

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS
SEMIÁRIDOS**

AFONSO RODRIGUES FRANÇA LEITÃO

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE OS AFRO-
BRASILEIROS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA UTILIZADOS
NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JUAZEIRO – BA APÓS A LEI Nº
10.639/2003.**

**JUAZEIRO – BA
2020**



AFONSO RODRIGUES FRANÇA LEITÃO

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE OS AFRO-BRASILEIROS EM
LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA UTILIZADOS NAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE JUAZEIRO – BA APÓS A LEI Nº 10.639/2003.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, do Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Campus III, para exame de qualificação como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de Pesquisa: Educação para Convivência com o Semiárido

Orientador: Prof. Dr. Josenilton Nunes Vieira

**JUAZEIRO – BA
2020**

L533a LEITÃO, Afonso Rodrigues França

As representações sociais sobre os afro-brasileiros em livros didáticos de história utilizados nas escolas municipais da cidade de Juazeiro - BA após a Lei 10.639/2003i / Afonso Rodrigues França LEITÃO.-- Juazeiro, 2019.

214 fls : il.

Orientador(a): Josenilton Nunes Vieira. Inclui

Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia.

Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA, Campus III. 2019.

1.Representações sociais. 2.Educação e relações raciais. 3.Afro-brasileiro.
4.Livros Didáticos.

CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

**"AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE OS AFRO-BRASILEIROS EM LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA UTILIZADOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JUAZEIRO –
BA APÓS A LEI Nº 10.639/2003"**

AFONSO RODRIGUES FRANÇA LEITÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, em 02 de março de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Prof. Dr. JOSENILTON NUNES VIEIRA
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN



Prof. Dr. COSME BATISTA DOS SANTOS
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Linguística Aplicada
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP



Prof. Dr. NILTON DE ALMEIDA ARAÚJO
Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF
Doutorado em História
Universidade Federal Fluminense - UFF

ERRATA

LEITÃO, Afonso Rodrigues França leitão. **As representações sociais sobre os afro-brasileiros em livros didáticos de história utilizados nas escolas municipais de Juazeiro – BA após a lei nº 10.639/2003.** 2019. 188 f. Dissertação. (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) – Departamento de Ciências Humanas, Campus III, Universidade do Estado da Bahia. 2019.

Folha	Linha	Onde se lê	Leia-se
-------	-------	------------	---------

Dedica esta obra aos meus filhos e meus pais, Antônio Rodrigues, Maria de Lourdes
Rodrigues e Maria Auxiliadora Pereira Rodrigues.

A Deus...

AGRADECIMENTOS

A minha família...

Agradeço à Carla Regine, minha esposa, pela paciência, amizade, solidariedade, amor, companheirismo, incentivo e apoio incondicional durante o percurso desta pesquisa.

A minha mãe, Auxiliadora, sempre preocupada e muito compreensível com minhas ausências deste tempo de isolamento para a elaboração desta pesquisa e feliz com minhas conquistas.

Amarei-te sempre minha mãe.

Um agradecimento especial a minha família por todo amor dedicado a minha vida. Irmão e irmãs, tias, sobrinho, primo, onde quer que eu esteja sempre me lembrarei de vocês.

Adeilton meu tio [...].

Também por fazer parte da minha vida, agradeço de especial a Cristiano, Serginho, Paulinho e com toda gratidão e amor a minha querida prima já falecida Meirinha.

Ao orientador, Prof. Dr. Josenilton Nunes Vieira, pelos diálogos, sugestões e apoio em momentos difíceis, pela relação de confiança e respeito e por ter acreditado sempre no meu potencial. Obrigado pela oportunidade de convívio, por fazer parte de minha vida, de minhas experiências de forma sempre propositiva, crítica e esperançosa, bem como a toda a família Vieira como Marcelo, Vilson, Romulo e seus filhos e as esposas.

À minha comadre Rosa e seus familiares, Marília, Mariana, Marina, Georgina e Pedrinho pelo carinho, atenção e aconchego. Carinho que nos momentos do cafezinho, aquele melhor do mundo, aliviava meu espírito transbordando de paz energia positiva. Iracema [...].

Agradeço com enorme carinho a família Herald, Dalena, Sônia, Graçinha, Suzana e Rui pelo amor, carinho e alegria ao nos encontrarmos.

Agradeço enormemente a família Venâncio pela convivência amigável, pelo acolhimento e confiança depositada em mim durante a vida e que continue sempre assim. Valeu Mazarelo, Sônia, Fatima, Flávio Baião e seus filhos. Peço licença a todos para agradecer a e a meu primo Seu Berto. Seu Berto e César Augusto onde quer que estejam [...].

Não poderia de esquecer de Leninha de Maria Grande e seus familiares e Madalena com Círo, Sinaide, Sandra e Silmara.

Aos professores Cosme Batista dos Santos e Nilton de Almeida Araújo pelas valiosas contribuições na banca de Qualificação e defesa.

Aos membros da banca de defesa pelo aceite e pela leitura atenta e crítica do trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação stricto sensu - Mestrado em Educação Cultura e Territórios Semiáridos e do Departamento da UNEB/ Juazeiro Campus III pelo acolhimento, amizade e carinho presentes nos encontros pelos corredores.

A secretaria do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação Cultura e Territórios Semiáridos pela paciência, receptividade e disposição nos momentos que precisei.

Aos funcionários da limpeza, pelo cafezinho quente que muitas vezes me fazia acordar para iniciar mais um dia de discussão.

Ao professor Nilton de Almeida Araújo por receber-me em sua casa em momentos de aflição angustia. Obrigado por ouvir minhas dúvidas e pelos conselhos e indicação de referências bibliográficas,

Agradeço enormemente aos amigos de sala, que juntos desorganizamos e organizamos pensamentos, conceitos e teorias. Obrigado pela contribuição nessa jornada da vida. Sei que hoje, cada um de vocês, faz parte de minha vida. Agradeço aos alunos das duas turmas do terceiro período de 2018, pela compreensão, receptividade e pelos olhares atentos na sala de aula. O estágio foi um dos momentos que me senti professor.

Agradeço de coração ao professor Kleber Ferreira Costa por sua disposição, dedicação e atenção na correção do trabalho. Obrigado por fazer parte desse trabalho.

Agradeço aos meus amigos de longas datas da Avenida Flaviano Guimarães pelo carinho dedicado.

Agradeço a José Alberto por ser um grande amigo e por participar da minha vida.

Agradeço também a Domingas da Silva e seus filhos, pois vivi parte de minha vida em sua casa, assim como em outras casas da Rua Francisco Martins Duarte como Mariene da Silva, Chico da Silva, Maria e Juvenal da Silva, dona Dina da Silva e todos os familiares.

E assim, concluo esse agradecimento não só como uma homenagem a pessoas que fizeram ou fazem parte da minha vida, mas venho também homenagear a “Educação”. Meu obrigado a Dona Alzira, Iracema Paixão, Dana Mazinha, Dona Valdete, Auxiliadora Rodrigues, Naíla Paixão, Fátima Gomes, Josénilton, Ângela Amorim, Débora Amorim, Nívia Amorim, Djalma Amorim, Carla Regine, Mariana Pereira Nunes, Marília Rosa Pereira Nunes e a todos os professores do Brasil.

“E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos”.

Paulo Freire.
(Pedagogia do Oprimido).

RESUMO

A presente pesquisa realizada no ano de 2018/2019 tem como objetivo compreender as representações sociais dos povos afro-brasileiros em livros didáticos de História utilizados nas escolas municipais de Juazeiro – BA, após a Lei nº 10.639/2003. Assim, parte da seguinte questão: de que modo às representações sociais dos povos Afro-brasileiros se manifestam nos conteúdos – textos escritos nos capítulos ou temas de História do Brasil - dos livros didáticos de História utilizados em escolas públicas municipais da cidade de Juazeiro – BA, no contexto pós-implantação da Lei 10.639/2003? Para tal, adotamos a abordagem qualitativa, que por sua vez, favorece a aproximação entre o pesquisador e o objeto de estudo, bem como a compreensão das subjetividades como práticas cotidianas. De acordo aos procedimentos técnicos, a pesquisa é documental, neste caso, os livros didáticos analisados, são compreendidos como documentos, então como instrumento de análise dos conteúdos dos livros didáticos utilizou Bardin (2010). Por meio de seu método de análise, foi realizada a seleção e categorização das unidades de registros. Para adentrar no caminho da pesquisa, elencamos três objetivos específicos que são os seguintes: Identificar os livros didáticos utilizados no ensino de história com as turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, em escolas públicas do município de Juazeiro – BA, pós a implantação da Lei nº 10.639/ 2003; Analisar as representações sociais sobre a história dos povos afro-brasileiros presentes nos livros didáticos e Demonstrar as representações sociais construídas sobre as histórias dos povos afro-brasileiros e suas implicações na efetivação da Lei nº 10.639/2003. Como orientação teórica e metodológica, adotamos como bússola a teoria das representações sociais proposta por Serge Moscovici (2003), pois o mesmo fundamenta de como tais representações sociais são construídas como saberes social, que por sua vez, farão parte do cotidiano dos estudantes como saber teórico e prático. Para o entendimento dos conteúdos das relações raciais, dialogamos com Hasenbalg (2003) Munanga (2006), Gomes (2007) Reis e Silva (1989). No estado da arte realizado com nove trabalhos, a nossa interpretação foi de que há necessidade de novos estudos na temática e a presença constante de práticas racistas, seja nos livros didáticos de História, ou nas relações presentes entre os sujeitos dentro do espaço escolar. Entretanto, já se percebe avanço ao combate ao racismo com práticas isoladas. Percebemos avanço significativo. No desenrolar da pesquisa, percebemos com nitidez a ausência de conteúdos sobre os afro-brasileiros nos livros do 6º ano e do 9º ano e, já nos livros do 7º ano e do 8º ano, encontramos assuntos referentes ao afro-brasileiro, porém muitas vezes de forma pejorativa e estereotipada. Porém, notamos também avanços significativos nas abordagens sobre os afro-brasileiros com representações positivas, onde os autores destacam o afro-brasileiro como sujeito ativo, ou seja, participativo na construção da sociedade brasileira. É importante destacar que a coleção História; Sociedade & Cidadania se sobressai em relação à outra coleção Projeto Araribá. De acordo que os livros didáticos de História, ainda, contêm representações da população negra como escravos, ou seja, os afro-brasileiros vão ser sempre escravos. Os africanos, também são percebidos como escravos, no sentido que nunca foram pessoas livres. Neste sentido, O livro didático de História pode colaborar para a manutenção de uma representação social pejorativa sobre a população negra, provavelmente muitas crianças podem negar sua condição racial, ou seja, negando a si mesma e ao outro.

Palavras-chaves: 1. Representação social. 2. Educação e relações raciais. 3. Afro-brasileiro. 4. Livro didático.

RESUMEN

Esta investigación realizada en 2018/2019 tiene como objetivo comprender las representaciones sociales de los pueblos afrobrasileños en los libros de texto de historia utilizados en las escuelas municipales de Juazeiro – BA, después de la Ley N ° 10.639 / 2003. Por lo tanto, parte de la siguiente pregunta: ¿cómo se manifiestan las representaciones sociales de los pueblos afrobrasileños en los contenidos - textos escritos en los capítulos o temas de la historia brasileña - de los libros de texto de historia utilizados en las escuelas públicas municipales de la ciudad de Juazeiro – BA. Para ello, adoptamos el enfoque cualitativo, que a su vez favorece la aproximación entre el investigador y el objeto de estudio, así como la comprensión de las subjetividades como prácticas cotidianas. Según los procedimientos técnicos, la investigación es documental, en este caso, los libros de texto analizados se entienden como documentos, por lo que son un instrumento de análisis de los contenidos de los libros de texto utilizados por Bardin (2010). A través de su método de análisis, se realizó la selección y categorización de las unidades de registro. Para ingresar a la ruta de investigación, enumeramos tres objetivos específicos que son los siguientes: Identificar los libros de texto utilizados en la enseñanza de la historia con las clases de 6 ° a 9 ° grado de la Escuela Primaria II, en las escuelas públicas de Juazeiro - BA, después de la implementación de la Ley N° 10.639 / 2003; Analice las representaciones sociales sobre la historia de los pueblos afrobrasileños presentes en los libros de texto y demuestre las representaciones sociales construidas sobre las historias de los pueblos afrobrasileños y sus implicaciones para la implementación de la Ley N ° 10.639 / 2003. Como guía teórica y metodológica, adoptamos como brújula la teoría de las representaciones sociales propuesta por Serge Moscovici (2003), porque se basa en cómo tales representaciones sociales se construyen como conocimiento social, que, a su vez, formará parte de la vida diaria de los estudiantes como conocimiento teórico y práctico Para la comprensión de los contenidos de las relaciones raciales, tenemos un diálogo con Hasenbalg (2003) Munanga (2006), Gomes (2007) Reis e Silva (1989). En el estado del arte con nueve obras, nuestra interpretación fue que es necesario realizar más estudios sobre el tema y la presencia constante de prácticas racistas, ya sea en los libros de texto de historia o en las relaciones presentes entre las materias dentro del espacio escolar. Sin embargo, ya se avanza en la lucha contra el racismo con prácticas aisladas. Notamos un progreso significativo. En el curso de la investigación, notamos claramente la falta de contenido sobre afrobrasileños en los libros de sexto y noveno grado, y en los libros de séptimo y octavo grado, encontramos temas relacionados con el afrobrasileño, pero a menudo de manera despectiva. y estereotipos. Sin embargo, también observamos avances significativos en los enfoques hacia los afrobrasileños con representaciones positivas, donde los autores destacan al afrobrasileño como un sujeto activo, es decir, participativo en la construcción de la sociedad brasileña. Es importante resaltar que la colección Historia; Sociedade & Cidadania sobresale en relación con otra colección de Projeto Araribá. Según los libros de texto de historia, también contienen representaciones de la población negra como esclavos, es decir, los afrobrasileños siempre serán esclavos. Los africanos también son percibidos como esclavos en el sentido de que nunca fueron personas libres. En este sentido, el libro de texto de Historia puede contribuir al mantenimiento de una representación social peyorativa sobre la población negra, probablemente muchos niños pueden negar su condición racial, es decir, negarse a sí mismos y a los demás.

