreender nossa fala sobre essa categoria. Vale dizer que a vida em sociedade implica na produção de bens econômicos, ou seja, de tudo aquilo que se relaciona ao sustento e às relações comerciais. Mas, para além disso, seres humanos não são máquinas, ou seja, produzem bens culturais. A língua, os costumes, a arquitetura, os modos de vestir, a musicalidade, a ludicidade,

Enfim, suas crenças, suas visões de mundo, seus saberes e fazeres. Trata-se, portanto, de um processo dinâmico de transmissão, de geração a geração, de práticas, sentidos e valores, que se criam e recriam (ou são criados e recriados) no presente, na busca de soluções para os pequenos e grandes problemas que cada sociedade ou indivíduo enfrentam ao longo da existência (IPHAN, 2012, p. 07).

Assim, as pessoas pensam e produzem não apenas buscando o sustento cotidiano, mas também visando construir sentidos à sua vivência, sua relação consigo e com os demais. No âmbito desse processo que envolve a constituição de uma tradição e de valores que norteiam a vida comunitária, vai se configurando uma arquitetura identitária que as une e promove padrões mentais de preservação não apenas da comunidade, mas também do aporte cultural construído historicamente. Passa a ser responsabilidade de todos a manutenção dos laços culturais que dão sentido à vivência comunitária, além de fortalecer o sentimento de pertencimento. A estruturação de um lastro identitário é fundamental, pois,

As pessoas fazem parte de diferentes grupos sociais, cujo alcance pode ou não ser local: o grupo da igreja, o grupo de fundadores da cidade, o grupo dos comerciantes, o grupo das mulheres, o grupo dos seringueiros, entre outros. Assim, durante sua vida, as pessoas constroem suas identidades ao se relacionarem umas com as outras em diferentes contextos e situações. A identidade de uma pessoa é formada com base em muitos fatores: sua história de vida, a história de sua família, o lugar de onde veio e onde mora, o jeito como cria seus filhos, fala e se expressa, enfim, tudo aquilo que a torna única e diferente das demais (IPHAN, 2012, p. 07).

É dessa forma que se desenha a pluralidade cultural, pois as pessoas não só ocupam espaços geográficos diferentes, como produzem bens culturais diferentes. Isso torna a vida humana multifacetada, marcada por singularidades que definem e formam a moldura identitária dos diversos povos que habitam o planeta terra. Somos muitos e somos arquitetos de bens culturais que definem nossa humanidade, nossa capacidade de dar sentido à nossa existência e à nossa vida em sociedade. No entanto, há uma questão fundamental a ser pensada: vários grupos humanos podem ocupar o mesmo espaço geográfico ao mesmo tempo, formando um caldeirão cultural. Quando tratamos da formação da sociedade brasileira, pensando no longo percurso temporal que envolveu – e ainda envolve – esse processo, é válido lembrar que uma de suas marcas registradas é justamente o encontro de culturas. Indígenas, portugueses, africanos não podem ser compreendidos dentro dos limites restritos das bases econômicas que aqui se desenvolveram a partir do século XVI com a montagem da empresa exploratória lusitana. Indo além, faz-se necessário entender que o Brasil é resultado da marca cultural impressa por cada povo, tanto considerando os que aqui estavam: os indígenas; os que vieram: os portugueses; e os que foram trazidos: os africanos. Mas é aqui

que começam a aparecer as questões pertinentes e que se relacionam com o nosso trabalho investigativo, ou seja, é aqui que se evidencia, no Brasil, o conflito levado a efeito a partir da constituição de uma hierarquia cultural. A hegemonia de uma base cultural cujo arquétipo é o homem branco, europeu, ancorado nos valores da tradição cristã, suplantou historicamente as demais culturas que compõem a sociedade brasileira. Esse processo resultou na luta dos movimentos sociais e intelectuais negros em busca de reparações históricas. Tais movimentos buscam, entre outras frentes de lutas, promover mudanças nos livros didáticos, pois visam, via campo educacional, a visibilidade e a valorização da África e afrodescendentes e sua cultura. Como consequência dessas lutas históricas, por exemplo, há uma legislação que impõe mudanças nos livros didáticos, reconfigurando as falas sobre África, afrodescendentes, indígenas e mulheres. São mudanças que buscam promover a partir do espaço escolar transformações nos padrões mentais da sociedade brasileira.

Porém, apresentaremos definições de cultura material e cultura imaterial antes de efetivamente partirmos para a análise das imagens.

Cultura material

As obras de artes plásticas, em geral, compreendem elementos culturais materiais. Pinturas, esculturas, artesanatos, arquitetura, paisagismo, fotografia, intervenções humanas na paisagem natural, literatura, entre outras **formas ou fazeres culturais que existem fisicamente**, podem ser considerados elementos culturais materiais.

Cultura imaterial

Tudo aquilo que faz parte da vasta gama cultural de uma sociedade, mas **não existe concretamente**, pode ser considerado cultura imaterial. O idioma, as gírias e variações linguísticas, a religião, as festas populares, as festas religiosas, a dança, a música, as lendas e crenças populares, e a culinária são manifestações culturais que identificam determinadas sociedades e não existem materialmente (PORFÍRIO, s/a, p. 1).

Além da questão conceitual, entendemos ser necessário também apresentar o corpo jurídico que regulamenta e objetiva promover ações de conservação e valorização da cultura material e da cultura imaterial. Na Constituição de 1988, podemos dar destaque para os artigos 215 e 216, que tratam a respeito de patrimônio cultural. Já no decreto 3.551, 04 de agosto de 2000, os bens culturais devem ser preservados porque constituem os elementos formadores do patrimônio histórico de um povo. Quer sejam bens materiais ou imateriais, constituem um importante elo entre o passado e o presente, estruturando um lastro de memória fundamental na constituição identitária dos indivíduos. Preservar os bens culturais, portanto, significa manter viva a relação dialógica com o passado, propiciando às gerações futuras não apenas conhecer o arcabouço material/imaterial, mas fazer uso de uma gama significativa de conhecimentos historicamente produzidos e guardados. Mantém-se, assim, no

percurso temporal, a percepção de identidade e pertencimento inerentes à vivência comunitária. Dessa forma, o Decreto Nº 3.551, de 4 de agosto de 2000 (anexo 1), se constitui num importante mecanismo legal no sentido de mostrar que o poder público adota ações a fim registrar os Bens Culturais de Natureza Imaterial no país. Um imperativo legal dessa natureza reforça a importância dos bens culturais imateriais, pois estabelece uma metodologia de registro, tornando impresso e público a existência de tais bens culturais. Para além disso, inculca na coletividade, via eventos, parcerias, levantamentos, registros, a importância de que todos devem trabalhar a fim de preservar, valorizar e respeitar os ícones que reforçam os laços identitários da sociedade.

Vale lembrar que o patrimônio cultural além de servir como lastro identitário de um povo, desse ser também preservado, valorizado e colocado em evidência à sociedade de modo a manter viva a tradição, reforçando o sentimento de pertencimento nas pessoas. No entanto, como dito antes, num mesmo espaço geográfico podem conviver povos e culturas diferentes, como é o caso do Brasil. Numa sociedade marcada por contradições, desigualdades e hierarquização social, há historicamente a subvalorização de certas culturas, vistas como culturas de menor valor, sobre isso, chama a atenção Cairo Katrib e Andelúcia Teixeira,

Quando analisamos a trajetória do negro no Brasil, vemos que a diversidade cultural, característica essencial da humanidade não são respeitadas. As práticas culturais dos afrodescendentes no Brasil são interpretadas como tucanas, menores, sem importância cultural ou embebidas num movimento primitivo que não retrata a sociedade do progresso e da modernidade, ideário apregoado ainda hoje (KATRIB; TEIXEIRA, 2016, p. 06).

A luta antirracista dos movimentos sociais visam, também, mudar essa percepção a respeito da cultura africana e dos afrodescendentes, pois, segundo Sabrina Ana Maria da Silva, “mesmo não observando os fatos ao seu redor, traços fortes da cultura africana podem ser encontrados hoje em variados aspectos da cultura brasileira, como música popular, a religião, a culinária, o folclore e também festividades populares” (SILVA, 2015, p. 37). Um aspecto importante a ser enfatizado é o fato de haver um aporte imagético representando manifestações da cultura material/imaterial da população negra. São múltiplas as possibilidades de trabalhar tal iconografia, como pode se observar nas imagens 23, 24, 25 e 26 pois abrem caminho para certas percepções tais como: o legado material/imaterial da população negra, a tradição como mecanismo de resistência, a cultura africana enquanto lastro cultural de resistência histórica de um povo, ou seja, suscitar a criticidade do educando ao fazê-lo entender que os bens culturais não existem em si, mas são fruto do trabalho

humano e têm valor histórico, político e identitário. As imagens que destacamos permitem esse olhar sobre a cultura da população negra enquanto algo vivo e dinâmico. Eis uma compreensão fundamental numa sociedade que hierarquiza culturas, diluindo socialmente a ideia de que uma cultura se sobrepõe a outra, o que pode enveredar para práticas como o racismo.

Figura 22 - Grupo de congada



Fonte: BOULOS (2015c, p. 11)

Figura 23 – Negros jogando capoeira



Fonte: BOULOS (2015a, p. 44)

Figura 24 – Universidade de Sankoré



Fonte: BOULOS (2015b, p. 65)

Figura 25 – Baiana do Acarajé



Fonte: BOULOS (2015c, p. 30)

Figura 26 - Grupo jongo de piquete



Fonte: BOULOS (2015b, p. 70)

Se a cultura africana se manifesta tão fortemente na sociedade brasileira, a forma como o aporte imagético que trata da cultura material e da cultura imaterial na coleção é produtora de sentidos no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. Mas essa percepção possibilita a valorização da cultura africana e dos afrodescendentes por parte dos alunos e alunas? Entendemos que há uma certa visibilidade da cultura material e imaterial africana nos livros da coleção objeto de nossa pesquisa, pois há 13 imagens que dão conta dessa temática. São imagens que representam a população negra praticando múltiplas atividades culturais, o que pode ser percebido pelo educando como manifestações de uma cultura rica, com formas variadas de se apresentar. São danças típicas, Tambor de Crioula, capoeira, indumentária, culinária, festas tradicionais, música.

Fazer o corpo discente ter acesso a uma iconografia que represente um universo de manifestações enquanto produto da cultura africana é algo positivo, mas insistimos numa questão crucial: a problematização do aporte iconográfico não aparece de forma incisiva, empobrecendo o diálogo que estabelece com o educando. Problematizar a iconografia é fundamental para que esse aporte não se reduza a um apoio didático, pois “o que se pretende com o reconhecimento da população negra não é apenas a inclusão dessa população na sociedade brasileira, mas também a inclusão de suas formas de pensar, de se organizar e de existir” (SILVA; SANTIAGO, 2016, p. 94).

Inclusão das formas de pensar que valorizem a população negra implica em romper com padrões mentais historicamente constituídos, padrões mentais que fazem prevalecer uma

cultura homogênea e eurocêntrica. Romper com um padrão tão fortemente arraigado na sociedade brasileira exige organização e luta dos movimentos sociais e intelectuais negros, trabalho incisivo no campo educacional e tempo, pois é um longo processo.

3.2.4 Ludicidade, Religião e Estudo

O aporte iconográfico presente nos livros da coleção objeto de nossa pesquisa que trata de ludicidade, religião e estudo nos levam a enfatizar que tais categorias são poucos exploradas pelo autor, pois nos quatro livros da coleção – 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano – aparecem apenas 7 imagens abordando-as. Entendemos que quantidade não significa necessariamente qualidade, mas nesse caso dá pistas de como não há muita profundidade na exploração de questões importantes no sentido de enveredar rumo a uma sociedade que valorize a África e os afrodescendentes. Sobre ludicidade, deixamos claro que o lazer é um direito da criança e há arcabouço jurídico ratificando tal direito, a exemplo da Constituição Federal no artigo 227,

Título VIII
Da Ordem Social

Capítulo VII
Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 1).

Também o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, dispõe sobre o lazer, ratificando o já disposto na Constituição Federal de 1988,

ECA - Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990

Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- I** - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
 - II** - opinião e expressão;
 - III** - crença e culto religioso;
 - IV** - brincar, praticar esportes e divertir-se;
 - V** - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
 - VI** - participar da vida política, na forma da lei;
 - VII** - buscar refúgio, auxílio e orientação
- (BRASIL, 1990, p. 1).

