



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Lorraine Janis Vieira dos Santos Nazário

**A lei e os livros: transformações na produção didática de História após a  
Lei 10.639/03**

São Gonçalo

2016

Lorraine Janis Vieira dos Santos Nazário

**A lei e os livros: transformações na produção didática de História após a Lei 10.639/03**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha

São Gonçalo

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

N335 Nazário, Lorraine Janis Vieira dos Santos.  
A lei e os livros: transformações na produção didática de História após a Lei 10.639/03 / Lorraine Janis Vieira dos Santos Nazário. – 2016.  
72f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA)  
– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Negros nos livros didáticos – Teses. I. Rocha, Helenice Aparecida Bastos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 93

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Lorraine Janis Vieira dos Santos Nazário

**A lei e os livros: transformações na produção didática de História após a Lei 10.639/03**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 29 de novembro de 2016.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Helenice Aparecida Bastos Rocha (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Mônica Lima e Souza  
Instituto de História - UFRJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral  
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

São Gonçalo

2016

## DEDICATÓRIA

Para Lucas, que é a razão de todas as coisas belas que passei a conhecer.

## AGRADECIMENTOS

Escrever estas linhas é materializar um projeto há muito acalentado e arduamente concluído. Alívio e alegria descrevem perfeitamente este momento, em que as palavras já vacilam depois de tantos desafios e superação. O alívio, em concluir este projeto depois de alguns percalços e de um susto que se transformou em felicidade: a gravidez e a chegada do meu pequeno. A alegria, de me perceber tão forte e capaz ao conciliar duas experiências indubitavelmente extenuantes e prazerosas: a maternidade e a produção acadêmica.

O desafio de viver o início de gravidez, ser professora do ensino básico e aluna do mestrado foi etapa complexa, mas nada comparado ao que estava por vir. A vivência da maternidade concomitante à escrita de uma dissertação foi uma tarefa absurdamente difícil, regada à muito cansaço, noites em claro e muitas dúvidas sobre a minha própria capacidade. Nesse sentido, atribuo a esta experiência um valor ainda maior, de superação das incertezas, muito esforço, e principalmente, ajuda de muita gente.

Agradeço o apoio e compreensão do meu companheiro de vida Paulo Cesar. O incentivo e força desde o dia da prova de seleção, as caronas para as aulas mesmo em dias de extremo cansaço e o encorajamento na fase final do processo, foram fundamentais para eu ter chegado ao fim. Minha caminhada teve em você o suporte mais seguro.

Agradeço à tríade de mulheres de fibra que me sustentaram no período da escrita, cuidando do meu filho com muito carinho e dando todo o apoio, suporte e tranquilidade nesta etapa tão solitária e estressante: minha mãe, minha fortaleza e amor imensurável desde sempre; minha sogra Laize, tão generosa, parceira e amiga de todas as tardes e minha “tia-mãe” Ivonete, sempre do meu lado. Vocês foram exemplo de força e solidariedade feminina nesta empreitada.

Grata às minhas grandes amigas Amanda, Karol, Marcelle e Renata, que vibraram comigo, deram suporte emocional e me sustentaram nos momentos de incerteza e temor de não conseguir dar conta. Vocês tornam tudo mais leve na minha vida.

Agradeço profundamente aos companheiros do ProfHistória, pelo fôlego novo que deram à minha prática docente. Conhecer profissionais tão incríveis, dedicados e comprometidos foi uma das grandes experiências desse curso. Obrigada por compartilharem as descobertas, o conhecimento, as angústias e os muitos sorrisos. Um agradecimento especial aos queridos amigos, Joana d’Arc, Fernanda Crespo, Carlos Eduardo Valdez, Fernanda

Moura, Marcelo Ferro e Daniel Carvalho. Muito grata a vocês pelas trocas, momentos de alegria e palavras de incentivo.

Agradeço imensamente à minha orientadora Helenice Rocha, pelo voto de confiança, paciência e compreensão. As orientações e o incentivo foram essenciais para a realização deste trabalho e o meu desenvolvimento intelectual. Grata por ter apostado em mim, mesmo em meio a tantos sobressaltos na jornada.

A todos os professores do ProfHistória, por proporcionarem reflexões, desafios e debates. Em especial às professoras Mônica Lima e Márcia Gonçalves pelas leituras críticas e inspiração profissional.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro para a realização desta dissertação e à Faculdade de Formação de Professores da UERJ, por viabilizar um programa tão vitorioso e importante para o ensino de História e suas reflexões.

Por fim agradeço aos familiares e amigos que torceram tanto para a realização deste Mestrado.

## RESUMO

NAZÁRIO, Lorraine Janis Vieira dos Santos. *A lei e os livros: transformações na produção didática após a Lei 10.639/03*. 2016. 72f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2016.

Resultado da luta histórica do movimento social negro, a Lei 10.639/03 promoveu a inclusão da temática africana e afro-brasileira no ensino de História e, por conseguinte, na narrativa didática. Nesse sentido, a presente dissertação tem como objetivo compreender as transformações ocorridas no currículo e, especialmente, nos livros didáticos de História a partir da incorporação da lei no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2011. No caso do conhecimento histórico escolar, a indução provocada pela lei e pelas Diretrizes Curriculares (2004), estabelece que se prova uma imagem positiva do negro na narrativa histórica, ressaltando o protagonismo na construção da nação em seus aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais. Tendo como pressuposto o esforço das editoras em adequar as obras à obrigatoriedade da legislação, procuramos fazer uma análise comparativa de duas coleções aprovadas no PNLD de 2011 e 2014, investigando a forma como é realizada a representação do negro nesses livros.

Palavras-chave: Lei 10.639. Programa Nacional do Livro Didático. Ensino de História.



## **ABSTRACT**

NAZÁRIO, Lorraine Janis Vieira dos Santos. The law and the books: changes in didactic production after Law 10.639 /03. 2016. 72 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2016.

As a result of the historical struggle of the black social movement, the Law 10.639 / 03 promoted the inclusion of African theme and african-Brazilian in history teaching and therefore the didactic narrative. In this sense, the present work aims to understand the changes occurring in the curriculum, and especially in textbooks of history from the incorporation of the law in the Brazilian National Textbook Program (PNLD) in 2011. The induction caused by the law and the Guidelines curriculum (2004) sets out to promote a positive image of the black in the historical narrative, highlighting the role in nation-building in their political, social, economic and cultural. Taking for granted the efforts of publishers in adapting the works to mandatory legislation, we make a comparative analysis of two collections approved in PNLD 2011 and 2014, investigating the way it is carried out the representation of black in these books

**Keywords:** Brazilian Law 10.639. Brazilian National Textbook Program. History Teaching

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
1	<b>O PERCURSO DA LEI</b> .....	14
1.1	<b>A lei e a luta: o movimento social negro e a reivindicação por educação</b> ....	15
1.2	<b>A lei em sua gênese: histórico da legislação</b> .....	22
1.3	<b>A lei e o currículo</b> .....	24
1.4	<b>A lei e os livros didáticos</b> .....	27
2	<b>A APLICAÇÃO DA LEI</b> .....	30
2.1	<b>A lei e o PNLD – Mudanças no livro didático de História</b> .....	32
3	<b>ANÁLISE</b> .....	40
3.1	<b>Fontes e Metodologia</b> .....	41
3.2	<b>Projeto Radix</b> .....	42
3.3	<b>Vontade de saber História</b> .....	56
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	66
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	69

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, na maioria das nações modernas, assiste-se a um debate intenso sobre as questões de diferenças culturais, religiosas, de origem nacional, de gênero, étnico-raciais. Marca visível da atualidade, tais debates têm provocado em toda parte, intensas reivindicações de políticas de reparação por parte de grupos historicamente oprimidos. Como resposta, paralelamente às ações de âmbito político e/ou econômico, são igualmente relevantes as lutas pelo que se convencionou chamar de *dever de memória*, ou seja, a garantia por parte do Estado e da sociedade, de que determinados acontecimentos não serão esquecidos, mas continuarão lembrados na memória de grupos e nações e registrados na história nacional<sup>1</sup>.

No Brasil, tais discussões têm estimulado a luta por políticas sociais de inclusão de grupos socialmente minoritários (alijados e/ou historicamente prejudicados no acesso aos direitos sociais), como os portadores de necessidades especiais, mulheres, homossexuais, negros e indígenas. Ao analisarmos o país em sua história recente, compreendemos que é no contexto da redemocratização - e a consequente rearticulação dos movimentos sociais anteriormente sufocados - que o reconhecimento da diversidade cultural da nação brasileira se delinea de forma mais expressiva, incidindo inclusive no arcabouço legal.

A Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, foi um marco nesse processo ao assegurar direitos aos remanescentes de quilombos e aos indígenas<sup>2</sup>. Nos anos 2000, fortaleceram-se políticas públicas específicas, com vistas à inclusão social e à garantia de direitos num ambiente democrático. Como exemplos dessa nova orientação, temos a publicação dos decretos 3.551/00 - que instituiu um patrimônio cultural e imaterial a partir da valorização da cultura afro-brasileira - e 4.228/02 - criando o Programa Nacional de Ações Afirmativas no âmbito da administração pública. Compreendemos que essas ações denotam uma mudança de posicionamento do Estado brasileiro, que anteriormente definia-se em noções de homogeneidade racial e cultural, e passava então a reconhecer-se em sua pluralidade.

---

<sup>1</sup> Sobre essa discussão, ver Heymann (2007).

<sup>2</sup> O artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Brasileira de 1988 determina que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. No que concerne aos direitos indígenas, a Constituição em seu artigo 231 reconhece aos índios “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”, assegurando além do direito à terra a criação de escolas bilíngues.

A promulgação da Lei 10.639 - que em janeiro de 2003 tornou obrigatório o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira no currículo das escolas de ensino básico de todo o país - foi a materialização da luta histórica e do engajamento de alguns segmentos sociais, tais como os movimentos negros organizados, pesquisadores e intelectuais, técnicos educacionais e de alguns parlamentares (OLIVA, 2009). Há tempos, esses grupos que se mobilizavam por uma agenda de combate ao racismo na sociedade brasileira como um todo, vão perceber a relevância de jogar luz sobre este tema em um lugar mais que especial: **a escola.**

Lugar de construção, não só de conhecimento, mas também de sociabilidades, identidade e valores, ela é o espaço onde muitas vezes o racismo primeiro se apresenta para as crianças, se difundindo e causando danos profundos na autoimagem de uma grande parcela delas. Ao dar visibilidade à temática da África e da Diáspora no ensino de História, a lei foi percebida como elemento crucial para promover uma melhor compreensão da complexidade da sociedade brasileira em seus processos históricos e, paralelamente, como agente de reparação ao atacar noções discriminatórias, tão estruturantes das nossas relações sociais.

O objeto desta dissertação é analisar duas coleções didáticas de História para o Ensino Fundamental aprovadas nos dois últimos PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), buscando perceber como tais obras responderam às exigências legais, no que tange à Lei 10.639/03, em seu percurso didático. Chanceladas pelos avaliadores que participam da análise junto ao Ministério da Educação, as coleções selecionadas na pesquisa foram as mais citadas por colegas professores nos referidos PNLD (de 2011 e de 2014). Analisaremos as obras buscando conhecer a forma como o negro<sup>3</sup> é representado nas narrativas históricas construídas nesses livros, já sob um período razoável de vigência da lei. Buscaremos perceber a “positivação” da narrativa sobre o negro, que supomos ocorrer nas obras em função da indução provocada pela lei. Tentaremos perceber se, e como, o negro faz parte da narrativa (compondo o texto principal ou não), se a inclusão se deu em todos os setores do processo histórico e de que forma ele é retratado.

Precisar o momento em que foi feita a escolha da lei 10.639/03 como ponto de partida para esta reflexão no campo do Ensino de História é para mim, na verdade, algo de difícil definição. O tema do racismo e da valorização da identidade negra era uma constante em casa, já que meu pai trazia consigo um apreço pelo *debate*, vindo de sua participação em grupos de militância negra na juventude. O questionamento sobre o papel do negro na sociedade e na

---

<sup>3</sup> Utilizo o termo para denominar a população afrodescendente brasileira.

História permeava muitas conversas, bem como a narração de grandes feitos e a exaltação de personagens negros importantes. Atribuo a este ambiente de estórias e perguntas o interesse pelo curso de História, no qual - não sem surpresa - tive pouquíssima referência ao continente africano e nenhuma à referida lei (mesmo tendo concluído o bacharelado e a licenciatura em 2006).

A inquietação sobre a temática africana e afro-brasileira permaneceu, ao entrar em sala de aula e perceber as tensões raciais que pairavam entre os alunos e a permanência de estereótipos e incompletudes nos manuais didáticos. Objetivando preencher esta lacuna e me inteirar da Lei, em 2007 iniciei um curso de extensão para formação de professores em História da África e cultura Afro-brasileira, oferecido pelo Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP). Os debates e reflexões provocaram uma grande mudança em minha atuação em sala e na percepção sobre o ato educacional como ato político, como escreve Circe Bittencourt, relembrando advertência de Paulo Freire: “[...] e se tal prática é válida para qualquer disciplina escolar, no caso da História, esta é muito evidente, sem poder jamais ocultar essa sua essência e base cultural” (BITTENCOURT, 2011, p.186).

Sete anos de magistério depois, imersa nos desafios constantes que a prática docente enseja, ao ingressar no Mestrado a temática de estudos já estava bem definida. Enquanto professora da rede de ensino do município do Rio de Janeiro, lido diariamente com alunos de uma comunidade pobre e percebo a dimensão que a baixa autoestima e a falta de referenciais provocam em crianças e adolescentes, em sua maioria negros. Vejo esses alunos zombando uns dos outros ao apontar para as poucas imagens de pessoas negras que encontram nos livros, comentando o que veem invariavelmente em tom de deboche e “pitadas” de menosprezo.

Quase sempre retratados em situações de trabalho e em nichos específicos do conteúdo como escravidão ou rebeliões, essa representação limitada da experiência histórica da população negra diminui a possibilidade dessas crianças e adolescentes se reconhecerem positivamente em sala de aula e na vida. Por esta razão, percebo na Lei 10.639 uma relevância social pungente: trata-se de um importante passo, para efetivar um ensino qualificado de uma temática absolutamente de acordo com as demandas atuais de construção de identidades e reivindicações de reparação por grupos silenciados na sociedade.

É importante ressaltar que não negamos em nossa perspectiva a relevância da ampliação criada pela lei 11.645 de 2008, cujo texto determinava que nos “estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008). Contrariamente, cremos que sua

proposta integra o importante esforço indicado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, de superar “um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática” (Brasil, 2004). Contudo, a escolha em tratar com especificidade neste estudo o conteúdo da Lei 10.639, atende a um “apelo” ressaltado mais acima: a demanda diária de erradicação de estereótipos estabelecidos acerca da população negra, a compreensão dos processos históricos que explicam a razão da maior suscetibilidade a situações de exclusão social e a busca por uma identificação positiva dessa população que, especialmente no Sudeste, é a maioria do contingente que está nas escolas públicas hoje.

A institucionalização da lei trouxe o debate sobre o racismo e as discriminações que se estabelecem a partir dele para dentro da sala de aula e impôs um parâmetro de reconhecimento e valorização das diferenças étnicas, fixando mudanças curriculares necessárias numa sociedade diversa como a nossa. Se afirmamos que na escola encontram-se práticas discriminatórias, responsáveis pela constituição de representações sociais e identidades prejudiciais a determinados grupos, é também esse, o espaço potencial para a (re) construção de relações sociais, em bases mais igualitárias.

Essa reflexão sobre o papel da escola no questionamento ao racismo, nos levou a concentrar esforços na análise do principal material pedagógico disponível nas salas de aula do país: os livros didáticos. Parte da “cultura escolar”, eles são entendidos como mediadores do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina (BITTENCOURT, 2011, p. 296). Para o ensino de História e no panorama educacional brasileiro, sua relevância é imensa, já que em suas páginas são construídas memórias e se forjam identidades em crianças e adolescentes de um território com dimensões “continentais” e que, em sua grande maioria, não tem acesso a outro tipo de leitura.

Ao refletirmos sobre as consequências da legislação no campo dos estudos do currículo, percebemos que o que está em tela é a possibilidade de transformação de uma realidade. Compreende-se hoje que currículo é um campo de criação simbólica e cultural, permeado por conflitos e contradições, de constituição complexa e híbrida com diferentes instâncias de realização (MOREIRA, 1997 p.13-14). A base curricular que ao selecionar conteúdos e temáticas dignas de serem ensinadas, negligencia, ou mesmo nega, a agência dos negros na narrativa da História Nacional, reflete uma ação política, cujo intuito visa difundir a ideia de democracia racial, criada para fundamentar uma homogeneização cultural e omitir as diferenças e desigualdades sociais no Brasil (BITTENCOURT, 2010).

Nosso foco de investigação neste trabalho, é perceber de que forma as duas coleções didáticas responderam às demandas legais de introdução do conteúdo da Lei no PNL D Para nortear nossa análise, partimos da hipótese de que ocorreu um esforço por parte de autores e editoras nesse período para estabelecer uma “positivação” do negro nos livros didáticos de História, em consonância com o preconizado no Plano Nacional (2011) que estabelecia a obrigação dos livros didáticos em “(...) promover positivamente a imagem de afrodescendentes e, também, a cultura afro-brasileira (...)”<sup>4</sup>. Por “positivação” entendemos uma tentativa de dar visibilidade, realçando maior protagonismo nos processos históricos, maior presença na narrativa e ênfase nas formas de atuação, para além do pouco que tradicionalmente os livros relegavam. Ao longo do texto procurarei responder as seguintes questões: o esforço em incluir a temática incorreu em aprofundamento do conhecimento? O protagonismo (caso haja) ocorre também nas relações políticas e econômicas da sociedade ou se restringe ao âmbito da cultura?

Esta dissertação está estruturada em dois capítulos. No primeiro apresentamos um histórico da Lei, situando os debates realizados pelos movimentos sociais negros ao longo do século XX, em torno da defesa de se lutar contra o racismo pelo viés da educação. Posteriormente, buscamos demonstrar o impacto da lei no currículo de História e em um importante veículo de prescrição do mesmo: os materiais didáticos. Por último, apresentaremos uma reflexão sobre os livros didáticos e sua importância no fazer pedagógico.

No segundo capítulo realizaremos uma reflexão sobre o PNL D, buscando compreender o significado do programa para a educação nacional e relacionando as transformações ocorridas nas obras, a partir da inclusão da lei. Num segundo momento, efetuaremos a análise dos livros, buscando mapear o texto escrito (narrativa principal, boxes e textos complementares) e as imagens. Após uma breve descrição técnica da obra, será privilegiada a análise do conteúdo, tratando de questões como: de que forma o texto foi construído, os conceitos trabalhados, as ausências, ou não, em relação a certos temas, o reforço, ou não, de determinadas ideologias, bem como as representações sociais e estereótipos presentes. Também serão analisados os exercícios e indicações referentes à temática analisada.