Palabras clave: Representaciones sociales. 2. Educación y relaciones raciales. 3. Afrobrasileños. 4. Libros de texto.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Teses e dissertações sobre livros didáticos de história - 1980-2009	67
Gráfico 2 – Quantidade de conteúdos afro-brasileiro por livros didáticos	88
Gráfico 3 – Quantidade de páginas por capítulos: livro do 6º ano História: Sociedade & Cidadania.....	94
Gráfico 4 – Quantidade de páginas por categorias históricas: livro do 6º ano História: Sociedade & Cidadania.....	95
Gráfico 5 – Quantidade de páginas por capítulo e conteúdo afro-brasileiro. Livro do 6º ano História: Sociedade & Cidadania.....	96
Gráfico 6 – Quantidade de páginas por temáticas: Livro do 6º ano História: Sociedade & Cidadania.....	96
Gráfico 7 – Quantidade de páginas por capítulos: livro do 7º ano História: Sociedade & Cidadania	98
Gráfico 8 – Quantidade de páginas por categorias históricas: livro do 7º ano História: Sociedade & Cidadania	98
Gráfico 9 – Quantidade de páginas por capítulo e conteúdo afro-brasileiro. História: Sociedade & Cidadania.....	99
Gráfico 10 – Quantidade de páginas por temáticas: Livro do 7º ano História: Sociedade & Cidadania	100
Gráfico 11 – Quantidade de páginas por capítulos: livro do 8º ano História: Sociedade & Cidadania	103
Gráfico 12 – Quantidade de páginas por categorias históricas: livro do 8º ano História: Sociedade & Cidadania	104
Gráfico 13 – Quantidade de páginas por capítulo e conteúdo afro-brasileiro. Livro do 8º ano Projeto Araribá: História	105
Gráfico 14 – Quantidade de páginas por temáticas: Livro do 8º ano História: Sociedade & Cidadania.....	106
Gráfico 15 – Quantidade de páginas por capítulos: livro do 9º ano História: Sociedade & Cidadania.....	109
Gráfico 16 – Quantidade de páginas por categorias históricas: livro do 9º ano História: Sociedade & Cidadania.....	109
Gráfico 17 – Quantidade de páginas por capítulo e conteúdo afro-brasileiro. Livro do 9º ano História: Sociedade & Cidadania.....	111
Gráfico 18 – Quantidade de páginas por temáticas: Livro do 9º ano História: Sociedade & Cidadania.....	111
Gráfico 19 – Quantidade de páginas por unidades: livro do 6º ano, Projeto Araribá	114
Gráfico 20 – Quantidade de páginas por categorias históricas: livro do 6º ano Projeto Araribá.....	115
Gráfico 21 – Quantidade de laudas por temas e conteúdos afro-brasileiro: livro do 6º ano, Projeto Araribá: História	116
Gráfico 22 – Quantidade de páginas por temáticas: livro do 6º ano, Projeto Araribá	117
Gráfico 23 – Quantidade de páginas por unidades: livro do 7º ano, Projeto Araribá	118
Gráfico 24 – Quantidade de páginas por categorias históricas: livro do 7º ano Projeto Araribá.....	119

Gráfico 25 – Quantidade de laudas por temas e conteúdos afro-brasileiro: livro do 7º ano, Projeto Araribá: História	120
Gráfico 26 – Quantidade de páginas por temáticas: livro do 7º ano, Projeto Araribá	121
Gráfico 27 – Quantidade de páginas por unidades: livro do 8º ano, Projeto Araribá	122
Gráfico 28 – Quantidade de páginas por categorias históricas: livro do 8º ano Projeto Araribá.....	123
Gráfico 29 – Quantidade de laudas por temas e conteúdos afro-brasileiro: livro do 8º ano, Projeto Araribá: História	124
Gráfico 30 – Quantidade de páginas por temáticas: livro do 8º ano, Projeto Araribá	127
Gráfico 31 – Quantidade de páginas por unidades: livro do 9º ano, Projeto Araribá	128
Gráfico 32 – Quantidade de páginas por categorias históricas: livro do 9º ano Projeto Araribá.....	129
Gráfico 33 – Quantidade de laudas por temas e conteúdo afro-brasileiro: livro do 9º ano, Projeto Araribá: História	130
Gráfico 34 – Quantidade de páginas por temáticas: livro do 9º ano, Projeto Araribá	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos encontrados no banco de dados da CAPES.....	29
Tabela 2 - Quantidade de trabalhos por programa de atuação e área de concentração	30
Tabela 3 – Dados de distribuição e compra de livros didáticos pelo PNLD	63
Tabela 4 – Atendimento a todos os alunos da EJA como livros consumíveis	64
Tabela 5 - Programa de Alfabetização da idade certa	65
Tabela 6 - Análise e codificação de Representações Sociais	146
Tabela 7 – Quantidade total de unidade de registro retiradas dos livros didáticos	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caminhos metodológicos percorridos.....	82
Quadro 2 – Regras para a constituição do corpus dos documentos.....	86
Quadro 3 - Dados do livro do 6º / História: Sociedade & Cidadania	93
Quadro 4 – Dados do livro do 7º ano, História: Sociedade & Cidadania	97
Quadro 5 – Dados do livro do 8º ano, História: Sociedade & Cidadania	101
Quadro 6 – Dados do livro do 9º ano, História: Sociedade & Cidadania	108
Quadro 7 – Dados do livro do 6º ano Projeto Araribá: História	114
Quadro 8 – Dados do livro do 7º ano, Projeto Araribá: História	118
Quadro 9 – Dados do livro do 8º ano, Projeto Araribá: História	122
Quadro 10 – Dados do livro do 9º ano, Projeto Araribá: História	128

LISTAS DE SIGLAS

RS	Representação Social
LDH	Livros Didáticos de História
LD	Livros Didáticos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
TRS	Teoria das Representações Sociais
FNB	Frente Negra Brasileira
UHC	União dos Homens de Cor
TEM	Teatro Experimental do Negro
MUN	Movimento Negro Unificado
MUCDN	Movimento Unificado Contra a Discriminação Negra
NP	Número de Páginas
NI	Número de Item
NIC	Número de Itens Caracterizados
NI	Número de Indicadores
UG	Unidade de Registro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 A HISTÓRIA DO AFRO-BRASILEIRO E OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	29
1.1 ATUALIDADES: REPRESENTAÇÃO SOCIAL, LIVROS DIDÁTICOS E OS AFRO-BRASILEIROS	29
1.2 HISTÓRIA: OS AFRO-BRASILEIROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA ..	35
1.3 A PELEJA E O ÂNIMO DO DIA A DIA DOS AFRO-BRASILEIROS.....	41
1.3.1 As Fugas	43
1.3.2 As cartas de alforrias.....	44
1.3.3 O Movimento Negro	45
1.3.4 A Lei 10.639/2003: uma conquista	51
1.4 UMA BREVE HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO	55
1.4.1 Os livros didáticos.....	57
1.4.2 O livro didático: uma abordagem conceitual.....	58
1.4.3 O livro didático no Brasil.....	60
1.4.4 Os livros didáticos de História no Brasil	66
1.4.5 Livros didáticos e a População Negra no Brasil	68
2 CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PERCORRIDOS PARA A COMPREENSÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	72
2.1 UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO	72
2.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO CAMPO DE ESTUDO.....	75
2.3 REPRESENTAÇÃO SOCIAL: UMA PRÁTICA SOCIAL	76
2.3.1 Nível fenomenológico.....	77
2.3.2 Nível teórico.....	78
2.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	81
2.5 PASSOS DA PESQUISA.....	83
2.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	84
2.6.1 Pré-análise	84
2.6.2 Exploração do material	85
2.6.3 Tratamentos dos dados: inferência e interpretação	85
2.7 SISTEMATIZAÇÃO DAS ANÁLISES NOS LIVROS DIDÁTICOS	86
3 MAPEAMENTO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA ANALISADOS	91
3.1 OS AUTORES.....	91
3.2 AS EDITORAS	92

3.3 COLEÇÃO HISTÓRIA: SOCIEDADE E CIDADANIA.....	93
3.3.1 Livro didático de História do 6º ano	93
3.3.2 Livro didático de História do 7º ano	97
3.3.3 Livro didático de História do 8º ano	101
3.3.4 Livro didático de História do 9º ano	108
3.4 COLEÇÃO PROJETO ARARIBÁ	113
3.4.1 Livro didático de História do 6º ano	114
3.4.2 Livro didático de História do 7º ano	118
3.4.3 Livro didático de História do 8º ano	122
3.4.4 Livro didático de História do 9º ano	128
4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	135
4.1 PALAVRAS SÃO APENAS PALAVRAS?.....	135
4.2 AUSÊNCIAS E AUSÊNCIAS	138
4.3 O DESPERDÍCIO DA EXPERIÊNCIA	141
4.4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS AFRO-BRASILEIROS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA ANALISADOS.....	146
4.4.1 Categoria Status Sociais.....	147
4.4.2 Categoria Ocupação Profissional	149
4.4.3 Categoria Ambiente.....	151
4.4.4 Categoria Alimentação.....	153
4.4.5 Categoria Personagem Afro-brasileira.....	156
4.4.6 Categoria Manifestação Social e Cultural.....	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERENCIAS	168
APÊNDICE A – Tabelas de dados dos livros didáticos de história	175
ANEXO A - sumários dos livros de história analisados.....	192

INTRODUÇÃO

Uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade. (SOUSA, N., 1983, p. 17).

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece. “A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDIA, 2002, p. 21). Com vista nesta citação iniciarei este capítulo mostrando o que me tocou, o que me aconteceu, os fatores que me foram dando sentido aos estudos das temáticas raciais no Brasil.

Em 2011, ainda na universidade me deparei com na disciplina “História da África”, onde a mesma estava sendo oferecida de forma eletiva. Com essa disciplina, tive um contato mais direto com a questão racial no Brasil, principalmente ao que se refere ao continente africano e sua relação ontológica com o continente americano e o continente europeu. No decorrer da disciplina, foi enfatizada a relevância tanto da história da África como da população negra, no Brasil, ser de fato abordadas em uma visão positiva para o entendimento da formação da sociedade brasileira e desconstrução do racismo, da discriminação e do preconceito racial no Brasil.

Com este contato, deparei-me, justamente, com os livros didáticos de História (LDH), em que percebi a necessidade de estudo da temática. Ao analisar um LDH para a realização de um trabalho da disciplina História da África, despertou-me algumas angústias e, consequentemente algumas questões foram desabrochando em meus pensamentos como, por exemplo: Por que a população negra é vista, ainda, como escrava? Por que a História da Europa aparece com mais frequência do que a História do Brasil e da África? Entretanto, os conhecimentos que possuía sobre a temática eram incipientes.

Até então, tinha desconhecimento sobre temas que estavam e são debatidos atualmente de forma enfática nos espaços educacionais, desde a Educação Básica à acadêmica, bem como em diversos espaços como sindicatos, no setor político, em simpósio e seminários. Temas complexos e hesitantes que causam perplexidade nos quais são debatidos, entre eles, destacamos o racismo e suas teorias que estão presentes até os dias atuais – como o mito da democracia racial, o branqueamento cultural. É importante destacar as cotas raciais, ou seja, as políticas afirmativas que atualmente são temáticas imperativas nos debates quando se trata de uma sociedade justa e democrática e que buscam igualdade de oportunidades para seus cidadãos.

Em 2012, iniciei o curso de Pós-Graduação em História do Brasil, na disciplina Cultura e Africanidade no Brasil, tive um contato maior com a temática, então, resolvi aprofundar meus conhecimentos e tentar responder tais questões. Com isso, terminei o curso de Pós-Graduação realizando a monografia com o Título “A história da África e do Negro no Brasil e suas representações em livros didáticos após a Lei 10.639/2003”.

As leituras realizadas na Pós-Graduação aos poucos vão despertando sentido e significados, o contato constante com a literatura vai se transformando em experiência, em vida, ou seja, a cada livro, a cada artigo, a cada revista e palavras lidas aumentam a vontade de aprofundamento e realização de estudos em relação à temática.

E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, Funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas Conosco. (BONDIA, 2002, p. 20 - 21).

Neste caso, a cada leitura, a cada palavra eu era instigado a responder as questões que se faziam, cada vez mais presente em minha consciência. Assim, a necessidade de conhecimentos urgia o quanto antes. Como ser humano, político, ideológico e epistemológico conhecer a história da população Afro-brasileira, seus feitos e suas contribuições para a cultura brasileira se fazia obrigação.

E, por meio desta busca incessante saio ao encontro de novos conhecimentos com o objetivo de aperfeiçoar meus conhecimentos diante a temática étnica racial. Por meio do mestrado, vi a possibilidade de aprofundamento. As tentativas de me tornar mestrando foram várias. Desde 2014, venho incansavelmente tentando pleitear uma vaga e ser aluno do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da UNEB de Juazeiro/BA, *Campus III*.