São quatro imagens representando crianças que compõe a população negra em momentos de ludicidade. Nas quatro imagens as crianças se divertem em espaços adequados e com acesso a ferramentas do universo do consumo, como, por exemplo, um computador. Podemos inferir que há uma representação positiva: crianças felizes, brincando em ambientes adequados, mas essa é uma questão que deve ser problematizada, pois vivemos num país de contradições e desigualdades sociais, onde grupos menos favorecidos vivem em ambientes sem infraestrutura adequada, onde as crianças não têm nem mesmo espaço adequado ao lazer. Convém lembrar, que quando falamos de população negra não estamos falando de um segmento da sociedade engessado, vivendo da mesma forma e ocupando os mesmos lugares geográficos e sociais, mesmo porque já enfatizamos que pessoas que fazem parte da referida população ascendem socialmente, dando uma feição dinâmica e complexo a esse segmento social. Nosso foco é a produção de sentidos a partir das representações imagéticas que compõem a coleção em análise, sendo essa uma tarefa que passa necessariamente pelas possíveis leituras suscitadas por essa iconografia, devendo tal iconografia ser discutida. Crianças da população negra, dialogando com tais imagens, dependendo de sua origem social, não vão se identificar, não vão se sentir representadas pelas imagens que aparecem nos livros didáticos, pois não estão em conexão com a realidade vivida por elas. Assim, podemos elencar duas questões fundamentais: primeiro – há um distanciamento entre o que dizem as leis e o que efetivamente as crianças vivem quando se trata da ludicidade, principalmente as crianças da população negra, que ocupam basicamente os bolsões de pobreza do Brasil. Legislação/realidade/imagens não se entrecruzam enquanto possibilidade de fomentar uma educação com viés crítico e transformador. Segundo – os sentidos gerados a partir de tais imagens poderão ser, aos olhos das crianças da população negra, de deslocamento, ou seja, tais imagens podem não fazer parte do quadro que emoldura a realidade vivida por elas. Nas imagens 27, 28 e 29 observamos crianças que compõem a população negra brincando em espaços adequados e com o acesso a brinquedos adequados. Mas o que se coloca diante de nós são imagens de uma realidade que não abarca todas as crianças, e aqui estamos falando não apenas sobre crianças da população negra, levando-nos a compreender que o autor apresenta uma realidade acessível a poucos. Assim, a percepção produzida a partir da iconografia que trata de ludicidade é de incompletude e de que não houve, por parte do autor, uma preocupação em produzir um debate acerca de uma questão tão rica e atual. Lembrando que o Brasil tem um Estatuto da Criança e do Adolescente, uma legislação específica a tratar dos direitos e deveres da criança, uma oportunidade de tratar, com uso do aporte imagético, questões ligadas ao lazer, estimulando a criticidade do educando.

Figura 27 - As crianças se divertem



Fonte: BOULOS (2015a, p. 18)

Imagem 28 – O negro e o estudo



Fonte: BOULOS (2015c, p. 97)

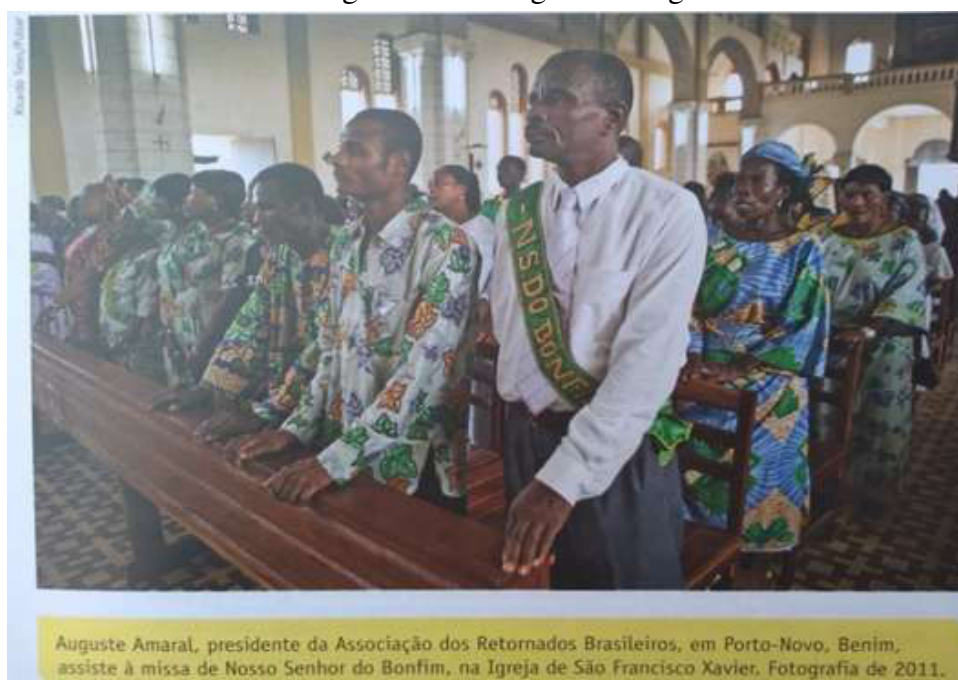
Imagem 29 - Ludicidade



Fonte: BOULOS (2015a, p.14)

Ademais, vemos positivamente as imagens de crianças estudando, ainda que sejam problematizadas, podem estimular certa percepção de valorização do estudo. Evidente que, como já afirmamos, problematizar é essencial, pois o aporte iconográfico deveria focar nas condições de estudo da população negra, considerando espaços físicos, condições de acesso a material didáticos e tecnológicos, alimentação e transporte, por exemplo. Sobre o universo religioso o tratamento imagético é também tímido e sem a devida problematização. Basta lembrar que a Constituição Federal (1988), no artigo 5º consagra a liberdade de religião como direito fundamental do cidadão, sendo tal imperativo legal fundamentado na existência de Estado laico. Não há, desse modo, religião maior ou menor, mas religiões diferentes. Não aparecem na iconografia de forma incisiva as religiões afro-brasileiras, como a umbanda e o candomblé, assim o autor não trabalha a multiplicidade de religiões africanas, o que possibilitaria aos educandos lançar um olhar sobre a cosmologia existente em África, compreendendo não apenas seus ritos e aspectos mas entendendo que as formas de se relacionar com o transcendente variam em contextos distintos. Nas imagens 30 e 31 observamos um ritual cuxita, no antigo Egito e africanos assistindo a uma missa em Benim. São situações e realidades históricas distintas, mas que chamam atenção para o que sustentamos até aqui, ou seja, entender o diferente para valorizar/respeitar deve ser uma premissa básica para que haja uma convivência dentre dos limites da civilidade. Mas na dinâmica das relações entre os povos nem sempre aconteceu ou acontece dessa forma, haja vista que os africanos numa missa é revelador desse processo de imposição religiosa, muito comum no processo de expansão marítima levado a efeito pelos europeus a partir do século XV, por conta da força avassaladora da Igreja Católica não só dentro da Europa, mas por sua influência no processo de colonização na América, por exemplo. Desse modo, são várias as possibilidades de análise iconográfica, e a ausência de certas abordagens no terreno religioso limita até mesmo uma discussão mais aprofundada sobre a discriminação sofrida pelas religiões de matriz africana.

Imagem 30 – O negro e a religião



Fonte: BOULOS (2015c, p. 217)

Imagem 31 - Oferendas



Fonte: BOULOS (2015a, p. 136)

As perseguições que as religiões de matriz africana sofrem, num claro descompasso entre os termos da lei e a realidade de uma sociedade onde existem posturas racistas, discriminatórias e preconceituosas, não são reveladas. Se assim é, tal situação pode suscitar nas crianças da população negra uma percepção segundo a qual as religiões afro-brasileiras são invisíveis e sem valor, operando nos subterrâneos da cultura brasileira. O padrão cultural que se impõe opera na prevalência da religião cristã, de matriz europeia.

3.2.5 Análise das Imagens Mundo Político

Pensar o negro no mundo da política passa pela compreensão de três questões: primeiro – qual é o lugar da população negra no tocante à ocupação de cargos políticos; segundo – como se dá a representação no aporte imagético presentes nos livros didáticos da coleção sobre a participação da população negra no universo político; terceiro – as lutas dos movimentos sociais que lutaram/lutam por uma sociedade antirracista é problematizada pelo autor na iconografia da coleção? São questões, que elucidadas, irão nortear o entendimento sobre os sentidos produzidos por tais representações nos livros da coleção a respeito da população negra.

Se o livro didático é um lugar de fala, expressão do dito e não dito a partir da carga textual presente em suas páginas, é também responsável por diluir narrativas que acabam naturalizando certas práticas e modos de pensar. De forma sintética, podemos afirmar que é um artefato pedagógico que tanto pode enveredar para mudanças, como também pode advogar permanências. Portanto, antes de irmos à análise das imagens nessa categoria específica, é válido refletir sobre alguns dados que ajudam a entender o lugar da população negra na vida política brasileira, quanto à ocupação de cargos políticos.

Primeiro os dados se referem a candidatos por sua cor nas eleições 2018:

Tabela 7 - Candidatos às eleições 2018 por cor/raça

Cor/raça	%
Branca: 15.241	52,4%
Parda: 10.383	35,7%
Preta: 3.160	10,86%
Amarela: 168	0,58%
Indígena: 133	0,46%

Fonte: TSE (2016)

Pardos e pretos, que compõem a população negra, somados não atingem nem o percentual de candidatos brancos. Abaixo, vê-se que a situação da participação da população negra também foi inferior em percentual nas eleições de 2016.

Dados do DivulgaCandContas, sistema do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) responsável pela divulgação das candidaturas registradas no Brasil, revela que apenas 8,65% (42.524) dos candidatos nas Eleições de 2016 se declararam negros. Cerca de 51% dos candidatos (253.122) afirmaram ser brancos e 39,10% (192.292) pardos. Segundo o sistema, até às 18h desta quinta-feira (1º), havia 491.782 inscrições de candidatos no pleito deste ano que receberam aval do juiz eleitoral para serem divulgadas. Até o momento, o estado que mais possui candidatos que se declararam negros é a Bahia (15,66% do total), seguida pelo Rio de Janeiro (14,34%) e pelo Maranhão (11,79%). Já os estados que possuem menos candidatos que afirmaram ser negros são: Santa Catarina (2,74%), Amazonas (4,06%) e Ceará (4,86%) (TSE, 2016).

Não é o nosso objeto de pesquisa fazer uma varredura no sistema eleitoral brasileiro refletindo sobre a questão racial, mas apresentar dados que possam sustentar nossa fala sobre a participação da população negra em menor percentual quando se trata da ocupação de cargos políticos. São dados que revelam a distorção entre quantidade e representação, pois ainda que a população negra forme a maioria da população brasileira, se apresenta em menor quantitativo que brancos na composição dos cargos políticos.

Um dos caminhos para enveredar mudanças nesse panorama é o campo educacional. Via espaço escolar há uma possibilidade de ampliação do debate em torno da questão racial, estimulando a criticidade dos discentes em relação a tais distorções, promovendo ações que possam configurar uma outra realidade, onde cidadania e pertencimento possam nortear o combate ao racismo. Não por acaso que os movimentos sociais, a exemplo do Movimento Negro, lutaram e ainda lutam por mudanças no sistema educacional, caso do livro didático, a fim de que possa reconfigurar/transformar as narrativas de viés eurocêntrico, buscando dar visibilidade e valorizar a África, os afrodescendentes e sua cultura, conforme destacam Cairo Katrib e Andelúcia Teixeira,

É por esse dentre tantos outros motivos que o movimento negro ainda luta para ver seus direitos sociais e individuais respeitados, valorizados e integrados à história do país e os afrodescendentes não vistos apenas como figurantes ou mão de obra utilizada em dado contexto histórico, mas como protagonistas e construtores da história do Brasil (KATRIB; TEIXEIRA, 2016, p. 06).

Mas para isso, pensando aqui especificamente o aporte imagético, se faz necessário que as representações sobre a população negra possam proporcionar percepções positivas, problematizadas e que estimulem posturas críticas sobre seu lugar social. Assim, podemos

fazer algumas considerações sobre as representações da população negra na categoria mundo da política, nos livros da coleção por sua iconografia.