---

<sup>4</sup> Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2011, p.22)

## 1 O PERCURSO DA LEI

A demanda histórica representada pela Lei 10.639/03 faz parte de um movimento amplo de reivindicação, que se articula às noções de reparação e combate às desigualdades em voga no Brasil e no mundo nas últimas décadas. Visando a construção de uma sociedade mais equânime, percebe-se um esforço no sentido de reconhecer formalmente e dar maior visibilidade à história e cultura de grupos socialmente marginalizados.

Importante por ser a primeira alteração na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e única determinação curricular expressa quanto ao que deve ser ensinado nas escolas brasileiras, a lei foi vista como efetivação de uma política pública de reparação. Tal noção é expressa logo nas “*Questões introdutórias*” de um documento fundamental no seu processo de implementação: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, ao qual nos atentaremos mais profundamente adiante. Em seu texto é declarado que se quer “oferecer uma resposta, entre outras, na área de educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade”.

No âmbito do ensino de História, é notório que desde a institucionalização da História enquanto disciplina escolar no Brasil ao longo do século XIX, a questão da formação da identidade nacional estava posta. O objetivo maior da disciplina era formar um amálgama cultural, ao estabelecer para a jovem nação um passado em comum e as bases da nacionalidade, numa perspectiva uniformizadora naquele império vasto e plural (FONSECA, 2003). Já neste momento fundador, sob a égide da proposição de Von Martius<sup>5</sup>, se formulou a ideia de uma história que partisse da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltando o elemento branco e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização (Idem). Estabelecia-se assim uma perspectiva que teria continuidade no século seguinte, cujo princípio norteador era o pressuposto de uma história livre de conflitos, calcada na miscigenação cultural e que, de certa forma, “naturalizava” a posição de subalternidade do negro e do índio.

---

<sup>5</sup> O alemão Karl Phillip von Martius foi o vencedor no concurso de monografias promovido pelo IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) para elaboração do melhor plano para escrever a história do Brasil. (FONSECA, 2003, p.46)



Resultado de uma longa luta e gestada nos espaços de elaboração e debates das organizações do movimento negro ao longo do século XX, a lei 10.639 foi recebida como mecanismo de transformação desta visão do nosso passado, buscando superar a invisibilização da população negra na narrativa histórica nacional. Neste sentido, para melhor compreender o processo que levou à criação da lei, julgamos necessário situar estes debates e marcos temporais no histórico que traçaremos no início deste capítulo.

Em um segundo momento, buscaremos compreender o impacto da lei no currículo sendo este entendido como um instrumento de poder, que ao transmitir os saberes legitimados socialmente estabelece como a sociedade se vê. Jean-Claude Forquin, retomando as reflexões de Raymond Williams, afirma que “a memória cultural é sempre uma reinvenção” (FORQUIN, 1992, p.30), demonstrando que a sua seleção estará sempre condicionada de acordo com a época, a sociedade, as relações de poder existentes, forjando um passado desejável a partir das vicissitudes do presente.

Por último, trataremos da importância do livro didático enquanto suporte de conhecimentos, produto cultural e fonte de pesquisa. Parte integrante da chamada “tradição escolar”, os manuais didáticos são objetos de intensa crítica por parte de pesquisadores e extrema vigilância por parte do Estado. No entender de Circe Bittencourt (2011, p.217), ao analisar seus conteúdos e discursos, podemos “identificar a manutenção de estereótipos sobre grupos étnicos” e perceber a importância das representações sociais que se depreendem de sua narrativa.

### **1.1 A lei e a luta: O movimento social negro e a reivindicação por educação**

A pertinência da inclusão da temática africana e afro-brasileira no currículo escolar é reafirmada quando pensamos na própria gênese da escolarização no Brasil. No início do período colonial, a educação promovida por jesuítas tinha dois “públicos” específicos: a promoção de ensino elementar para os filhos da aristocracia rural – realizado em seus colégios, principais centros educacionais da América portuguesa, nos quais, além da formação religiosa, os alunos recebiam também preparação humanística para o ingresso nas universidades portuguesas de Évora e Coimbra (FONSECA, 2003) e a catequização indígena – instituída em aldeamentos, onde além da catequeses se desenvolviam atividades agrícolas. Tal panorama pouco muda nos séculos seguintes, mesmo após as reformas pombalinas de

meados do século XVIII, as quais estabelecem um ensino laico e, a partir de então, estatal. Como nos informa a supracitada Thais Nivia de Lima e Fonseca (2003, p.41), a reforma educacional, embora fundamentada no pensamento ilustrado, permanecia aristocrática, com acesso restrito às elites que diante das dificuldades de implantação por parte do Estado português “ [...] viam-se, não raro, na contingência de pagarem elas mesmas a remuneração dos professores régios ou de contratarem mestres particulares [...]”.

Após a independência, a educação deixou de ser obrigação do nível central, cabendo aos governos provinciais a responsabilidade sobre o assunto. Nesse momento abriu-se caminho para a entrada da iniciativa privada na educação, ficando a cargo do Colégio Pedro II a formação da classe dirigente nacional. A exclusão dos negros do sistema educacional permanecia, já que devido a sua condição de escravos o acesso lhes era negado. Mesmo quando se tratava de libertos tal exclusão ocorria, referendada tanto pelos custos da educação privada, quanto por leis, como os decretos imperiais de 1854, que impediam a frequência de escravos, negros libertos e portadores de doenças contagiosas em escolas públicas<sup>6</sup>. O fim da escravidão em 1888 removeu os impeditivos legais de acesso à educação sem, contudo, promover políticas públicas de inclusão para a população negra, agora cidadã, na sociedade brasileira: não lhes foi garantido o acesso ao trabalho, à terra ou à educação formal.

O projeto de nação constituído na Primeira República esbarrava numa grande “questão” a ser resolvida pela elite política e intelectual. Alinhados às ideias evolucionistas do pensamento europeu então em voga, teorizavam sobre como integrar a jovem república brasileira ao mundo, sendo esta sociedade composta em grande parte por descendentes de africanos, o que estabelecia um “mal de origem” e inviabilizaria os planos civilizatórios. O discurso científico da época fundamentava-se em noções de civilização e barbárie a partir de determinações raciais, onde a mestiçagem era responsável por “degenerar” a sociedade e criar seres híbridos, inaptos para o trabalho e os bons costumes sociais, como defendiam intelectuais como Silvio Romero e Nina Rodrigues<sup>7</sup>.

Como frisado por Schwarcz (1993, p.17-18), o conceito de raça deve ser compreendido enquanto argumento político e histórico, cujas significações organizaram a vida social, cabendo aos nossos intelectuais e cientistas adaptar tais teorias à nossa realidade<sup>8</sup>. A saída encontrada por eles para a efetivação de um afastamento da África e da carga de primitivismo a ela associada, foi promover a incorporação da população negra à população

---

<sup>6</sup> FONTE: Dados extraídos de compilação localizada no texto do Marco Conceitual do Projeto a Cor da Cultura, p. 22, disponível em [www.acordacultura.org.br](http://www.acordacultura.org.br) (consultado em 20/09/2016)

<sup>7</sup> Um detalhamento maior sobre a visão dos dois intelectuais nesta questão ver em Costa (2012)

<sup>8</sup> Sobre essa questão, ver Schwarcz (1993)

branca por meio da miscigenação, percebida como caminho possível para o branqueamento do país (SOUZA, 2009). A progressiva introdução do elemento branco na sociedade brasileira através do incentivo à imigração seria a forma objetiva de “melhorar” o estoque racial e, por conseguinte, modernizar a sociedade, civilizando-a, a chamada “solução brasileira” (SKIDMORE, 1976, p.81). Opinando sobre o futuro do país, Sílvio Romero registrou: “O povo brasileiro, como hoje se nos apresenta, se não constitui uma só raça compacta e distinta, tem elementos para acentuar-se com força e tomar um ascendente original nos tempos futuros”, sugerindo que tal situação estaria condicionada à hegemonia branca conquistada “[...] pela seleção natural o tipo branco irá tomar preponderância até mostrar-se puro e belo como no velho mundo” (ROMERO, 1880, *apud* SKIDMORE, 1976, p.53).

Nesse contexto, manteve-se a exclusão educacional dos negros - tanto como alunos quanto como sujeitos dos conteúdos transmitidos pela pedagogia desenvolvida na época - corroborando com o projeto de branqueamento e funcionando como sua “contrapartida cultural”: propunha uma educação formal eurocêntrica, baseada em princípios universalistas de civilização cujo modelo era o do homem branco europeu. Embora esta fosse a tônica do sistema educacional, uma pequena parcela rompia com esta lógica mesmo antes do advento da República, como mostram as trajetórias de homens como André Rebouças, José do Patrocínio ou Teodoro Sampaio

Nos anos 1930, assistiu-se a uma mudança de paradigma com a elevação da educação escolar à questão de Estado, vista então como fundamental para a modernização do país no contexto de industrialização e crescimento de áreas urbanas. Tal processo culminou com o estabelecimento na Constituição de 1946 do ensino primário obrigatório e gratuito, para formar mão de obra que sustentasse o crescimento econômico que se processava (BAKKE, 2011). Essa mudança na política educacional permitiu o acesso da população negra aos bancos escolares, porém não trouxe mudanças significativas na situação de contingente tão expressivo, em sua maioria à margem da sociedade e do conhecimento. A tradição europeia, em especial a francesa, foi a tônica do modelo educacional brasileiro desde o século XIX, sustentando uma ideia curricular de universalidade humana, tendo como modelo civilizatório o padrão de homem, branco, europeu, de classe dominante como único agente histórico possível, numa narrativa homogeneizante do Brasil que perpetuava a exclusão.

É precisamente neste contexto histórico de modernização econômica, urbanização e transformações sociais que novamente a questão da identidade se coloca, agora numa perspectiva de exaltação da mestiçagem e sagração do chamado “mito da democracia racial”.

Se as teorias raciais predominaram como justificativa para a desigualdade social até 1930, é importante destacar que desde a década de 1920 a ideia de que o Brasil era uma espécie de paraíso racial foi tomando força. Embora tal assertiva já estivesse presente nos debates intelectuais desde o final do século XIX, foi a partir dos anos de 1930-40 que essa ideia foi ganhando cada vez mais adeptos (DANTAS, 2010). Publicada por Gilberto Freyre em 1933, “Casa Grande e senzala” tornou-se a obra de referência para a afirmação do Brasil como país mestiço e de convivência social harmônica, exaltando as “contribuições” dadas por negros e índios à conformação da cultura brasileira, um produto híbrido tal qual o povo.

Essa ideia de democracia racial, baseada na dupla mestiçagem, biológica e cultural entre as três raças originárias (mas pendendo “claramente” para o padrão-branco-europeu como modelo de brasileiro, este que foi “premiado” com as contribuições das outras duas raças), dificulta a percepção das desigualdades raciais existentes na sociedade, em função das próprias ideias que ostenta de “democracia” e “igualdade”. (PEREIRA, 2013, p.81)

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que se construía um discurso de formação da identidade nacional que “concedia” aos negros um lugar de contribuição cultural, nas décadas de 1930 e 1940 se organizavam grandes mobilizações negras, como a Frente Negra Brasileira (criada em 1931) e o Teatro Experimental do Negro (criado em 1944), ambas em São Paulo. Confirmando a exclusão educacional existente, defendiam a educação como caminho para a inserção definitiva do negro na sociedade e como informa Amílcar Pereira “já contavam com escolas em suas dependências para alfabetizar e instruir pessoas negras” (PEREIRA, 2012, p.114). Na disputa por mercado de trabalho com o imigrante, a educação era interpretada como a “segunda abolição”, que poderia libertar de fato a população negra e integrá-la totalmente à sociedade, numa perspectiva civilizatória.

É notório nos discursos dessas organizações do início do século XX a preocupação premente em dar cidadania aos negros, buscar a inclusão e assimilação aos moldes do “padrão branco”, objetivando a ascensão na sociedade. Ao estudar os fretenegrinos, Florestan Fernandes afirmou: “[...] a crítica à situação presente passava para o plano secundário e subsidiário. O que tinha importância real consistia na impulsão para absorver os padrões de vida dos ‘brancos’ e, através deles, redefinir a posição do ‘negro’ na estrutura social e as imagens negativas, que circulavam a seu respeito” (FERNANDES, 1965, p.350).

Articulando os conceitos de raça e cultura de maneira semelhante ao pensamento evolucionista do século XIX, viam cultura como sinônimo de civilização, e defendiam que este “estágio” seria algo desejável e alcançável. Assim, o discurso reivindicatório da FNB se

coadunava com a percepção de seu tempo, o que explica a insistência na ideia de assimilação, como aponta Hofbauer:

[...] A FNB apontava que em um processo de ‘aprendizado cultural’ poderia elevar a ‘raça negra’ ao nível das ‘raças adiantadas’. Manifestações como o samba, capoeira e as diferentes formas religiosas de matriz africana não eram tidas como tradições genuinamente negras, mas práticas a serem superadas com o decorrer do tempo (HOFBAUER, 2006, p.358)

Trazendo para o viés educacional, a luta dos membros da Frente Negra pela educação formal se situava na incorporação dos códigos civilizatórios, “educando” os negros em relação às vestimentas, ao vocabulário, visando a “integralização absoluta do negro em toda a vida brasileira – política, social, religiosa, econômica, operária, militar, diplomática” (SANTOS, Arlindo Veiga, *apud* HOFBAUER, 2006, p.355). Por óbvio, não existia naquele contexto um questionamento quanto ao teor evolucionista da análise social e cultural, que estabelecia culturas superiores e inferiores e permeava as práticas na escola e os conteúdos para ensino. Este debate se realizaria anos mais tarde, como veremos adiante.

Movimento de massas que reuniu milhares de membros, a FNB foi extinta junto com as demais agremiações políticas da época em 1937, com o advento do Estado Novo (1937-1945). No período final deste, surgiram o Teatro Experimental do Negro (criado por Abdias Nascimento em 1944, no Rio de Janeiro), o Teatro Popular Brasileiro (criado por Solano Trindade em 1943, em São Paulo) e a Associação dos Negros Brasileiros, que, para Amauri Mendes Pereira, diferiam da FNB por embasarem as ações em torno da “afirmação da dignidade, de busca de reconhecimento social e igualdade”, especialmente reivindicando ao negro seu lugar no ambiente cultural<sup>9</sup>. Essas organizações ofereciam cursos de alfabetização para atores negros, o que demonstra a necessidade perene de integração pela via educacional, como afirma Amílcar Pereira em obra que analisa o movimento negro:

A importância dada à educação e a valorização de estratégias como a organização de encontros, conferências, centros de estudos etc. também podem ser observadas como elementos característicos do movimento negro brasileiro ao longo de todo o período republicano. (PEREIRA, 2013, p.119)

Na década de 1970, tal panorama passa por uma mudança radical com “a difusão da noção de ‘movimento negro’ como designação genérica para diversas organizações e ações construídas a partir daquele momento” (PEREIRA, 2012, p.112). Denominado de “Movimento negro contemporâneo” a formação de organizações como o Movimento Negro

<sup>9</sup> Sobre essa questão ver PEREIRA (2013)

Unificado (MNU) em 1978 promoveu intensos debates acerca da identidade negra, a denúncia do racismo incutido no ideário da miscigenação e a reivindicação de políticas públicas de afirmação para a população negra. Trata-se de um momento de gênese, onde vão se articular propostas de combate ao racismo também no âmbito educacional, não somente numa proposta integradora, mas também questionando a escola e principalmente, a História:

A “Carta de Princípios” do MNU, também redigida em 1978 (...) apresentava outra importante reivindicação que também se tornou característica desse movimento social na contemporaneidade: a luta “pela reavaliação do papel do negro na História do Brasil” (PEREIRA, 2012, p.113)

Nos anos 70, os debates sobre identidade negra se fortaleciam no Brasil principalmente inspirados nos movimentos de emancipação no continente africano, na luta contra o Apartheid na África do Sul e no movimento pelos Direitos Civis, que desde a década de 1950 sacudia os EUA. Em meio a um cenário de intensa efervescência política - com o início do processo de abertura que poria fim à Ditadura civil-militar - emergia no país uma crescente mobilização da herança cultural africana, manifesta muito claramente no âmbito da cultura, com o sucesso do Tropicalismo, na estética afro de Clara Nunes, no fortalecimento dos blocos afro do carnaval de Salvador e na temática negra presente em sucessivos enredos da escola de samba Salgueiro, no carnaval carioca (BAKKE, 2011). Essa articulação negra de fins dos anos 1970 foi a responsável pelas reivindicações de reparação dos direitos de memória, com a organização de eventos como a Missa da Terra Sem Males e a Missa dos Quilombos, realizadas respectivamente em 1979 e 1981.

O movimento negro percebe na Educação um local privilegiado para promover a inclusão do negro e lutar contra o preconceito, valorizando a identidade negra e utilizando a História para construir novos marcos referenciais, como no debate pela substituição do 13 de maio (abolição da escravatura) pelo 20 de novembro (dia da morte do líder negro Zumbi dos Palmares) como data a ser comemorada pela população negra brasileira. Ato de forte conteúdo político, a ideia de exaltar a memória de Palmares e de Zumbi enquanto liderança proeminente foi o mote principal do Grupo Palmares (fundado em Porto Alegre em 1971), que “desloca propositalmente o protagonismo em relação ao processo de abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência), recusando a imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos” (PEREIRA, 2013, p.134).

Assim, é nas últimas duas décadas do século XX - em meio ao processo de redemocratização do Brasil após a Ditadura Militar- que as lideranças formadas no seio do

movimento vão conquistar espaços importantes em diversas instituições e no Legislativo, influenciando nas políticas educacionais, como apontam Martha Abreu e Hebe Mattos:

Desde o final da década de 1990, as noções de cultura e diversidade cultural, assim como de identidades e relações étnico-raciais, começaram a se fazer presentes nas normatizações estabelecidas pelo MEC com o objetivo de regular o exercício do ensino fundamental e médio, especialmente na área de história. Isso não aconteceu por acaso. É na verdade um dos sinais mais significativos de um novo lugar político e social conquistado pelos chamados movimentos negros e antirracistas no processo político brasileiro, e no campo educacional em especial. (ABREU E MATTOS, 2008, p.6)

A pressão dessa militância política do movimento negro se refletiu diretamente na pressão exercida por seus representantes em meio às discussões da Assembleia Constituinte, no final da década de 1980. Participando ativamente das comissões temáticas, conquistaram avanços significativos na questão da regularização fundiária de áreas ocupadas por remanescentes de quilombos e no estabelecimento da prática de racismo como crime, a ser punido com pena de prisão por meio do artigo 5º, inciso XLII<sup>10</sup> (regulamentado posteriormente pela lei 7.716/89, a chamada “Lei Caó”).