A temática para elaboração dos projetos era sempre a mesma, as questões raciais, contudo, sempre aprimorada. A cada ano de reprovação era transformado em experiências validas para o ano seguinte, ou seja, as análises dos resultados das avaliações eram vistas de forma evolutiva no intuito de buscar melhoras para o ano seguinte em determinada avaliação.

Em 2015 e 2016, consegui a aprovação como aluno especial, onde favoreceu o aprimoramento do projeto no que tangem as concepções teóricas e aproximações metodológicas. Até que no ano de 2017, com muito esforço e dedicação vem à aprovação para a turma de 2018. A minha vida acadêmica tem início na primeira turma de 2008, entrando no primeiro semestre, no turno da noite.

Já minha vida profissional, como professor de História, inicia-se em 2014. A partir deste momento as duas acontecem concomitantemente. Assim, as questões que antes permeavam em meus pensamentos de forma simples vão se tornando mais complexas, dimensões como a científica, epistêmica, metodológica, política teórica e conceitual, de forma vagarosa vão ocupando espaços no meu cotidiano. Várias são as palavras que vão sendo conceituadas e tomando forma como cultura de resistência, representações sociais (RS), imaginário social, racismo, discriminação racial e desigualdade racial.

Mas, em 2014, quando iniciei meu contato direto com a educação, como professor de história, percebi de forma nítida, nos espaços da escola, em algumas práticas pedagógicas, tanto da discente como na docente, a naturalização de práticas racistas como o preconceito racial e a discriminação racial. Nos livros didáticos de História (LDH) que estavam sendo utilizados, notei em seus conteúdos, pouca ênfase para História da população negra e dos africanos. Com isso, entendi como um instrumento pedagógico é capaz de manter práticas racistas nos espaços escolares. Na maioria das vezes, encontramos uma História sobre os afro-brasileiros de forma pejorativa, ou apenas como apêndice de outras Histórias.

Minha experiência como professor despertou a necessidade de abordar a temática destacando os africanos e os afro-brasileiros de forma positiva na sala de aula. Com isso, brotava em mim o sujeito político e com ele a possibilidade de participar nas transformações, pois entendo a escola como espaço de construção e valorização do outro, assim como, de desconstrução do racismo, da discriminação racial e de preconceitos.

Roza (2014), Duarte (2015), Santos, J. (2016) afirmam que sua condição de afro-brasileiro e a trajetória como profissional da Educação são fatores pertinentes para a elaboração de seus estudos sobre o negro em livros didáticos. Nesta perspectiva, é certo afirmar que as realidades vividas, experienciadas e sentidas em que o sujeito presencia racismo, discriminação e preconceito racial, torna-se laboratórios para adentrar em busca de conhecer tais relações sociais que envolvem sujeitos, contextos, historicidades.

Perceber as práticas racistas no cotidiano é descortinar, é perceber o quanto o racismo, o preconceito e a discriminação racial estão presentes em nossa sociedade, seja no social, na política e no cultural. Perceber a naturalização de tais práticas como angústia sofrida por alunos e de pessoas ao nosso redor que as sofrem é perceber a exclusão, a marginalização, a opressão e todas as injustiças realizadas historicamente aos povos africanos e a população negra. “Percebi muitas vezes nas falas de alunos e de pessoas negras quando relaciona aos aspectos físicos e a história uma baixa estima” (DUARTE, 2015), (SANTOS, J., 2016).

Seja na vida pessoal, na vida profissional e acadêmica estudar as relações étnico-raciais, principalmente no Brasil, um país multicultural, é uma descoberta política, histórica e sociocultural. Compreender o sentido das experiências, dos saberes, dos conhecimentos realizados por determinado grupo social como exemplo a população negra é enxergar o outro como ser humano, é desnudar de conhecimentos colonizadores com seus pressupostos civilizatórios baseado na modernidade ocidental.

Santos, J. (2015) nunca sofreu racismo e nunca percebeu situações de superioridade em relação a si. Mas, seu contato com as questões raciais vem das histórias de sua mãe. Ela afirma que através dos diálogos com sua mãe, onde relatava o racismo que sofreu, despertou o desejo de investigar a questão racial. Neste caso, percebemos a importância da história e da memória como instrumentos de resistência contra o preconceito racial e a discriminação racial.

Entretanto, boa parte dos conteúdos de História do Brasil presentes em livros didáticos têm como base os padrões europeus, etnocêntrico, racista e excludente em que o africano e o afro-brasileiro não são representados como sujeitos. No entanto, de acordo com a Lei 10.639/2003, requer uma história que possibilite o processo de inclusão de grupos minoritários, invisibilidades e marginalizados socialmente. Combater as práticas racistas e discriminatórias no Brasil é a busca de uma plena democracia, de justiça e de liberdade. Segundo Duarte (2015), Estudar as relações raciais como educador é se posicionar como sujeito histórico, cultural, político, bem como pensar o outro como sujeito respeitando sua história e sua cultura.

Diante disso, sempre me perguntava: é possível mudar este quadro? É possível pensar em uma sociedade onde as pessoas não são julgadas negativamente por causa da sua cor? Qual é o papel da disciplina de história nessa questão? Ela vai continuar a reforçar estes estereótipos ou pode atuar para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde o respeito e a valorização da diversidade imperam? (DUARTE, 2015, p. 20).

Entendemos que a História do Brasil e conseqüentemente a do africano e do afro-brasileiro foi elaborada e contada com base no viés europeu. Uma história em que seus personagens são heróis, homens brancos, nobres abastados, políticos e militares, onde as representações sociais têm como base a Europa ocidental, ou seja, o homem branco europeu. Um mundo onde o afro-brasileiro é sempre visto pela sociedade como escravo, objeto, uma ferramenta de trabalho de senhores, de comerciantes e de pessoas que tinham poder social, religioso, cultural e aquisitivo para comprá-lo. Essa história foi e vem sendo contada nos dias

atuais de forma naturalizada, ou seja, sem problematizar e sem discutir as questões raciais no Brasil.

Os trabalhos analisados para o estado da arte apontam forte presença do racismo, da discriminação racial e do preconceito racial, afirmando que são encontrados com muita frequência nos livros didáticos por eles estudados indicando que africanos e afro-brasileiros aparecem em boa parte como escravos. Neste sentido, Melo (2014), Roza (2014), Duarte (2015), Souza (2014), Sacramento (2013), Santos, J., (2016) afirmam que, é constante a presença de estereótipo e discriminação racial nos livros didáticos e na postura de alguns professores na sala de aula.

Entretanto, Roza (2014) destaca que percebeu mudanças na configuração escolar acerca da história afro-brasileira. Neste sentido, é consenso nas pesquisas a afirmação de que após a implementação da Lei 10.639/2003, houve avanços referentes à presença e a forma de como as Histórias sobre os afro-brasileiros aparecem nos livros didáticos. Autores como Silva, S.,(2015), Duarte, (2015), Melo (2014), Jesus (2013) afirmam que aumentou o número de cursos de capacitação e um novo olhar por parte de alguns professores. Porém, ainda aparecem de forma tímida, mesmo que tenha ocorrido avanços significativos.

Sendo assim, a proposta de uma Educação contextualizada tem como objetivo romper com o silêncio ou a subalternização da história afro-brasileira presente nos livros didáticos, nas práticas de ensino, no âmbito curricular e, conseqüentemente nas propostas pedagógicas. Além disso, visibilizar a história da população negra com seus feitos e sua importância para a formação da sociedade brasileira, destacando seus aspectos culturais, religiosos, políticos e sociais.

A perspectiva de pertinência deste estudo compreende a contextualização nos livros didáticos o que se confere aos aspectos da História dos Afro-brasileiros nos referidos livros didáticos de História. Neste caso, os livros didáticos ganham maior importância, pois os mesmos, atualmente são integrantes essenciais das práticas pedagógicas, bem como instrumento cultural de amplo significado ético-político e cultural. Saviani em uma sugestão para a reformulação e melhora do curso de pedagogia e cursos de licenciaturas, afirma a importância da compreensão do livro didático para o sistema educacional brasileiro.

Nesta linha de considerações, tenho sugerido que possivelmente o caminho mais adequado para a formulação dos cursos de pedagogia e (por que não?) também dos demais cursos de licenciatura seria centrá-los nos livros didáticos. Como efeito, mal ou bem, os livros didáticos fazem a articulação entre a forma e o conteúdo, isto é, eles dispõem os conhecimentos numa forma que visa a viabilizar o processo de transmissão-assimilação que

caracteriza a relação professor-aluno em sala de aula. (SAVIANI, 2008, p. 158).

O autor não só destaca o livro como articulador da realização do processo de ensino-aprendizagem, mas, também, como componente central na organização do sistema educacional brasileiro, sendo responsável a partir dos conteúdos, em oferecer forma prática às disciplinas pedagógicas.

A questão pedagógica por excelência que diz respeito à seleção, organização, distribuição, dosagem e sequência dos elementos relevantes para a formação dos educandos é, assim, realizada, no que se refere à pedagogia escolar, pelo livro didático, o qual se transforma, ainda que de modo “empírico”, isto é, sem consciência plena desse fato, no “grande pedagogo” de nossas escolas. Efetivamente, é ele que, geralmente de maneira acrítica, dá forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões. (SAVIANI, 2008, p. 158).

Apesar de reconhecer o livro didático como instrumento pedagógico, muitos autores destacam como fator importante a formação e capacitação de professores. O professor bem formado pode ser determinante para o desenvolvimento de uma escola democrática, que valorize a diversidade cultural, econômica e religiosa. Historicamente, a formação de professores é considerada um ponto-chave para o desenvolvimento da educação.

Assim, na formação de professores tem sido muito discutida no sentido de como formar professores para exercer sua profissão. Um elemento que tem ganhado relevância e tem sido adotada como prática educacional neste campo é a formação continuada, pois é uma das soluções para suprir as lacunas deixadas pela graduação atualizando o professor. Em relação às temáticas raciais, vem para suprir a falta de conhecimento adquirido por parte dos professores e profissionais da educação. Os estudos apontam no sentido da falta de conhecimento por parte do professor em relação à temática étnico-racial, destacam a necessidade de formação e capacitação urgente dos profissionais. (MELO, 2014), (DUARTE, 2015).

A história dos povos africanos, no Brasil, retratada pela historiografia brasileira, tem início no processo efetivo da “colonização” das terras brasileiras por Portugal, que com o intuito de escravizar e dominar a força de trabalho como mão-de-obra escrava para o cultivo das lavouras de cana-de-açúcar passou a importar do continente africano uma legião de pessoas que aqui chegaram na condição de escravos. Esse é um processo que se inicia no final do século XVI e se estende até o século XIX, legitimado no aparato legal do Estado e numa aceitação moral, religiosa e científica em prol da dominação branca europeia.

Os povos trazidos da África participaram efetivamente na formação da sociedade brasileira. Sua participação é marcante na economia, na cultura, na política e na religiosidade. Entretanto, essas contribuições significativas para a nação brasileira foi, historicamente, subalternizada e desvalorizada, resultando em processos de exclusão dos afro-brasileiros das oportunidades de usufruir os produtos da riqueza construída, isso, porque se trata de uma população sistematicamente sempre esteve mais afastada dos círculos de poder e decisão.

Entretanto, há historiadores como João José Reis, que estudam as questões raciais no Brasil, que nos revelam outra história da população negra nesse território. Uma história com forte presença das lutas, conflitos e táticas de resistências desde os primeiros anos da chegada destes povos na condição de escravos no Brasil, bem como os libertos que obtiveram a liberdade. As táticas de resistências se configuravam contra vários tipos de violências como a física, as ideológicas e as psicológicas como a separação entre os membros de uma família.

Nos primeiros anos, foram muitas as táticas utilizadas pelos africanos para fugir das mazelas vividas. Entre elas destacamos: as fugas, suicídios, abortos e mortes de senhores e barganhas. Assim, todas serviram para minimizar os maus tratos realizados pelos senhores de engenho legitimados pelo Estado e pela sociedade. Conforme nos mostra Roza (2014), as fugas eram constantes e vêm desde o início da chegada dos africanos no Brasil, o número de escravos fugidos aumentava durante o passar do tempo, então para dá um basta às autoridades criaram o cargo de capitão do mato.

No Brasil Império, destacam-se os movimentos abolicionistas formados por negros livres e muitos, ainda, na condição de escravos, bem como por advogados, juízes, poetas e escritores que militavam em prol da causa negra, como exemplo Castro Alves, Luiz Gama, José do Patrocínio e André Rebouças. Os movimentos abolicionistas, como as irmandades, os terreiros e os Caifazes que instigavam as pessoas escravizadas a fugas, incentivavam a rebeliões nas senzalas e denunciavam pela imprensa os maus tratos da escravidão, entre eles destaca-se Antônio Bento, advogado que ocupou cargos de juiz de paz e municipal. (COSTA, E., 2008).

No período pós-abolição, os movimentos passaram a ser mais organizados chegando a formar instituições para acolher os afro-brasileiros, proteger, reivindicar direitos e propiciar uma educação formal. Até a década de trinta, os movimentos negros iniciavam passos mais organizados com ênfase em aspectos políticos, mas já se destacavam no seio da sociedade como forte alternativa de reivindicação de direitos a educação, cidadania, lazer, moradia e participação política para a população negra.