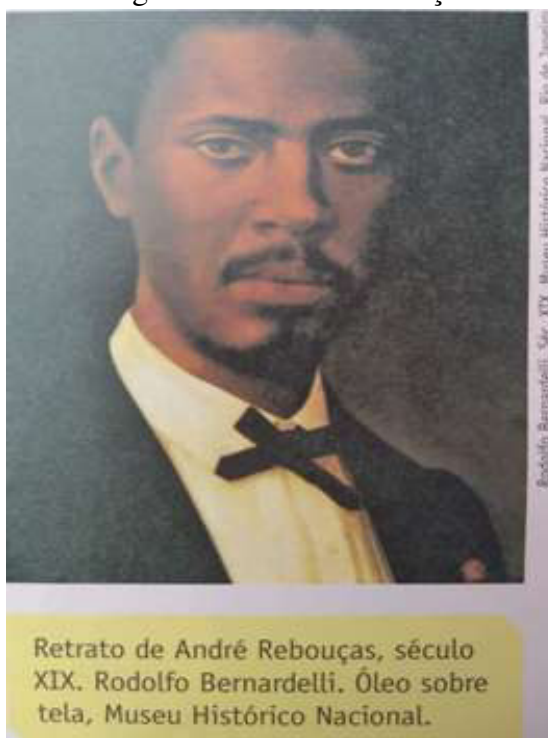
As imagens 32, 33, 34 e 35 apresentam figuras políticas importantes no Brasil e em outros países. Passam uma percepção positiva quanto à possibilidade de ascensão política de pessoas da população negra, mas não são problematizadas, passando a ideia de que estão muito mais compondo um suporte ao texto. Por si só as imagens não compõem documentos que estimulem um diálogo crítico com o educando. Falta ir além e construir uma narrativa a partir da imagem mostrando que aquela figura política está ali não por acaso, mas pela força de lutas históricas dos movimentos sociais e intelectuais negros, de um intenso combate ao preconceito, racismo e discriminação. Principalmente se considerarmos que Martin Luther King, André Rebouças, Nelson Mandela e Barack Obama são figuras representativas não apenas da possibilidade de ascensão social da população negra, mas sobretudo do significado histórico que suas lutas e falas norteiam enquanto horizonte de expectativa para aqueles se sentem inspirados neles. Daí a grandeza do trabalho com iconografia, quando se compreende seu valor enquanto produtora de sentidos e enquanto referencial a nortear padrões mentais e de comportamento. Salientamos, portanto, que o aporte imagético não deve compor as páginas dos livros didáticos apenas como acessórios aos textos, pois, indo além, problematizá-lo significa ampliar o campo do debate a que se propõe o artefato didático.

Imagem 32 - Liderança negra



Fonte: BOULOS (2015d, p. 189)

Imagem 33 – André Rebouças



Fonte: BOULOS (2015c, p. 249)

Imagem 34 – Poder negro



Fonte: BOULOS (2015d, p. 184)

Imagem 35 – Negro e política



Fonte: BOULOS (2015d, p. 32)

Se o livro didático é um lugar de fala, portador dos saberes a serem ensinados no sistema educacional brasileiro, que contribuem para a formação dos sistemas de valores que orientam as ações e posturas dos sujeitos nas operações cotidianas, é perceptível porque se constituiu num instrumento de luta por diversos grupos sociais. A questão que explica essa realidade é que há uma disputa por narrativas. Daí a luta dos movimentos sociais que buscam a estruturação de uma sociedade antirracista para que os livros didáticos reconfigurem suas narrativas, que devem alicerçar novo arcabouço textual e imagético de modo a dar visibilidade e valorizar a África, afrodescendentes e sua cultura. Nesse sentido, as imagens 36, 37, 38 e 39 são fundamentais para a construção de um debate profícuo em torno da questão racial e das lutas dos movimentos negros. Suscitar nos educandos a percepção do quanto a sociedade brasileira é marcada por contradições, desigualdades econômicas profundas e hierarquização cultural, é uma forma de reconfigurar e estruturar novos parâmetros sociais ancorados na valorização, no respeito e na compreensão de que o arquétipo social é multifacetado e multicultural. Assim, as imagens elencadas abaixo tratam especificamente das lutas, dos movimentos de resistência da população negra contra os sistemas de opressão que pesam sobre ela. Perceber as contradições sociais e se posicionar de forma crítica diante delas é uma forma de levar o aluno a compreender seu papel de sujeito histórico, protagonista das mudanças levadas a efeito da sociedade. Portanto, inferimos que as imagens que destacam movimentos de resistência da população negra contra a opressão, tais como: jovens negros ativistas, escravizados fugindo para se libertarem do sistema escravista, o jovem negro

desrespeitando as regras de segregação racial e um dos líderes da Balaiada, Come Bento, são positivas por clarear um aspecto importante: há preconceito, discriminação e racismo, mas há resistência e lutas históricas contra tudo isso. O que se faz necessário, já enfatizamos, é problematizar e colocar os educandos no centro desse debate tão importante.

Imagem 36 - Resistência negra



Fonte: BOULOS (2015c, p. 252)

Imagem 37 – Negro contra a segregação



Fonte: BOULOS (2015d, p. 187)

Imagem 38 - Lutas negras



Fonte: BOULOS (2015c, p. 213)

Imagem 39 – A luta continua



Fonte: BOULOS (2015d, p. 182)

Uma luta histórica, secular, onde frutos são perceptíveis na implementação da Lei 10.639/03 e nas mudanças no corpo normativo dos editais PNLD, por exemplo. Assim, “as organizações ou entidades negras, de cunho denunciador e reivindicatório explícito, organizaram-se a partir das organizações de resistência e manutenção do processo cultural negro no Brasil” (SILVA, 2011, p. 121), pois numa sociedade historicamente desigual e hierarquizada, não é possível pensar que mudanças na representação sobre a população negra viriam sem luta. O conflito é parte significativa das conquistas alcançadas nas últimas décadas pelos movimentos negros organizados. De acordo com Elisângela Coêlho da Silva, vale lembrar que,

A partir da legislação antirracista o desafio é a construção de narrativas e abordagens da História da África nos livros didáticos de História que produzam conhecimento e valorização, eliminando maniqueísmos, simplificações, superficialidades, folclorizações, subalternizações. Estamos desafiados à construção de narrativas e explicações históricas outras, que construam outras representações e imaginários sobre a África (SILVA, 2018, p. 48).

No entanto, esse caminho ainda está sendo pavimentado, porque, por exemplo, as lutas dos movimentos negros brasileiros é invisível no aporte imagético da coleção. Não é uma iconografia que estabelece o percurso temporal de tais movimentos sociais, que chame a atenção para importância de que as conquistas que envolvem a população negra são fruto de batalhas históricas. Se podemos falar na existência de um livro didático que apresenta alguns avanços como fruto dessas lutas, na forma como representa a população negra, o próprio livro didático ainda não avançou o suficiente e nem foi transformado de forma incisiva quando se trata de problematizar esse processo de lutas e conquistas. O corpo discente precisa ser parte desse debate, pois é protagonista nesse trabalho de apropriação, divulgação e valorização da cultura afro-brasileira. É preciso chamar atenção para as conquistas, mas sem esquecer que: “não se trata de celebrar as formas de resistência esquecendo o sofrimento e a injustiça” (ROCHA, 2017, p. 219).

Um aporte iconográfico que não problematiza os documentos imagéticos não avança de forma significativa no debate sobre a questão racial no Brasil. Dessa forma, os sentidos produzidos, ou seja, as percepções de crianças, adolescentes e adultos ao dialogarem com as imagens dispostas nos livros didáticos sobre a população negra ainda será de naturalizar narrativas e estruturas sócio-econômicas, validando a hierarquia social, as desigualdades e o tratamento dado à cultura afro-brasileira como subcultura. Isso só “reforça a tese de que não basta inserir conteúdos, mas trata-se de repensar as formas de se construir narrativas” (ROCHA, 2017, p. 219).

3.2.6 Análise do aporte textual do livro do 6º ano

Como forma de ditatizar nosso trabalho de análise da coleção, chamamos a atenção para um aspecto já abordado no início do capítulo, que diz respeito à metodologia por nós empregada na análise do aporte iconográfico e do aporte textual: as imagens foram analisadas dividindo-as por categorias: relações familiares, mundo do trabalho, cultura material/imaterial, universo lúdico e universo político, e o aporte textual será analisado considerando o corpo textual impresso em cada livro da coleção. Entendemos que assim fica operacional o trabalho de entrelaçar as falas imagéticas e textuais, melhor estruturando nossa percepção quanto à produção de sentidos sobre a população negra por sua representação nas imagens e nos textos apresentados nos livros da coleção.

Para analisar o aporte textual do livro do 6º ano destacamos os capítulos que tratam da temática África e afrodescendentes, visto que o referido artefato didático ao passar pelo crivo do PNLD deve abordar tais temáticas conforme imperativo da Lei 10.639/03. Assim, faremos o levantamento dos capítulos/páginas que inserem África e afrodescendentes no aporte textual do livro.

O conteúdo de África não aparece de forma tão incisiva no livro do 6º ano, mas ainda assim é possível destacar capítulos que estão em consonância com as determinações legais que impõe tratar os conteúdos sobre África, afrodescendentes e indígenas (Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08). Os capítulos seguintes que destacamos merecem um olhar mais aprofundado, onde analisaremos sua abordagem sobre a temática africana.

No capítulo 03 – Os Primeiros Povoadores da Terra, na página 55, o autor trabalha o tópico: Os primeiros hominídeos e destaca a África como lugar geográfico do surgimento dos primeiros seres humanos, quando afirma que: “os mais antigos fósseis de hominídeos são os de Australopithecus. Esses hominídeos viveram na África, ao sul de deserto do Saara, há cerca de 5,5 milhões de anos e andavam eretos sobre os dois pés” (BOULOS JÚNIOR, 2015a, p. 55). Em síntese, a África é lugar de origem dos nossos ancestrais.

No capítulo 04 – A “Pré-história” brasileira, o autor enfatiza a origem do ser humano se deu na África, sendo este continente o berço da humanidade. Conforme destaca Alfredo Boulos Júnior, “a partir da África, os primeiros humanos espalharam-se pela Europa e pela Ásia e finalmente chegaram à América, em um processo que durou milhares de anos” (BOULOS JÚNIOR, 2015a, p. 74). Há um trato textual que chama a atenção sobre a importância do continente africano para a humanidade. Como forma de sustentar tal afirmação, tem destaque a descoberta do fóssil de um indivíduo do sexo feminino, pois diz

que os estudiosos que defendem essa tese – da origem humana em África – “se baseiam em descobertas como as dos cientistas estadunidenses Donald Johanson e Tom Gray. Em 1974, esses estudiosos descobriram, na Etiópia, um dos mais antigos esqueletos já conhecidos” (BOULOS JÚNIOR, 2015a, p. 74). A sustentação da fala em evidências científicas só confirmam o papel do continente africano para a humanidade. A cartografia também é um recurso usado pelo autor, pois na página 75 ganha destaque um mapa demonstrando os caminhos percorridos pelos seres humanos partindo da África e se espalhando pelo mundo.

O capítulo 07 – O Egito Antigo e o Reino de Kush, é um capítulo que merece destaque em nossa análise, pois abre a possibilidade de abordar certos aspectos que são de fundamental importância para uma percepção positiva do continente africano. Como exemplo, temos, logo no início do capítulo, uma provocação do autor sobre a localização do Egito, segundo ele, nas orientações ao professor, “começamos pela localização do Egito, já que, por diversos motivos, ela quase nunca é associada à África” (BOULOS JÚNIOR, 2015a, p. 123). Associar o Egito à África – nordeste do continente africano – sendo ele um reino que foi tão importante e próspero no mundo antigo, é uma forma de enfatizar a riqueza cultural africana, o que resultou num grandioso legado à humanidade. Entendemos que o autor poderia ser mais incisivo no que diz respeito ao legado egípcio para posteridade, pois possibilitaria aos educandos um olhar diferenciado e de maior valorização da África, como exemplo, citamos os avanços no campo da medicina. Vale lembrar que existem certas referências positivas, como o desenvolvimento da escrita e, na página 140 há um box *PARA REFLETIR* que enfatiza a importância do Sorgo como alimento originário da África. Ainda no mesmo capítulo 07, o autor trabalha outro reino, o Reino de Kush, percebido como um Reino próspero, situado no nordeste da África, mantinha intenso contato com o Egito. Ressaltamos o tratamento dado ao papel das mulheres no reino cuxita, onde podemos destacar a seguinte fala: “para alguns historiadores africanos, a participação da mulher na política e o controle do governo cuxita sobre o ouro, as pedras preciosas e o ferro ajudam a explicar a prosperidade do Reino de Kush, bem como sua longa vida” (BOULOS JÚNIOR, 2015a, p. 139). Uma passagem importante por dar visibilidade ao papel das mulheres em certos contextos históricos, estimulando a compreensão positiva sobre o lugar social da mulher no mundo contemporâneo, principalmente numa realidade onde ainda vigoram certas práticas de discriminação em relação ao sexo feminino, além dos casos de feminicídio.

O capítulo 07 se destaca não só por trabalhar dois importantes reinos africanos, mas por apresentar uma gama significativa de orientações ao professor, propostas de práticas pedagógicas, mapas, ilustrações variadas e uma ampla gama de atividades para os alunos.

Tem suas limitações conforme já destacamos, mas se articula com o que é destacado pelo Guia do livro didático, onde a abordagem sobre África é vista como pertinente e significativa.

Finalizando as abordagens do livro do 6º ano, destacamos uma atividade do Capítulo 02 – Cultura, Patrimônio e Tempo, na página 44, onde o autor sugere uma atividade sobre patrimônio cultural e a ilustração que faz referência ao texto é de uma roda de capoeira. Repercute, assim, enquanto valorização e conservação do patrimônio cultural brasileiro a capoeira, manifestação da cultura negra em nosso país.