É neste momento que se dá o ponto de partida institucional para a concretização da lei, com a Constituição de 1988 determinando que o ensino da História do Brasil “levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Embora a regulamentação de tal dispositivo não tenha ocorrido nos anos subsequentes, é inegável o duplo peso simbólico do texto: era fruto de intensa pressão de uma luta de décadas dos movimentos sociais, bem como reconhecia a necessidade de uma história nacional que trouxesse à luz outros atores e perspectivas.

Na década de 1990, intensificaram-se as reivindicações da militância na exigência de políticas públicas específicas para a população negra, compreendendo que estas seriam capazes de dar concretude à aspiração por igualdade prevista pela Carta Magna. As discussões sobre ações afirmativas e direitos de reparação tomaram corpo quando o Estado, através de suas inúmeras agências, começou a intervir diretamente, propondo ações sobre a questão (ABREU, DANTAS e MATTOS, 2009). Ato-símbolo dessa pressão, a realização em 1995 da *Marcha dos 300 anos de Zumbi dos Palmares* – por ocasião das comemorações dos 300 anos de sua morte – foi um momento em que as diversas demandas foram catalisadas: na forma de um documento que reivindicava ações afirmativas e foi entregue ao então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso. Em seu discurso, pela primeira vez o Estado brasileiro

---

<sup>10</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm).

reconhecia oficialmente a existência do racismo e se colocava de forma a enfrentar esta realidade (BAKKE, 2011).

## 1.2 A lei em sua gênese: histórico da legislação

No ano seguinte ao discurso histórico de FHC, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), um marco na educação brasileira após a redemocratização. O documento reafirmou a determinação prevista na Constituição, detalhando a necessidade de ênfase “especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Entretanto, apesar do texto legal propor uma condição equânime entre essas “matrizes culturais”, não é difícil perceber que os currículos tendem a dar importância secundária aos primeiros dois grupos citados, reforçando certa perspectiva de subalternidade cultural e contribuindo para a construção de uma identidade negativa, especialmente entre os alunos negros e pardos do país, como destaca Ana Maria Monteiro:

Pesquisas têm revelado o impacto dessa abordagem na construção da memória e das identidades de afrodescendentes no Brasil. Crianças e jovens têm dificuldades em se identificar com antepassados que eram castigados, chicoteados, e considerados peças, coisas, mercadoria (MONTEIRO, 2010, p. 21).

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, vai se delinear uma proposta concreta de abordagem do assunto através da introdução do “Tema Transversal” Pluralidade Cultural. Tratava-se de uma importante mudança de perspectiva nos textos curriculares brasileiros, com o propósito claro de fustigar a, já citada, ideia da existência de uma cultura única, fruto da miscigenação de brancos, índios e negros e que se pretende expressão desta “mistura”. De acordo com o texto dos PCNs, essa visão acabou por gerar um ensino que não problematizava a relevância desigual dada aos traços culturais indígenas e africanos na construção tradicional da narrativa da nação:

A ideia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças – o índio, o branco e o negro – que se dissolveram dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional. (Brasil, 1997:126).



O avanço promovido pelo texto dos Parâmetros Curriculares é comumente relativizado pelo seu caráter de orientação curricular, percebendo-se que promoveu um debate maior da questão, ainda que sem o horizonte da normatividade. Sua estrutura principal, dividida em áreas do conhecimento e nos chamados temas transversais, procurava estabelecer um grande conjunto de assuntos a serem trabalhados, ficando o estabelecimento de conteúdos para cada série, a cargo dos Currículos Estaduais e municipais (OLIVA, 2009). Apesar da flexibilidade que o texto propõe, fica clara a sinalização da necessidade de um recorte que incluía “(...) as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”. Apresentando-se como um referencial para a abordagem do professor, os PCNs têm a importância de iniciar a discussão das relações étnico-raciais no currículo de História e ser a materialização da luta política perpetuada pela mobilização negra, como enfatizado por Amílcar Pereira:

A introdução da temática no PCN é reflexo da intervenção e do crescimento da força política dos movimentos negros na sociedade brasileira, e de um novo consenso no campo pedagógico em relação ao chamado mito da democracia racial no Brasil, não sendo mais possível pensar o Brasil sem uma questão racial (PEREIRA, 2008, p.26).

Nos anos 2000, com a já citada Lei 10.639 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana (2004), se efetivam mudanças obrigatórias nos conteúdos escolares, numa perspectiva de ação afirmativa para valorizar e reconhecer a história e a identidade de um grupo.

Diferentemente dos PCNS, as novas medidas aprovadas não se referem apenas à pluralidade cultural, mas propõe desenvolver diretamente políticas de reparação e de ação afirmativas em relação às populações afrodescendentes. As diretrizes trazem para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia Racial. (ABREU & MATTOS, 2008, p. 8-9).

Assim, a Lei e as Diretrizes politizam a questão, ao assumir claramente que se busca reparar uma realidade e romper subjetividades que constroem o lugar do negro na História do Brasil numa esfera subalterna (quando não invisível) nos principais processos políticos, econômicos e sociais. Para Nilma Lino Gomes, ambas são parte de um “projeto educativo emancipatório do Movimento Negro”, buscando uma educação antirracista que respeite a diversidade. A autora defende que “ (...) a legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma

ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença” (GOMES, 2007, p. 104).

No texto das Diretrizes, fica indicada a ideia de que as políticas de reparações e reconhecimento formarão ações afirmativas, entendidas como “conjunto de ações políticas dirigidas à correção das desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização”. Tais ações atendiam a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, “como a Convenção da UNESCO de 1960, direcionada ao combate ao racismo em todas as formas de ensino, bem como a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas de 2001”<sup>11</sup>. O documento defende medidas de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro e se combata o mito da democracia racial, questionando relações étnico-raciais que desqualificam negros e salientam estereótipos.

Em suma, a promulgação da lei e a publicação das Diretrizes apontaram para uma mudança substancial nos currículos escolares. Para além das inúmeras críticas e controvérsias que ocorreram principalmente no meio acadêmico<sup>12</sup>, surgiram algumas tensões importantes entre educadores e estudiosos: quais conteúdos seriam mobilizados para atender à lei? Havia formação adequada dos docentes para lidar com essas mudanças? Os livros e demais materiais didáticos estavam aptos a subsidiar o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos neste novo enfoque?

### 1.3 A lei e o Currículo

Nos últimos anos, é perceptível o esforço do Estado e de diversos setores sociais em reconhecer o pluralismo da sociedade brasileira e a educação escolar como um espaço privilegiado de afirmação de identidades diversas. Tal fluxo está relacionado ao movimento atual de busca por valorização de grupos sociais excluídos e/ou silenciados em suas identidades e demandas sociais. Nesse sentido, percebemos o currículo de história como um

---

<sup>11</sup>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana p.12

<sup>12</sup>Sobre isso ver ABREU, DANTAS E MATTOS (2009)

campo de disputas, um processo, fruto da seleção e da visão de alguém ou de algum grupo que detém o poder de dizer e fazer, conforme afirmam Silva e Guimarães (2012, p. 49):

O currículo é temporal. É histórico. Medeia as relações entre escola, conhecimento e sociedade. É relacional. Busca a compreensão das permanências e das transformações no que se refere aos objetivos da escola (o que ela faz) e com quem estabelece relações (a quem ela atende e de que modo).

Nas teorias críticas sobre o currículo, evidenciam-se análises que focalizam a produção de identidades sociais. Esta linha percebe o currículo como um espaço de seleção cultural, onde são produzidos significados nos embates, disputas e relações de poder. O ambiente escolar é, portanto, onde se produzem e disseminam significados, o que torna ainda mais relevante o papel do currículo, como ressalta Apple:

O currículo configura, assim, território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade. Participa do processo de construção das identidades que dividem a esfera social, ajudando a produzir, entre outras, determinadas identidades raciais, sexuais, nacionais. (APPLE, 1982. p. 12)

Quando pensamos sobre processos de construção de identidades, Stuart Hall e suas reflexões acerca do conceito apontam caminhos interessantes. O autor afirma que as identidades não são unificadas e estão em constante transformação, fragmentação e ressignificação, sendo construídas a partir da diferença e da relação com o outro (HALL, 2000, p. 108). Entendemos, portanto, que as identidades são múltiplas e dinâmicas, além de serem construções históricas que estão constantemente submetidas as disputas no campo do poder. No caso brasileiro, a identidade nacional forjada a partir de uma ideia “mestiçagem biológica e cultural” foi construída sob a égide da subalternidade negra e indígena, o que demonstra a urgência e o caráter eminentemente político dessa mudança curricular na questão da formação da identidade, como enfatiza Amilcar Pereira no artigo *Resistência também dentro da escola*:

Os negros compõem mais da metade da nossa população, mas as histórias de suas lutas e de sua participação na sociedade ainda são pouco conhecidas e estudadas nas escolas e universidades. Essa escassez de memórias e histórias nos espaços de aprendizagem dificulta as construções identitárias positivas pelos indivíduos deste grupo. (PEREIRA, 2014, p. 80 )

A escola é um espaço privilegiado para a produção e transformação das múltiplas identidades, na medida em que há uma convivência constante de alunos, professores e

funcionários interagindo e construindo relações a partir de suas diferenças. Os materiais didáticos também se subordinam a esta lógica, o que nos obriga a pensar também neles como meios de construção de memórias e identidades. Instrumento cultural dinâmico, onde as adições ou supressões são constantes e espelham as relações de poder, o currículo é o local onde essas múltiplas identidades tendem a florescer a partir das interações entre os alunos e o conhecimento reconhecido pelo meio social.

Como já afirmamos, a adição à LDBEN provocada pelas leis 10.639 e 11.645 se insere num amplo movimento da sociedade brasileira atual em prol da expansão da cidadania e da conquista de direitos sociais. O desdobramento dessa inclusão foi a mobilização, ocorrida em diferentes esferas, para efetivar reformulações nos currículos escolares. Segundo Warley da Costa, duas frentes importantes foram: a criação de cursos para professores em serviço e as propostas de alteração das grades em universidades, mudanças que a seu ver “ocorreram a passos lentos” e que não se limitaram à escola, já que “a academia também vem se adequando às demandas do currículo escolar e às pressões do movimento social” (COSTA, 2012, p.82).

Diversos estudos já demonstram que são muitos os obstáculos para a concretização da lei no ambiente escolar. Em levantamento para sua tese de doutoramento, a autora supracitada listou várias pesquisas que buscavam compreender de que forma a lei estava sendo implantada nas escolas. Segundo ela, seus resultados “[...] apontam que essa inserção tende a ser feita nas escolas por meio de projetos ou atividades pedagógicas isoladas por iniciativa de alguns profissionais”, o que de fato é uma impressão compartilhada por nós que estamos em sala de aula e percebemos uma tendência clara de se circunscrever a implantação da lei ao que se chama comumente de “pedagogia do evento”: quando uma temática só aparece na prática da escola em datas específicas, como por exemplo nas atividades da “Semana da Consciência Negra”. Concordamos com Ana Canen quando esta denuncia o desserviço desta postura e afirma que essa prática conserva a ótica do exotismo relacionada a povos não-brancos, perpetuando a identidade essencializada do homem branco europeu como a norma (CANEN, 2010).

A introdução da lei como componente curricular trouxe para a escola, portanto, um debate marcado há muito pela negação e o silenciamento, e escancarou o questionamento atual sobre a leitura que até então havia sido a construção desejável de nosso passado. Este desafio, não poderia deixar de ser alvo de dissensos e polêmicas variadas, já que constitui a própria dinâmica da sociedade, como afirmado por Fourquin “[...] a forma como uma sociedade representa o passado e gere sua relação com seu passado constitui uma dinâmica altamente conflituosa e depende de todo tipo de fatores sociais, políticos e ideológicos”

(FOURQUIN, 1992, p.30). Marcado por uma relação com o passado que buscou estabelecer uma ideia de homogeneidade e harmonia racial, podemos entender o currículo como uma herança colonial, como defende Tomaz Tadeu da Silva:

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla - o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas - está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. (SILVA, 2013, p.101-102)

Assim, se o currículo não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, a inclusão da temática africana e afro-brasileira para além de adição curricular, pode se constituir em frente de enfrentamento das desigualdades raciais e sociais presentes na sociedade. Formaliza uma aposta, no intuito de ser um instrumento para viabilizar uma transformação no “autorretrato” histórico do país, sendo o livro didático a grande “tela” onde se pode rascunhar essa nova imagem.

#### 1.4 A lei e os livros didáticos

Assim que surgiu em 2003, a obrigatoriedade da inclusão dos conteúdos referentes à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar impôs aos professores uma urgente mudança de postura. A necessidade de se repensar a concepção histórica adotada, bem como de reformular suas práticas em sala de aula, foram questões que emergiram com força nos debates entre profissionais da área. Outra preocupação imediata foi a constatada escassez de materiais didáticos que tratassem da temática de forma mais ampla e que abordassem com profundidade seus desdobramentos, mais especificamente, as questões relativas às relações étnico-raciais no Brasil, como afirmou Verena Alberti:

A lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História da África e de História e cultura africana e afro-brasileira, posteriormente modificada pela Lei 11.645/2008, que acrescentou à obrigatoriedade do ensino de História e cultura indígenas, trouxe desafios interessantes para historiadores e professores de história, militantes dos movimentos negros e indígenas, pesquisadores e educadores de um modo geral. Um dos desafios, sentido especialmente nos primeiros anos após a promulgação da

lei e que vai sendo vencido pouco a pouco, é a escassez de material didático sobre as relações étnico raciais. (ALBERTI, 2012 p. 68)

Atualmente, mais de dez anos após a publicação desta legislação, a produção didática em torno da temática vem crescendo significativamente, no entanto há muito ainda a avançar. A expansão da produção parece se relacionar diretamente à Proposta de Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (Plano Nacional), documento-referência formulado pelo GTI (Grupo de Trabalho Interministerial) e entregue ao ministro da educação no ano de 2008. Este documento serviu de base para o Plano Nacional (2011) e objetivava institucionalizar as diretrizes curriculares e pavimentar ações e propostas que possibilitassem a implantação efetiva da lei, incluindo seu conteúdo no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e no Plano Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM). Nitidamente, em termos mercadológicos e financeiros, essa inclusão foi um grande incentivo para a busca das editoras por implantar nos livros didáticos capítulos sobre a História da África, e na produção de livros paradidáticos (estes substancialmente mais voltados para uma abordagem cultural da temática), haja vista o peso conferido pelas compras governamentais no mercado editorial do Brasil.

De extrema importância na “tradição escolar” do nosso país, os livros didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem (BITTENCOURT, 2011). Em um país como o Brasil, com suas precariedades nítidas do sistema educacional público e em alguma medida também no privado, tal peso dado ao livro é algo compreensível pois, em muitos casos ele é talvez o único recurso possível ao professor. Contraditoriamente, os manuais didáticos, que são há muito objetos de intensa crítica por parte de pesquisadores e professores, estão tão profundamente enraizados do dia a dia da escola, que compõe mesmo parte de uma identificação imediata no imaginário que se faz deste ambiente.

Uma das dimensões possíveis para se analisar os livros didáticos compreende a sua visão enquanto suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais, como afirma Circe Bittencourt. Essa perspectiva de veículo das determinações curriculares, dá a este objeto uma relevância imensa, cuja compreensão passa pelos mecanismos de controle do Estado, que atua como balizador dos conteúdos veiculados e avaliador do cumprimento dos critérios estabelecidos a partir deles: como afirma Alain Choppin, se constitui como um objeto de disputa tanto real quanto simbólica (2004, p. 169). Assim, a atuação do Estado é fundamental para compreender a dinâmica entre a produção didática e as alterações curriculares efetivadas pela lei.

No artigo “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”, o autor defende que o conteúdo histórico didatizado estabelece uma narrativa que permite uma reconstrução, que obedece a motivações diversas segundo época e o local. Assim, afirma ele, na pesquisa sobre os livros “não é suficiente, no entanto, deter-se nas questões que se referem aos autores e ao que eles escrevem; é necessário também prestar atenção àquilo que eles silenciam”. No contexto das relações étnico-raciais no Brasil, os livros didáticos são vistos como instrumentos potenciais de uma nova forma de vivenciar a diversidade da sociedade, o que explica a meta imposta pelo Plano Nacional de “Reforçar junto às comissões avaliadoras e analistas dos programas do livro didático a inclusão de conteúdos referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana nas obras a serem avaliadas”. Nesse sentido, falaremos no capítulo a seguir sobre o processo de inserção da Lei no PNLD, e de seus reflexos na produção didática de História.

## 2 A APLICAÇÃO DA LEI

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi criado através do Decreto 9.154 de 01/08/1985, estabelecendo o fluxo regular de recursos para a aquisição e distribuição de livros didáticos em todo o país. Sem dúvida alguma, seu impacto na produção didática nacional foi gigantesco, com o aumento quantitativo desta produção: impunha-se agora a organização das obras em coleções destinadas às diferentes séries do Ensino Fundamental, e que apresentassem, obrigatoriamente, o livro do aluno e o livro do professor.

No entanto, o estabelecimento de uma política pública para o livro didático tem uma trajetória bem mais extensa, que remonta ao Estado Novo quando se instituiu, pela primeira vez, uma Comissão Nacional de Livros Didáticos, cujas atribuições envolviam o estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do livro didático. (LUCA e MIRANDA, 2004). Naquele contexto, a educação escolar se tornara assunto de suma importância para o Estado, sendo o analfabetismo visto como um entrave para a modernização do país, em meio a um processo de industrialização e crescimento econômico.

Em que pese as diferenças entre os projetos educacionais<sup>13</sup> ocorridas nas reformas de Francisco Campos (1931) – que promoveu a centralização das decisões no recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública – e de Gustavo Capanema (1942), a atribuição consolidada à educação como um todo, e ao ensino de História em particular, era a mesma: promover a formação moral e patriótica, estabelecendo as bases da nacionalidade. Com este intuito, o Estado passava a partir daí a controlar os programas, as instruções metodológicas e o material educativo utilizado nas escolas, unificando conteúdos em função de um projeto ideológico:

Nesse sentido, a educação constituiu-se em veículo privilegiado para introdução de novos valores e modelagem de condutas, sobretudo com base nos mecanismos prescritivos no campo do currículo e do material instrucional, dentre os quais o livro didático emergia como peça ideológica fundamental, que desempenha importante papel estratégico na difusão dos valores apregoados pelo regime. (LUCA e MIRANDA, 2004).