Até o final da década de 1930, muitas instituições que fazem parte do movimento negro foram criadas com objetivos assistencialistas. A Frente Negra Brasileira é a que se destaca no cenário nacional. Após esse período, com a formação do Estado Novo de Getúlio Vargas, o movimento negro entra em fase de refluxo, principalmente a FNB que é extinto junto com os partidos políticos, que só voltaram a atuar com ênfase após a queda do Estado varguista.

A partir da década de 1970, os movimentos sociais negros emergem com mais força e com novas bandeiras como a luta pela afirmação e reconhecimento da identidade negra. Com base em uma ancestralidade cultural, os intelectuais negros, militantes, cientistas, acadêmicos, organizações governamentais e não governamentais lutam pela inclusão do afro-brasileiro na pauta das políticas públicas, entre estas, o acesso e permanência na escola em todos os níveis, por entender que a educação escolar pode significar um meio de transformação da realidade social e, conseqüentemente, os leve a desfrutar dos bens materiais e culturais produzidos na sociedade brasileira.

Nesse sentido, os governos brasileiros incorporaram algumas reivindicações do movimento negro inserindo-as nas Leis brasileiras como direitos sociais na Carta Magna de 1988, na LDB de 1996 e na Lei 10.639/2003. Esta última foi entendida como mecanismo de política e resistência jurídica que tem o intuito de viabilizar a presença da história da África e dos afro-brasileiros nos parâmetros curriculares e, conseqüentemente nas práticas docentes.

Nesta perspectiva, a Lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade da história e cultura da África e do Afro-brasileiro no Brasil, nas escolas públicas e particulares, no âmbito de todo o currículo escolar, significa uma importante conquista histórica no sentido de colocar a contribuição afro-brasileira em alto grau de importância, de modo a fortalecer a identidade cultural da população negra no Brasil. Tal conquista foi possível graças ao envolvimento dos movimentos negros e sociais, intelectuais, universidades, organizações não governamentais e governamentais em defesa do reconhecimento da importância do afro-brasileiro para a sociedade brasileira.

A Lei 10.639/2003 instigou debates e discussões em seminários, simpósios, foros e reuniões sobre a temática racial, bem como instigou a produção de teses, dissertações, monografias e artigos. Grande parte dessa produção encontra-se armazenada em repositórios vinculados a importantes instituições públicas, a exemplo do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Em uma busca realizada no referido repositório, para fins de conhecer o estado do conhecimento relacionado a esta temática, foi possível constatar que embora haja muitas

pesquisas sobre livros didáticos, apenas nove trabalhos foram selecionados de acordo com os critérios estabelecidos. Os nove trabalhos selecionados partem da abordagem qualitativa diferenciando em termos dos seus objetivos, do referencial teórico, programa de pós-graduação e área de concentração.

As pesquisas selecionadas e estudadas estabelecem como objetivos; a necessidade da compreensão das relações raciais no Brasil; a importância dos livros didáticos para a conservação ou manutenção de representações sociais de cunho pejorativas na sociedade brasileira e a marginalização dos afro-brasileiros no processo histórico-social, cultura, político e religioso. Esses objetivos vêm no sentido de preencher as lacunas encontradas e de valorizar a identidade negra no Brasil. Busca-se valorizar a identidade negra através da história (SACRAMENTO, 2013), (JESUS, 2013).

Em um contexto multicultural onde as culturas subalternizadas e invisibilidades questionam direitos, visibilidades sociais, institucionais e políticas surge a necessidade de debates e discussões em relação às temáticas abordando as relações multiculturais e interculturais. A Lei 10.639/2003 tem em seu bojo, a ampliação e aprofundamento das discussões das temáticas educação e as relações étnico-raciais, pois como o país americano que mais recebeu africanas e africanos escravizados, e que hoje, metade de sua população se constitui de afro-brasileiro, justifica-se a necessidade de ampliação e difusão de debates e discussões sobre a temática já citada.

Realmente, vivemos em um momento propício a mudanças radicais na sociedade contemporânea. Mudança de valores, de comportamento, de culturas, ou seja, de “paradigmas”. No Brasil, nos últimos dois anos têm-se presenciado mudanças que podem significar retrocessos para a diversidade cultural, pluralidade étnica, políticas de identidade e direitos humanos. As mudanças retrógradas têm colocado em dúvida nosso processo democrático, em que atinge conquistas históricas dos movimentos sociais, principalmente do movimento negro.

Assim, grupos marginalizados como a população afrodescendente são atingidos de forma violenta, pois mecanismos que propõe dar visibilidade, incentivar a promoção de políticas públicas como as ações afirmativas e garantia de direitos humanos foram extintos como: *Ministério da cultura* que se une ao *Ministério da educação*, o ***Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos*** onde suas temáticas agora passam a ser discutidas no *Ministério da Justiça e Cidadania*. E outros estão sendo sucateado como a *Educação*.

Os fatores percebidos durante minhas atividades acadêmicas e profissionais como a naturalização do racismo e suas consequências maléficas desembocaram na seguinte problemática: *de que modo as representações sociais sobre os afro-brasileiros se manifestam nos conteúdos – textos escritos nos capítulos ou temas de História do Brasil – dos livros didáticos de História utilizados em escolas públicas municipais da cidade de Juazeiro – BA, no contexto pós-implantação da Lei 10.639/2003?*

Essa questão é bastante sugestiva e nos instiga a compreender como as representações sociais de cunho racista são construídas e como podem ser ancoradas e subjetivadas nas escolas, pelos alunos como saber prático. Assim, o objetivo geral da pesquisa ficou da seguinte forma: *Compreender as representações sociais dos Afro-brasileiros, presente nos conteúdos dos livros didáticos de história utilizados em escolas públicas municipais da cidade de Juazeiro – BA, no contexto pós-implantação da Lei 10.639/2003.*

E para alcançar nossas perspectivas elencamos os objetivos específicos: *Identificar os livros didáticos utilizados no ensino de história com as turmas de 6º ano, 7º ano, 8º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II, em escolas públicas do município de Juazeiro – BA, pós a implantação da Lei nº 10.639/ 2003; Analisar as representações sociais sobre os povos Afro-brasileiros presentes nos livros didáticos e Demonstrar as representações sociais construídas sobre os povos Afro-brasileiros e suas implicações na efetivação da Lei nº 10.639/2003.*

A compreensão das representações sociais sobre a população negra no Brasil possibilita um maior aprofundamento nas análises no sentido de contribuir com novas reflexões sobre a problemática étnico-racial, bem como a compreensão da manutenção e conservação do racismo em espaços escolares e sociais. Duarte (2015), Melo (2014) mostram em suas obras. Há necessidade de novos estudos sobre as questões raciais, pois constata a presença forte do mito da democracia racial dentro dos espaços escolares.

Outros fatores relevantes desta pesquisa são a contribuição e ampliação de estudos, de debates e discussões sobre a história da população negra no Brasil, bem como a inserção da temática sobre as questões raciais no campo acadêmico e do afro-brasileiro como sujeito central da pesquisa, deslocando-o do lugar de objeto para sujeito, percebendo o afro-brasileiro em uma perspectiva da cultura de resistência, de insurgente.

No primeiro capítulo, por meio de uma revisão bibliográfica, compreendemos como se deu as relações sociais culturais e políticas no Brasil e um breve histórico sobre os livros didáticos. Em uma nova perspectiva, o capítulo aborda a história dos afro-brasileiros contrapondo a história onde a sociedade é construída pelos heróis brancos e que o sistema de

escravidão não é inflexível, imóvel. Assim, destacamos o Afro-brasileiro como sujeito ativo da sociedade. As lutas, as resistências, e os movimentos sociais são trazidos para enfatizar práticas sociais realizadas pela população negra com o intuito de mostrar a dinâmica social, isso sem negar os horrores da escravidão moderna.

Na escrita sobre os livros didáticos, destacamos e analisamos com abordagens diferenciadas como a política, a inclusão de dados econômico, cultural e conceitual. Partimos do geral para o local, ou seja, iniciamos com um apanhado sobre livros didáticos até chegar aos livros didáticos de história e as questões raciais passando por diversos autores.

O segundo capítulo se refere aos caminhos escolhidos pelo pesquisador abordando as escolhas metodológicas da pesquisa, bem como a relação entre as representações Sociais e as questões Étnico-Raciais e como a RS se dá no campo prático. Por meio do estado da arte, mostra-se como as temáticas das Representações sociais, livros didáticos e questões raciais estão se relacionando e sendo desenvolvidas atualmente.

O terceiro capítulo tem como objetivo mapear os livros didáticos de forma minuciosa com informações sobre editoras, autores, ano de publicação, período de uso, ano de ensino, quantidades de páginas, unidades, capítulos e temas. Por meio da análise qualitativa e quantitativa realizadas nos conteúdos presentes nos livros didáticos como os textos e os gráficos produzidos, demonstrou-se como os conteúdos e os gráficos refletem representações sociais. Essa compreensão é fruto das análises realizadas nos livros didáticos selecionados e, separadamente nos conteúdos de História do Brasil presente nos livros didáticos. Outro ponto foi a realização de análises quantitativa com o intuito de verificar a quantidade de espaços disponíveis para os conteúdos que representem a população afro-brasileira.

O quarto capítulo demonstra os resultados encontrados que são as representações sociais encontradas livros didáticos. As representações sociais já categorizadas deram origens a seis categorias como: *Status* sociais, ocupações profissionais, Ambiente, Alimentação, Nome próprio e Manifestações Sociais e Culturais. Por sua vez, as categorias foram divididas em subcategorias ou classificadas em tipos. As representações sociais foram encontradas e categorizadas por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) respondendo os questionamentos realizados pelo pesquisador.

1 A HISTÓRIA DO AFRO-BRASILEIRO E OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Com o objetivo de compreender as representações sociais sobre os afro-brasileiros nos livros didáticos de História após a Lei 10.639/2003, bem como, investigar de que forma as pesquisas em relação à temática representação social e étnico-racial têm se comportado entorno de seus objetivos, métodos, metodologias, referenciais teóricos, linhas de pesquisas e resultados qualitativos e quantitativos, iniciamos com o estado da arte, onde ajudou a perceber a dimensão e a importância da pesquisa, assim como, a tomar decisões. Com isso, partimos para uma síntese da História do afro-brasileiro nos livros didáticos de História do Brasil.

1.1 ATUALIDADES: REPRESENTAÇÃO SOCIAL, LIVROS DIDÁTICOS E OS AFRO-BRASILEIROS

O estado da arte foi realizado com a seleção de dissertações e teses publicadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O recorte temporal do estado da arte, no início estava fixado entre os anos de 2013 a 2016. O primeiro, justifica-se por ser o ano da criação da plataforma Sucupira¹ que será uma nova ferramenta de coletas de dados. O ano de 2016, estabelecido como limite, foi escolhido por causa da indisponibilização do ano 2017 por parte do Banco de dados da instituição.

Escolhemos a CAPES pela concentração de trabalhos publicados em seu banco de dados. Ressaltando que a mesma participa da organização do ensino superior no Brasil e que, por sua vez, as pesquisas acadêmicas produzidas, no país, são publicadas e disponibilizadas. As palavras escolhidas foram de acordo com temática. É importante ressaltar que no início a palavra utilizada era: A representações dos afro-brasileiros em livros didáticos. Na tabela número 1 inserida a baixo, demonstramos a quantidade de pesquisas selecionadas por ano e por titulação.

TABELA 1 – QUANTIDADE DE TRABALHOS ENCONTRADOS NO BANCO DE DADOS DA CAPES				
Quantidade de pesquisas encontradas por ano.		Total Gera.	Quantidade de pesquisas selecionadas por titulação.	
2016	400	1.523	Mestrado	9
2015	420			
2014	355		Doutorado	1
2013	348			
Fonte: Autoria própria 2019.				

¹ Vê histórico da Plataforma Sucupira no site <http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>

É importante salientar que a pós a realização da pesquisa no banco de dados da CAPES e após algumas reflexões teóricas e conceituais mudamos de afrodescendente para afro-brasileiro. Sendo assim, as palavras-chaves escolhidas para serem colocadas foram “livros didáticos”. As palavras foram colocadas entre aspas para refinar mais os resultados de acordo com o número de trabalhos encontrados consideramos razoável para o curso de mestrado, em que o período do curso é apenas de dois anos.

É importante destacar – para não causar má interpretação – que na construção dos dados a serem explorados nas próximas linhas, as leituras ficaram limitadas. Inicialmente começávamos pelos resumos, depois introdução, considerações finais e capítulo referente aos dados metodológicos e por último os resultados. Essa metodologia foi aplicada no intuito de obter maior confiabilidade e dados para a escrita do estado da arte.

Com isso, Melo (2014, p. 16) ressalta a necessidade de novos estudos com intuito de adquirir novos conhecimentos e reflete: “Percebemos que este estudo desenvolve novas possibilidades de reflexões, debates e discussões em torno desta temática a partir da produção de um conhecimento que vise contribuir para a questão negra”. Nota-se um número razoável de publicações sobre as questões raciais e livros didático, entretanto, encontram-se pulverizadas.

De acordo com os dados brutos a quantidade de pesquisas acadêmicas sobre os livros didáticos chega a 1.532. Entretanto, para a temática representação social dos afro-brasileiros em livros didáticos de História apenas nove trabalhos foram selecionados.