3.2.7 Análise do aporte textual do livro do 7º ano

O livro do 7º ano apresenta conteúdos sobre África de forma incisiva, evidenciando uma abordagem consoante aos termos da Lei 10.639/03. Dessa forma, trataremos dos capítulos/textos que tratam da temática africana e afrodescendentes.

No capítulo 04 – Povos e Culturas Africanas: Malineses, Bantos e Iorubás, o autor inicia destacando o mapa político da África (2015), além de mostrar imagens de homens e mulheres africanas. O objetivo, conforme Alfredo Boulos Júnior revela nas orientações ao professor, é

Mostrar a diversidade de povos e culturas do continente africano, privilegiando, no entanto, pessoas de territórios africanos onde, no passado, viveram ancestrais de milhões de brasileiros, a exemplo da Nigéria, de Angola e de Moçambique. “O conhecimento da história dos antigos habitantes dos territórios ocupados hoje por esses países é importante para que possamos compreender e evidenciar para os alunos os laços que ligam a história brasileira à história africana” (BOULOS JÚNIOR, 2015b, p. 61).

Assim, o capítulo visa promover o mergulho do educando nessa conexão África/Brasil de modo a entender que nossa história foi moldada, também, pela força da cultura africana. A fim de enfatizar o valor da África para nós, o autor apresenta um texto que é importante para romper com certas construções políticas equivocadas sobre o continente africano, ou seja, ele alerta para o fato de que:

A África é um continente com mais de 30 milhões de quilômetros quadrados, dezenas de países e centenas de povos com culturas e línguas singulares; por ser o berço da humanidade e o lugar de origem dos ancestrais de milhões de brasileiros, a África e sua história têm grande importância para nós (BOULOS JÚNIOR, 2015b, p. 61).

Tais informações são fundamentais para situar os educandos em relação a certos aspectos políticos e geográficos da África, percebendo sua diversidade e sua complexidade. Percebe-se a relação entre as abordagens do autor e as imposições que englobam a Lei 10.639/03.

O capítulo 04 é amplo, subdividido em 14 tópicos nos quais se destacam mapas, significativo aporte iconográfico, personalidades importantes, textos tratando das influências culturais africanas no Brasil, como a dança do Jongo, herança do povo banto, textos destacando a importância da tradição oral na África enfatizando a atividade dos griôs, uma gama de atividades com foco no desenvolvimento da capacidade crítica do educando a partir, por exemplo, da análise de textos ancorados numa bibliografia atualizada. É válido destacar uma sugestão de atividade na página 84, cujo título do box é: *Você cidadão!* O texto destaca a entrevista de Nathane, uma menina de 14 anos. O foco da entrevista é a forma como a menina lida com seu cabelo, numa sociedade que impõe certos arquétipos ligados ao comportamento e à moda. O objetivo é suscitar uma reflexão sobre a questão do preconceito a partir da forma como essa criança lida com suas singularidades físicas, a exemplo do cabelo. Sua postura é um alerta e um estímulo para que crianças negras lidem de forma positiva com suas características físicas. Isso fica evidente quando ela encerra a entrevista dizendo:

Críticas, preconceitos, vou ter que enfrentar as pessoas que acham que eu tenho que ter cachos. Tenho primas que têm cachos, isso é visto com bons olhos, e as pessoas não conseguem entender. Acho que preferem não me ouvir. Não quero relaxar, nem cachinhos feitos no salão, quero meu cabelo natural como ele é. Não tenho vergonha de ser quem sou: negra (BOULOS JÚNIOR, 2015b, p. 84).

Uma atividade dessa natureza é importante para fomentar olhar e posturas positivas em relação à população negra, principalmente por estimular nas crianças negras o orgulho de serem quem e como são.

Em síntese, o capítulo 04, trata de três grandes impérios africanos: Mali, Bantos e Iorubás. Possibilita perceber a grandeza dos grandes impérios nos vários motes de sua política, economia, sociedade, cultura e mantém uma construção textual enfatizando a conexão e a importância dos referidos povos para a história do Brasil. Não esquecendo o papel do mundo digital na vida das pessoas, oferece dicas de sites e filmes que focam na questão racial em voga no país. É mais um aporte que permite a realização de atividades pedagógicas norteando a configuração de posturas antirracistas e de valorização da África de seu lastro cultural em nossa sociedade.

Capítulo – 14, cujo tema é: Economia e Sociedade Colonial Açucareira versa sobre a estruturação de uma das principais atividades econômicas desenvolvidas no Brasil colonial e que até hoje contribui para sustentar a economia nacional: o açúcar. Segundo o autor, nas orientações ao professor: “o Brasil é hoje o maior produtor e exportador de açúcar do mundo. É também um dos maiores produtores mundiais de cana-de-açúcar, matéria-prima usada para fazer açúcar, rapadura, cachaça, álcool combustível e, mais recentemente, biodiesel” (BOULOS JÚNIOR, 2015b, p. 278). A produção do açúcar foi a saída para Portugal desenvolver uma atividade econômica rentável no Brasil, sendo que a complexidade dessa atividade por exigir uma dinâmica específica: preparo da terra, plantio, maquinário específico, vasta mão de obra, vastas áreas de cultivo...fez nascer uma sociedade com características específicas circunscrita ao universo açucareiro. Sobre a sociedade colonial açucareira o autor enfatiza que

[...] no topo estavam os senhores de terras, de gado e de escravos; na base, os escravos, que não eram donos nem de si mesmos. A sociedade colonial açucareira era relativamente complexa. Os senhores de engenho eram livres e brancos; os que trabalhavam nos canaviais geralmente eram negros, quase sempre africanos. Mas entre os técnicos e os artesãos havia indivíduos livres, escravos, brancos, mestiços ou negros (BOULOS JÚNIOR, 2015b, p. 285).

Fica evidente conforme a fala do autor que a sociedade colonial açucareira era dividida e hierarquizada, onde os sujeitos inerentes àquele corpo social tinham papéis e lugares sociais bem definidos. Se era um sistema econômico alicerçado na escravidão, onde um ser humano é propriedade de outro ser humano, percebido enquanto mercadoria, o lugar social do escravizado era bem definido, atuando como mão de obra a manter a engrenagem funcionando.

Ao apresentar a hierarquização da sociedade colonial açucareira, tanto em texto quanto em aporte iconográfico, clareando ao educando os lugares sociais de cada um na engrenagem econômica do açúcar, entendemos que nesse capítulo o autor incorre em limitações de análise, por não problematizar e possibilitar aos alunos uma associação entre a escravidão e a população negra de forma naturalizada, podendo implicar em posturas racistas e discriminatórias. O corpo textual deve avançar no sentido de desconstruir certas narrativas que sedimentam o racismo em nossa sociedade. Portanto, o corpo textual deve dar visibilidade às lutas de resistência da população negra, pensadas enquanto processo no percurso temporal, e suscitar a postura crítica dos educandos na análise dos eventos e contextos históricos.

3.2.8 Análise do aporte textual do livro do 8º ano

No livro do 8º ano, destacamos dois capítulos que abordam África e afrodescendentes: na Unidade 01 – DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA, Capítulo 1: Africanos no Brasil: dominação e resistência e na Unidade 03 – TERRA E LIBERDADE, Capítulo 11: Regências: a unidade ameaçada.

O Capítulo 01: Africanos no Brasil: dominação e resistência, tem 21 páginas onde o autor trabalha a inserção dos africanos no universo do sistema escravista brasileiro na condição e escravizados. Vale enfatizar que é um capítulo marcado por um aporte imagético significativo – pinturas, gravuras, fotos, desenhos, cartografias – e por uma discussão onde busca-se uma produção textual sustentada em vasto referencial bibliográfico. É visível que o autor se preocupa em contextualizar, pois, ao falar sobre a vinda de africanos para alimentar o sistema escravista, chama a atenção para o fato de que a escravidão era fundamental para a dinâmica econômica na colônia, ancorada na produção do açúcar, atividade que demandava muita mão de obra. Sobre essa questão, vejamos,

No século XVI, com o aumento da procura por escravos no Nordeste brasileiro, devido à produção de açúcar, os mercadores portugueses, aliados a alguns reis e chefes africanos, montaram um negócio que logo mostrou ser altamente lucrativo: conseguir pessoas na África e vendê-las na América (BOULOS JÚNIOR, 2015c, p. 14).

O que se vê é a abertura para certas percepções, entre elas, de que a vinda de africanos para o Brasil não envolveu apenas a demanda por braços a fim manter funcionando a estrutura agrícola do açúcar, mas que essa lógica gestou um comércio de seres humanos com graves consequências para a África e seu povo, como a guerra e o tráfico. Focando nessa narrativa, e visando sustentação teórica à sua fala, o autor busca suporte de outro historiador,

Nas estimativas do historiador David Eltis, um especialista no tema, cerca de 12,5 milhões de escravos deixaram a costa da África entre 1500 e 1867. Destes, 4,9 milhões desembarcaram em portos brasileiros. Boa parte do que hoje é a América foi construída com o trabalho desses africanos e seus descendentes (BOULOS JÚNIOR, 2015c, p. 14).

Além de clarear quanto ao viés econômico que envolveu o universo da escravidão, ficou notório também o tamanho do deslocamento humano de um continente para outro, apoiado em explanação estatística, o que se constitui numa perspectiva positiva ao dimensionar o tamanho da presença africana no Brasil. Para além dessa questão muito

centrada no âmbito econômico, há abordagens que merecem destaque por possibilitar outros olhares sobre a África, como o texto que fala em povos africanos, “os povos africanos entrados no Brasil eram de diferentes lugares da África”, (BOULOS JÚNIOR, 2015c, p. 15), e mostra através de mapa os locais de partidas dos africanos para o Brasil. Isso contribui para romper com a visão muito comum de que os africanos não se diferenciavam. O capítulo faz uma explanação didática sobre a entrada dos africanos no sistema escravista e apresenta com detalhes aspectos da vinda dos africanos tais como: a partida, a travessia, a violência simbólica, como a troca do nome. Sobre esse último aspecto há um box *Para refletir*, com o tema: A perda do nome. Daí o aluno é instigado a dizer o que sentiria se trocassem o seu nome. É uma forma de envolver o aluno e problematizar sobre a violência simbólica. Outro ponto importante é o que enfatiza que os africanos foram trazidos, “os africanos não vieram para a América por vontade própria; foram trazidos para cá para trabalhar” (BOULOS JÚNIOR, 2015c, p. 17). Há aí uma definição de lugar social que pode ser problematizada e analisada dentro de um percurso temporal, pensado o lugar social da população negra na atualidade e a conexão dessa situação com a escravidão, mas essa problematização não é feita. É dado destaque a um aspecto que se relaciona diretamente com a formação da sociedade brasileira: a dimensão cultural, pois afirma que, “os africanos aqui desembarcados trouxeram consigo não apenas sua força de trabalho, mas também suas culturas” (BOULOS JÚNIOR, 2015c, p. 17). Há até um box, *Para refletir*, com destaque para o texto do africanista Alberto da Costa e Silva, que trata das influências africanas no Brasil. É uma abordagem interessante, mas que não avança no debate da luta antirracista empreendida pelos movimentos sociais negros, pois não discute sobre a questão da hierarquização social existente no Brasil, onde a cultura afro-brasileira é tratada como subcultura. É a oportunidade de colocar o educando no centro do debate, tornando-o, além de protagonista, alguém que irá ser estimulado a ter criticidade e posturas contra a discriminação, o racismo e o preconceito. A possibilidade de colocar a narrativa no âmbito da crítica, se apropriando dela para repensar os olhares sobre a realidade vivida é premissa para o fortalecimento da cidadania e para a valorização das diversas culturas existentes. Mas há, ainda que de forma não aprofundada, um aporte textual que de certo modo instiga o educando a pensar nas formas de violência sofridas pelos escravizados. O uso de box com a finalidade de instigar a reflexão do aluno pode ser visto como uma performance positiva do livro didático, visto que abre uma janela de leitura a mais para além do texto do autor. Ao tratar da violência sofrida pelos escravizados, o uso de box cumpre essas funções de diversificar as abordagens teóricas com as falas de outros estudiosos, como o box que fala sobre a negra Anastácia e o box *Para refletir*, com o título: Terra da

vergonha, que trata de uma situação trabalho análoga à escravidão. Ao falar sobre a resistência dos escravizados contra o sistema escravista, o autor enfatiza,

A escravidão é uma instituição muito antiga e existiu em várias partes do mundo. Mas onde houve escravidão houve resistência. No Brasil, não foi diferente. O excesso de trabalho, a disciplina rigorosa, os castigos, o fato de o senhor não cumprir com a palavra quando um escravizado conseguia juntar dinheiro para comprar sua alforria, tudo isso provocou diferentes formas de resistência entre os escravizados (BOULOS JÚNIOR, 2015c, p. 21).