Ao longo do regime militar foram criados novos programas de compra e distribuição de livros didáticos: a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED) em 1966, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) em 1972 e a Fundação

---

<sup>13</sup> Ver Fonseca (2003)



Nacional de Material Escolar (FENAME) em 1976, que em 1983 é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) (DEZIDERIO, 2016). Segundo Luca e Miranda, ocorreu neste momento uma dupla massificação, com o aumento da população escolar e a expansão do uso dos livros didáticos, sob o rígido controle e censura do Estado autoritário sobre o que e como se ensina, objetivando fortalecer noções de civismo e obediência à ordem.

Uma das principais dimensões presentes ao analisarmos um livro didático, é de ser ele veículo de um sistema de valores, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade, como afirma Circe Bittencourt. De tal modo, naquele contexto específico de ausência de liberdades e combate ao pensamento dito “subversivo”, a concepção de História difundida por eles era verticalizada, exaltando feitos de “grandes vultos” e apagando a possibilidade das pessoas de “carne e osso” serem sujeitos históricos. O livro didático, tal qual a figura do professor, detinha a autoridade do saber e como tal era objeto de interferência do ideário do Estado, como explica Fonseca:

A preocupação deste ensino era fazer com que o aluno localizasse e interpretasse fatos sociais não de maneira analítica e reflexiva, mas deformando a História como campo do saber, diluindo-a nos Estudos Sociais, junto a conceitos genéricos de Geografia, Política, Sociologia, Filosofia e etc. Este seria o caminho para a formação do “cidadão”, do homem ideal, que melhor serviria aos interesses do Estado. (FONSECA, 2003, p. 58)

Na década de 1980, sob a conjuntura do lento processo de abertura política e redemocratização por que passava o Brasil, se levantam debates acerca da qualidade dos manuais didáticos, num movimento que coincide com as discussões a respeito dos programas oficiais de História, travados, sobretudo, em São Paulo e Minas Gerais<sup>14</sup> (LUCA e Miranda, 2004). Nesse contexto de diversas discussões sobre o rumo da educação brasileira num ambiente de retorno à democracia, que se dá a criação do PNLD, que se constituiria como um dos maiores programas estatais de distribuição gratuita de material didático-pedagógico do mundo, atingindo, somente em 2014 o 116.824 escolas e mais de 31 milhões de alunos, segundo dados do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

Neste capítulo, detalharemos as transformações provocadas pela Lei 10.639 no PNLD, demonstrando como as avaliações das obras serão impactadas pela política indutiva que ela representa. Posteriormente, empreenderemos a análise das obras selecionadas, buscando compreender na prática, quais as mudanças efetivadas pelos editores para atender a demanda

---

<sup>14</sup> Sobre os debates sobre reformas no currículo de História da década de 1980 ver: Fonseca, Selva Guimarães. Caminhos da História Ensinada (1993)

por “positivação” na abordagem da História da África e da cultura afro-brasileira, de acordo com o preconizado pelas Diretrizes Curriculares.

## **2.1 A lei e o PNLD – Mudanças no livro didático de História**

O avanço promovido pela implantação do PNLD a partir de 1985, em substituição ao já citado PLIDEF, é um consenso entre pesquisadores. Enquanto política educacional de longo alcance, a compra e distribuição de livros didáticos para a rede pública de ensino estimulou a produção editorial brasileira, já que o MEC passou a ser o único comprador dos livros produzidos pelas editoras participantes do Programa do Livro Didático, e num volume gigantesco e contínuo de tiragens.

Mesmo ainda não contemplada no PNLD (sua inserção só ocorreria em 1997), a produção didática de História viveu um momento profícuo a partir de meados da década de 1980. Acompanhando as discussões historiográficas então em voga no panorama brasileiro – com a adoção da cronologia de modos de produção no fim dos anos 1980 e início dos 1990 e, posteriormente, a renovação da chamada “nova história” de origem francesa, a partir da década de 1990 – ela se ampliava quantitativamente num cenário onde, segundo Fonseca, “não mais havendo, legalmente, a obrigatoriedade do uso de programas oficiais, os professores e autores de livros didáticos dispunham de maior liberdade de ação, o que contribuiu para maior ousadia na proposição de programas e conteúdos para o ensino de História na escola fundamental”. A autora nos informa que, antes mesmo do surgimento dos Parâmetros Curriculares, já surgiam propostas que procuravam incorporar na produção didática as tendências historiográficas contemporâneas, como a história das mentalidades e história do cotidiano, numa busca incessante do mercado editorial por valorizar suas obras didáticas (o que se aprofundaria com a adição da disciplina ao programa governamental).

Na década de 1990, o PNLD ganha peso ainda maior dentre as políticas públicas educacionais: os avanços alcançados no sentido da universalização das matrículas no ensino fundamental se desdobraram em crescimento sensível da demanda. O diagnóstico da época identificava como os maiores problemas da educação brasileira a evasão e a repetência, estes diretamente associados às condições de vida dos alunos, especialmente os das camadas populares (DEZIDERIO, 2016). A compra e distribuição de livros pelo governo era, portanto, fundamental para romper o ciclo da exclusão na educação escolar. Também no início desta

década, entre os anos de 1993 e 1994, foram sendo sistematizados critérios para a avaliação de livros didáticos com a publicação “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/FAE/UNESCO<sup>15</sup>.

O ano de 1996 marca uma mudança contundente no PNL D e, por conseguinte, no panorama educacional brasileiro. Consolidado o programa, e sanada a questão quantitativa com a garantia de fluxo regular de recursos para a aquisição dos livros, os esforços voltavam-se para a avaliação pedagógica das obras, objetivando promover um salto qualitativo nesta produção. Ficava estipulado que o uso de verbas públicas para adquirir as obras estaria condicionado à inscrição e avaliação prévias, segundo regras estipuladas e publicizadas previamente em edital. Ao adotar esta postura, o Estado procurava resolver problemas que há muito eram denunciados e assim promover uma maior qualidade ao que se ensina, o que atualmente se confirmou, como reiteram Luca e Miranda (2004):

Na área de História é patente a transformação: de um cenário marcado pelo predomínio de obras que veiculavam, de modo explícito ou implícito, todo tipo de estereótipo e/ou preconceitos, para um quadro em que predominam cuidados evidentes, por parte de autores e editores, em relação aos critérios de exclusão de uma obra didática

Como apontado por Circe Bittencourt, enquanto suporte de conhecimentos escolares, os livros didáticos sofrem a interferência perene do Estado, que atua na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por eles e, posteriormente, estabelece critérios para avaliá-los. Atualmente, são divulgadas no guia do livro didático as mesmas regras gerais criadas no início da avaliação, cujos critérios tem como pressuposto principal a exclusão de obras que apresentem: erros conceituais, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo. Após essa etapa, as editoras passam a produzir as obras procurando se adequar quanto aos conteúdos e abordagens que vão apresentar.

Foi instituído todo um aparato procedimental para a consecução das avaliações, com etapas bem definidas e amplamente divulgadas ao público, como explica Diego Deziderio em sua dissertação de Mestrado:

Para compreendermos a estrutura criada para a realização das avaliações e aquisições das obras didáticas, dois documentos são fundamentais: o edital de convocação e o guia de livros didáticos. O primeiro é o instrumento utilizado pelo Estado para definir as normas de inscrição; condutas de participação; documentação necessária; etapas de avaliação da obra; características físicas e de conteúdo; aquisição; e entrega. E, o segundo, o produto final do processo de avaliação,

---

<sup>15</sup> FONTE: <http://www.fn de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>

destinado aos professores responsáveis pela escolha dos livros a serem utilizados pelos alunos da rede pública.

Assim, bem antes de chegar às salas de aula do país, uma gama enorme de pessoas se envolve no processo de produção das obras didáticas. Entre elas, talvez os que tenham maior pressão e responsabilidade, sejam os pareceristas que fazem parte da Comissão de avaliadores do MEC, especialistas que vão avaliar os livros de acordo com os critérios estabelecidos no edital de convocação e apontar os problemas e virtudes das obras inscritas. A parceria estabelecida entre o Ministério e diversas universidades públicas do país, em 2001, foi fundamental nesse sentido, trazendo para dentro do processo vozes múltiplas, de pesquisadores qualificados e reconhecidos em suas áreas de atuação. Segundo o MEC, por meio dessa parceria buscou-se estimular o interesse da pesquisa sobre o tema e, concomitantemente, dar maior eficiência ao processo avaliativo

[...] descentralizado o processo de avaliação de obras didáticas, por meio da elaboração de convênios com universidades públicas, de modo a impulsionar o interesse da pesquisa universitária sobre o tema, o acolhimento das contribuições promovidas por esse interesse, a transferência da experiência acumulada pelo SEF/MEC e a melhoria da eficácia desse processo de análise de livros. (BRASIL, 2001, p. 43/44).

Como esperado em qualquer mecanismo avaliativo de grande monta e com múltiplos personagens envolvidos, as tensões, críticas e confrontos de interesses são parte constitutiva do processo, sendo mesmo importantes para a busca por aprimoramento. O setor editorial foi atingido diretamente: se anteriormente a produção dos livros didáticos obedecia a critérios unicamente mercadológicos (aceitação, capacidade de investimento na qualidade do material, estrutura de produção e distribuição e etc.), a introdução da avaliação pedagógica sobrepôs a estes quesitos a lógica do valor educacional, da tentativa da política pública de se aproximar ao máximo de um material de relevância para o ensino.

Segundo Luca e Miranda, a instituição de uma cultura avaliativa, num contexto político democrático, acabou por desencadear poderosos mecanismos de reajustamento e adaptação no mercado editorial (2004). Os efeitos financeiros da recusa de uma coleção para as editoras foram evidentes, já que além da perda da gigantesca demanda de compras do MEC ser desastrosa, também a rede particular passou a se guiar pelas avaliações do PNLD para promover a escolha de seu material. A fusão de grupos editoriais grandes e o desaparecimento de alguns menores foram alguns dos efeitos sentidos no mercado, como atestam as mesmas autoras

Cumpra destacar que para o segmento voltado para as compras do setor público importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de venda e aceitação no mercado. Nesse contexto, o livro didático assume claramente sua dimensão de *mercadoria*, sujeita a múltiplas interferências em seu processo de produção e venda. A esse respeito, há que se reconhecer que os pareceres técnicos de exclusão acabaram desempenhando, por vezes, papel primordial no processo de reformulação de coleções, patente no fato de um dos conjuntos excluídos em determinado PNLD vir a ser recomendado com distinção na edição seguinte do programa, o que indica o quanto o processo de avaliação foi tomado a sério por certos autores e editores. Outro ponto sensível, identificado em todas as pesquisas mais recentes a respeito da escolha de livros didáticos, está no desempenho agressivo das editoras no mercado, que se valem de sofisticados esquemas de distribuição e vendas, a ponto de influir decisivamente nos processos de escolha nas escolas de todo o país. Naturalmente, as empresas mais bem estruturadas desfrutam de larga vantagem frente às editoras menores. (LUCA e MIRANDA, 2004)

De um PNLD a outro, os referidos critérios avaliativos foram aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas acumuladas quanto aos parâmetros de avaliação. Entre os anos de 1999 e 2005 os critérios constavam de itens eliminatórios (conceitos e informações básicas incorretos; incorreção e inadequação metodológicas; prejuízo à construção da cidadania) e classificatórios (que apontavam falhas existentes nas obras, criando uma espécie de ranking de qualidade). A partir de 2008 a classificação foi extinta, sendo divulgado apenas a aprovação ou exclusão das obras. Doravante, as coleções aprovadas são divulgadas no Guia do Livro Didático e, após a escolha dos livros didáticos pelos professores, passa a ser de responsabilidade das editoras enviarem suas coleções recomendadas pelo PNLD às escolas para a escolha por parte dos professores, numa longa cadeia de ações que culmina nas salas de aula de todo o país.

No que concerne à Lei 10.639, de sua promulgação em 2003 até o ano de 2009, os pareceres a respeito dos conteúdos didáticos nos livros de História eram apenas informativos, ou seja, somente enumeravam os livros que abordavam ou não a temática. Cabe explicar que neste ínterim, ocorreram dois “ciclos” do PNLD: O PNLD de 2005<sup>16</sup> (cujo edital de convocação havia sido lançado em 2002, portanto antes da Lei) e o de 2008 (este o primeiro após a promulgação da mesma). Neste último, a Lei 10.639 já figurava no edital de convocação em sua parte inicial, constando dentre os critérios eliminatórios e comuns à todas as áreas disciplinares:

---

<sup>16</sup>Diego Deziderio demonstra em sua dissertação de Mestrado (2016) que, embora não houvesse a obrigatoriedade imposta pela Lei 10.639, tanto o edital quanto o guia do PNLD de 2005 faziam menções à necessidade de “promover positivamente a imagem dos afrodescendentes e a cultura afro-brasileira”, bem como combater preconceitos, estereótipos visando uma educação antirracista. O autor atribui estes itens à luta por ações afirmativas travadas no Brasil, especialmente a partir da redemocratização na década de 1980.

Observância aos conceitos legais e jurídicos (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, Lei 10.639/2003, Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental, Resoluções e pareceres do conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº 15/2000, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003/2004, de 10/03/2004 e Resolução nº1, de 17 de junho de 2004). (Edital do PNLD, 2008, p. 30).

Não só a Lei, mas suas Diretrizes Curriculares e o Parecer que as legitima, se tornaram itens cuja inobservância podia gerar a exclusão de uma coleção do processo avaliativo. O documento enfatiza a importância de promover positivamente os afrodescendentes e a cultura afro-brasileira, bem como abordar as relações étnico-raciais, o preconceito e a discriminação, visando o combate ao racismo. Como primeiro documento normativo do PNLD após a promulgação da Lei, este edital exemplifica a preocupação existente por parte do Estado em adequar as obras didáticas às demandas dos movimentos sociais, que cada vez mais se faziam ouvir no início do século XXI, como fica claro num dos itens de eliminação da área de 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); [...] estimular o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse; [...] estimular ações afirmativas em relação a questões de gênero, orientação sexual e etnias (Edital do PNLD, 2008, p.48).

Uma leitura das resenhas construídas pelos pareceristas neste primeiro momento - de inserção da Lei enquanto exigência na avaliação das obras e de adequação do mercado editorial a esta norma - demonstra que havia uma presença ainda vaga nos livros dos conteúdos históricos propriamente ditos, sejam eles de História da África ou de cultura afro-brasileira. A maioria deles atendia à demanda da lei de uma forma mais geral, especialmente em boxes e textos complementares, obedecendo ao descrito no Tópico *Construção da Cidadania*, que estabelecia como critério na avaliação das obras:

Se aborda as temáticas das relações étnico-sociais e gênero, considerando o combate ao preconceito, à discriminação racial e sexual e à violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária e, enfim, se discute a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes na construção da cidadania e contribuindo para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social (Guia do PNLD 2008, p. 15).

Objetivando induzir uma maior atenção das editoras a esta lacuna verificada quanto aos conteúdos de ensino, o edital do PNLD de 2011 trouxe como mudança a inclusão da temática da História da África e cultura afro-brasileira como critério de avaliação, exigindo-se

então que nas obras constassem conteúdos históricos específicos sobre os dois itens. O guia produzido partir dele, trazia uma seção exclusiva em cada uma das resenhas descrevendo detalhadamente de que forma cada coleção contemplava o preconizado na lei. A partir daí nenhum livro seria aprovado sem que se abordasse o tema, ainda que o texto do próprio guia reconhecesse que, sendo aquele um momento inicial de introdução da lei, as obras apresentavam ainda um caráter marcadamente informativo, aquém do esperado para a qualificação no ensino da temática

Contudo, sabemos que, a despeito da inovação processada pelos efeitos dos movimentos sociais e pelo crescimento da pesquisa histórica, a didatização de tais conteúdos e sua incorporação ao saber histórico escolar é algo que não se resolve em um curto espaço de tempo nem tampouco é espontâneo. Antes disso, pressupõe um cuidadoso processo – e tempo – de reorganização das bases de saber e de formação do professor.

Assim, como um fato novo no edital e nas coleções didáticas brasileiras, a temática africana e indígena tem se projetado num plano de desafio e vem responder a uma demanda histórica com forte apelo contemporâneo. (Guia PNLD 2011, p.22/23)

Este critério significou um avanço importante na instrumentalização da lei, pois até aquele momento a temática étnico-racial estava muito concentrada nas produções paradidáticas, o que criava certo paradoxo: chamava-se a atenção para a temática, fortalecendo-a no mercado editorial e, contrariamente, se “isolava” a história da África e a cultura afro-brasileira do conteúdo tradicional de História presente nos livros didáticos. Constata-se assim, que as alterações efetuadas nos mecanismos de avaliação do PNLD a partir de 2011, surtiram os efeitos esperados enquanto política indutora na melhoria da qualidade da produção didática, como bem resume Diego Deziderio<sup>17</sup>:

Vemos finalmente o tema da história da África sendo abordado nas resenhas em seu aspecto de conteúdo curricular, e não mais apenas em seu aspecto de formação da cidadania. Apesar dos limites evidenciados nas resenhas, através das ressalvas, o expressivo número de coleções indicadas como contendo história da África e dos afrodescendentes indica que o guia 2011 revela tentativas de renovação e incorporação de conteúdos. (2016, p. 93)

Outro avanço importantíssimo desta edição do PNLD, visto como um passo consistente na direção da concretização dos objetivos da Lei, foi o estabelecimento como critério eliminatório da área de História a observância se o Manual do Professor que acompanha a obra, “ (...) 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

---

<sup>17</sup> DEZIDERIO, Diego. A Lei 10.639 e o Programa Nacional do Livro Didático: tensões de um processo e seus sujeitos. Dissertação de Mestrado. São Gonçalo, 2016.

História das nações indígenas” (Edital do PNLD; 2011, p.47). Parece clara a preocupação dos especialistas da comissão que elabora o texto em subsidiar o trabalho do professor enquanto “operador” da lei, propiciando uma base de conhecimentos que instrumentalize o seu fazer, em tornar acessível aos alunos a compreensão das ações humanas de diferentes sociedades ao longo do tempo. A perspectiva de formação continuada que se apreende desta obrigatoriedade pode ser vista como uma tentativa do MEC de resolver uma questão importante, que está no cerne dos apontamentos de professores quanto às dificuldades para efetivar a lei: a ausência de material e de formação dos professores sobre o tema.

O edital lançado para o PNLD 2014, não apresentou nenhuma grande modificação quanto aos critérios avaliativos ou formas de apresentação. O que se destaca, é a ampliação das orientações quanto à promoção positiva dos grupos socialmente minoritários como negros, indígenas e mulheres. Se no edital anterior havia a orientação de “promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural”, neste o texto a determinação é alargada:

“ (...) promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e **saberes sociocientíficos** (grifo nosso), considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural”<sup>18</sup>.