Os nove trabalhos selecionados partem da abordagem qualitativa diferenciando em termos do referencial teórico, metodológico, programa de pós-graduação, área de concentração e objetivos como veremos na tabela abaixo:

TABELA 2 – QUANTIDADE DE TRABALHOS POR PROGRAMA DE ATUAÇÃO E ÁREA DE CONCENTRAÇÃO			
Programa de atuação	Quant.	Área de concentração	Quant.
Educação	4	Educação	1
		Processos Socioeducativos e Práticas Escolares	1
		Educação, Sociedade e Cultura	1
		Educação, Linguagem e Sociedade	1
Ensino	1	Formação docente interdisciplinar	1
Relações Étnicorraciais	1	Relações Étnicorraciais	1
História	2	História	2
Educação e Saúde na Infância e na Adolescência	1	Educação e Saúde na Infância e na Adolescência	1
Fonte: Autoria própria 2019.			

Rosa (2014), Souza (2014), Teixeira (2015); Jesus (2015) realizaram as pesquisas em um programa de educação, mas em área de concentração diferente. Já Sacramento (2013), pesquisou no programa e na área de concentração do mesmo nome, Processos Socioeducativos e Práticas Escolares. Melo (2014), Silva, S. (2015) em programa de História e área de concentração História. Duarte (2015), em Ensino com ênfase na formação docente e Jesus (2013), em Relações Étnico-raciais.

Em relação aos objetivos, as pesquisas ressaltam uma variação como: Silva, S. (2015), Duarte (2015) partem no sentido de compreender as representações sociais da África e dos afrodescendentes em livros didáticos após a lei 10.639/2003. Para entender se tem possibilitado a efetivação da Lei e quais os mecanismos de resistência contra ou a favor da Lei; Sacramento (2013) analisa os discursos sobre os negros e sua relação com as teorias raciais europeias de influências no Brasil; Jesus (2013) investiga os dispositivos da Lei 10.639/2003, como as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-raciais; Teixeira (2016) parte para a compreensão do negro no Brasil atual a partir da compreensão de suas identidades; Já Santos, J. (2016), tenta verificar a presença da história em livros didáticos, principalmente de História, Artes e Literatura, Roza (2014) analisa as abordagens dos afrodescendentes presentes nos livros didáticos após a Lei 10.639/2003, apropriadas como conteúdos curriculares em livros didáticos.

Melo (2014) busca problematizar as abordagens dos afrodescendentes presentes nas práticas docentes, nas salas de aulas e nos livros didáticos após a Lei 10.639/2003 e Santos, S. (2014) parte para identificar concepções ideológicas sobre o racismo, estereótipos, preconceitos e discriminação sobre o povo negro nas imagens. Sendo assim, os objetivos buscam compreender a importância dos livros didáticos para a manutenção ou transformação de representações sociais de cunho pejorativa, racista, discriminatória e preconceituosa na sociedade brasileira e entender o livro como relevante mecanismo pedagógico de legitimação da ação social na construção de uma identidade étnico-racial e no fortalecimento da autoestima.

Também busca compreender o processo de exclusão histórico-social, cultural, político e religioso dos afro-brasileiros nas diretrizes educacionais, bem como a importância e efetivação da implementação da Lei 10.639/2003 nas abordagens discursivas e ideológicas com o intuito de preencher as lacunas encontradas no sentido de valorizar a identidade negra e afro-brasileira através dos estudos das representações sociais na/da história. Busca-se valorizar a identidade negra através da história (SACRAMENTO, 2013), (JESUS, 2013).

Entretanto, os estudos apontam para forte presença de estereótipo, discriminação e preconceito racial, pois os mesmos são encontrados com frequência nos livros didáticos, subalternizando e desvalorizando os afro-brasileiros que são representados, ainda em boa parte dos livros didáticos de História como escravos.

Os livros didáticos são abastados de verdades prontas, acabadas, hegemônicas que são abordadas conforme interesses de grupos dominantes com base em sua realidade negando, assim, a diversidade cultural e as experiências vividas por alunos que pertencem a outros contextos e estratos sociais. Essas verdades prontas favorecem a manutenção de representações sociais ancoradas dificultando suas transformações e fortalecendo a exclusão cultural, social, étnica, racial, econômica, política e religiosa. Com isso, destacam-se a invisibilidade existencial e epistêmica e o desrespeito aos grupos humanos marginalizados.

Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa (BITTENCOURT, 2001, p. 72).

Neste caso, as representações sociais em LDH impedem o reconhecimento da cultura, da História, dos valores e das tradições da população afro-brasileira excluindo das realidades de seu contexto social. Com a proposta Lei 10.369/2003, os livros devem contemplar a cultura afro-brasileira de forma positiva, nesta perspectiva, os livros didáticos devem ser contextualizados, ou seja, dá ênfase às questões locais que são vivenciadas pelos agentes. Contextualizar é romper com o pensamento colonizador, dar sentido a modos de vidas silenciados, a vozes caladas, aos valores dos sujeitos que são invisibilizados.

Contextualizar, portanto, é esta operação mais complicada de descolonização. Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões “locais” e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao status de “questões pertinentes” não por serem elas “locais” ou “marginais”, mas por serem elas “pertinentes” e por representarem a devolução da “voz” aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente. (MARTINS, 2006, p. 4).

A perspectiva da Educação contextualizada pode instigar o surgimento de outras representações dos afro-brasileiros no Brasil, pois contextualizar o afro-brasileiro ou sua história é reconhecê-lo como sujeito, histórico e relevante na formação e transformação da sociedade brasileira. É romper com a situação social dos afro-brasileiros de marginalizados, desprovidos de direitos e de oportunidades. Contextualizar é ouvir o outro, colocar em

evidência outros saberes, valorizar sua diversidade cultural reconhecendo as diferenças, é dar sentido ao cotidiano dos indivíduos.

Neste caso, citamos o Semiárido Brasileiro, pois tem sido e continua sendo visto na perspectiva de uma educação neutra, onde suas particularidades e singularidades são camufladas em nome de uma realidade maior. Uma realidade em que a pobreza, a seca, as carcaças de animais tomam conta nos meios de comunicação como televisão, rádio jornais, livros didáticos fixando e subjetivando uma representação pejorativa.

Um contexto, tão diverso, permeado por tantas expressões diferentes, com tantos jeitos de ser, de brincar, de vestir, de comer, de falar, de ouvir de conviver, de rezar, com tantos saberes e sabores, com tantas histórias e narrativas, que se cruzam e se produzem numa rede de relações dinâmicas, que vão se modificando de lugar pra lugar, não se pode falar de uma única cultura, mas de muitas culturas (LINS, 2011, p. 89).

Apesar de tais constatações não podemos negar os avanços realizados no combate à discriminação racial. Negar a presença de práticas de combate à discriminação racial é negar a própria história, as lutas, os arranjos em busca de uma condição de vida melhor dos afro-brasileiros na labuta do cotidiano, assim como, as lutas travadas pelo movimento negro, por intelectuais, cientistas e adepto a causa.

Em suma, os livros didáticos analisados apresentam uma História africana rica, diversificada, livre de certos estereótipos e com conteúdos diretamente indicados pela DCN- para a Educação das Relações Étnico-Racial, o que demonstra nitidamente a preocupação em cumprir a Lei 10.639/2003. (SILVA, S., 2015, p. 107).

Como se percebe, a autora constatou em sua pesquisa sobre a *História da cultura África-brasileira* que muitos dos livros analisados têm sofrido influência da Lei 10.639\2003, em relação à História da África. Neste caso, entende-se como fato positivo, pois nos propõe a pensar uma hipótese em que a África está sendo representada de certa forma positiva, consequentemente os afro-brasileiros tende a ser abordado em uma perspectiva positiva.

Entretanto, constata-se que professores possuem desconhecimento da História dos africanos e dos afro-brasileiros. Neste caso, tocamos em uma questão que vem sendo discutida a um bom tempo no Brasil que é a formação de professores. A formação e capacitação de professores tornaram-se requisitos determinantes e necessários para o sucesso da escola. Pois os mesmos precisam entender questões complexas , tanto interna como externa que estão presentes na escola.

A formação de professores e a capacitação ou a formação continuada vem sendo muito debatida e discutida no sentido de como formar os professores para exercer sua profissão e que deem conta das questões solicitadas na escola e na sociedade. Um dos pontos que tem ganhado relevância neste campo é a formação continuada. Pois os estudos apontam no sentido da falta de conhecimento por parte do professor em relação à temática, destacando a necessidade de formação e de capacitação urgente dos profissionais (MELO, 2014), (DUARTE, 2015). Compreende-se que houve um aumento nos cursos de capacitação e um novo olhar por parte de alguns professores. Porém, ainda aparecem de forma tímida. Houve avanços significativos, mas de forma tímida (SILVA, S., 2015), (DUARTE, 2015), (MELO, 2014), (SANTOS, J., 2013).

Duarte afirma que:

Alguns chegam mesmo a afirmar que o preconceito e o racismo parte dos próprios negros e que o resultado negativo dos índices sociais – que tem na população negra o maior contingente – é fruto da sua suposta incapacidade e incompetência desta; afinal o que impera na sociedade em que vivemos é a meritocracia (DUARTE, 2014, p.150).

Sendo assim, é relevante ter professores bem formados para ensinar a História da África e dos afro-brasileiros no Brasil. Uma boa formação e capacitação é fundamental para discutir nos espaços escolares propostas e práticas pedagógicas que possibilitem a utilização de mecanismos de resistência com o objetivo de minimizar o racismo e a discriminação racial, como utilização da lei 10.639/2003, a escolha dos livros didáticos, bem como estar sempre atualizado diante os novos conhecimentos proporcionados pela historiografia. Pois, mesmo após a implementação da lei referida, a superação do racismo tem encontrado vários obstáculos como o conhecimento incipiente, lacunas na formação e resistências por parte dos profissionais da educação, dificultando colocar em prática a Lei 10.639/2003.

No mapeamento dos livros didáticos, percebemos que as coisas não são tão óbvias assim, os livros analisados podem ser considerados como uma forma de discriminação racial, uma vez que nega a população negra seu reconhecimento e o conhecimento de sua cultura e história. Neste caso, o racismo é estrutural, uma vez que diante da escolha dos livros didáticos os professores não percebe a descriminalização racial, pois o racismo por ser estruturante naturalizado como prática cotidiana.

Assim, se o aluno ao abrir seu livro didático de história e não ver pessoas afro-brasileiras, ou seja, não perceber a história da população negra será normal, pois a naturalização pressupõe a normalidade. Então, pode ser que ao andar pelas ruas e não percebe

peessoas negras não questione a falta de afro-brasileiro em determinados espaços, nas instituições. Neste caso, pode construir uma representação ou manter representações já presentes.

1.2 HISTÓRIA: OS AFRO-BRASILEIROS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu. Não é suficiente começar diretamente de tal ou tal aspecto, seja do comportamento, seja da estrutura social (MOSCOVICI, 2003, p. 46).

A história dos africanos que de forma violenta foram trazidos para o Brasil e de seus descendentes, no caso os afro-brasileiros, foi elaborada e contada a partir do olhar europeu. Uma história, onde a Europa se impõe como modelo universal de sociedade e de homem. Sua cultura, seus valores, sua economia, política, religião e conhecimentos eram modelos que deveriam ser seguidos por outros povos sobre o pretexto da civilização, isso através da expropriação, coerção e da violência.

Tendo como base a Europa ocidental como representação universal de sociedade e de homem, os outros povos, ou os não-europeus, os povos considerados não civilizados deixam de existir, existir no sentido de existência, bem como de visibilidade. O conceito “civilização” traz em si a negação do outro, a negação do não civilizado, ou seja, de povos que não correspondem ao modelo europeu. É nesse sentido que os africanos e os afro-brasileiros deixam de existir ou de não ter direitos por não corresponderem ao modelo europeu.

Mbembe (2014, p. 12) escreve que “Aprisionados no calabouço das aparências, passaram a pertencer a outros, que se puseram hostilmente a seu cargo, deixando assim de ter nome ou língua própria”. Neste caso, o afro-brasileiro é sempre negado no plano existencial. O autor continua afirmando “o Negro ser aquele (ou ainda aquele) que vemos quando nada se vê, quando nada compreendemos e, sobretudo, quando nada queremos compreender” (MBEMBE, 2014, p. 11).

As abordagens históricas criadas e contadas sobre o Brasil em livros didáticos de História partem de uma narrativa colonial, tendo como lupa os olhos do colonizador. Esta narrativa valoriza heróis brancos, hétero, patriarcalista e machista. Neste caso, o homem branco europeu, colonizador é o modelo ideal a ser seguido. Já os afro-brasileiros aparecem,

ainda hoje, em uma visão mercantilista sendo representados como objeto-mercadoria, coisa, escravo, ou seja, ferramenta de trabalho dos senhores de engenho, de comerciantes e de pessoas que tinham poder aquisitivo para comprar. Essa narrativa está presente em todos os espaços sociais, tanto no campo como na cidade, seja nas pequenas fábricas, nas produções artesanais e nas funções domésticas.

“No sistema mercantilista, o Negro é, portanto, o corpo-objecto e a mercadoria que passa de uma a outra forma e, quando chega à fase terminal, atingida à exaustão, sofre uma desvalorização universal. A morte do escravo assinala o fim do objeto e a sua saída do estatuto de mercadoria” (MBENBE, 2014, p.141).

Esta forma de ver o mundo, o outro, tem início no século XV e fortalece no século XIX com a hegemonia da racionalidade ocidental. Entre o século XV e início do século XVI, navios avançam em alto mar chegando a distâncias antes impensáveis. Encontros e estranhamentos vão servindo de argamassa as relações que acontecem. As notícias vão se espalhando pelo mundo e os contatos vão ficando mais intensos dando início a uma história de dominação e resistência, visibilidade e invisibilidade, negociação e conflito. Na Península Ibérica, a natureza humana e a divisão do mundo se inserem firme nos debates pedantes² teológicos, civil e jurídico.