Situando o aluno no contexto que leva o escravizado a se rebelar contra o sistema, o autor avança no sentido de mostrar as diversas formas de resistência. Mas é interessante frisar que, nesse caso, ele não se limita às abordagens tradicionais que focam na questão das fugas e do suicídio, por exemplo. Aqui, os aspectos cultural e religioso, por suas formas de manifestações, são apresentados como meios de luta contra a escravidão. Sobre isso, o autor afirma, “eles resistiam praticando religiões de origem africana, jogando capoeira; promovendo festejos, como o congado, o reisado, o jongo e fundando irmandades” (BOULOS JÚNIOR, 2015c, p. 21). Mas entendo ser necessário um olhar que faça a conexão passado/presente, onde a percepção do educando não seja a de um lastro cultural que ficou no passado, mas a percepção de que tais manifestações culturais são bases identitárias e de resistência de um povo. Falta avançar nesse debate com os alunos, até para que eles entendam que suas ações são promotoras de transformações da realidade. Trabalha também sobre a formação de quilombos como forma de resistência dos escravizados e, nesse caso, faz a ponte passado/presente, pois alerta para o fato de que os remanescentes de quilombos têm assegurada a propriedade da terra – dos antigos quilombos – nos termos da Constituição Federal de 1988. Vejamos o que diz o texto: “a Constituição brasileira de 1988 reconheceu a propriedade definitiva das terras ocupadas por comunidades quilombolas” (BOULOS JÚNIOR, 2015c, p. 25). Mas até uma conquista dessa envergadura chegar nos termos de uma constituição, a luta é árdua e secular. O processo histórico marcado por lutas ao longo de décadas buscando a propriedade das terras remanescentes de quilombos deve ser destacada e problematizada, o que não acontece no texto, ainda que tenha, o texto, seu valor por evidenciar a questão da luta pela terra, mas da forma como é representada cai num terreno de suavidade que contraria a realidade histórica. Vale lembrar que muitas comunidades quilombolas ainda não têm suas terras devidamente documentadas, e são até mesmo alvo de especuladores, gerando uma situação de insegurança e medo nas pessoas. O caderno de atividades é bem elaborado, com questões que envolvem análises de textos, mapas e imagens.

Há um universo significativo de perguntas que instigam os alunos a trabalharem com fontes e pesquisas em textos, estimulando, muitas vezes, uma postura crítica dos discentes. Em sínteses, o caderno de atividades busca romper o padrão meramente conteudista e se apresenta de forma contextualizada, estimulando certa criticidade do corpo discente.

No capítulo 1 – Regências: a unidade ameaçada, o autor trabalha a Revolta dos Malês, “em Salvador, na Bahia, em 25 de janeiro de 1835, explodiu a mais importante revolta escrava já ocorrida numa cidade brasileira. Na época, essa revolta foi chamada de Insurreição Nagô, pois quase 70% dos rebeldes eram de etnia nagô, nome dos iorubás na Bahia (BOULOS JÚNIOR, 2015c, p. 210). As explanações iniciais sobre a revolta visam contextualizar e situar o aluno no espaço e no tempo. Uma operação plausível, no âmbito da didática, que é uma marca do aporte textual nos livros da coleção. Sobre as causas da insurreição são apontadas questões como a violenta exploração dos escravizados, o racismo e a perseguição por conta da religião (islamismo). Com a derrota do movimento revoltoso, houve a expulsão de muitos africanos, que foram mandados de volta para a África. Nesse ponto, destacamos um aspecto interessante do texto, vejamos: “mesmo os considerados inocentes eram expulsos da Bahia. O objetivo das autoridades, segundo o historiador João José Reis, era o branqueamento da sociedade livre baiana. Muitos dos retornados levaram para a África costumes adquiridos no Brasil” (BOULOS JÚNIOR, 2015c, p. 211). É válido lembrar que apesar de uma boa inferência didática, voltamos a alertar para a questão da problematização que não foi feita, por exemplo, sobre as trocas culturais, as indumentárias que as mulheres nas imagens usam, ou sobre o processo de branqueamento que se tentou fazer no Brasil, síntese do racismo que impera até hoje. São questões pertinentes para a construção de sentidos positivos dos alunos sobre a África e os afrodescendentes, ao colocarem os discentes no centro da discussão sobre as contradições sociais inerentes ao Brasil, entendendo-as enquanto construções no âmbito do processo histórico brasileiro, que forjou o racismo, a discriminação e o preconceito. Só assim a escola poderá ser um espaço onde, para além de se trabalhar conteúdos, seja uma formadora de cidadãos críticos e capazes de se verem como protagonistas da história. Enveredando por esse caminho é que se abre a possibilidade de termos a estruturação de uma sociedade onde as pessoas valorizem e respeitem as diferentes culturas que existem no Brasil.

3.2.9 Análise do aporte textual do livro do 9º ano

No livro do 9º ano temos dois capítulos que trabalham a temática África: na Unidade 1 – ELEIÇÕES: PASSADO E PRESENTE, o Capítulo 1 – Industrialização e Imperialismo e na Unidade 3 – MOVIMENTOS SOCIAIS: PASSADO E PRESENTE, o Capítulo 10 – Independências: África e Ásia.

No capítulo 1 o mote é o desenvolvimento industrial do século XIX, que levou as grandes potências econômicas a buscarem áreas para investimento de capital e exploração de recursos naturais, por exemplo. Sobre isso, o autor afirma que “ao longo do século XIX, na Europa, nos Estados Unidos e no Japão, verificou-se um grande desenvolvimento do capitalismo associado a uma forte aceleração industrial” (BOULOS JÚNIOR, 2015d, p. 13). Busca-se, dessa forma, situar o aluno no contexto histórico e, além disso, mostrar que houve um grande desenvolvimento tecnológico que resultou em mudanças na vida das pessoas, bem como na dinâmica da economia mundial. Desejosas de ampliarem seus ganhos financeiros e suas bases de poder, as grandes potências capitalistas iniciaram uma busca desenfreada por áreas coloniais com a finalidade exploratória, pois,

A partir de 1870, as potências capitalistas como EUA, Grã-Bretanha, França e Japão entraram numa disputa por colônias ou áreas de influência na Ásia, África e América Latina; essa expansão capitalista com o objetivo de dominação é chamada de imperialismo ou neocolonialismo (BOULOS JÚNIOR, 2015d, p. 15).

A partir daí o autor explana os motivos desse avanço sobre tais continentes, entrando num ponto fundamental para se problematizar a questão racial: a pretensa superioridade racial do homem branco europeu, pois afirma que “para justificar a dominação imperialista sobre outros povos, os europeus desenvolveram um conjunto de teorias racistas” (BOULOS JÚNIOR, 2015d, p. 16). Mais adiante essas teorias são desconstruídas ao se afirmar que hoje “se sabe que só existe uma raça: a raça humana; e sabe-se também que nenhum povo é superior a outro” (BOULOS JÚNIOR, 2015d, p. 16). No box *Para refletir*, há um texto sobre as teorias raciais que suscita uma reflexão sobre a percepção etnocêntrica. Busca-se conhecer e romper tais percepções racistas. A partir daí o autor detalha a presença das potências capitalistas nas áreas de exploração, descrevendo os mecanismos de dominação. Fica evidente o quanto foi brutal a ação das forças capitalistas nessas áreas, levando fome, violência, escravidão, conquista dos territórios, como fica claro na passagem que diz: “as mulheres, crianças e idosos eram acorrentados e mantidos como reféns, enquanto os homens iam à

floresta coletar borracha e marfim. Se eles não trouxessem a quantidade estipulada, eram mortos a facadas e tiros” (BOULOS JÚNIOR, 2015d, p. 18). A passagem do texto trata da presença belga na África, promovendo ações violentas contra população do Congo. E assim são descritas as ações das outras potências nas áreas coloniais dominadas. A fim de fazer o contraponto, mostra-se a reação dos povos dominados, a exemplo dos africanos, pois há um texto que trata da Rebelião Ashanti, uma luta contra o domínio britânico. Numa clara reação ao domínio europeu na África, várias revoltas dessa natureza explodiram.

No capítulo 10, Independências: África e África, o autor trata justamente das lutas de independência das áreas colonizadas pelas potências capitalistas. Já na página 173 há três imagens que mostram cidades desenvolvidas da África muito parecidas com as cidades modernas do Brasil e do mundo. Aí, chama-se a atenção para certos estereótipos construídos historicamente, pois os alunos são instigados a refletirem que se a África tem cidades tão modernas, por que a TV e o cinema só mostram uma África selvagem, com leões, girafas e florestas? É uma forma de reconfigurar a narrativa que criou esse estereótipo, desconstruindo a visão sobre a África como sendo um lugar uniforme e selvagem. Sobre o processo de independência, há uma preocupação com a contextualização, ao afirmar que “no século XIX, os europeus se apossaram de grandes porções da Ásia e da África e submeteram seus povos. Nos trinta que se seguiram ao final da Segunda Guerra (1945), a imensa maioria dos povos daqueles continentes conseguiu sua independência” (BOULOS JÚNIOR, 2015d, p. 174). Daí em diante são trabalhadas as razões da independência, mostrando a importância da organização política como forma de articular o processo de libertação, a exemplo do pan-africanismo, que foi “um movimento político-ideológico surgido como forma de resistência, que visava transformar a situação da “raça negra”, libertando-a da pobreza e da opressão” (BOULOS JÚNIOR, 2015d, p. 174). Há de se destacar a abordagem sobre os movimentos de independência tanto na África quanto na Ásia, pois da página 174 até a página 184 o autor trata das lutas de independência, enfatizando a importância da organização política no âmbito dessas lutas, descrevendo o processo que levou muitos territórios a se libertarem da opressão das grandes potências capitalistas. Os nomes dos movimentos políticos organizados, os líderes políticos como Antonio Agostinho Neto, que lutou pela independência de Angola, de Nelson Mandela, que lutou contra o apartheid, na África do Sul e de Mahatma Gandhi, que lutou contra a dominação inglesa na Índia, são citados e suas lutas analisadas no capítulo 10. No box – *Para saber mais*, com o tema: Os jamaicanos Garvey e Marley, mostra a música por seu potencial político e apresenta a letra da música: África Une-te, com forte apelo à união dos africanos contra a opressão das potências econômicas que subjugavam o continente. É um

capítulo interessante por estimular a valorização dos movimentos negros e, indo além, mostrar que a luta de tais movimentos contra os sistemas opressores é um processo que exige organização política e planejamento. Possibilita aos alunos a importância do saber, do estudo, do conhecimento histórico como mecanismos de grande valor nas lutas que envolvem o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação. Mostra que estudar permite conhecer melhor as contradições sociais, a quebrar certos padrões historicamente naturalizados, a conhecer e reconfigurar as narrativas que dão suporte às posturas racistas, a estruturar um novo olhar sobre a realidade e a pavimentar novos caminhos que possam enveredar rumo à construção de uma sociedade onde haja respeito e valorização das culturas existentes, resultando num olhar positivo sobre a população negra. Daí a nossa insistência na problematização dos eventos e das narrativas trabalhadas no livro didático, pois só assim os alunos podem dar um passo adiante, indo além, de operadores de trabalhos conteudistas a cidadãos críticos e participantes desse debate tão fundamental no Brasil que é a questão racial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com forma de conclusão do nosso empreendimento investigativo, teceremos algumas considerações visando objetivamente apresentar nossa compreensão a respeito dos sentidos gerados a partir das representações sobre a população negra na coleção: História sociedade e cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, FTD, para o Ensino Fundamental Maior. A referida coleção chega às escolas após passar por um processo de avaliação (MEC/PNLD) o que a coloca sob um padrão específico definindo sua estrutura física e norteando as narrativas impressas no corpo textual. É um artefato didático que passa pela regulação estatal e assim chega aos bancos escolares de forma padronizada. O aporte imagético é significativo e apresenta bem a diversidade cultural da África e suas influências no Brasil. A carga textual da coleção prima por certos aspectos que consideramos importantes no processo de ensino e aprendizagem: a contextualização e a didática. São mecanismos que situam os educandos no espaço e no tempo e possibilitam uma melhor compreensão dos conteúdos trabalhados. Se o livro didático se dirige ao trabalho com discentes, deve primar por uma construção textual compreensível e possível de ser apreendida por eles. Quanto aos capítulos distribuídos ao longo da coleção, são “compostos por diferentes tipos de textos: historiográficos, literários, oficiais, bibliográficos, depoimentos, entrevistas e com uma variedade de linguagens (cinematografia, fotografia, obras de arte, desenhos e mapas) (PICCOLO, 2018, p. 194). Nós, que atuamos na docência, vemos essa variedade textual e de linguagens como algo positivo, pois permite uma riqueza de abordagens sobre as temáticas trabalhadas em sala de aula, além de instigar nos alunos olhares e percepções diversas sobre os eventos históricos. É imprescindível que os discentes entendam que as narrativas são construções e não ícones a serem sacralizados, que podem ser confirmadas, refutadas e reconfiguradas de modo a elaborar não só novos olhares, mas outras estruturas sociais. Ao apresentar bibliografias com versões diferentes sobre um mesmo tema o autor contribui para romper com a imposição da verdade absoluta, mostrando aos alunos que o debate é uma forma de transformação da realidade ao apontar que outros caminhos são possíveis de trilhar. Entendemos ser esta uma proposta louvável apresentada pelo autor, pois instiga nos educandos olhares polissêmicos sobre a realidade. Nossa percepção sobre as atividades propostas é positiva, pois destacam-se não só a quantidade, visto que para cada capítulo há uma gama significativa de questões, mas também a qualidade, ao exigir do aluno pensamento crítico e subjetividade, enveredando para o entendimento de que não há uma verdade, mas verdades, sendo essas construções humanas que devem ser analisadas/reconfiguradas e não sacralizadas. Há uma variedade de atividades

que envolvem a análise de textos, imagens e mapas, afastando-se do viés conteudista, alicerçado na decoreba, pois exigem dos alunos não só a criticidade, mas também a compreensão da realidade na qual estão inseridos. Sobre este aspecto, o Guia PNLD 2017 enfatiza,