Logo em seguida, o edital também orienta que se deve “promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e **espaços de poder**” (grifo nosso). Essa mudança nesses dois itens, a nosso ver, marca uma “virada” gradual do olhar que se busca promover na obra didática, em consonância com o reivindicado pelos movimentos sociais negros há tanto tempo: diversificar as abordagens e romper com a lógica que restringe ao âmbito da cultura o reconhecimento do negro enquanto agente da História brasileira.

De uma forma geral, ao analisarmos o processo de avaliação no transcorrer desses anos, percebemos um avanço significativo na busca por melhor qualidade nas publicações. A capacidade de manter uma linha de continuidade ao longo dos anos e a transparência dada ao

---

<sup>18</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria da Educação Básica. Guia de Livros didáticos PNLD 2014.



processo são alguns dos quesitos que colaboraram para o sucesso desta política, como explica Helenice Rocha:

Nas avaliações sucessivas do Ministério da Educação, com o PNLD, considera-se que as coleções vêm melhorando em aspectos relevantes, o que tem levado à ampliação do número de obras aprovadas. Devem ser levados em conta para essa melhoria desde o efeito indutor dos critérios estabelecidos nos editais que antecedem o processo de submissão dos livros pelas editoras até, posteriormente, os resultados das avaliações, em longo processo que permite amplo conhecimento das partes envolvidas sobre as metodologias e critérios adotados. (ROCHA, 2013)

No segundo item deste capítulo trataremos na prática de verificar estas mudanças, fazendo uma análise de capítulos de dois livros aprovados nos guias aos quais acabamos de nos referir (2011 e 2014). Buscaremos perceber os avanços e impasses na implementação da lei nesses textos didáticos, que atendem a demandas muito diversas ao longo de sua produção e usos.

### 3 ANÁLISE

Ao longo dos anos, a pesquisa sobre livros didáticos no Brasil tem seguido uma certa tendência global de ter como principal alvo das investigações o livro didático de História. Após a Segunda Guerra Mundial, com a conscientização dos efeitos catastróficos que a divulgação de visões estereotipadas sobre grupos ou populações poderiam acarretar, a vigilância e o apuro sobre eles foram marcantes em diversos países europeus. Como apresentamos na seção anterior, no Brasil as últimas décadas foram marcadas por momentos de maior ou menor controle, mas se mantendo a perene presença do Estado, através de políticas de compra e distribuição. Portador de um sistema de valores e local de cristalização de uma memória, o livro de História em particular, é uma fonte de pesquisa importante para compreender a forma com que as sociedades narram seu passado e lidam com as demandas do presente.

Ao comentar sobre essas pesquisas, Circe Bittencourt afirma que, igualmente comuns, são as análises dos conteúdos escolares em uma perspectiva ideológica, embora se perceba que, aos poucos, vem ganhando espaço outros aspectos, tais como: defasagens, clivagens entre a produção acadêmica e a escolar ou ausências e estereótipos de grupos étnicos ou minoritários da sociedade brasileira (2011). A preocupação da academia em avaliar os discursos contidos nos textos didáticos e identificar a manutenção de estereótipos sobre determinados grupos, é parte de um esforço em busca de uma educação mais democrática e de adequá-los às mudanças na historiografia recente, que dá vez e voz aos “excluídos da História”.

Como já afirmamos, para nortear nossa análise partimos da hipótese de que ocorreu um esforço por parte de autores e editoras nesse período para estabelecer uma “positivação” do negro nos livros didáticos de História, atendendo às determinações das Diretrizes e do Plano Nacional. Nosso objetivo é analisar a forma como se deu essa “positivação”, utilizando como base as resenhas do PNL D sobre os volumes e a leitura dos capítulos em sua parte textual (texto base, boxes, textos complementares), imagens e exercícios.

### 3.1 Fontes e Metodologia

Utilizamos para a análise duas coleções didáticas - **Vontade de Saber História** e **Projeto Radix** - ambas aprovadas nos Guias Didáticos do PNLD de 2011 e de 2014, sendo objetos de específicos em cada uma delas os livros de 8º ano, totalizando assim quatro livros. A escolha dos anos de 2011 e 2014 se relaciona à intenção de utilizar os livros mais recentemente aprovados pelo programa. As duas coleções foram selecionadas para esta pesquisa seguindo alguns passos: cruzando as listas de livros aprovados nos dois guias do PNLD (16 coleções em 2011 e 20 coleções em 2014), chegamos a um total de 10 coleções que foram aprovadas em ambos. Deste quantitativo, após consulta aos colegas de mestrado (12 profissionais, que atuam na rede municipal de ensino, nas mais diversas regiões da cidade do Rio de Janeiro), destacamos as cinco obras mais trabalhadas por eles: *História, Sociedade e cidadania*; *Projeto Araribá*, *Saber e Fazer*, *Projeto Radix* e *Vontade de Saber*. Selecionamos as duas últimas por terem sido as mais utilizadas seguidamente, já que as escolhas de coleções são realizadas pelo grupo de professores da escola e é muito comum a mudança de um PNLD para o outro.

A seleção dos capítulos para a análise obedeceu a um recorte temporal fixado em meados do século XIX – do início do Segundo Reinado (1840) até a Proclamação da República, especificamente encontrado no livro utilizado no 8º ano do Ensino Fundamental. A escolha por este recorte se deu, por entendermos que este período histórico - fortemente marcado pelo questionamento do regime escravista, pelas inúmeras lutas da população escrava e liberta pela abolição, pela transição do trabalho escravo para o livre e pela problemática da inserção do negro na sociedade - enseja ricas discussões sobre cidadania, e possibilita perceber a construção de identidades dentro da perspectiva maior de formação do Brasil após a monarquia.

Para realizar a análise consideramos necessário situar as obras em seu contexto de produção: contemplando uma descrição geral da estrutura das coleções e levantando sua avaliação no Guia do PNLD. Propondo uma análise mais completa das fontes, utilizamos como suporte a metodologia proposta por Circe Bittencourt:

Para uma análise dos livros didáticos de História, além da identificação dos valores e da ideologia de que é necessariamente portador, é preciso estar atento a outros três aspectos básicos que dele fazem parte: sua forma, o conteúdo histórico escolar e seu conteúdo pedagógico. (BITTENCOURT, 2011 p.311)

Nosso foco é a implantação da Lei 10.639 no texto didático e para tal, elencamos as seguintes etapas:

- Descrição geral da coleção e descrição do volume analisado (utilizando o Guia do PNL D)
- Análise comparativa dos capítulos no PNL D de 2011 e de 2014

### 3.2 Projeto Radix

Composta de 4 volumes, a coleção alterna conteúdos de História Geral, do Brasil e da América a partir de um eixo cronológico, numa perspectiva linear. Apresenta estrutura padronizada, composta dos seguintes itens: *Seja bem-vindo*, *Como a obra está organizada*, *Sumário*, *Módulos* (com seus respectivos capítulos e seções), *Para Saber Mais* e *Bibliografia*. Os capítulos estão organizados em seções não repetidas necessariamente, a saber: *Para começar (2011) / Para começo de conversa (2014)*, composta por imagens que servem de estímulo para tratamento da temática que será abordada no capítulo e para o estabelecimento de conexões com o presente; *Texto central*; *Boxes*; *Vocabulário*; *Aprendendo a fazer*, seção que pretende ensinar aos alunos procedimentos úteis para sistematizar o conhecimento como elaboração de pesquisas, debates, análises (de fotografia, filme históricos), produção de linha do tempo; *Atividades*; *Trabalhando com documentos e Lendo textos*. Os volumes trazem, ainda, um Caderno de atividades complementares, com indicações de livros, sítios, filmes, músicas e bibliografia relativa aos assuntos tratados.

Os dois volumes analisados são idênticos em sua divisão: 8 módulos, subdivididos em dois capítulos, totalizando 16 capítulos cada. O texto central dos capítulos privilegia aspectos econômicos e políticos, deixando em diversos momentos as questões sociais e culturais para aprofundamento em textos complementares (seção denominada *Algo a +*). Todos os capítulos são encerrados com uma diversidade de atividades, que exigem do aluno habilidades em leitura e interpretação de fontes documentais, questões dissertativas (cujos “comandos” sempre propõem que o aluno descreva, analise, cite, explique e etc.), análise de imagens (mapas, charges e fotografias) e indicação de pesquisas individuais ou em grupo.

A avaliação da coleção nos guias do PNL D 2011 e 2014 destaca positivamente a metodologia da obra, orientada para demonstrar ao aluno o conhecimento histórico como saber socialmente produzido, feito e refeito a partir de novas interpretações. O uso de diferentes fontes e recursos didático-pedagógicos é enfatizado, ressaltando a pertinência da

elaboração de atividades que trabalham com documentos variados, possibilitando ao aluno elaborar sua própria interpretação.

Outro destaque feito pelos avaliadores em ambos os guias, é a capacidade de propor problemas que conectam passado e presente, especialmente a seção: *Para começar/Para começo de conversa*. Os textos apontam a existência de diversas propostas de atividades que possibilitam ao professor relacionar o conteúdo discutido às experiências dos alunos, aproximando-os do conhecimento e tornando a aprendizagem mais dinâmica.

Um comparativo sobre a parte da avaliação destinada ao atendimento à lei nas coleções, demonstra uma mudança do guia de 2011 para o de 2014. No primeiro, os avaliadores apontam uma certa ausência de problematização sobre o racismo e sobre a temática africana e afro-brasileira em si: “Embora existam situações que expõem as questões étnico-raciais referentes aos afrodescendentes e povos indígenas historicizando-as, caberá ao professor a ampliação da reflexão sobre a temática do racismo e das formas de preconceito hoje”. O texto indica que a temática africana é apresentada de forma parcial (a partir do volume do 7º ano) e em uma perspectiva restrita, como um “anexo” da História europeia e uma abordagem assentada “[...] numa cronologia eurocêntrica e voltada à contextualização dos processos de colonização. Discute-se a situação dos afrodescendentes na atualidade, com ênfase nas manifestações culturais”.

No guia de 2014 o comentário é bem mais amplo: “A história da África encontra-se articulada ao processo histórico europeu, havendo um módulo dedicado aos povos africanos e seus reinos desde os primeiros humanos até o tráfico de escravos. A África é tratada também a partir do processo de descolonização e na temática que aborda o apartheid. A escravidão é trabalhada como parte da história africana. A história dos africanos volta a ser discutida nos módulos dedicados à história do Brasil”. Depreende-se que na coleção participante deste PNLD os autores dedicaram maior espaço à temática africana, enfatizando seus processos históricos a partir de uma lógica interna, sem estar necessariamente atrelados à narrativa histórica da Europa.

Realizamos uma análise comparativa entre a obra aprovada no PNLD de 2011 e no de 2014, ressaltando as diferenças e acréscimos, realizados especialmente no último a partir da instituição da Lei como critério avaliativo. Isto foi possível devido a dois fatos: como a estrutura da coleção é fixa, os capítulos cujo conteúdo queremos analisar tem a mesma numeração nos dois livros, e também, o texto principal foi praticamente inalterado nas duas edições, recebendo as devidas adequações ao critério descrito acima em alguns detalhes, como veremos adiante. Analisamos especificamente os capítulos 14, 15 e 16, que versam

sobre o período do Segundo Reinado (1840-1889) com enfoque nas questões econômicas, políticas e sociais e o momento de declínio do Império.

#### Capítulo 14 – O Estado imperial consolidado

Este capítulo objetiva apresentar aos alunos o panorama de transformações econômicas e sociais ocorridas no Brasil no Segundo Reinado, enfatizando a questão das relações de trabalho, as consequências da proibição do tráfico negreiro e a política de estímulo à imigração. Esta proposta fica explícita nas duas imagens utilizadas em ambos os livros para “abrir” o capítulo, na seção intitulada *Para começar* (2011) / *Para começo de conversa* (2014): uma de escravos secando café em fazenda do Rio de Janeiro e outra de imigrantes colhendo café em fazenda em São Paulo.

Nesta primeira atividade, a principal proposta do autor é instigar os alunos a perceberem as diferenças entre os trabalhadores nas duas cenas. A intenção é levá-los a perceber que na imagem com os escravos a cena é quase doméstica, com crianças aparecendo em primeiro plano, embora em posições diferentes: as negras parecendo fazer parte do trabalho e a única criança branca separada dos demais, fazendo uso de seu brinquedo. Contrariamente, a imagem dos imigrantes é nitidamente uma cena de trabalho, exercido exclusivamente por adultos e passando uma ideia de eficiência pelo número grande de participantes.

As questões formuladas na seção direcionam a percepção do aluno em estabelecer essas diferenças verificadas nas relações de trabalho e a refletir sobre a motivação da entrada de imigrantes naquele contexto “ *Você acha que os imigrantes substituíram o trabalho dos africanos escravizados ou vieram para acrescentar mão de obra? Justifique sua resposta*”. A partir da pergunta e das imagens, o professor pode problematizar sobre as mudanças no regime de trabalho no Brasil do século XIX e levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto.

O capítulo detalha as transformações econômicas advindas da expansão da lavoura do café, narrando o início do cultivo na região norte do Brasil e a expansão para o sudeste, onde passou a ser produzido em larga escala se tornando produto de exportação. O autor elenca as razões do desenvolvimento acentuado da região sudeste do Brasil e sua incipiente urbanização, o chamado “surto industrial” e a expansão da infraestrutura (sistemas de iluminação, abastecimento de água e ferrovias), especialmente em São Paulo.

O texto destaca a conjuntura que favoreceu o crescimento industrial da época, atribuindo à guinada protecionista materializada na Tarifa Alves Branco, o estímulo fundamental ao desenvolvimento da produção interna. Neste ponto, o autor também estabelece como fator importante dessa expansão as grandes somas de capital deslocadas para o investimento industrial a partir da extinção do tráfico negreiro, introduzindo o próximo assunto a ser tratado.

Intitulado “*O fim do tráfico negreiro*”, o item seguinte traz um pequeno resumo da relevância econômica do escravismo na sociedade brasileira do século XIX, situando a presença do escravo tanto nos lares abastados quanto nos mais humildes. A intenção do autor nos parece ser de ampliar a visão dos leitores sobre a escravidão, assunto tratado nos capítulos sobre colonização no livro do 7º ano. O texto aponta a distinção que ocorria entre a situação dos escravos em ambiente rural e em ambiente urbano e, neste último grupo, entre escravos de aluguel e escravos de ganho, enfatizando a possibilidade de compra de alforria por parte dos últimos. Há também a inserção de um box, para fins de glossário, explicando sucintamente o que era uma carta de alforria.

O autor prossegue enumerando as razões do declínio das relações escravistas a partir de metade do século, que culminariam com a extinção do tráfico a partir da Lei Eusébio de Queiróz (1850). Atribuindo à atuação inglesa papel preponderante, seja por interesses econômicos ou por pressão de grupos humanitários, o texto afirma também o interesse inglês na manutenção da mão de obra no continente africano, foco da expansão econômica britânica na mesma época. O texto convoca os alunos a recordar dos conteúdos aprendidos anteriormente, sobre o Imperialismo e as pressões inglesas pelo fim do tráfico no momento de reconhecimento da independência do Brasil.

O texto se propõe a demonstrar a importância econômica do tráfico negreiro, dimensionando-o enquanto empreendimento altamente lucrativo e estabelecendo a sua extinção como motivadora da crise da economia cafeeira e o conseqüente incentivo à política imigratória. O restante do capítulo narra a implementação das primeiras experiências de estabelecimento de núcleos imigrantes através do sistema de parceria e imigração subvencionada. As conseqüências do fim do tráfico e assunto escravidão só aparecerão novamente no capítulo seguinte.

Se não percebemos qualquer mudança no texto principal das obras no PNLD de 2011 e de 2014, o mesmo ocorreu no tocante às imagens presentes neste capítulo. Em ambas, além da imagem já citada na abertura, há negros representados em outras duas fotografias e três pinturas. Apesar de, como descrevemos acima, um trecho do texto fazer menção aos escravos

urbanos, as imagens são exclusivamente de paisagens rurais, com a presença de negros portando ferramentas e em posições que remetem ao trabalho na lavoura.

Na seção Atividades, das doze questões propostas, somente uma pode ser identificada com alguma relação com a temática da lei: “*Explique de que maneira a Lei Eusébio de Queirós prejudicava o interesse dos cafeicultores*”. A formulação da questão tangencia a temática da História do negro no Brasil, porém exige do aluno pouco mais do que a localização de uma informação no texto, não abrindo espaço para alguma reflexão sobre a legislação ou sua conjuntura de elaboração.

Ainda com relação aos exercícios, ambas as obras trazem a seção “*Trabalhando com documentos*”, onde o aluno é chamado a analisar algum tipo de fonte histórica apresentada. Neste capítulo as fontes sugeridas são uma fotografia (Menino com sua ama de leite. Foto de aproximadamente 1860) e um anúncio de jornal (publicado em 1862, no jornal Diário do Commercio, do Rio de Janeiro). A atividade propõe a análise e descrição da imagem, buscando a reflexão sobre as relações forjadas entre as escravas domésticas e os senhores no contexto da escravidão:

- “1) *Como a escrava se apresenta na foto? Descreva suas roupas, sua postura e suas feições*”
- 2) *Qual parece ser a relação do menino com a escrava?*
- 3) *É possível dizer que esse tipo de relação ainda existe no Brasil? Justifique a sua resposta*”
- 4) *Observando o anúncio, o que se pode dizer sobre como alguns dos proprietários de escravas agiam quando uma delas dava à luz uma criança? ”*

Entendemos como especialmente profícua para a reflexão dos alunos a terceira questão proposta na atividade. Ao instigar no aluno a habilidade de relacionar diferentes temporalidades e estabelecer semelhanças possíveis entre elas, a questão contribui para um entendimento das permanências de estruturas do período escravista, como ocorre de certa forma nas relações entre empregadas domésticas e patrões na atualidade. O exercício permite ao professor debater sobre essas permanências e comparar dados sobre trabalho doméstico, gênero e raça no Brasil, por exemplo.