Nesses debates, ser humano é ser civilizado e, para ser civilizado era preciso possuir cultura, costumes, religião, sistema econômico, político e social igual aos europeus. Neste caso, os índios, os africanos e os afro-brasileiros não são considerados humanos, ou seja, eram considerados incivilizados. Assim, justificava a escravatura, a colonização e a desumanização por meio da dominação, apropriação, a nomeação.

O colonial é o mundo do não humano, um mundo sem lei. “Tudo o que não pudesse ser pensado em termos de verdadeiro ou falso, de legal ou ilegal, ocorria na zona colonial” (SANTOS; B., 2009, p. 73). O autor referido, Santos, B. (2009) em seu trabalho intitulado Epistemologia do Sul, defende a tese do Pensamento Abissal³, onde o mundo é dividido por linhas abissais, uma “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”.

Do outro lado da linha concentram-se os índios, os africanos, o colonial. O colonial que representa o sem lugar. É neste contexto de desumanização, invisibilização que nasce a escravidão moderna, é neste contexto que o africano é nomeado e transformado em objeto-mercadoria, o africano é o não humano e, como não humano a escravização é válida e

² Pedante no sentido de desconhecer, ou seja, que ou o que se exprime exibindo conhecimentos que não possui.

³ Vê em: Boaventura de Souza Santos. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. 2007, ou em seu livro Epistemologia do Sul.
http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf.

legitimada. Para Mbembe (2014, p. 12), o início da escravização foi “O primeiro foi a espoliação organizada quando, em proveito do tráfico atlântico (século XV ao XIX), homens e mulheres originários de África foram transformados em homens-objecto, homens-mercadoria e homens-moeda”.

Arrancados de sua terra natal, de seus familiares, de sua cultura para serem levados às diversas terras colonizadas pelos europeus no continente americano e para outros lugares como a própria Europa, eram forçados a trabalhar como mão-de-obra escrava. O africano e o afro-brasileiro foram transformados e representados como o não humano, o não civilizado, o inculto, esta representação que, até hoje encontramos presentes em livros didáticos de História, foi ancorada e subjetivada pela sociedade metropolitana, colonial, na dimensão econômica, cultural, política, jurídica e religiosa em busca da universalização.

Depois, a tendencial universalização da condição negra é simultânea com a instauração de práticas imperiais inéditas que devem tanto às lógicas escravagistas de captura e de predação como às lógicas coloniais de ocupação e exploração, ou seja, às guerras civis ou *razias* de épocas anteriores (MBEMBE, 2014, p.16).

Assim, no processo da escravidão eram capturados, amarrados, acorrentados, maltratados para serem levados à força a lugares que, por sua vez, não sabiam para onde estavam sendo levados e nem por quê. Chegando a portos desconhecidos, eram enviados aos depósitos e exposto em armazéns para serem vendidos ou trocados. Durante mais de trezentos anos de existência no Brasil a prática da “escravidão moderna”, foi realizada e legitimada pelo Estado e pela sociedade escravocrata.

Neste sentido, os europeus ocidentais em vistas de seus benefícios próprios, no intuito de adquirir poder e enriquecimento utilizaram-se de práticas criminosas para dominar, oprimir e explorar as pessoas escravizadas no Brasil, o índio, o africano e seus descendentes.

As desqualificações epistêmica, estética e cultural foram preponderantes para a dominação e usurpação europeia sobre outros continentes, sobretudo o africano que, diga-se de passagem, aos próprios africanos a noção de continente era estranha sendo, portanto, uma construção ocidental para conceber o espaço físico de vivência como um território fechado, ou seja, continental (JESUS, 2013, p. 1).

Diversos navios foram utilizados para o transporte de africanos sendo denominados de navios tumbeiros (negreiros). As viagens realizadas pelos navios negreiros no início duravam em torno de seis meses e com o passar do tempo com o emprego de tecnologias foram diminuindo o tempo de permanência em alto mar. Os navios saíam das bases fortificadas,

construídas com o intuito de incentivar, organizar e facilitar a negociação com os povos autóctones que forçados a entregar os conterrâneos como depósito para não serem capturados. Em seguida, dos portos, nos navios superlotados seguiam em destinos à América e à Europa.

A quantidade de africanas e africanos traficados no mercado transatlântico é considerada uma das maiores já realizadas na história da humanidade. As estimativas não são precisas sobre a quantidade de pessoas africanas escravizadas e forçadas a embarcarem em tumbeiros com destino à América e à Europa. De acordo Florentino, (2012, p. 29), em um estudo realizado nos Estados Unidos, mostra que “entre os séculos XVI e XIX, mais de 12,5 milhões de Africanos foram escravizados e exportados para a América, a Europa e algumas ilhas do Oceano Atlântico”.

Para o Brasil, o autor estabelece cerca de 4.86.374, ou seja, cerca de 45,41 %. Já Munanga (2006, p. 19), onde os dados diferem em grandes proporções dos dados anteriores proposto por Florentino, afirma que “os europeus foram os maiores responsáveis pelo tráfico transatlântico, através do quais 40 a 100 milhões de africanos foram deportados para Europa e América”. No entanto, Luiz Felipe de Alencastro, em *O trato dos viventes: Formação do Brasil no Atlântico Sul Séculos XVI e XVII*, traz dados mais confortáveis⁴, tanto para o Brasil com 4.029,8, como para outras localidades e o total geral que chega a 10,247,5.

No século XVIII para o século XIX, assistimos o desenvolvimento do iluminismo com a hegemonia da racionalidade moderna no século XIX. A desqualificação do africano e consequentemente do afro-brasileiro utilizada pelos europeus com base nas teorias modernas, onde a humanidade foi racializada, e consequentemente essas raças⁵ foram hierarquizadas e com elas suas culturas, seus saberes, sua religião e seus sistemas políticos, tornaram umas mais superiores que outras, consagrando a raça branca - europeia - como superior.

O conceito de raça neste trabalho é entendido como sócio-histórico, e político. Uma construção social que pode mudar de sentido de acordo o espaço e tempo e que está entrelaçada nas relações de poder. A noção moderna de raça que distingue os seres humanos

⁴ No livro *os tratos dos viventes: Formação do Brasil no Atlântico Sul Século XVI e XVII*, Luiz Felipe de Alencastro traz uma tabela com dados que demonstram a quantidade de pessoas escravizadas da África para outros localidades da América. O livro poder ser encontrado no endereço eletrônico: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4428875/mod_resource/content/1/Luiz%20Felipe%20de%20Alencastro.pdf.

⁵ Kabengele Munanga, faz uma análise do conceito de raça, desde seu surgimento até os dias atuais e destaca em sua dimensão semântica, histórica e social. O autor considera raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão. O texto: *Uma abordagem conceitual das noções de raca, racismo, Identidade e etnia* pode ser encontrado no endereço eletrônico: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>

em categorias distintas remonta ao século XVI⁶. (ALMEIDA, 2018), o autor acrescenta ainda que: “raça é um elemento essencialmente político, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico”. (ALMEIDA, 2018, p. 24).

A noção de raça permite que se representem as humanidades não europeias como se fossem um ser menor, o reflexo pobre do homem ideal de quem estavam separadas por um intervalo de tempo intransponível, uma diferença praticamente insuperável. Falar delas é, antes de mais, assinalar uma ausência - a ausência do mesmo - ou ainda uma presença segunda, a de monstros e de fósseis. (MBEMBE, 2014, p. 39).

No século XIX, o sistema colonial estava em pleno questionamento e em muitas colônias, o refrão liberdade para os afro-brasileiros já eram ouvidos. Assim, as teorias raciais modernas entram em cena para justificar a continuidade da inferioridade, da exploração, e subalternização dos afro-brasileiros. No nosso caso, o Brasil, foi o último país a libertar as pessoas escravizadas.

O racismo sistêmico com criação e hierarquização das raças significam estratégias tão bem elaboradas e difundidas pelas teorias da racionalidade moderna que mesmo, após 130 anos de abolição da escravidão, percebemos na sociedade brasileira, nitidamente os efeitos avassaladores das ideologias racistas. As desigualdades são gritantes, seja na educação, no mercado de trabalho, nas empresas privadas e governamentais.

Ora, é nesse contexto que a raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e do legado iluminista, o ciclo de morte e destruição do colonialismo e na escravidão possam operar simultaneamente como os fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea. Assim, a classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a destruição de povos nas Américas, da África, da Ásia e da Oceania (ALMEIDA, 2018, p. 22).

O Brasil foi o país americano que traficou uma grande quantidade de pessoas africanas escravizadas por meio da violência, e que atualmente, o país tem a maior população negra fora da África, ou seja, tirando o continente africano, o Brasil é o país com maior porcentagem de população negra⁷ no mundo. Esta condição faz deste país uma nação

⁶ Vê em Silvio de Almeida, no livro: O que é racismo estrutural.

http://www.uel.br/neab/pages/arquivos/Livros/ALMEIDA,%20Silvio_%20O%20que%20%C3%A9%20Racismo%20Estrutural_.pdf. 2018

⁷ Este conceito é esclarecido por Nilma Lino Gomes em Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. 2011. Onde a autora destaca a união da categoria preto e parda, onde as mesmas enfrentam as mesmas dificuldades na educação. Essa interpretação realizada pelos movimentos

fortemente influenciada pelas culturas de matriz africana. Porém, a participação e relevância dos povos africanos e afro-brasileiros na formação do sociocultural, religiosa, política e econômica da sociedade brasileira é negada em livros didáticos de História da educação básica e quando aparece é representada de forma subalterna, desvalorizada e invisibilizada.

Porém, nesse período de quase 350 anos de escravidão com toda violência, física e psicológica, muitas coisas aconteceram. Rebeliões, fugas, negociações e conflitos tiveram presenças constantes no sistema escravocrata. As relações sociais são mais diversificadas e dinâmicas do que imaginamos e nelas a busca pela liberdade, por uma condição melhor de vida eram inerentes ao sistema escravista.

Isso nos mostra que o sistema de escravidão possuía uma dinâmica que se constituía, também, pela esperteza dos africanos e afro-brasileiros. No livro *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte* mostra-nos que os africanos e afro-brasileiros estavam cientes e participavam ativamente na conquista da liberdade, ou seja, eles participavam de forma decisiva na luta por suas liberdades (CHALHOUB, 1990).

Porém, boa parte dessas histórias, em que o afro-brasileiro é abordado como sujeito, que tem uma razão de ser, permanecem, ainda nas instituições de pesquisa, nas bibliotecas das faculdades, nos programas de pós-graduação e nos livros de história que são direcionados aos acadêmicos, pois as mesmas dependem de outros fatores para chegar aos livros didáticos. As pesquisas vêm destacando uma variedade de temáticas que traz perspectivas diferentes em relação ao afro-brasileiro como: família, educação, moradia, conhecimentos, religião, cultura e outras como a resistência afro-brasileira.

Na perspectiva da resistência afro-brasileira podemos compreender como os africanos e afro-brasileiros reagiam a determinadas situações cotidianas impostas pelo sistema. Assim, elegemos os africanos e os afro-brasileiros como sujeito ativos e construtores de histórias, essa visão, conseqüentemente pode auxiliar no sentimento da autoestima dos alunos, dos professores afro-brasileiros e pessoas inseridas no processo pedagógico.

As idéias construídas têm por objetivo revelar aspectos relevantes da história do negro, a partir da ótica da sua resistência, para aparelhar os professores/as comprometidos com uma educação étnico-racial. No entanto, também discutindo a função social do livro didático de história como ferramenta pedagógica que possa ser utilizada para o fortalecimento da auto-estima dos educandos, abordando a ideia de que os indivíduos coagidos pela escravidão resistiram (CARVALHO, 2012, p. 101).

negros e intelectuais e utilizada pelo IBGE, Essa distribuição demográfica e étnico-racial é passível de diferentes interpretações econômicas, políticas e sociológicas. Esses, ao analisarem a situação do negro brasileiro, agregam as categorias raciais “preto” e “pardo” entendendo-as como expressão do conjunto da população negra no Brasil.

A temática da resistência vem sendo discutida por vários autores entre eles citamos Chalhoub (1990) e Silva; Reis (1989). São autores que trabalham na perspectiva do escravo rebelde, sustentando que em toda história do Brasil, a luta pela liberdade de uma forma ou de outra esteve presente de forma constante em seu cotidiano. Neste caso, nas próximas linhas, destacaremos algumas formas de resistências existentes no Brasil realizadas pelos africanos e pelos afro-brasileiros.

1.3 A PELEJA E O ÂNIMO DO DIA A DIA DOS AFRO-BRASILEIROS

Uma trajetória que se inicia com os quilombos, os abortos, os assassinatos de senhores nos tempos da escravidão, tem ativa participação na luta abolicionista e adentra os tempos da república com as organizações políticas, as associações, a imprensa negra, entre outros. Também no período da ditadura militar, várias foram as ações coletivas desencadeadas pelos negros em prol da liberdade e da democracia (GOMES, 2011, p. 111).