A coleção possibilita ao aluno o encontro com diferentes formas expressivas do passado, permitindo-lhe pensar historicamente por meio desses artefatos e vestígios, que são acompanhados da crítica historiográfica correspondente. O desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia do estudante são bem explorados, em diferentes atividades e textos, contribuindo para a superação da ideia de História como verdade absoluta. Os conceitos de historiografia, cultura, memória, acontecimento, tempo, sequência, encadeamento, duração, sucessão, periodização, fato e simultaneidade são trabalhados durante toda a coleção, com destaque para o volume do 6º ano (BRASIL, 2016, p. 108).

Nota-se que o livro está em consonância com as determinações impostas via amarras legais previstas nos editais de convocação publicados pelo MEC/PNLD. É um padrão de renovação do livro didático de História que visa um fazer pedagógico não apenas em conexão com o contexto vivido, mas com a finalidade de estimular o pensamento crítico do aluno, colocando-o na condição de sujeito da história.

Toda essa forma de abordagem dos saberes a serem ensinados é importante e necessária para que o espaço escolar seja efetivamente um lugar onde o fazer pedagógico possa nortear para a transformação da realidade, rompendo com verdades e padrões mentais impostos historicamente que, dependendo das narrativas, contribuem para perpetuar contradições e desigualdades. Tratando particularmente da nossa investigação, centrada no debate da questão racial em voga no Brasil, inferimos que é fundamental protagonizar a articulação de posturas e percepções onde os educandos possam ser instigados a se posicionarem ante questões e temáticas que envolvam a população negra a fim de combater o racismo, o preconceito e a discriminação. No entanto, neste aspecto em particular, percebemos limitações no corpo imagético e textual da coleção, visto que observamos um lapso temporal no tocante às lutas dos movimentos negros por uma sociedade que valorize e respeite o lastro cultural de matriz africana e a população negra. Significa dizer que desde o fim da escravidão, em 1888, até os dias atuais, há um abismo temporal, pois o autor não faz as abordagens necessárias sobre as lutas dos movimentos negros, empobrecendo a percepção do educando no sentido de compreender que as conquistas da população negra não foram obra do acaso. São exemplos de problematizações necessárias as conquistas da população negra que vemos hoje, tais como o Sistema de Cotas ou própria Lei 10.639/03. Até aparecem representações e análises dos referidos movimentos contra a desigualdade e o racismo, a

exemplo das lutas de Nelson Mandela e Martin Luther King, mas sem a devida profundidade e problematização, principalmente pela ausência das lutas históricas dos movimentos negros no Brasil, evidenciando uma lacuna que poderá carregar de certa negatividade os olhares dos alunos quanto ao papel histórico da população negra no processo de formação da sociedade brasileira. Alicerçar as bases da efetiva cidadania no Brasil passa pela estruturação de um fazer pedagógico ancorado no protagonismo dos educandos no centro do debate das questões que são importantes socialmente, como a questão racial, onde a discussão sobre a história da África, dos afrodescendentes e sua cultura podem contribuir para uma postura crítica dos alunos quanto à complexidade que envolve a hierarquização cultural no Brasil.

A operação metodológica e historiográfica por nós empreendida, ao analisar o aporte iconográfico e o aporte textual da coleção com o objetivo de compreender os sentidos das representações da população negra, nos propiciou perceber que os livros da referida coleção apresentam avanços importantes, pois possibilitam o estudo da temática África e afrodescendentes, instigando um olhar abrangente do aluno sobre a gênese histórica da sociedade brasileira, mas também apresentam abismos, a exemplo das lacunas temporais no âmbito das lutas dos movimentos negros por uma sociedade antirracista. Assim, entendemos que o livro didático é um artefato pedagógico que precisa avançar e aprofundar a problematização da questão racial no país. São questões que, no nosso entender, contribuem para que as representações sobre a população negra presentes nos livros da coleção História sociedade e cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, FTD, voltada para o ensino fundamental maior, apesar de certos avanços, não rompem efetivamente com a produção de sentidos que naturalizam posturas, narrativas e eventos contrários ao aporte cultural da África e afrodescendentes. Faz-se necessário problematizar as narrativas, os eventos e as temáticas, estimulando os alunos para que, com suas experiências, num processo dialógico, possam enriquecer e fortalecer o debate sobre a questão racial no Brasil. Assim podemos enveredar rumo a uma reconfiguração social, onde, a partir do universo escolar, se articule uma sociedade que efetivamente combata o racismo, a discriminação e o preconceito e, indo além, valorize a cultura de matriz africana. É uma estrada longa, mas que está sendo pavimentada com muita luta, uma luta que não pode parar, afinal,

Não podemos esquecer que durante vários séculos o Brasil viveu à mercê de (re) invenções de padrões culturais que objetivaram a consolidação de um sentido identitário único para o país e que se projetava embebido numa visão totalitária, homogeneizante de que todos estivessem dentro de um mesmo padrão cultural, impondo valores, costumes e hábitos e negando tantos outros (KATTRIB; TEIXEIRA, 2016, p. 03).

Assim, inferimos que o livro didático tem sido marcado por avanços significativos na estruturação do aporte textual e imagético, apresentando linguagens variadas e bibliografias atualizadas. No aspecto das bibliografias atualizadas, destacamos a importância de sua presença no corpo textual da coleção, através de seções, campos e quadros analíticos, possibilitando ao educando o contato com autores do mundo acadêmico, mas também no Manual do Professor, inserindo o corpo docente no campo das discussões acadêmicas, mantendo-o em constante processo de formação. São abordagens contextualizadas e interessantes pela necessidade de fomentar a visão crítica de professores e alunos no âmbito do fazer pedagógico.

Vale destacar que entendemos que a coleção deve enveredar suas narrativas sobre África e afrodescendentes numa perspectiva que vise primeiro, romper com o eurocentrismo historicamente arraigado no sistema de ensino brasileiro, segundo, avançar para a estruturação de uma sociedade antirracista. São bases fundamentais para se pensar na gestação de olhares que valorizem a África e sua cultura e os afrodescendentes. Existe, evidentemente, o arcabouço legal a impor a incorporação de conteúdos sobre África, como a Lei 10.639/03. Mas a legislação sem sua materialidade não implica em avanços significativos transformadores dos padrões mentais presentes em uma sociedade. O processo de desconstrução das narrativas que historicamente naturalizaram percepções negativas sobre a África e os afrodescendentes, a elaboração de novas narrativas que possam implicar em, por exemplo, respeitar/valorizar as diversas culturas existentes no Brasil, tal qual a cultura de matriz africana, clareiam sobre a necessidade de que, para além da incorporação de novos conteúdos, haja efetivamente mudança de postura no âmbito do fazer pedagógico ao se trabalhar às temáticas África e afrodescendentes.

Nessa direção, consideramos que a coleção de História sociedade e cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, FTD, voltada para o ensino fundamental maior, é marcada por certos avanços, mas também por permanências que comprometem essa mudança de paradigma no âmbito das abordagens sobre África. Sobre os avanços, vale destacar o aporte icnográfico que apresenta a pluralidade existente no continente africano por sua indumentária, culinária, arquitetura, etnias, religiosidade, riqueza cultural que se enraizaram no processo de formação da sociedade brasileira. A cartografia conta com mapas coloridos e bem elaborados, facilitando a situação espacial dos alunos. O aporte textual prima pela contextualização e pela didática a fim de que os temas abordados sejam bem compreendidos, a exemplo do livro do 9º ano, que descreve de forma interessante e incisiva os movimentos políticos organizados no processo de independência dos territórios africanos e asiáticos dominados pelas grandes

potências capitalistas. Assim, vale enfatizar que os elementos estéticos (textuais e imagéticos) primam por uma boa elaboração e construção. Mas, indo além, e pensando na promoção de mudanças de posturas sobre a África e afrodescendentes, há de se destacar permanências que bloqueiam o ir adiante. É sobre esse ponto, crucial, diga-se de passagem, que recai nossa crítica, pois apesar de existirem abordagens sobre a África, falta um elemento fundamental que é a problematização dos eventos que envolvem África e afrodescendentes, conforme já chamamos a atenção na análise dos aportes textual e imagético. Isso cria lacunas, incompreensões e naturalizações no olhar dos educandos sobre tais temáticas. Não se observa a problematização que coloque em discussão as lutas dos Movimentos Negro, a título de exemplo, em evidência como forma de construir uma visão positiva sobre essas conquistas. Vale lembrar que, no Brasil, proliferam narrativas que tentam desconstruir tais conquistas. É preciso que o livro didático agregue valor a esse debate sobre a questão racial. Olhando de forma macro, percebe-se a predominância das abordagens eurocêntricas ainda imperando no corpo textual dos livros da coleção. As imagens quase sempre aparecem como suporte ao texto, não sendo, também, problematizadas, principalmente quando há oportunidade de encampar uma discussão sobre a tradição – festas, danças, língua, arquitetura, religião – enquanto lastro identitário, de pertencimento e resistência cultural de um povo. Há até mesmo a necessidade de trabalhar as conquistas no campo educacional como resultado de lutas que se arrastam por décadas, uma abordagem e problematização ausentes nos livros da coleção, ao não ser quando se acessa o Manual do Professor. Sobre esse processo de luta por inserção das temáticas África e afrodescendentes nos livros didáticos, Cairo Katrib e Andelúcia Teixeira afirmam,

Na educação o olhar para o diverso é reflexo da consolidação das políticas públicas concretizadas a partir dos anos de 1990. Nessa década tivemos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96, a inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) na educação brasileira, que permitiram o desenvolvimento de propostas metodológicas de valorização das diferenças que, em seguida, com a Lei 10.639/03 tivemos a regulamentação do trato ao conceito de diversidade redefinido por meio do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas diferentes modalidades de ensino. A inserção dessa temática se dá também por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicoraciais que estabelecem os parâmetros de inserção de conteúdos e abordagem (KATRIB; TEIXEIRA, 2016, p. 02).

Se o olhar para a África e afrodescendentes nos livros didáticos se dá por imposição legal, reflexo das lutas e conquistas históricas dos movimentos sociais, a exemplo do Movimento Negro, isso por si só já deve ser alvo de um olhar cuidadoso e aprofundado, de modo a refletir sobre certas características da sociedade brasileira, marcada por contradições,

desigualdades e por olhares sobre a cultura africana e de afrodescendentes como subcultura e sem valor. São questões que, no nosso entender, contribuem para que as representações sobre a população negra presentes nos livros da coleção História sociedade e cidadania, de Alfredo Boulos Júnior, FTD, voltada para o ensino fundamental maior, apesar de certos avanços, não rompam efetivamente com a produção de sentidos que naturalizam posturas, narrativas e eventos contrários ao aporte cultural da África e afrodescendentes.

REFERENCIAS

ARAÚJO, Rodrigo Gomes; MINETTO, Fabrícia. Roger Chartier, A história ou a leitura do tempo. (resenha). In.: **Revista Tempo, Espaço e Linguagem** (TEL), v. 2, nº 1, jan./abr., p.77-80, 2011. Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/tel/article/download/2650/1992. Acesso em: 10 jan. 2019.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In.: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 23-79.

BARROS, José D'Assunção. História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. In.: **Textos de História**, UNB, v. 11, nº 1/2, p. 145-170, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277241420_Historia_Cultural_um_panorama_teorico_e_historiografico. Acesso em: 10 jan. 2019.