Por último, destacamos um diferencial presente na obra do PNLD de 2014 que consideramos bastante significativo do esforço das editoras em contemplar as demandas exigidas pela sociedade atual: a seção *Algo a+* traz um texto muito interessante intitulado “*As mulheres no período imperial*” que ocupa três páginas da obra e procura traçar um panorama da condição das mulheres do período (mulheres livres, brancas e ricas; mulheres livres e pobres e mulheres escravas). A inserção deste box cumpre um dos critérios gerais exigidos no



edital de convocação, que é a inclusão de temáticas que contribuam para uma formação cidadã dos leitores a quem se dirige o texto:

Como parte integrante de suas propostas pedagógicas, as coleções devem contribuir efetivamente para a construção da cidadania. Nessa perspectiva, as obras didáticas devem representar a sociedade na qual se inserem, procurando:

1. promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades das coleções, reforçando sua visibilidade;

Consistente, o texto do box afirma a intenção de desconstruir, à luz de pesquisas atuais, “[...] as imagens construídas nos livros de literatura a respeito da condição feminina no século XIX: submissa, sem vontade própria, subjugada pelo pai e depois pelo marido [...]”. Assim, o autor elenca informações sobre diversos perfis femininos, demonstrando um universo amplo de papéis assumidos pelas mulheres dentro e fora de casa, relacionados às suas condições sociais (ricas ou pobres) ou de estatuto jurídico (livres ou escravas).

Acerca das mulheres escravas, o texto aponta que, em função do seu trabalho como vendedoras (de quitutes, bebidas, frutas), elas “*transitavam no ambiente urbano com muito mais frequência do que as mulheres brancas e ricas*”. Tinham também o poder de escolher seus maridos nas senzalas, usufruindo de uma liberdade, paradoxalmente, negada às mulheres brancas e livres, por exemplo. O autor narra o incentivo dos senhores à realização de casamentos entre escravos, a construção de famílias e redes de afeto em meio à dura realidade da escravidão, numa abordagem que absorve a historiografia mais recente e amplia o conhecimento sobre as interações existentes no contexto escravista. Contrariamente às imagens escolhidas para ilustrar os trechos em referência às mulheres brancas (fotografias individuais), a imagem que retrata as mulheres negras é a pintura de uma cena de trabalho, com três participantes.

## Capítulo 15 – A Política do Segundo Reinado

Este capítulo objetiva apresentar aos alunos a evolução política no longo Segundo Reinado (1840-1889), demonstrando a construção do sistema político imperial, baseado numa cidadania de critério censitário e na polaridade de grupos políticos – liberais e conservadores - que mais se assemelhavam que antagonizavam na defesa da manutenção da ordem socioeconômica. São descritos de forma cronológica os fatos que evidenciam as disputas por cargos políticos: a chamada “eleição do cacete”, as nomeações de ministérios, as revoltas

lideradas pelo Partido Liberal em 1842 (nas províncias de São Paulo e Minas Gerais) e a formulação do chamado “Parlamentarismo às avessas” – um sistema parlamentarista típico do perfil centralizador do Império, onde a subordinação do Parlamento ao imperador era a tônica da “inversão” do regime em terras brasileiras.

O capítulo avança em direção às questões de política externa na Bacia do Prata, narrando de forma bastante detalhada as interferências do governo imperial brasileiro na política do Uruguai (ligado ao Brasil em período anterior, como Província Cisplatina) e as disputas e tensões entre os governos do Brasil, Argentina e Uruguai com o Paraguai, culminando no maior conflito da América do Sul, a Guerra do Paraguai (1865-1870).

Em dez páginas de descrição minuciosa de conflitos políticos, disputas por poder e organização político-administrativa do Estado imperial, os negros só “aparecem” nas palavras escravidão/ escravo (sete ocorrências ao longo do texto), concentradas especialmente na referência aos escravos que ingressaram como “voluntários” nas tropas do exército brasileiro no lugar dos proprietários durante a Guerra do Paraguai.

Sobre este tema em particular, o texto de ambas as obras explica em um parágrafo curto que “ (...) *20 mil escravos foram alforriados para terem condições de participar da guerra (...)*”, explicitando a vantagem desta ação para os proprietários que “ (...) *livravam-se da obrigação de se alistar e ainda recebiam indenizações*”.

O capítulo não faz nenhuma menção a qualquer tipo de participação negra na estrutura política imperial ou nas revoltas do período. O mesmo ocorre com relação às imagens que ilustram o capítulo, onde os negros surgem nas pinturas que retratam cenas do cotidiano da escravidão (duas) e aos exercícios.

## Capítulo 16 – O fim do Império

De todo o volume, nos parece que este é o capítulo que concentra o maior espaço em seu conteúdo para a problematização da temática da Lei 10.639. Centrando-se nos processos revolucionários europeus (no período denominado por Eric Hobsbawm de “Era dos Impérios”), a obra também versa sobre os processos de independência norte-americana, da América espanhola e América portuguesa, a Revolução Industrial e os EUA no século XIX. O capítulo 11 é dedicado ao Imperialismo do século XIX, e a África está no centro da narrativa, o que inicialmente atenderia à Lei. Porém, a abordagem realizada tem a mesma perspectiva há tempos difundida nos livros: narrar a África da partilha, de fora para dentro, enfatizando os interesses externos que motivaram a dominação territorial (matéria prima para a indústria em

franca expansão, investimentos de capitais, entre outros). Trata-se de um olhar para o continente a partir do que ele significava para as potências econômicas da época, inserido no contexto da chamada “Segunda Revolução Industrial”, em detrimento da historicidade africana e de seus mecanismos de resistência interna. Nesse sentido, apesar de a obra estar de acordo com a legislação (o colonialismo é, sem dúvida, de parte da História da África), em nossa perspectiva aqui definida de perceber a “positivação” do negro, o protagonismo, não consideramos que nesse capítulo tenha havido uma transformação como “efeito” da Lei.

Assim, neste capítulo do volume o autor vai apresentar o processo de questionamento ao sistema escravista que se avolumou no país nas últimas três décadas do século XIX. A seção de abertura do capítulo (*Para começar/ Para começo de conversa*) inicia o texto com uma afirmação, que tem como objetivo retomar com o aluno um conhecimento que se presume adquirido anteriormente por ele: *“Você já sabe que, no passado, milhões de africanos vieram para o Brasil na condição de escravizados”*. Constam também neste espaço duas imagens para análise e a proposta de alguns questionamentos, com o objetivo de aproximar o aluno do assunto que será tratado.

No volume de 2011, foram inseridas fotografias de vendedores ambulantes negros nas ruas do Rio de Janeiro em 1895 e o aluno é convidado a refletir sobre a condição do negro no período pós abolição e na sociedade atual:

*“Que relação pode ser estabelecida entre a abolição da escravidão, ocorrida em 1888, e a condição de vida destes homens? ”*

*“Mas, e hoje, qual o lugar ocupado pelos afro-descendentes na sociedade brasileira? Será que a situação atual dos negros no Brasil está relacionada com os quase quatro séculos de escravidão em nosso país? ”*

Nos parece bem clara a intenção do autor de estimular no aluno a capacidade de estabelecer relações entre passado e presente, bem como subsidiar ao professor uma oportunidade de debate em torno da questão das relações étnico-raciais no Brasil. Usando como mote as permanências do longo período escravocrata, é possível iniciar uma discussão sobre a condição socioeconômica e a situação de vulnerabilidade da população negra ontem e hoje.

A resenha do livro no guia de 2011 destaca positivamente este recurso, frisando que a proposição de problemas que conectam tempos e espaços diversos cria uma gama de possibilidades para o professor:

Merece destaque a seção Para Começar, que inicia cada capítulo. Os vínculos e problematizações para o desenvolvimento das temáticas abordadas permitem relacionar passado e presente, aproveitando os conhecimentos prévios e a realidade do aluno.

A proposição elaborada nesta última questão, se enquadra perfeitamente em um dos critérios gerais enunciados no Guia do PNLD: **O respeito à legislação que rege o Ensino público nacional.**

- A legislação básica e as diretrizes que orientam o funcionamento do ensino devem ser rigorosamente observadas por uma coleção didática. No caso da História, particular destaque, neste momento atual, deve ser dado ao cumprimento da Lei 11.645, que dispõe sobre a obrigatoriedade de as coleções didáticas conterem informações e orientações quanto ao tratamento da História da África, História das populações indígenas, bem **como reflexões acerca da situação dos afrodescendentes e indígenas no Brasil contemporâneo.** (grifo nosso)

Já no volume de 2014, esta oportunidade de debate prévio do assunto foi arrefecida. Com a modificação feita no texto de abertura da mesma seção, fica a cargo do professor iniciar algum questionamento. O texto agora afirma que *“a escravidão africana se prolongou por mais de 350 anos e deixou profundas marcas na sociedade brasileira”*, mas o enfoque muda: de uma problematização passado-presente para uma “chamada” para o conteúdo que será discutido adiante *“Quais teriam sido os caminhos para a libertação dos escravos?”*. As imagens que acompanham a seção - uma charge mostrando a volta de um soldado negro da Guerra do Paraguai e uma ilustração da libertação de escravos – retratam eventos relacionados ao processo abolicionista, encaminhando o aluno para se familiarizar com o assunto que o capítulo discutirá.

Diferentemente de todos os demais capítulos do livro, que iniciam o texto principal narrando de forma direta o assunto, este se inicia com uma interpelação ao aluno, como numa conversa, utilizando o mesmo “tom informal” das seções de abertura dos capítulos: *“Talvez você já saiba que a escravidão no Brasil foi abolida pela Lei Áurea pela Princesa Isabel em 13 de maio de 1888. Depois de mais de 350 anos de trabalhos forçados no Brasil, os africanos e descendentes escravizados ganharam o direito à liberdade. Mas será que a abolição foi fruto apenas de um gesto caridoso da princesa?”*. A proposta parece ser de aproximar o aluno do conteúdo, mas também de questionar uma interpretação da abolição que se cristalizou no imaginário social e que o texto supõe que os alunos conheçam.

Para desconstruir a ideia, o texto enumera fatores que contribuíram para o fim da escravidão: escassez de mão de obra; repercussão do ideário abolicionista; fatores econômicos; Guerra do Paraguai e resistência dos africanos escravizados. Para cada um dos

itens há uma explicação breve, incluindo uma tabela com as datas da abolição em cada um dos países independentes do continente americano naquele contexto, para demonstrar o atraso do Brasil nessa questão. O item da resistência narra as formas consagradas na historiografia didática - fugas, suicídio, quebra de instrumentos - e também item mais recente da pesquisa historiográfica “*interferência nas transações de compra e venda dos cativos, muitas vezes com o intuito de não separar laços familiares*”. Este item frisa um protagonismo pouco explorado nas produções didáticas e que confere aos escravos uma capacidade humanizadora, visto que as habilidades de negociação mobilizam aspectos negados na antiga perspectiva historiográfica do escravo-mercadoria.

Avançando no capítulo, o subtítulo *A campanha abolicionista*, explica que a escravidão possuía legitimidade “ (...) *tanto do ponto de vista moral e religioso quanto econômico*” e que é a partir do século XIX que os questionamentos vão aparecer. O texto credita aos intelectuais “*primeiros teóricos e militantes do abolicionismo*” o protagonismo da luta pela abolição, e usa como exemplo o poeta Castro Alves, citando trechos de dois poemas famosos de sua autoria “*Vozes d’África*” e “*Navio Negreiro*”.

Na obra do PNLD de 2011 a referência à campanha abolicionista se encerra neste ponto, o que do ponto de vista dos conteúdos históricos pode ser visto como uma lacuna da obra: a ideia de “campanha” pressupõe mobilização, luta e ao reduzir a um único exemplo o entendimento do aluno sobre o tema fica prejudicado.

O livro do PNLD de 2014 faz essa correção, mas sem alterar a narrativa do texto principal. A obra inclui na seção “*Algo a +*” um longo texto sobre o movimento abolicionista que ocupa duas páginas inteiras. Nele, a ideia de campanha fica bem clara, como no trecho: “*Se até a década de 1870, a ação abolicionista ficou praticamente restrita aos debates parlamentares, aos artigos de jornais e à esfera das ações judiciais, a partir de 1880, a propagação das ideias antiescravistas ganhou as ruas e os teatros através de vários tipos de eventos artísticos e culturais. Conferências, matineés, benefícios abolicionistas e procissões cívicas e procissões cívicas buscavam sensibilizar o público para a causa abolicionista através da arte*”.

O texto explica cada uma dessas ações e detalha a popularidade que a campanha alcançou em meio à opinião pública, demonstrando o engajamento de artistas importantes na época como o maestro Carlos Gomes e a compositora Chiquinha Gonzaga numa espécie de “movimento cultural” em favor da causa abolicionista. A dimensão que o movimento tomou, especialmente nos centros urbanos, fica muito clara para o leitor na narrativa.

O protagonismo negro é realçado aqui com um breve perfil de José do Patrocínio (em um box no canto de uma das páginas) e também na referência a ele e a outros intelectuais negros, como o médico Vicente de Souza e o engenheiro André Rebouças. O texto amplia o entendimento sobre a dimensão da campanha, ao mostrar a existência de associações, jornais e clubes criados para lutar pela causa, e que em grande parte, tinha grande quantitativo de negros livres e libertos em seus quadros.

Em ambas as obras é citado o debate parlamentar no tocante às leis de abolição gradual criadas a partir da década de 1870, explicando detalhadamente cada uma das leis. Ao citar a Lei do Ventre Livre o autor incorporou no texto a historiografia recente, afirmando a possibilidade dos cativos entrarem na justiça contra os senhores e o aumento do número de alforrias<sup>19</sup>: *“Trabalhos historiográficos recentes mostram que, após a aprovação da lei de 1871, o número de alforrias por compra cresceu vertiginosamente, assim como os conflitos entre senhores e escravos, particularmente entre os nascidos livres”*. Esta referência aos estudos mais recentes e também à luta de Luís Gama *“(...) um ex-escravo que dedicou sua vida ao abolicionismo, foi responsável por cerca de mil alforrias”* sinaliza a ação dos próprios negros em prol da liberdade, como agentes históricos.

Nas duas obras essa parte do capítulo é fechada com um texto intitulado **O destino dos libertos**, onde o autor relata a situação de marginalização social relegada à população negra após a abolição. Narrando a derrota dos projetos abolicionistas de integração social e as práticas discriminatórias subsequentes, o texto relaciona essas condições aos problemas enfrentados pela população negra na atualidade, fazendo uma reflexão que contribui para o entendimento dos alunos da realidade social brasileira: *“Nas lutas pela cidadania muitos movimentos se organizaram, obtendo algumas conquistas legais que criminalizaram o racismo (Lei Afonso Arinos, de 1951, Lei Caó, de 1989, além do artigo 5º da Constituição de 1988). Há, entretanto, distância entre o texto das leis e a realidade cotidiana”*.

A temática também foi bastante explorada na parte relativa aos exercícios. Em ambas, a maior parte das questões da seção Atividades versam sobre o assunto (sete, de um total de onze), divididas em questões mais diretas (que pedem que o aluno identifique ou aponte questões a partir do que leu no texto) e outras que exigem a reflexão do aluno sobre o conteúdo, seja para sintetizar o que foi aprendido (*“A abolição foi resultado da generosidade das elites e da atitude desinteressada da Princesa Isabel? Justifique sua resposta”*) ou para relacioná-lo ao panorama social da atualidade (*“Vamos voltar às discussões da seção Para*

---

<sup>19</sup> Ver GRINBERG (1994)

*começar/ Para começo de conversa. Você considera que o lugar ocupado hoje pelos negros na sociedade brasileira tem relação com a forma como foi feita a abolição?”).*

A formulação dessa questão instiga o aluno a operacionalizar o conhecimento, acionando o que apreendeu do texto, problematizando a realidade social e elaborando um argumento próprio sobre a questão das relações étnico-raciais e da desigualdade. Consideramos que ela atende diretamente a uma das preocupações expressas no texto das Diretrizes Curriculares:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Seguindo na parte dos exercícios, a seção “*Trabalhando com documentos*” também trabalha a temática, com o objetivo de propiciar ao aluno o contato com fontes históricas diversas e desenvolver a capacidade de extrair informações das mesmas. As duas obras analisadas diferem na seleção das fontes, com o livro do PNLD de 2011 privilegiando o uso de duas fontes textuais e o de 2014 apresentando uma imagem.

No primeiro, nos pareceu bastante interessante a proposta do autor de mobilizar dois textos com pontos de vista divergentes sobre a abolição e a atuação da Princesa Isabel - um texto datado de 1974 e tributário de uma historiografia mais tradicional, que narra o fato destacando a atuação da princesa em “(...) *dar liberdade à raça negra do Brasil*”<sup>20</sup> e o outro de 1983, que questiona o título de redentora e define a abolição como “(...) *produto de uma luta violenta, sangrenta, cheia de heróis anônimos*”<sup>21</sup>. A atividade indaga aos alunos sobre as semelhanças e diferenças nas interpretações e questiona-os sobre qual delas seria a melhor em sua opinião, novamente acionando a capacidade de argumentação pessoal. Entendemos que para além de seu propósito, este exercício também possa ser utilizado pelo professor como forma de debater as mudanças na historiografia sobre escravidão e abolição, mostrando ao

<sup>20</sup> CORRÊA, Viriato. História da Liberdade no Brasil. 2.ed.Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974. P. 203-4.

<sup>21</sup> MENDES JR., Antônio; MARANHÃO, Ricardo. Brasil História: texto e consulta. República Velha. São Paulo: Brasiliense, 1983. P.127-128.

aluno o conhecimento não como algo dado, cristalizado e sim construído sob novas fontes, novas interpretações.

Na obra de 2014, o trabalho proposto a partir da fonte é mais direto e menos reflexivo. Há uma imagem de uma capa da Revista Ilustrada em 1880 intitulada “*Emancipação, uma nuvem que não para de crescer*”, retratando um senhor de escravos segurando em uma das mãos um guarda-chuva, para proteger o escravo da nuvem que se move em sua direção onde se lê a palavra emancipação. Com a outra mão ele vira o rosto do escravo na direção da lavoura, impedindo-o de ver e conduzindo-o a trabalhar. As questões formuladas (total de seis) pedem ao aluno que descreva a atitude do senhor, do escravo e os fatos ocorridos no Brasil que davam ao artista a percepção da proximidade da emancipação, sem aprofundar muito os temores e as reações dos proprietários à abolição. Nesta questão é cobrado do aluno principalmente a capacidade de observação da imagem, ficando a interpretação mais elaborada para a penúltima pergunta:

*“Na visão do desenhista, a emancipação pode ser considerada uma conquista dos escravos? Por quê?”.*

A questão instiga o aluno a pensar as intenções do autor ao elaborar a ilustração e qual era o seu posicionamento diante daquele debate público que então se processava. Exige assim, a capacidade de contextualizar informações, entender como a imprensa participava da discussão e qual o papel dessa imprensa na expansão das ideias abolicionistas.

A seção que fecha o capítulo em ambos os livros é a “*Lendo textos*” e o mesmo artigo jornalístico publicado em 2008 é utilizado: “*Vestígios arcaicos – Cor da pele, vocabulário e analfabetismo remetem cortadores de cana de São Paulo aos tempos do escravismo*”, que relata o cotidiano e o perfil de cortadores de cana na atualidade, traçando um paralelo entre suas condições e as da época da escravidão.