Partindo da citação, é correto afirmar que desde os primeiros momentos da presença dos africanos no Brasil, trazidos na condição de escravos, entre elas crianças, jovens e adultos, que as resistências tiveram forte presença e que durou todo tempo da escravidão e teve continuidade no pós-abolição até os dias atuais. Além de trazer suas formas de resistências para o Brasil, os negros e as negras criaram outras como a capoeira, demonstrando pensamentos estratégicos para repudiar os maus tratos sofridos no sistema escravista. A resistência é inerente à cultura humana (CARVALHO, 2012). As resistências não se reduzem apenas a quilombos e a fugas, mas configuravam-se desde as lutas físicas, ideológicas e psicológicas.

Se as resistências são inerentes à cultura humana, significa dizer que a população negra sempre usou de estratégias para recuperar a sua humanidade uma vez usurpada. A utilização e desenvolvimento de novas artimanhas para resistir à desumanização, estavam presentes em todos os lugares onde tinha pessoas escravizadas, ou seja, no Brasil onde houvesse africano e afro-brasileiro escravizados e libertos existiu resistências.

Muitas fugas, mortes, barganhas, sedução serviram para minimizar os maus tratos realizados pelos senhores de engenhos legitimados pelo estado e pela sociedade. Dentro desse processo de resistências têm implícito o espaço de barganha, de negociação e de conflito. Espaço conquistado pelos cativos revelando a necessidade de autonomia para o bom

funcionamento do sistema escravista, pois consciente os senhores permitiam certa brecha para negociação (MATTOS, 2009).

Apesar dos maus tratos vividos pela população negra no processo de escravidão, o mesmo não era tão rígido, isto nos indica que outras formas de vida poderiam existir concomitantemente aos maus tratos do processo de escravidão. As lutas realizadas pelos africanos e seus descendentes escravizados demonstram prováveis conquistas e, conseqüentemente, uma dinâmica nas relações sociais, sendo assim, entende-se que valia a pena lutar pela liberdade, ou seja, há hipótese que muitas vezes, nas lutas, conseguiam conquistar alguns benefícios de seus senhores.

Este pensamento não isenta a escravidão de ser um sistema violento e que tais conquistas eram de forma harmoniosa, mas sim, que a população negra não era apenas força de trabalho, mas vê o afro-brasileiro como sujeito capaz de pensar politicamente, ativo e participativo no processo de criação da sociedade brasileira.

O simples exame da participação dos cativos na população total do país, altíssima até os inícios do século passado (quadro I), nos permite duvidar que uma sociedade com tal desproporção entre homens livres e escravos pudesse gozar de alguma estabilidade sem que, ao lado da violência, ou melhor, do “temor da violência”, não passassem poderosas correntes de negociação e sabedoria política. Esta suposição reforçar-se quando verificamos que nas revoltas, como as do ciclo de 1835, na Bahia, os libertos podiam formar lado a lado com os escravos (SILVA; REIS, 1989, p. 14).

A citação acima nos faz pensar provavelmente que era muito difícil para a sociedade escravocrata manter certa estabilidade social. Pois a condição humana das pessoas escravizadas às tornava ativas e esperançosas e que a qualquer momento poderia desembocar em uma tentativa de resistência. Para Silva e Reis (1989, p. 7), “O escravo aparentemente acomodado e até submisso de um dia podia tornar-se o rebelde do dia seguinte, a depender da oportunidade e das circunstâncias”.

Acabamos de mostrar, a população negra sempre ativa e participativa na formação da sociedade brasileira. Isso nos induz a crê em uma dinâmica social e que, muitas resistências aconteceram no Brasil escravocrata para que ela se efetivasse, e como já citamos, as lutas são bastante diversificadas. Essa diversificação de lutas no Brasil antes da abolição permanecera no período pós-abolição. Com tudo, as resistências ficam mais organizadas ganhando *status* de movimentos sociais, assim nas próximas linhas destacaremos os principais tipos de resistências utilizadas antes da abolição como as fugas, as cartas de alforrias e pós-abolição

como os movimentos negros, a imprensa negra e a Lei 10.639/2003 que é resultante dessas lutas.

1.3.1 As Fugas

Muitos afro-brasileiros conquistaram a liberdade por meio das fugas para os quilombos. No itinerário destas fugas, as pessoas escravizadas se alojavam em qualquer lugar para se esconder. Muitas das fugas eram realizadas em grupos, mas havia fugas individuais. Fugir não significava apenas sair das fazendas em busca de melhores condições de vida, mas sim, abertura por negociação com o senhor (SILVA; REIS, 1989). Ao bem dizer, os negros e os senhores procurava cada um nos seus limites à colaboração um do outro. Entretanto, dentro de negociações com a presença constante da violência.

Isso quer dizer que a escravidão não era só de negociação, pois ao lado das negociações o conflito e a violência estavam presentes. A fuga promovia medo, na tentativa de evitar prejuízos com as fugas os senhores tentavam negociar. Outros preferiam castigar os escravos em público dando exemplo para que isso não acontecesse mais. As fugas tinham diversos objetivos, muitos eram no intuito de reivindicar melhores condições e outras rompiam de vez com os laços com os senhores.

Além de melhores condições de sobrevivência, as fugas questionavam outros direitos, como os dias solicitados para descanso e permissão para o cultivo de roças próprias (MATTOS, 2009), (SILVA; REIS, 1989), bem como, a organização de festas e de vender o excedente. Muitas fugas aconteciam, segundo Mattos (2009, p. 129), “quando o senhor se recusava a aceitar a quantia em dinheiro reunida pelo escravo em troca da sua carta de alforria”.

As retaliações também faziam parte do jogo e muitos senhores se recusavam a ceder às cartas de alforria, com isso, práticas violentas eram realizadas como prisão e chicoteadas, com o intuito de evitar novas fugas. Nesta situação, muitos escravos que não entravam em acordo, sofriam violências físicas e psicológicas como as separações entre familiares, que muitas vezes procuravam a autodestruição, ou seja, o suicídio.

Segundo carvalho (2012, p. 100), “Logo, proponho pensarmos que a produção historiográfica sobre a escravidão no Brasil, ao revelar diversas formas de resistência negra, apontam o seu caráter social”. Neste caso, em todos os lugares que houve escravidão, no nosso caso a escravidão de pessoas africanas, houve resistência. Segundo Silva e Reis (1989), qualquer lugar em que escravidão aconteceu resistência.

1.3.2 As cartas de alforrias

Uma das formas de se conseguir a liberdade no período escravista eram as cartas de alforrias. As cartas eram objetos tão desejados pelas pessoas escravizadas⁸, pois para muitos afro-brasileiros eram objetivo de vida. No intuito de sua obtenção, os pretendentes lançavam mão de estratégias como o casamento, poupança e muitas vezes assumir outras identidades. No entanto, para conseguir a obtenção da carta de alforria o afro-brasileiro tinha que obedecer a determinadas condições, pois a mesma era adquirida por meio de pagamento, doação ou ainda através de depósito de outra pessoa escravizada.

Além dessas dificuldades, os senhores criavam outras condições que impossibilitassem a obtenção da carta de alforria. A anulação da carta de alforria era uma delas, pois os senhores ao mesmo tempo em que tinham poder para passar a carta ao escravizado, tinha o poder para a anulação. Outra dificuldade era utilizar de julgamentos de valores depreciando o comportamento do afro-brasileiro e, assim, justificar a impossibilidade da liberdade da pessoa escravizada.

Assim, os afro-brasileiros procuravam meios que facilitassem a aquisição da carta de alforria, neste caso a carta se tornava um projeto familiar, pois havia uma rede de solidariedade que unia vizinhos, amigos, familiares. Para a compra da mesma. “Assim, esta raramente aparecia como um projeto individual” (MATTOS, 2009, p. 123).

Existiam tipos de carta de alforria, uma delas era o de última vontade do proprietário, ou seja, por meio de testamento. Alguns senhores tinham essa prática com os escravizados, deixando liberto após sua morte por comportamento que era julgado de acordo com os valores dos senhores. Porém, essa doação da alforria custava caro aos escravizados.

Deve ser esclarecido que o senhor não concedia a liberdade ao seu escravo somente por generosidade. Havia um cálculo político por detrás dessa ação, na medida em que o senhor controlava o comportamento do cativo, através do oferecimento da possibilidade da sua alforria. Dessa maneira, procurava fazer com que esse obedecesse e realizasse os seus serviços de forma satisfatória. Por outro lado, na esperança da recompensa, o escravo cumpria a sua parte no “trato”, visando alcançar a liberdade. (MATTOS, 2009, p. 123).

Muitos que conseguiram comprar as cartas de alforria usavam a criatividade e a inteligência. Esse aspecto demonstra como o afro-brasileiro na sua experiência de vida, descartada pela historiografia, aprendiam determinados conhecimentos que favoreciam os

⁸ Este termo é utilizado no sentido de pessoas que foram escravizados por outras.

contextos e assim colocar em jogo as estratégias convenientes.

Bento, escravo do tenente-coronel Fernando Martins França, que solicitou à Tesouraria Provincial do Paraná empréstimo da quantia necessária à sua alforria, comprometendo-se, em troca, a trabalhar como servente pelo tempo necessário. Outros, como Antônia, escrava de Fausto Bem Viana, esfalfavam-se em serviços extras e depositavam suas economias, de tostão em tostão, na caderneta da Caixa Econômica (SILVA; REIS, 1989, p. 17).

Em negociação e conflito Silva e Reis (1989) salientam outras estratégias encontradas nas fontes. Nos documentos encontrados, outras estratégias são suscitadas a obtenção da alforria. Tanto homem como mulheres aparecem nos documentos, no entanto, as mulheres aparecem com maior número, isso por causa de seu valor de mercado, pois a mesma valia menos que os homens causando pouco prejuízo aos senhores – Ressaltamos esse tema pela importância de se discutir mais tarde em outros trabalhos por outros pesquisadores – Segundo Mattos (2009) as mulheres eram mais frequentes na obtenção das alforrias pelo menor preço de mercado. No entanto, não eram muitos os que conseguiam a desejada carta de alforria, pois as dificuldades inerentes a sua aquisição impedia por muitas vezes a realização de sonhos da liberdade.

1.3.3 O Movimento Negro

O conceito de movimento social negro será o proposto por Domingues em que o autor destaca de forma ampla estendendo para outras formas de lutas. Assim, damos *status* políticos às lutas anteriores a Abolição.

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

Percebe-se nesse conceito a abrangência que inclui os movimentos pré-abolicionistas como movimento negro. A aceitação deste conceito tem o intuito de valorizar politicamente as estratégias utilizadas pelos afro-brasileiros em busca da liberdade e de melhores condições de vida. No entanto, podemos utilizar, como Movimento Negro, os realizados antes da Abolição e com uma incipientemente prática política, o movimento pós-Abolição.

No pós-abolição os movimentos estão mais organizados politicamente. O surgimento de instituições com objetivos de acolher, proteger e reivindicar direitos a população negra aumenta consideravelmente e a busca pela cidadania fica mais nítida. No período de 1889 destacam-se a formação de instituições com objetivo político. A partir daí as instituições vão se organizar de forma a reivindicar melhores condições para a população negra que mesmo no período da abolição, o Estado não elaborou projetos de vida para os afro-brasileiros.

A abolição acontece, mas fica a revelia do Estado. Sem projetos políticos, educacionais e sociais, o estado renega a população negra a marginalidade deixando-a fora das oportunidades profissionais e educacionais onde há esperança para ascensão social. Mesmo assim, a população negra procurará se vincular aos movimentos e em instituições em busca de soluções para seus problemas e a inventar formas de vidas.

A Educação vai ser uma bandeira importante para a viabilidade da luta em prol da população negra. “Nas ações e lutas desenvolvidas pela população negra nos séculos XIX, XX e no começo do século XXI, uma questão sempre atraiu a sua atenção graças ao seu papel estratégico na sociedade: a educação” (GOMES, 2011, p.4). A educação tem um papel central nas lutas contra o racismo, isso no século XIX, passando pelo século XX e atualmente, presente no XXI.

Os ativistas reconheciam que por meio da Educação a população pudesse chegar ao patamar de igualdade em relação à população branca, ou seja, viam e até hoje vê na educação escolar como uma via importante de acesso a direitos como frequentar escolas, universidades e benefícios que são destinados aos brancos como salários altos, funções diferenciadas nas hierarquias profissionais e a ocupação de outros espaços.

Apesar de que a partir da década de 1960 e 1970 haverá uma crítica muito forte na Educação formal. O movimento negro não abrirá mão de ocupar esse espaço tão privilegiado e disputado em nossa sociedade. As lutas realizadas pelos movimentos negros passaram a exigir em suas pautas a presença da história da África e dos afro-brasileiros em materiais didáticos como o livro didático e que os professores de fato efetivassem a presença da temática afro-brasileira e discutissem em sala de aula.

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém, ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros (GOMES, 2011, p. 112).

Na dimensão educacional, durante todo tempo de luta realizada pelo Movimento Negro, muitas temáticas são incluídas e discutidas como mecanismo de combate ao racismo. Muitas estratégias foram utilizadas para viabilizar a presença e a permanência dos afro-brasileiros nas escolas como cursos escolares e técnicos, a promoção de escolas e bibliotecas visando à inserção do afro-brasileiro no mercado de trabalho e ascensão social.

No início do século XX, muitas instituições vão ser criadas pelo país e em diversos Estados e cidades com objetivo de melhorias para a população negra tanto educacional como profissional e financeira e na área de saúde. Várias dessas instituições vão manter estruturas surpreendentes. No início de forma tímida, mas depois de modo organizado.

Petrônio Domingues (2007) mostra-nos uma abordagem evolutiva dos movimentos sociais. Neste sentido, partimos da divisão periódica proposta pelo autor, onde o mesmo discorre sobre o Movimento Negro e sua importância para ascendência social da população negra ou o homem de cor⁹.