BARROS, José D'Assunção. A fonte histórica e seu lugar de produção. In: **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**. Uberlândia, v. 25, n. 2, jul/dez, p. 407-429, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/15209>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BEZERRA, Holien Gonçalves. O PNLD de história: momentos iniciais. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.) **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 11-30.

BITENCOURT, Circe (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 3ª edição, 2009.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania 6º ano**. São Paulo: FTD, 2015a.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania 7º ano**. São Paulo: FTD, 2015b.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania 8º ano**. São Paulo: FTD, 2015c.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania 9º ano**. São Paulo: FTD, 2015d.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.

BRASIL, **Coleção de Leis do Brasil - 1985**, Página 187, Vol. 6. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL, **Constituição Federal do Brasil - 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3551.htm. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação, 2008. **Edital de Convocação – PNLD 2008**. Brasília: MEC. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/home/livro_didatico/edital_pnld2008.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020

BRASIL, Ministério da Educação, 2011. **Edital de Convocação – PNLD 2011**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPIR, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017 (guia de livros didáticos)**: história - Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica - SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/8813-guia-pnld-2017>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (edital)**. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>, Acesso em: 20 jul 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, 2020. **Edital de Convocação – PNLD 2020**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2019.

CAIMI, Flávia Eloisa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (orgs). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 33 a 54.

CARVALHO, José Murilo de. O motivo edênico no imaginário social brasileiro. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 13, n. 38, outubro. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2018.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Políticas e economia do mercado do livro didático no século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na educação na educação básica nacional. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.) **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 83-100.

COELHO, Wilma de N. Baía *et al.* (Org.). **A Lei n. 10.639/2003** - pesquisa e debates: formação de professores e relações ético-raciais. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Revista Edu. e Pesqui.**, vol.42, n.1, p. 245-258, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022016000100245&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 set. 2018.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

CHOPPIN, Alain. Histórias dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>, Acesso em: 20 jul. 2018.

CHOPPIN, Alain. O Manual Escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr., 2009. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/leh/files/2017/12/CHOPPIN-Alain.-O-manual.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Pluralidade racial em livros didáticos: uma análise em conteúdos de história brasileira**. São Luís: EDUFMA, 2011.

CRUZ, Teresa Cristina de Carvalho. Análise iconográfica do trabalho escravo a partir de uma

pintura de Debret. **Revista PerCursos**. Santa Catarina, v. 7, nº 2, p. 1-14, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1521>. Acesso em: 7 jan. de 2018.

DEMÉTRIO, Andréya Ingryd de Holanda Araújo Viana. A linguagem literária na fazer histórico: os livros didáticos e a historiografia. In.: PICOLLO, Monica (org.). **Ensino de história na rede básica do Maranhão: uma análise crítica dos livros didáticos**. São Luís: EDUEMA, 2018, p. 95 a 121.

FARIA, Regina Helena Martins de. Confrontos e encontros sociais: policiamento e escravidão em São Luís nos anos de 1830. In: CURY, Cláudia Enger Cury; GALVES, Marcelo Cheche; FARIA, Regina Helena Martins de; (organizadores). **O Império do Brasil: educação, impressos e confrontos sociopolíticos**. 1 ed., v. 1, São Luís: Café & Lápis; Editora UEMA, 2015, p. 361-385.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos, didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n. 5, p. 28-49, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/mod_resource/content/1/T2%20-%20Forquin_saberes_escolares.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GOULARTE, Raquel da Silva; MELO, Karoline Rodrigues de. A lei 11.645/08 e a sua abordagem os livros didáticos do ensino fundamental. In: **Entretextos**, Londrina, v.13, nº 02, p. 33- 54, jul./dez., 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/16035>. Acesso em: 7 jan. de 2018.

KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim; TEIXEIRA, Anelúcia Maria Nascimento. Cultura afro-brasileira e Educação: conexões e desafios entre o ensino religioso e a Lei 10.639/03 no Município de Uberlândia. In: **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, v. 29, n. 1, p. 1-29, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/36942>. Acesso em: 15 jan. 2020.

LIMA, Tales Damascena de. Didática da História em Jörn Rüsen: o Ensino de História e uma História Viva. In.: **V Congresso Internacional de História: novas epistemes e narrativas contemporâneas**. Jataí-GO, UFG, set/2016. Disponível em: http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1477943382_ARQUIVO_OEN_SINODEHISTORIAEUMAHIISTORIAVIVA.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

MARRERA, Fernando Milani; SOUZA, Uirys Alves. A tipologia da consciência histórica em Rüsen. In.: **Revista Latino-Americana de História**, Vol. 2, nº. 6, agosto, Edição Especial, p.

1069-1078, 2013. Disponível em:

<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/256/209>. Acesso em: 15 jan. 2019.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. Estado, editoras e ensino: o papel da política na produção, avaliação e distribuição dos livros didáticos de História no Brasil (1938-2012). **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, pags. 213-240, 2013. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/97/77>. Acesso em: 22 set. 2018.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MELO, Jeane Carla Oliveira de. O Maranhão em preleções: a escrita do livro didático de história local nas primeiras décadas republicanas. In: CARVALHO, Claunísio Amorim; CARVALHO, Germana Costa Queiroz; (organizadores). **Pergaminho Maranhense: estudos históricos**. São Luis: Café & Lápis, v. 1, 2010, p. 43-64.

MORENO, Jean Carlos. Manuais Didáticos de História e Identidades. In: **VII Encontro nacional Perspectivas do Ensino de História**, 2009, Uberlândia. Anais do VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: <http://files.gtenshist.webnode.com.br/200000033-4a0834b020/%E2%9E%B9.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **Hist. Educ.** [online]. Porto Alegre, vol.20, n.50, pags.119-138, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/heduc/v20n50/2236-3459-heduc-20-50-00119.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

OLIVEIRA, Ingrid Luane Campelo de. Ensino de História e Historiografia: a escrita da história de Israel antigo nos livros didáticos e suas problemáticas. In: PICOLLO, Monica. **Ensino de História na rede básica do Maranhão: uma análise crítica dos livros didáticos**. São Luís: EDUEMA, 2018, p. 201a 225.

OLIVEIRA, Leila Maria de. **O ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e a Educação Física: um estudo sobre o currículo vivido em Santo André**. (Dissertação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9644/1/Leila%20Maria%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

PENTEADO, Fernanda. BCNN: O que é a Base Nacional Comum Curricular e qual é o seu objetivo. **Blog SAE Digital**, 09/01/2019. Disponível em: <https://sae.digital/bncc-o-que-e-qual-e-o-seu-objetivo/>. Acesso em: 15 jul. 2019.

PEREIRA, Josenildo de J. SÃO LUIS: uma urbis transcolonial. In: FILHO, Alan Kardec Gomes Pacheco, CORREA, Helidacy Maria Muniz, PEREIRA, Josenildo de Jesus. (Org.). **SÃO LUIS 400 anos: (con)tradições de uma cidade histórica**. 1ªed., São Luís: EDUEMA/Café e Lápis, v. I, 2014, p. 129-152.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PICCOLO, Monica. O livro didático no Brasil: rumo a uma política de Estado. In: PICCOLO, Monica (org.). **Ensino de história na rede básica do Maranhão: uma análise crítica dos livros didáticos**. São Luís: EDUEMA, 2018, p. 15 a 34.

PORFÍRIO, Francisco. Cultura material e cultura imaterial. **Brasil Escola**, s/a. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/cultura/cultura-material-e-cultura-imaterial.htm>. Acesso em: 16 dez. 2019.

RAMALHO, Aline Grasielle Araújo. As mudanças propostas pela Escola dos Annales e a sala de aula. **Revista Acadêmica da Faculdade Fernão Dias**, ano 1, número 2, novembro de 2014. Disponível em: <http://www.faculdadefernaodias.edu.br/rafe/>. Acesso em: 12 mar. 2010.

RÉGIS, Kátia. **Relações étnicorraciais e currículos escolares: análise das teses e dissertações em Educação**. São Luís: EDUFMA, 2012.

RIBEIRO, Paulo Silvino. Família: não apenas um grupo, mas um fenômeno social. **Brasil Escola**, s/a. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/familia-nao- apenas-um-grupo-mas-um-fenomeno-social.htm>. Acesso em: 17 abr. 2019.

ROCHA, Helenice. Livro didático de história em análise: a força da tradição e transformações possíveis. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (orgs). **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 11 a 30.

ROSA, Gabriela Gonçalves; PRADO, Eliane Mimesse. Um despertar para a alteridade: o índio e o negro nos livros didáticos de história (1999-2008). **Revista História**, p. 324-379, 2012. Disponível em: http://universidadetuiuti.utp.br/historia/Tcc/Revista7_historia/pdf_7/art_10.pdf. Acesso em: 17 abr. 2019.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do Passado**. Brasília: editora Universidade de Brasília, 2007.

SANTOS, Raquel Amorim dos; BARBOSA e SILVA, Rosângela Maria de Nazaré; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História da África e dos africanos na educação brasileira: mito ou realidade nos 10 anos da Lei nº 10.639/03? In: COELHO, Wilma de N. Baía *et al.* (Org.). **A Lei n. 10.639/2003 - pesquisa e debates: formação de professores e relações ético-raciais**. São Paulo: Editora Livraria da Física, v. 1, 2014, p. 107-144.

SANTOS, Reinilda de Oliveira. História e cultura africana e afro-brasileira na literatura didática de história. In: PICCOLO, Monica (org.). **Ensino de história na rede básica do Maranhão: uma análise crítica dos livros didáticos**. São Luís: EDUEMA, 2018, p. 175 a 200.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

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

SILVA, Marco Antônio; PORTO, Amélia. **Nas trilhas do ensino de história**. Belo Horizonte: Rona, 2012.

SILVA, Sabrina Ana Maria da. **A Cultura Afro-Brasileira no Currículo Escolar: experiências docentes em uma escola da rede estadual de ensino de Florianópolis**. (monografia). Centro Universitário Municipal de São José. São José-SC, 2015. Disponível em <https://usj.edu.br/wp-content/uploads/2015/04/TCC-Sabrina-Ana-Maria-da-Silva.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2019.

SILVA, Flávia Carolina da. A análise da representação do/a negro/a em um livro didático. **Revista África e Africanidades**, ano 8, n. 20, jul., 2015. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/009020072015.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

SILVA, Claudilene; SANTIAGO, Eliete. Pensamento negro e educação intercultural no Brasil. **Revista Interterritórios**, Revista de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, v. 2, n. 3, p. 78-100, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/8691/8670>. Acesso em: 17 abr. 2019.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. O livro didático como política pública: perspectivas históricas. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.) **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017, p. 101-120.

SILVA, Adriano Negreiros da. A ditadura empresarial-militar brasileira no livro didático por meio do humor gráfico. In.: PICOLLO, Monica (org.). **Ensino de história na rede básica do Maranhão: uma análise crítica dos livros didáticos**. São Luís: EDUEMA, 2018, p. 313 a 330.

SILVA, Elisângela Coêlho da. **A história da África na escola, construindo olhares “outros”**: as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio. (dissertação). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33833>. Acesso em: 17 mar. 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

TELO, Ricardo Motta; SCHUBRING, Gert. A Comissão Nacional do Livro Didático e a Avaliação dos Livros de Matemática entre 1938 e 1969. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, p. 1-27, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbhe/v18/2238-0094-rbhe-18-e014.pdf>. Acesso em: 13 ago 2019.

TIMBÓ, Isaíde Bandeira. “Livro didático de história: cultura material escolar em destaque”. In.: **XXV Simpósio Nacional de História-ANPUH**. Fortaleza, p. 1-9, 2009. Disponível em: http://multimediasdesignstudio.com.br/demo//uploads/files/1534015346_79110c5ecaed8cf9ae7185ba1ef8d0e.pdf. Acesso em: 17 jan. 2019.

TSE. **Maioria da população no Brasil, negros são minoria nas Eleições 2016**. 01.09.2017. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2016/Setembro/maioria-da-populacao-no-brasil-negros-sao-minoria-nas-eleicoes-2016>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

VILAR, Leandro. A Escola dos Annales: legados historiográficos de três gerações (1929-1989). **Seguindo os passos da História**, 13 de novembro de 2013. Disponível em <http://seguindopassoshistoria.blogspot.com/2013/11/a-escola-dos-annales-legados.html>. Acesso em: 18 mar. de 2020.

ANEXO

ANEXO A - DECRETO Nº 3.551, DE 4 DE AGOSTO DE 2000

Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, e tendo em vista o disposto no art. 14 da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998.

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro.

§ 1º Esse registro se fará em um dos seguintes livros:

I - Livro de Registro dos Saberes, onde serão inscritos conhecimentos e modos de fazer enraizados no cotidiano das comunidades;

II - Livro de Registro das Celebrações, onde serão inscritos rituais e festas que marcam a vivência coletiva do trabalho, da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social;

III - Livro de Registro das Formas de Expressão, onde serão inscritas manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas;

IV - Livro de Registro dos Lugares, onde serão inscritos mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e reproduzem práticas culturais coletivas.