O texto traz depoimentos de trabalhadores e constata que, à despeito da mecanização crescente, incômodas permanências são verificadas no trabalho na lavoura de cana de açúcar, como a cor negra predominante dos trabalhadores e as condições de exploração extrema. A atividade chama o aluno à reflexão e a estabelecer semelhanças entre tempos históricos diversos, instrumentalizando-o para compreender a origem das desigualdades estruturais do país e a vulnerabilidade da população negra, como nas questões:

*“Quais condições sociais e de trabalho dos cortadores de cana se assemelham ao trabalho escravo do século XIX?”*

*“Quais palavras usadas pelos cortadores de cana são as mesmas usadas pelos africanos escravizados durante a escravidão?”*



As imagens utilizadas no capítulo de ambas as obras são, em sua maioria, ilustrações. A fotografia era algo recente e por esta razão sua utilização era pouco difundida na sociedade. Assim como nos textos e exercícios, percebemos diferenças claras no uso de imagens de um PNLD para outro, certamente objetivando atender a legislação e o edital de 2014.

Vistas em conjunto, as imagens utilizadas para ilustrar o capítulo no livro do PNLD de 2011 remetem à certa resignação, retratando os negros sempre em situações de trabalho e notadamente sem um rosto ou alguma referência fora dos signos da escravidão. Às já citadas imagens que abrem o capítulo (vendedores ambulantes), somam-se mais duas de mulheres escravas em situação de trabalho e, em todas, figuram feições extenuadas.

Há também algumas ilustrações cuja referência a um “arquivo da editora” leva a crer terem sido feitas à pedido, para ilustrar algumas páginas com imagens que remetem à escravidão, e neste ponto temos um problema: dos sete desenhos, três fazem referência à tortura (escravo sendo açoitado, negra com correntes em volta do pescoço, mão negra presa por grilhões); outros três mostram cenas de trabalho e um retrata um jogo de capoeira. Entendemos que tais imagens, de certa maneira clichês sobre a escravidão, fizeram parte daquela realidade, o que não se pretende negar. Contudo, as imagens reforçam certa “coisificação” dos negros, ao utilizar uma iconografia que os circunscreve aos mesmos cenários, espaços e posturas cristalizados no imaginário da escravidão.

No livro do PNLD de 2014 percebemos sutis, mudanças nessa direção. Os desenhos de grilhões, açoite e trabalho são substituídos por um desenho de mulher negra com o filho no colo. A principal mudança é a inserção da imagem acompanhada de uma pequena biografia de duas personalidades negras importantes da época: O jangadeiro Francisco José do Nascimento, “O Dragão do Mar” (líder de um boicote dos jangadeiros ao transporte de escravos no porto de Fortaleza, o que precipitou a abolição na Província do Ceará (1884) e o escritor e jornalista José do Patrocínio (líder da Confederação abolicionista e figura destacada da mobilização pela abolição na capital do Império).

Esse acréscimo feito à parte iconográfica do texto (ainda que feito em boxes, fora do texto principal) demonstra a intenção de adequar a obra a uma das determinações das Diretrizes:

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta

social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido ...).

### 3.3 Vontade de saber História

Constituída de quatro volumes com doze capítulos cada, a coleção alterna conteúdos de História Geral, do Brasil e da América a partir de um eixo cronológico, numa perspectiva linear. Apresenta estrutura padronizada e os capítulos estão organizados em seções não repetidas necessariamente, a saber: *Conversando sobre o assunto*, composta por imagens que servem de estímulo para tratamento da temática que será abordada no capítulo e exploração de habilidades importantes ao estudo como observação e descrição; *Texto central*; *Boxes*; *Glossário*; *Enquanto isso...*, seção que pretende ser o espaço de trabalho com a simultaneidade e articulando conteúdos que se apresentam em uma mesma temporalidade; *O sujeito na História*, seção cujo objetivo é mostrar ações individuais como possíveis de agência na História; *História em construção*, seção que pretende promover discussões mais recentes no campo da historiografia mostrando ao aluno a construção do conhecimento histórico; *Explorando o tema*, seção que propõe a leitura e interpretação de textos de autores diversos acompanhada sempre por um recurso iconográfico; *Atividades (Exercícios de compreensão, expandindo o conteúdo, Passado e presente, No Brasil, Trabalho em grupo, Discutindo a História)*; *Refletindo sobre o capítulo*, seção de síntese de conteúdo e *Ampliando seus conhecimentos*, com sugestões de leitura sobre o tema.

A coleção apresenta uma avaliação francamente positiva nos guias do PNLD de 2011 e de 2014, destacando-se a possibilidade de trabalho com diversos tipos de documentos, a ênfase no desenvolvimento da competência de leitura, trabalhando as especificidades da leitura no campo da história e a valorização da pesquisa escolar. Algumas imagens são propostas como ponto de partida para cada um dos volumes na seção *Estudar História é...* e, juntamente com outras fontes, em especial textos e mapas, colaboram para o aprendizado ao longo de toda a coleção.

Os guias do PNLD fazem uma ressalva quanto aos exercícios, que também percebemos nos capítulos que analisamos: “[...] se verifica, no tocante aos exercícios propostos, o predomínio de atividades que envolvem somente a busca de informações em textos anteriormente tratados, embora existam exercícios bastante criativos. Estes remetem à

construção do conhecimento histórico, à leitura e comparação de fontes, à relação passado/presente e à interação dos alunos entre si, por meio de atividades em grupo”.

No que diz respeito à metodologia da História, tanto no Manual do Professor quanto no livro do aluno, discute-se a ideia do conhecimento histórico em permanente construção, aberto a uma multiplicidade de fontes e análises. Valoriza-se o trabalho com fontes diversas e estimula-se a interpretação de diferentes documentos escritos e visuais. Os guias apontam as fontes visuais inseridas na obra como ponto alto da coleção, com a utilização de mapas e ilustrações que vêm acompanhados de legendas bastante completas que, além de fornecerem informações detalhadas sobre eles, concorrem para expandir o conhecimento do aluno acerca dos conteúdos tratados.

Em relação ao atendimento à lei 10.639/03, o texto dos guias destaca a forma ampla com que as obras inserem a temática ao longo da coleção. Para os avaliadores as obras tratam com esmero a História da África, que aparece pulverizada ao longo da coleção. O texto do guia sobre este item é bastante extenso e detalha a abordagem adotada pelos autores nas obras:

[...] embora vinculada à cronologia europeia, não se limita à composição de cenários explicativos da escravidão. Assim, temas relativos à História Africana aparecem conjugados à História Antiga, com ênfase na discussão das Grandes Civilizações, Reinos Cuxe, Axum e Povos do Deserto; ao Contexto Medieval, como temática posterior ao tratamento da América antes dos europeus, além de abordar os Reinos de Gana, Mali, Império Songai, Reinos Iorubas e Reino do Congo. No período moderno, as culturas africanas são destacadas na análise das influências na cultura norte-americana e no tratamento das revoltas do Período Regencial, sendo, além disso, destacadas questões relativas à diversidade étnica dos africanos no Brasil; em relação ao século XIX, há um capítulo dedicado à abordagem da História Africana e, para o período da História Contemporânea, é abordado o processo de independência e a arte africana no Pós-Independência. A discussão em torno da situação dos afrodescendentes no Brasil aparece nos volumes de 7º e 9º anos.

O texto ressalta como adequada a forma como a escravidão é tratada. Trabalhada como parte integrante da história africana e integrada à história do Brasil, a perspectiva abordada permite um olhar menos restrito do processo, inserindo novas informações sobre as relações estreitas entre o continente africano e o Brasil. No item destacado à formação cidadã, a avaliação positiva permanece, indicando que a coleção alcança o intuito de valorizar as reflexões “[...] que visam à instauração da cidadania, à preservação da natureza, à valorização da mulher, à luta contra o racismo e o preconceito étnico”.

Assim como na coleção analisada anteriormente, realizamos uma análise comparativa entre a obra aprovada no PNL D de 2011 e no de 2014, ressaltando as diferenças entre elas e os acréscimos realizados a partir da instituição da Lei como critério eliminatório. Novamente,

os capítulos possuem a mesma numeração nas obras e o texto principal foi praticamente inalterado nas duas edições, recebendo as devidas adequações ao critério descrito acima. Analisamos especificamente os capítulos 10 e 11, que versam sobre o período do Segundo Reinado (1840-1889) com enfoque nas questões políticas, econômicas e sociais e o momento de declínio do Império brasileiro.

### Capítulo 10 – O apogeu do Império do Brasil

Este capítulo tem como objetivo geral demonstrar o que os autores denominaram de “consolidação do Estado nacional brasileiro”, após o período convulsionado transcorrido entre as guerras de independência e o fim dos governos regenciais. A narrativa se inicia traçando um panorama geral das mudanças ocorridas no governo de D. Pedro II, onde o autor ressalta aspectos como o aumento da imigração europeia, o crescimento da produção cafeeira, a expansão ferroviária e o desenvolvimento da indústria e comércio.

Inicialmente, o texto faz menção às questões políticas do Segundo Reinado elencando as medidas de centralização do poder e o combate aos movimentos separatistas e revoltas populares que ainda persistiam, como a Revolução Farroupilha e a Cabanagem. A descrição do ambiente político é bastante sucinta na narrativa, fazendo uma distinção rápida entre os perfis dos políticos liberais e dos conservadores, e afirmando o controle do monarca sobre as disputas políticas, através das prerrogativas do Poder Moderador.

Nessa parte do capítulo que se detém à política, há duas menções à escravidão (situando que apesar de estar em processo de modernização o Brasil permanecia escravista) e a inserção de duas imagens de negros: no trabalho na lavoura e entre os sertanejos pobres que apoiaram o movimento praieiro.

O item seguinte que o capítulo discute é o panorama econômico do Brasil no período, enfatizando a centralidade da produção cafeeira, sua expansão pela região sudeste e os fatores internos (clima e solo favoráveis, mão de obra escrava e capitais disponíveis) e externos (queda na produção haitiana, aumento do consumo na Europa e EUA), que levaram ao crescimento vertiginoso da produção e posicionaram o Brasil como o grande exportador desse produto mundialmente. Os autores enumeram as outras atividades econômicas importantes do país naquele contexto (pecuária, mineração, produção de algodão, cacau e tabaco), ressaltando o perfil basicamente agrícola que permanecia até pelo menos a década de 1860.

Utilizando como mote a discussão sobre a produção cafeeira, o texto principal insere um tópico de duas páginas intitulado “*O trabalho escravo nos cafezais*”, onde se faz a

explicação da importância do trabalho escravo em todas as etapas da produção cafeeira: *“Além dos trabalhos ligados diretamente ao cultivo e à colheita do café, a mão de obra escrava era utilizada na realização de várias tarefas, como o transporte do produto até os portos, a manutenção dos equipamentos, a construção dos barracões para armazenar o café, entre outras”*. Os autores falam das pressões inglesas sobre o Brasil para acabar com o tráfico de escravos e explicam a aprovação da Lei Eusébio de Queirós em 1850 (que aboliu o tráfico).

O texto aponta as estratégias utilizadas pelos escravos para resistir à opressão do sistema escravista: desobediência, quebra de ferramentas, revoltas, fugas e negociação com os senhores e formação de quilombos. A explicação desses dois últimos itens é extremamente curta, embora apresente uma perspectiva mais recente, que extrapola a narração já clássica das formas de resistência. A capoeira é citada como forma de resistência cultural, mas não no texto principal, e sim em uma legenda de imagem (*Jogo de capoeira*, Johann Moritz Rugendas).

No momento seguinte o texto narra a Guerra do Paraguai, detalhando os interesses conflitantes na região do Prata e a organização das tropas brasileiras para o combate. Os autores enfatizam a origem dos combatentes:

*“(...) a maioria dos soldados era de origem negra ou mestiça. Muitos escravos foram alforriados para lutar na guerra e, em troca, seus proprietários receberiam uma indenização do governo.*

*Além disso, muitos escravos fugitivos se alistavam nas tropas, pois havia a promessa de que, se fossem aceitos pelo Exército Brasileiro, seriam alforriados, não podendo ser escravizados novamente.*

*Havia também ex-escravos libertos que se ofereciam para lutar na guerra no lugar de outras pessoas, em troca de uma quantia em dinheiro”*.

Há também uma menção ao “ (...) batalhão formado só por negros baianos chamado de *zuavos*” em um dos boxes que acompanha uma pintura de acampamento de soldados.

Quanto à parte iconográfica, as imagens são idênticas no livro do PNLD de 2011 e no de 2014 e foram selecionadas para ilustrar partes do texto: fotografias de negros na plantação de café (três vezes), as já citadas imagens da capoeira e do acampamento de guerra e uma pintura retratando uma fuga (*Fuga de escravos*, François Auguste Biard).

Na seção Exercícios de compreensão (também idêntica nos dois livros), das dezesseis questões diretas a temática aparece cinco delas. Em todas, a exigência é de que o aluno retome o que leu no texto, sem ser preciso reflexão:

“*Quais eram as atividades exercidas pelos escravos nas fazendas cafeeiras?* ”

“*Quem eram os feitores?* ”

“*Cite algumas formas de resistência dos escravos ao trabalho nos cafezais*”

“*Quais eram os objetivos das fugas dos escravos?*”

“*O que eram quilombos?*”

## Capítulo 11 – O fim da Monarquia e a Proclamação da República

O texto narra a diversificação da sociedade brasileira a partir de meados do século XIX, apontando que o crescimento das cidades e da industrialização mudava as feições da sociedade, e impactaria diretamente na mentalidade da população e no apoio ao republicanismo e o abolicionismo.

No item dedicado à explicação do abolicionismo os autores apontam que a ideia ganhou muita força no país na segunda metade do século XIX, sendo chamado de Movimento abolicionista onde os participantes “(...) *agiam por meio da criação de associações e clubes, além da publicação de jornais contra a escravidão*”. Há a reprodução de trecho de um texto que corrobora com o que acabara de ser explicado, recurso aliás muito utilizado pelos autores em vários momentos da coleção, nos textos principais. Essa inserção de uma outra voz à narrativa serve para dar embasamento ao que foi dito e, se apresenta também na perspectiva da complementaridade, de adicionar algo ao que está sendo informado.

O item continua, porém se repete a explicação sobre as pressões que levaram à Lei Eusébio de Queirós e, posteriormente, é citado o apoio ao abolicionismo dos fazendeiros do Oeste paulista, na perspectiva de substituição do trabalho escravo pela mão de obra imigrante.

O tema é retomado um pouco mais adiante no item “*A abolição da escravidão*”, onde o texto aponta quem eram os participantes do movimento “(...) *participavam tanto republicanos como monarquistas. Seus membros eram profissionais liberais, como advogados, jornalistas e intelectuais, além de estudantes, comerciantes, imigrantes europeus, ex-escravos, escravos*”. Fica claro para o aluno que há participação negra no movimento, mas ela não tem rosto ou protagonismo, visto que até mesmo na enumeração dos agentes do processo, os escravos figuram no “último lugar”.

A agência dos negros aparece fora do texto principal: em uma legenda da ilustração sobre fuga de escravos (*Fuga de escravos*, Ângelo Agostini) aparece a citação à fuga para os quilombos abolicionistas, sob a organização dos caifazes “(...) *pessoas que participavam do Movimento abolicionista e davam proteção aos escravos, procurando agilizar seu processo*

*de libertação.*”; em um box lateral é inserida uma imagem e explicada a atuação de Francisco do Nascimento, o já citado “Dragão do Mar”, líder do boicote jangadeiro. A determinação citada pelo edital do PNLB, de ambos os anos, em “*promover positivamente a imagem do negro*” não nos parece atendida de forma satisfatória, visto que, a narrativa linear e concisa do texto, não permite problematizações e protagonismo dos negros no processo.

Percebemos na análise deste capítulo a inserção em dois momentos distintos do box “O sujeito na História”, onde é destacada um perfil de algum personagem, para demonstrar a possibilidade de agência histórica individual como parte constitutiva dos processos. Não constatamos nessas inserções do capítulo personagens negros contemplados, porém, em outros momentos isto deve ocorrer, visto que a resenha da coleção avalia que “[...] Os afrodescendentes são valorizados, com o uso adequado de imagens que demonstram sua atuação nas áreas social, econômica e política em situação de positividade, contribuindo na luta contra o racismo e o preconceito”,

Em outro box é destacada a ampla participação popular nas organizações abolicionistas, citando as manifestações e comícios promovidos pelas inúmeras associações e clubes abolicionistas. Ressalta-se novamente a ação de uma certa elite pensante “(...) poetas, advogados, políticos e intelectuais”, da qual os principais interessados na abolição não faziam parte.

No momento seguinte, a narrativa cita as de forma breve as leis abolicionistas (Ventre Livre e Sexagenários), falando em seguida mais detalhadamente do processo de assinatura da Lei Áurea. O texto principal abre espaço para um relato do escritor Lima Barreto após assistir à festa da abolição: “*Havia uma imensa multidão ansiosa, com o olhar preso às janelas do velho casarão. Afinal a lei foi assinada e, num segundo, todas aquelas milhares de pessoas o souberam. A princesa veio à janela. Foi uma ovação: palmas, acenos com lenços, vivas...*”. Percebemos aqui uma lacuna na utilização do recurso a outro texto: o escritor Lima Barreto é citado como testemunha do evento, sem, contudo, ser feita qualquer menção ao fato do próprio ser afrodescendente (filho de pais mestiços) e reconhecido com toda a carga que existia a um “homem de cor” naquela sociedade.

Finalizando o desenvolvimento da temática no capítulo, o texto relata a dificuldade dos ex-escravos em se integrar à sociedade, a continuidade da exploração de seu trabalho em troca de salários baixos e a exclusão educacional, de moradia e de emprego a que foram submetidos. Os autores destacam as redes de solidariedade entre os ex-escravos que garantiram alguma dignidade e condições de sobrevivência.

*“A abolição da escravidão foi importante porque trouxe igualdade perante a lei para todos os brasileiros, independentemente da origem étnica de cada um. Porém, ela não foi suficiente para igualar, na prática, os ex-escravos e seus descendentes aos demais cidadãos brasileiros”*

A parte do capítulo dedicada aos Exercícios de compreensão elege entre doze questões, somente uma para tratar da temática da abolição. Esta, se apresenta subdividida em seis itens, todos de respostas diretas, encontradas facilmente pelo aluno na leitura do texto.