§ 2º A inscrição num dos livros de registro terá sempre como referência a continuidade histórica do bem e sua relevância nacional para a memória, a identidade e a formação da sociedade brasileira.

§ 3º Outros livros de registro poderão ser abertos para a inscrição de bens culturais de natureza imaterial que constituam patrimônio cultural brasileiro e não se enquadrem nos livros definidos no parágrafo deste artigo.

Art. 2º São partes legítimas para provocar a instauração do processo de registro:

- I - o Ministro de Estado da Cultura;
- II - Instituições vinculadas ao Ministério da Cultura;
- III - Secretarias de Estado, de Município e do Distrito Federal;
- IV - Sociedades ou associações civis.

Art. 3º As propostas para registro, acompanhadas de sua documentação técnica, serão dirigidas ao Presidente do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, que as submeterá ao Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural.

§ 1º A instrução dos processos de registro será supervisionada pelo IPHAN.

§ 2º A instrução constará de descrição pormenorizada do bem a ser registrado, acompanhada da documentação correspondente, e deverá mencionar todos os elementos que lhe sejam culturalmente relevantes.

§ 3º A instrução dos processos poderá ser feita por outros órgãos do Ministério da Cultura, pelas unidades do IPHAN ou por entidade, pública ou privada, que detenha conhecimentos específicos sobre a matéria, nos termos do regulamento a ser expedido pelo Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural.

§ 4º Ultimada a instrução, o IPHAN emitirá parecer acerca da proposta de registro e enviará o processo ao Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural, para deliberação.

§ 5º O parecer de que trata o parágrafo anterior será publicado no Diário Oficial da União, para eventuais manifestações sobre o registro, que deverão ser apresentadas ao Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural no prazo de até trinta dias, contados da data da publicação do parecer.

Art. 4º O processo de registro, já instituído com as eventuais manifestações apresentadas, será levado à decisão do Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural.

Art. 5º Em caso de decisão favorável do Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural, o

bem será inscrito no livro correspondente e receberá o título de "Patrimônio Cultural do Brasil".

Parágrafo único. Caberá ao Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural determinar a abertura, quando for o caso, de novo Livro de Registro, em atendimento ao disposto nos termos do § 3º do art. 1º deste Decreto.

Art. 6º Ao Ministério da Cultura cabe assegurar ao bem registrado:

I - documentação por todos os meios técnicos admitidos, cabendo ao IPHAN manter banco de dados com o material produzido durante a instrução do processo.

II - ampla divulgação e promoção.

Art. 7º O IPHAN fará a reavaliação dos bens culturais registrados, pelo menos a cada dez anos, e a encaminhará ao Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural para decidir sobre a revalidação do título de "Patrimônio Cultural do Brasil".

Parágrafo único. Negada a revalidação, será mantido apenas o registro, como referência cultural de seu tempo.

Art. 8º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Cultura, o "Programa Nacional do Patrimônio Imaterial", visando à implementação de política específica de inventário, referenciamento e valorização desse patrimônio.

Parágrafo único. O Ministério da Cultura estabelecerá, no prazo de noventa dias, as bases para o desenvolvimento do Programa de que trata este artigo.

Art. 9º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

APÊNDICE

APÊNDICE A – SOBRE A PESQUISA

O nosso trabalho tem como objetivo estudar a representação da população negra em livros didáticos de História para o Ensino Fundamental Maior, focando tanto no aporte iconográfico quanto no aporte textual dos livros da coleção História Sociedade e Cidadania, Alfredo Boulos Júnior, FTD, coleção mais adotada para o triênio 2017/2018/2019, com a tiragem de 3.387.161 livros, conforme dados do PNLD, coleção esta produzida para ser trabalhada no Ensino Fundamental Maior. Assim sendo, destacamos que o livro didático tem um papel de suma importância neste empreendimento por ser um artefato presente na maioria dos bancos escolares, constituindo-se num instrumento relevante na constituição das percepções dos educandos ao elaborarem visões de si, de mundo e de sua interação com o meio social, ou seja, a relação dialógica que envolve alunos e livros didáticos é um fenômeno dinâmico, podendo promover transformações no âmbito das operações cotidianas, pois conforme destaca Andréya Ingryd (2018),

Talvez a grande contribuição desse tipo de fonte na sala de aula é a oportunidade que o aluno tem de perceber que o conteúdo não está distante do seu cenário e que suas individualidades são valoradas na compreensão do que é e para que serve a história. O aluno pode materializar seu protagonismo na construção do saber”. (DEMÉTRIO, 2018, p. 115).

Se o livro didático impõe-se enquanto protagonista na formação de crianças e jovens durante o processo ensino-aprendizagem, pois muitas vezes é único recurso pedagógico à disposição dos educandos em certos espaços escolares, nosso trabalho dimensiona sua importância ao entender que os conteúdos disseminados são portadores dos padrões de comportamento e valores considerados alicerces sociais em um dado contexto histórico, considerando a perspectiva dos grupos alojados no poder, a impor ou silenciar temáticas a serem ensinadas no universo escolar, pois,

É perceptível o fato de que nos livros didáticos apresentam-se os conteúdos disciplinares de forma explícita. Assim, estes conteúdos que constantemente mudam, são sempre uma seleção daquilo que deve ser trabalhado nas escolas. Este caráter seletivo é extremamente importante na compreensão dos livros didáticos” (GATTI JÚNIOR, 2006, p. 10).

Como os conteúdos mudam no espaço e no tempo, no âmbito do percurso temporal, e mudam porque também é dinâmico o jogo de forças dos grupos que compõe o tecido social, havendo, historicamente, diferentes lugares de fala enquanto consequência desse jogo de

forças, é necessário entender que o livro didático dá ênfase a certas temáticas considerando sua produção dentro de um marco temporal. Dito isso, evidenciamos que a coleção de História do Ensino Fundamental Maior por nós analisada - História Sociedade e Cidadania, Alfredo Boulos Júnior, FTD, triênio 2017/2018/2019 - situa-se em um contexto marcado pelo debate acerca da questão racial no Brasil, principalmente pelo enfoque no combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito. Cabe ressaltar, que esse enfoque é consequência da luta histórica de certos setores da sociedade, como o Movimento Negro, fazendo pressão para que o Estado atenda suas demandas e assuma o papel de agente capaz de impor, pela via legal, os mecanismos jurídicos fundamentais para colocar em voga o debate e o processo de mudanças, com o fito de promover a construção de uma sociedade que prime pelo respeito à diversidade, entendendo que o corpo social brasileiro é pluriétnico.

Ancorado nesta perspectiva, de que o debate acerca da questão racial deve ser constante e relevante socialmente, a fim de combater o racismo, o preconceito e a discriminação, é que destacamos a importância do trabalho por nós levado a cabo, ou seja, estudar a representação da população negra em livros didáticos de História para o Ensino Fundamental Maior, tendo como objeto de análise os livros da coleção - História Sociedade e Cidadania, Alfredo Boulos Júnior, FTD – a fim de entender se os sentidos de tais representações, considerando os aportes iconográfico e textual, contribuem para a valorização do lastro cultural de matriz africana sedimentado na sociedade brasileira, ou se os livros da referida coleção reproduzem estereótipos que possam contribuir para fomentar percepções históricas as quais referendam a matriz cultural africana como aporte cultural de segunda categoria no seio da sociedade brasileira.

Para fins de início de investigação, neste capítulo, fizemos uma estruturação com tabelas e gráficos a fim de estabelecer uma visão panorâmica quanto à ênfase dada pelo autor da coleção História Sociedade e Cidadania sobre o negro em seus livros, considerando tanto o aporte iconográfico quanto textual. É um levantamento fundamental para começar a dialogar com a coleção enquanto fonte a ser analisada, possibilitando responder questões tais como: o negro, enquanto temática de estudo, aparece em todos os livros da coleção? Aparece tanto em iconografia quanto em textos? Em quais livros a temática sobre o negro aparece com maior ênfase? São questões que nos dão uma visão global sobre a coleção de História em análise e nos permitem clarear um horizonte de ação na produção deste capítulo, um trabalho sensível e complexo, mas, esperamos, dar significativa contribuição ao debate racial no Brasil.

Nos demais apêndices, apresentamos as tabelas e os gráficos que elucidam o percentual de presença da temática sobre o negro nos livros da coleção – História Sociedade e Cidadania, Alfredo Boulos Júnior, FTD – considerando a carga iconográfica e textual.

APÊNDICE B - TABELA DEMONSTRATIVA DO APORTE ICONOGRÁFICO

Iconografias sobre negros presentes na Coleção de História para o Ensino Fundamental
 Maior: História sociedade e cidadania, Alfredo Boulos Júnior, FTD.

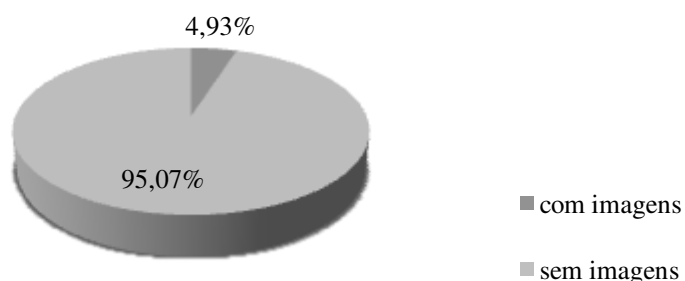
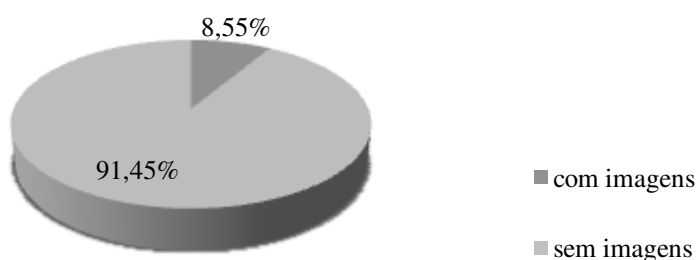
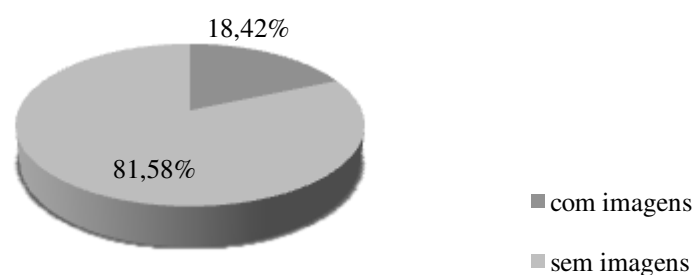
Anos	Páginas	Total de páginas
6º Ano	10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 27, 32, 33, 44, 49, 76, 136, 220	15
7º Ano	59, 61, 62, 63, 65, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 82, 83, 107, 128, 169, 190, 254, 279, 280, 281, 285, 286, 287, 288	26
8º Ano	11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 30, 38, 43, 48, 54, 58, 59, 66, 75, 97, 144, 149, 166, 167, 169, 172, 184, 190, 191, 194, 211, 212, 213, 217, 226, 231, 233, 239, 247, 249, 250, 251, 252, 254, 260, 266, 272, 274, 275, 276, (30, 31, 32, imagens presentes no aporte: Materiais de apoio ao professor).	56
9º Ano	18, 66, 67, 68, 69, 79, 82, 87, 104, 114, 167, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 211, 214, 218, 223, 224, 229, 234, 239, 248, 251, 252, 253, 270, 274, 311, 313, 323.	41

APÊNDICE C – TABELA DEMONSTRATIVA DO APORTE TEXTUAL

Aporte textual sobre negros presentes na Coleção de História para o Ensino Fundamental
 Maior: História sociedade e cidadania, Alfredo Boulos Júnior, FTD, para o triênio
 2017/2018/2019.

Anos	Páginas	Total de páginas
6º Ano	44	1
7º Ano	61, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 82, 128, 169, 190, 254, 279, 280, 281, 285, 286, 287, 288, 295, 296.	21
8º Ano	10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 58, 59, 60, 61, 75, 97, 144, 166, 167, 191, 210, 211, 212, 113, 226, 231, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 260, 263, 266, 272, 274, 275.	44
9º Ano	67, 86, 87, 92, 104, 114, 167, 175, 187, 188, 224, 229, 251, 270, 274, 318.	16

APÊNDICE D – GRÁFICOS DEMONSTRATIVOS DO APORTE ICONOGRÁFICO

Aporte Iconográfico - 6º Ano**Aporte Iconográfico - 7º Ano****Aporte Iconográfico - 8º Ano****Aporte Iconográfico - 9º Ano**