*“ Sobre a abolição da escravidão no Brasil, responda:*

*a) O que foi o Movimento Abolicionista?*

*b) Explique o que foram as leis abolicionistas.*

*c) Qual o nome da lei que pôs fim à escravidão no Brasil? Quem a aprovou? Quem a assinou?*

*d) Como foi a participação popular no processo abolicionista?*

*e) Descreva a condição dos ex-escravos após a abolição.*

*f) O que eram as redes de solidariedade? Qual foi sua importância após a abolição?”*

#### Considerações sobre a análise

A análise das obras de ambas as coleções demonstra alguns avanços na incorporação da Lei à produção didática de História. Ao ler atentamente os capítulos, percebem-se alterações, por vezes sutis, por outras mais nítidas, que apontam um caminho de transformações na narrativa para acolher as exigências de positividade e visibilidade. Longe de cair no erro de crer na concepção de que seja possível existir o livro didático ideal, como bem aponta Circe Bittencourt (2011), centramos nossa análise no que de concreto os textos ofereciam e pretendemos neste espaço, fazer alguns apontamentos que percebemos como pertinentes sobre o tratamento da temática.

Consideramos importante reiterar que o objetivo principal da pesquisa era perceber a “positividade” da narrativa sobre o negro, que supomos ocorrer nas obras em função da indução provocada pela Lei 10.639. Buscamos compreender se, e como, o negro faz parte da narrativa, se a inclusão se deu em todos os setores do processo histórico e de que forma ele é retratado.

Em linhas gerais, o estudo nos mostrou a dificuldade de incluir o negro na narrativa consagrada sobre a História do Brasil, especialmente quando o tema são as questões políticas. A narrativa clássica, que elenca partidos, interesses, estruturas de poder, não consegue, por



óbvio, encaixar o negro em suas linhas, já que a existência da escravidão como estruturante das relações, impedia a participação negra nos meios decisórios. Contudo, pensamos que ampliar a noção de ação política para além das questões de ordem institucional seria uma saída possível para promover essa inclusão. As duas coleções por exemplo, ao falar da Revolução Praieira, generalizam a insatisfação ao dizer que a “população” aderiu ao movimento. As reivindicações de escravos e libertos do Recife, possivelmente eram diferentes do restante do povo, e particularizá-las seria um caminho para mostrar a agência política dos negros naquele período.

Outro ponto importante, também comum às duas coleções e destacado na análise, foi a narração restrita sobre a participação nos negros na Guerra do Paraguai. Pensamos que o entendimento do tema poderia ser mais enriquecedor se o texto incorporasse estudos mais atuais, e fizesse referência às situações de discriminação ocorridas nos campos de batalha (condições piores que os demais, alta mortalidade), assim como ao protagonismo negro nos raros casos de ascensão na hierarquia militar: como o de Cesário Alves da Costa, promovido por bravura a sargento do Exército, e Antônio Francisco de Melo, promovido a capitão da Marinha (liderando um batalhão todo formado por negros)<sup>22</sup>. Perceber que haviam negros em posição de destaque nas forças armadas do período, liderando tropas e atuando diretamente nos círculos de comando, mostra aos alunos uma participação fora do cenário massificado da lavoura e amplia a percepção sobre o papel exercido pelo negro na sociedade escravista.

A temática do Movimento Abolicionista, a nosso ver, recebeu um tratamento bastante emblemático na primeira coleção analisada (Projeto Radix): de uma discussão enxuta no livro referente ao PNLD de 2011, verificamos a mudança substancial no PNLD seguinte, motivada, como já demonstramos, pelo estabelecimento da Lei como critério avaliativo. De uma narrativa que ignorava as discussões travadas na imprensa nas décadas de 1870 e 1880 e o protagonismo negro no processo, passou-se para uma ampliação significativa de espaço dado ao tema, com uma narrativa detalhada da mobilização em favor da causa da liberdade.

Apontamos, no entanto, que os intelectuais negros poderiam receber maior destaque nas narrativas, como forma de atender a demanda da Lei e do edital por “valorizar o protagonismo”, e também possibilitar ao aluno o entendimento de que a luta negra pela abolição também passava pelas instâncias formais, não só resistindo fisicamente à escravidão. Alterar certa tradição que aborda a população afrodescendente exclusivamente pelo viés da escravidão, traria novas perspectivas ao conhecimento da sociedade na sua complexidade.

---

<sup>22</sup> Ver Júlio José Chiavenatto, *O Negro no Brasil: da Senzala à Guerra do Paraguai*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Consideramos que conhecer nomes como José do Patrocínio, André Rebouças ou o poeta Cruz e Souza é fundamental para a formação de alunos que se acostumaram a ver uma só cor nos “vultos” históricos da nação.

Um ponto sensível na análise sobre as formas de resistência à escravidão é a ausência verificada de qualquer menção ao universo religioso. A resistência cultural significada pela manutenção dos códigos, práticas e crenças, mesmo em meio à opressão sistemática, é um dado de extrema importância simbólica e, no entanto, superficialmente abordado em muitos livros. O racismo construído ao longo de nosso processo histórico embasou práticas de demonização da religiosidade africana, de tal modo que esse tema se constitui até hoje em assunto delicado, especialmente em ambientes escolares formados predominantemente por alunos de orientação cristã. Acreditamos que este necessário reconhecimento, seria uma ferramenta interessante para dirimir o preconceito atual sobre as religiões de matriz africana, fazendo o aluno compreender nelas formas consistentes, legítimas e, de certa forma, “heroicas” de resistência.

Verificamos ao longo da análise dos capítulos selecionados nas duas coleções, a ausência de menção à aspectos da cultura afro-brasileira. O único espaço dedicado à cultura identificado em nosso recorte, foi um box localizado na obra **Vontade de fazer História** (capítulo 11- PNLD 2014). A seção intitulada *A vida cultural no final do século XIX*, elenca as transformações ocorridas nas manifestações culturais da época, marcadamente influenciadas pelas mudanças políticas, sociais e econômicas do Brasil oitocentista. Ao destacar o panorama da literatura, música e pintura, o texto enfatiza a presença da influência europeia nas artes e cita rapidamente a influência afro-brasileira no nascimento do frevo pernambucano e nos festejos do entrudo. A nosso ver, caberia a citação às manifestações negras que, de reprimidas, passaram a compor o que entendemos como cultura brasileira hoje: a capoeira, os encontros musicais de negros que gerariam o caldeirão de influências que conhecemos como samba atualmente.

Quanto à questão iconográfica, percebemos avanços claros na exclusão de imagens ligadas à tortura física das páginas dos livros. Persiste, porém, a circunscrição dos negros à cenários rurais e relacionados à produção, o que fica muito claro, por exemplo, no box sobre as mulheres (capítulo 10 - Projeto Radix/ PNLD 2014).

Como apontamos, o texto é extremamente interessante ao trazer à tona as diferentes formas de atuação feminina no Brasil imperial, destacando o crescimento do acesso à educação entre as mulheres brancas (ainda que restrito à colégios femininos e professores particulares), a existência de grande número de domicílios chefiados por mulheres pobres ou a

relativa liberdade das que circulavam pelas cidades como escravas de ganho. Contudo, reiteramos a crítica realizada na análise: a escolha equivocada de uma imagem que ilustra a exaustão do trabalho rural, estabelece uma contradição com relação ao texto, que atribui agência às escravas - na circulação no ambiente urbano, nos trabalhos como quituteiras nas ruas, ou na escolha dos parceiros para casamento. A nosso ver, havia neste trecho uma possibilidade de estabelecer outro referencial à representação comumente subalternizada dos negros, especialmente das mulheres negras, nos livros didáticos.

Sabemos que a questão iconográfica tem peso importante na elaboração dos livros já que “o caráter mercadológico e as questões técnicas de fabricação da obra didática interferem no processo de seleção e organização das imagens e delimitam critérios de escolha das ilustrações” (BITTENCOURT, 1997, p.76). A busca por diminuir os custos com o pagamento de direitos autorais, leva as editoras a buscarem imagens de domínio público, o que limita o universo visual das obras. Apesar disso, entendemos que se inicia um processo de mudança, com a inserção de perfis de personagens negros de destaque, em cenários fora da relação estrita com o trabalho e retratados de forma altiva, como nos perfis da mesma coleção (Projeto Radix). Cremos que esse movimento deverá se ampliar, em nome da coerência, do rigor histórico e para diversificar a parte iconográfica das obras, um tanto quanto saturada com a seleção de imagens já consagradas, de tão presentes nas obras didáticas brasileiras.

Por fim, entendemos como igualmente importante destacar a importância dada pelo PNLD ao Manual do professor. Conforme citamos anteriormente, os editais de convocação exigem que estes espaços contemplem orientações “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”, auxiliando o professor em sua prática em sala de aula. Ao analisarmos os manuais das coleções selecionadas, percebemos que a observância do critério estabelecido é realizada, como os próprios guias afirmam. Entretanto, as indicações se dão muito mais com a inclusão de alguns textos de apoio à temática desenvolvida, restringindo o caráter formador que parece ser o objetivo do PNLD. Entendemos que este ainda é um fator a ser desenvolvido pelas coleções, buscando subsidiar o trabalho dos professores, ampliando sua qualidade no trato do tema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho de pesquisa, foi compreender de que forma os livros didáticos de História (e os muitos sujeitos partícipes deste processo, entre autores, editores e demais profissionais) mediaram a conformação dessas obras à demanda estabelecida pela Lei 10.639/03, buscando alterar a representação do negro em suas páginas. Procuramos perceber quais foram as mudanças que a obrigatoriedade da Lei acarretou nessa produção, analisando se o esforço das editoras em adequar as obras à legislação incorreu em avanços: de dar protagonismo ao negro nos processos históricos e ampliar sua inserção na narrativa. Para alcançar nosso objetivo, nos propusemos a analisar comparativamente capítulos de duas coleções didáticas utilizadas no 8º ano do Ensino Fundamental e aprovadas nos dois últimos PNLD (2011 e 2014): Projeto Radix e Vontade de Saber História. Selecionamos, portanto, dois livros de cada coleção e neles dois capítulos, que versavam sobre o Segundo Reinado, a crise do escravismo e o processo de abolição da escravidão.

As conclusões a que chegamos ao final desse processo de estudo se dão em três eixos: O debate político organizado pelos movimentos sociais negros ao longo do século XX em busca de políticas de inserção educacional e reparação; as mudanças curriculares e na produção didática a partir da introdução da Lei 10.639 e as mudanças efetivas ocorridas nos livros.

A lei 10.639 foi um avanço importantíssimo na busca por promover a ampliação de direitos sociais a partir da valorização e afirmação de culturas e identidades negadas por muito tempo na narrativa histórica do nosso país. A necessidade de enfatizar a participação de africanos e seus descendentes da constituição da sociedade, apesar de aparentemente óbvia, foi fruto de intensa luta dos movimentos sociais negros, que buscavam superar as marcas que a experiência de 300 anos de escravidão nos relegaram.

Ao longo do século XX, a articulação da mobilização negra em busca do acesso à educação ocupou lugar de destaque nas reivindicações, ao associar a igualdade educacional ao combate às desigualdades estruturais e ao racismo. A escola foi percebida como uma plataforma para transformação do “lugar do negro” na sociedade, uma “segunda abolição” que permitiria a equalização social e o questionamento de uma estrutura historicamente construída.

Vimos em nosso primeiro capítulo, que a luta dos movimentos sociais negros se desdobrou em reivindicação por reparações e ações afirmativas, como forma de estabelecer

justiça ao ambiente social. O fortalecimento do movimento negro e sua atuação junto ao Estado a partir da redemocratização, foi o ponto de partida para o reconhecimento estatal do racismo existente na sociedade e para a adoção dessas políticas.

A partir da década de 1990, as mudanças curriculares se processam objetivando democratizar o ensino e estabelecer novas bases. Os avanços conquistados com a LDB e os PCNs, pavimentaram o caminho para a instituição da Lei 10.639 e as suas Diretrizes Curriculares. Longe de ser o fim do processo, essa legislação foi o começo de transformações que tem mobilizado as escolas em busca de atender às demandas que o presente impõe.

Buscamos demonstrar o impacto dessa discussão no currículo escolar, sempre alvo de controvérsias e disputas que demonstram as relações da sociedade com o seu saber e o poder que dele advém. A relação direta da legislação com o processo atual de afirmação de identidades é algo notório e é uma das marcas da contemporaneidade no Brasil e no mundo.

No segundo capítulo, demonstramos as mudanças que a legislação promoveu no PNL D e a importância que a temática da História africana e afro-brasileira foi paulatinamente tomando no programa. Conforme foi dito, a indução provocada pelo Plano Nacional de 2011 foi a grande responsável por isso, já que a produção didática foi considerada um dos “braços” mais importantes para a efetivação da discussão étnico-racial na escola.

Por fim, promovemos a análise dos livros, onde pudemos avaliar concretamente todas as intenções antepostas, ainda que em um universo restrito. Consideramos que algumas mudanças já se fazem sentir na produção didática, em um movimento nítido de escolha cuidadosa das imagens veiculadas e alterações nos textos.

Entendemos que de um modo geral, houve uma busca por positivar o olhar sobre o negro e dar maior destaque a algumas figuras históricas. Como demonstramos, nomes novos tem sido somados à narrativa, ressaltando, contudo, o fato de que essa inserção ainda se dá em espaços à parte e não nos textos principais.

Identificamos, também, uma dificuldade grande em alterar os esquemas narrativos tradicionais e inserir o negro para além dos nichos de conteúdo (escravidão, processo de abolição...). A posição secundária do negro nas questões políticas e econômicas persiste, o que mostra o longo caminho a ser percorrido por autores e editores de livros didáticos.

Um aspecto a ser ressaltado foi a ausência que identificamos no trato do item “cultura afro-brasileira” nos capítulos analisados. Parte integrante da Lei, esta dimensão não foi contemplada em nenhum dos livros em análise, o que nos causou espanto pela relevância da temática, especialmente em nossa formação cultural rica e diversa.

Compreendemos que alguns degraus foram alcançados a partir da última década no que tange a mudança na produção didática brasileira. A lei 10.639 provocou uma busca por transformação, que já pode ser sentida na forma como a narração sobre o nosso passado histórico tem sido construída nas obras. Percebe-se que a incorporação da história da África e dos afrodescendentes ocorre de maneira gradual nas sucessivas avaliações do PNLD. Essa incorporação, mesmo que gradual, através do documento regulador que é o edital de convocação, provocou grandes efeitos dentro do mercado de livros didáticos, pressionando autores e editores a se adaptarem às exigências legais, o que demonstramos na análise dos guias do livro didático do PNLD.

Creemos que as demandas crescentes da sociedade vão impulsionar este movimento, na direção de melhoria na qualidade dos materiais e em reparação aos afrodescendentes dos “silêncios” impostos à sua História ao longo do tempo. Embora não seja o nascedouro das formas de discriminação existentes, o racismo e as desigualdades perpassam o espaço da escola. Por esta razão, para cumprir a contento o seu papel de educar, ela (bem como os materiais escolares) tem papel preponderante para a eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados.

Retomando uma proposição de Chervel sobre o “saber docente”, que leva em conta as subjetividades do professor, e os elementos da “cultura escolar” que é composta de outros sujeitos, se estabelece a existência de um “*esquema escolar que governa o sistema escolar*” onde se coloca um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa” (CHERVEL, 1990). Livros que reafirmam preconceitos não estabelecem a finalidade educativa esperada pela sociedade em suas lutas, o que impõe um avanço nesse campo da produção de materiais para, de fato buscar uma educação histórica com capacidade transformadora.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Martha, DANTAS, Carolina Vianna & MATTOS, Hebe. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. In: ROCHA, Helenice, MAGALHÃES, Marcelo e GONTIJO, Rebeca (org.). **A escrita da História escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

\_\_\_\_\_. & Mattos, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.21, n. 41, p 5-20, jan./jun. 2008.

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras. In: PEREIRA, Amílcar Araujo & MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da lei 10.639/03**. Tese de doutorado. São Paulo, 2011.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Livros e Materiais Didáticos”. In: \_\_\_\_\_. Circe M. Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº10639**, de 9 de janeiro de 2003

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº11.645**, de 10 de março de 2008

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http:// www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. História. Brasília, MEC/SEF/1998

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, MEC/SECADI, 2011

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica/ Secretaria da Educação Básica. **Guia de Livros didáticos PNLD 2008**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica/ Secretaria da Educação Básica. **Guia de Livros didáticos PNLD 2011**.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria da Educação Básica. **Guia de Livros didáticos PNLD 2014.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2008**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2011**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2014**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (2004). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC.

CANEN, Ana. Sentidos e Dilemas do Multiculturalismo: Desafios Curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo: debates contemporâneos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, pp.174-195.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990.

CHIAVENATTO, Júlio José. **O Negro no Brasil: da Senzala à Guerra do Paraguai.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, dez. 2004.

COSTA, Warley da. **Currículo e produção da diferença: “negro” e “não-negro” na sala de aula de História.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro, 2012.

DANTAS, Carolina Vianna. **O Brasil Café com Leite: mestiçagem e identidade nacional.** Rio de Janeiro: Casa de Rui, 2010.

DEZIDERIO, Diego. **A Lei 10.639 e o Programa Nacional do Livro Didático: tensões de um processo e seus sujeitos.** Dissertação de Mestrado. São Gonçalo, 2016.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Editora Nacional, 1965.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.



FONSECA, Thais Nívia de Lima e Fonseca. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, 1992.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GRINBERG, Keila. **Liberata: A Lei da Ambiguidade - As Ações de Liberdade da Corte**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

HALL, Stuart. “Quem precisa da identidade?”. In: SILVA, Tomaz Tadeu. da (org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HEYMANN, Luciana Quillet. O dever de mémoire na França contemporânea. In: GOMES, Angela de Castro (coord.). **Direitos e cidadania: memória, política e cultura**. Rio de Janeiro: FGV, 2007

HOFBAUER, Andreas. **Uma História de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: UNESP, 2006

LUCA, Tânia Regina de & MIRANDA, Sônia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNL. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.24 n.48. 2004.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de história: entre memória e história**. 2010. Artigo disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas**, História. São Paulo: 2009, p.143-172.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro**. Belo Horizonte: Nandy, 2008.

PEREIRA, Amilcar Araujo. Resistência também dentro da escola. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, n.101, p. 80, fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Por uma autêntica democracia racial: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de História. **Revista História Hoje**, v. 1, n.1, p. 112, jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **“O mundo negro”**: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas/ FAPERJ, 2013.

ROCHA, Helenice. A Narrativa histórica nos livros didáticos, entre a unidade e a dispersão. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 6, n. 3, dez. 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1993

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. pp.101,102.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

SOUZA, Marina de Mello e. História da África: um continente de possibilidades. In: ROCHA, Helenice e MAGALHÃES, Marcelo e GONTIJO, Rebeca (org.). **A escrita da História escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.