A primeira fase vai de 1889 ao final da década de 1930, em que muitos movimentos são criados com diversos objetivos, porém de forma tímida, mas ativa. Os movimentos serão constituídos de sócios que contribuirão para a manutenção de suas estruturas e das prestações de serviços, sendo formados por ex-escravos que reivindicarão direitos para a população no intuito de reverter às mazelas sofridas pela população negra (DOMINGUES, 2007).

(grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação. Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente (DOMINGUES, 2007, p. 103).

Neste período, destaca como estratégica mais eficaz a imprensa negra com o intuito de divulgar conteúdos interessados ao homem de cor “afro-brasileiro”, pois os jornais que existiam no país evitavam os conteúdos que tinha relação com as questões afro-brasileiras. Apesar de sua restrição nos meios intelectuais e acadêmicos, a imprensa negra atingiu uma gama de cidadãos e, até não afro-brasileiros que se sensibilizavam com a causa. “Correia

⁹ Ver em Petrônio Domingues (2007) onde o autor destaca que neste período o termo usado para identificar o negro era Homem de cor

Leite, “a comunidade negra tinha necessidade de uma imprensa alternativa”, que transmitisse “informações que não se obtinha em outra parte”” (DOMINGUES, 2007, p.104).

Segundo Domingues, surge o que chamamos de imprensa negra. A quantidade de jornais criados é imensa, os mesmos estão espalhados por várias partes do país. Na cidade de São Paulo o número é grande. “Em São Paulo, o primeiro desses jornais foi *A Pátria*, de 1899, tendo como subtítulo *Órgão dos Homens de Cor*” (DOMINGUES, 2007, p.104). Entre os jornais um dos que mais se destacou foi o Clarim da alvorada.

Com muito destaque nesta fase, ressalta-se a relevância da Frente Negra Brasileira (FNB), organização fundada na década de trinta e considerada a mais importante, pois seu nível estrutural chega a um ponto que sua expansão atinge outros Estados brasileiros. A partir da década de 1930 o movimento negro tem avanços significativos em suas organizações. A FNB chega a se transformar em partido político em 1936, sendo extinto no Estado Novo, após 1937, quando o então presidente Getúlio Vargas decreta a ditadura.

Muitas ações educacionais foram realizadas pela FNB, pois a mesma tinha um departamento de instrução responsável pela educação. A população negra era impedida de frequentar algumas escolas e outros estabelecimentos como hotéis e clubes.

“segregação racial” que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas. (DOMINGUES, 2007, p. 105).

Já na segunda fase, o movimento negro perde força, pois a perseguição realizada pelo Estado Varguista reprimia os movimentos. Após a queda de Getúlio Vargas é que o movimento negro vai se erguer aos poucos. Nesta fase se destaca dois movimentos a União dos Homens de Cor, também intitulada Uagacê ou simplesmente (UHC) e o Teatro experimental do Negro (TEN). A UHC foi fundada por João Cabral Alves, em 1936, abrindo sucursal por vários Estados do país.

A relevância da UHC era percebida no meio político que a mesma chegou a ser recebida pelo presidente da república Getúlio Vargas e vários de seus componentes entraram para a vida pública ocupando cargos de referência. Além de outras atividades como a educacional, onde destacava uma preocupação com a alfabetização da população negra, a atuação da UHC vai se justificar mais pela proposição de debates na imprensa. Como afirma Domingues.

Em linhas gerais, sua atuação era marcada pela promoção de debates na imprensa local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica e médica, aulas de alfabetização, ações de voluntariado e participação em campanhas eleitorais (DOMINGUES, 2007, p. 108).

O Teatro Experimental do Negro, outra organização importante que foi fundada em 1944, na cidade do Rio de Janeiro, por Abdias do Nascimento. De uma proposta mais simples em formar atores afro-brasileiros passa a fundar museus, jornais e organizar seminários. Porém, tinha como objetivo formar uma constituição que combatesse a discriminação (DOMINGUES, 2009). Os dois grupos eram firmes na luta antirracista e é importante destacar que a imprensa negra, a cada publicação de novos jornais, ganha novos ares. No entanto, havia divergências entre os partidos políticos e o Movimento Negro.

Em 1946, o senador Hamilton Nogueira (UDN) apresentou à Assembleia Nacional Constituinte um projeto de lei antidiscriminatória, formulado originalmente na Convenção Nacional do Negro, um ano antes, em 1945. Colocado em votação, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) se opôs ao projeto, alegando que a lei iria “restringir o conceito amplo de democracia”. Para o PCB, as reivindicações específicas dos negros eram um equívoco, pois dividiam a luta dos trabalhadores e, por conseguinte, represavam a marcha da revolução socialista no país (DOMINGUES, 2007, 110 – 111).

Nesta perspectiva, os movimentos ficam acucados e se afastam dos partidos ficando adormecidos, mas sempre na ativa até 1964. Com o golpe de 1964, os movimentos ficam na marginalidade, inclusive os Movimentos Negros, pois os militares os ameaçavam de criar problemas na sociedade, ou seja, segunda a ditadura, a afirmação do racismo por parte dos movimentos negros significava criar problemas para a sociedade brasileira. Neste sentido, o Estado brasileiro negava a existência de racismo nesta sociedade.

A partir da década de 1970 em diante, os movimentos vão se reorganizar. O Movimento Negro Unificado (MNU) que pertence a esse período, parte de uma visão marxista e via no fim do sistema capitalista a possibilidade do fim do racismo, pois entendia o capitalismo como fator determinante para a existência da desigualdade social entre as classes sociais, ou seja, com a inserção do afro-brasileiro na sociedade de classe acabaria a desigualdade social.

O Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR) foi responsável pela formação de vários intelectuais e estudiosos nas temáticas raciais como: Flávio Carrança, Hamilton Cardoso, Vanderlei José Maria, Milton Barbosa, Rafael Pinto, Jamu Minka e Neuza Pereira. Entre 1977 e 1979, acontece uma união entre diversos

movimentos negros, o MNUCD fica conhecido pela sua proposta política de unificar os movimentos arregimentando forças para a luta contra o racismo. Assim, o MNUCD dá lugar ao Movimento Negro Unificador (MNU). Neste período registra-se a volta da imprensa negra com várias ações como a marcha contra discriminação.

No campo educacional o movimento tem uma preocupação na área curricular, pois via o currículo escolar como espaço de poder e barganha para, assim, colocar os interesses da população negra com maior força nos conteúdos dos livros didáticos. Os livros didáticos ganham relevância, as teorias reprodutivista em cena mostrava a escola como reprodutora da cultura dominante. Entretanto, a luta pela inclusão de novos conteúdos significava a quebra hegemônica da cultura dominante e a presença de outras culturas como a cultura negra. Neste caso, a escola passa a ser um espaço disputado com mais ênfase pelos movimentos, intelectuais, estudiosos, instituições governamentais e não governamentais e a academia.

Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica (DOMINGUES, 2007, P. 115-116).

Nesse contexto destaca-se como preocupação a solicitação de conteúdos que favorecessem a população negra, com o intuito de fortalecer a construção da identidade negra com base em representações positivas. Com isso, a exigência da presença da História da África e afro-brasileiro são conteúdos debatidos e solicitados para fazer parte dos componentes curriculares em uso na educação brasileira.

Outra luta e conquista realizada pelo movimento negro foi o vinte de novembro em homenagem a Zumbi, em substituição aos 13 de maio. O 13 de Maio, dia de comemoração festiva da abolição da escravidão, transformou-se em Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. A data de celebração do MNU passou a ser o 20 de Novembro (presumível dia da morte de Zumbi dos Palmares), a qual foi eleito como Dia Nacional de Consciência Negra (DOMINGUES, 2007, p. 115).

Outra estratégia considerada de grande envergadura incentivada pelo MNU foi à aceitação do substantivo negro e sua ressignificação na tentativa de livrar-se de sua origem pejorativa. Essa proposta tinha como intuito que a população negra se aceitasse como negro

afirmando uma identidade. Outras ações desenvolvidas pelo movimento MNU foi incentivar a valorização do corpo com práticas voltadas a visibilizar a beleza negra.

Em sua última fase, que, por sua vez, está em andamento, o Movimento Negro tem conquistado maior importância e muitas de suas questões foram ouvidas pela sociedade política. Com novas configurações os movimentos negros se inserem cada dia com mais força. Nestas novas configurações temos como destaque o *hip-hop*, segundo Domingues (2007, p. 119), “Alguns elementos sinalizam que no início do terceiro milênio está se abrindo uma nova fase do movimento negro, com a entrada em cena do movimento *hip-hop*, por vários motivos”. Entende-se que o *hip-hop* é um movimento que se aproxima mais do povo, pois fala a linguagem popular.

Além do *hip-hop* temos a rebeldia dos afro-brasileiros remodelando o perfil dos militantes. Um de suas principais lides é recuperar a autoestima do negro. Negro Sim!, Negro 100%, (DOMINGUES, 2007, p. 19). Uma das marcas desse movimento é a construção de uma identidade substituindo o termo negro pelo preto. No entanto, o movimento com suas denúncias raciais e sociais, ainda não possui um programa político e ideológico.

Os estudos Destacam a importância dos Movimentos Negros, dos negros intelectuais e intelectuais negros na participação do processo histórico e político, de constantes lutas e conquistas relevantes para os afro-brasileiros e para a sociedade brasileira, bem como a participação de instituições governamentais e não governamentais como sindicatos, associações e partidos políticos. Entre muitas das conquistas, destacamos a Lei 9.394/1996 e a 10.639/2003.

É no sentido de reconhecimento da participação histórica, política, sociocultural e econômica que governos brasileiros vêm cedendo às reivindicações realizadas pelos Movimentos Negros inserindo-as nas Leis brasileiras, entre elas destacamos os direitos sociais incluídos na Carta Magna de 1988, a LDB de 1996, conhecida como Lei Darci Ribeiro ou a alteração da própria LDB com a Lei 10.639/2003. A Lei 10.639/2003 é entendida como mecanismo de política e resistência jurídica que tem o intuito de viabilizar a presença da história da África e dos afro-brasileiros nos parâmetros curriculares e consequentemente nas práticas docentes.

1.3.4 A Lei 10.639/2003: uma conquista

A Lei 10.639/2003 representa as lutas históricas realizadas pelos africanos e pela população negra no Brasil, entre elas, de mulheres e homens, de crianças e jovens, de adultos

e idosos. Seja ela individual ou coletiva. As lutas são frutos de insatisfações e perspectivas de vida melhores sendo realizadas por indivíduos, grupos ou movimentos sociais acontecem desde os primórdios da escravidão no Brasil até os dias atuais em busca da liberdade da população negra, o respeito, à dignidade e a uma ética humana que entenda o afro-brasileiro como sujeito e não como objeto.

A Lei 10.639/2003 que modificou a Lei de diretrizes e bases da Educação (LDB/ 96) entrou em vigor em 2003. Então, a mesma foi promulgada em 09 de janeiro de 2003, com a assinatura da lei 10.639/2003, oriunda do Projeto de Lei nº 259, apresentado em 1999, pela deputada Esther Grossi e pelo deputado Benhur Ferreira.

Antes da inserção da Lei 10.639/2003, as reivindicações propostas pelo movimento negro eram entendidas de forma superficial, com isso, o tom político dos conteúdos presentes nas propostas era esvaziado. Só em 2003, é que de fato vão ser atendidas. “Compreendendo esse processo, é possível entender o significado genérico do art. 26 da LDB, que só foi revisto e alterado quando ocorre a sanção da Lei nº 10.639/03” (GOMES, 2011, p. 113).

Como se sabe, a História da África e da cultura Afro-Brasileira no currículo escolar e, consequentemente nos livros didáticos, teve um longo percurso até chegar à forma de Lei. Sendo resultado de um longo processo de lutas que circunda diversos atores sociais como negros intelectuais e intelectuais negros¹⁰, universidades, movimentos negros, instituições, artistas e políticos e com envolvimento de ações no âmbito nacional e internacional: a primeira se destaca com a realização da marcha zumbi e a segunda com a Conferência de Durban em 2001.

A 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, é considerada um marco (GOMES, 2011, p. 6).

A partir da década de noventa, o Estado brasileiro vai reconhecer publicamente a discriminação histórica praticada e legitimada pelo país. Com isso, assumi o racismo institucional e se responsabilizando em combater o racismo com a diminuição das desigualdades raciais e gerar mecanismo para criar oportunidades para a população negra

¹⁰ Ver em Nilma Lino Gomes. Livro de Boaventura de Souza Santos, no livro epistemologia do Sul, capítulo 12, Intelectuais negros e a produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira.

como ações afirmativas. Em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, são criadas secretarias, bem como grupos de trabalho dando os primeiros passos para a criação de programas de ações afirmativas. O projeto de lei nº 18, de 1995, de autoria da senadora Benedita da Silva (PT/RJ) propunha a inclusão de História da África nos três níveis de ensino.

Diante desse contexto, as ações compensatórias passam a ser as que melhor contemplam as demandas da população de cor. Em 1995 é composto o Grupo de Trabalho Interministerial com finalidade de desenvolver políticas públicas para a promoção da igualdade racial. Após a Conferência de Durban (2001), o governo FHC cria o Programa de Ações Afirmativas, e em 2003 o governo Lula cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Algumas medidas referentes às questões étnicas foram tomadas no campo jurídico e administrativo, e pelo menos nos últimos vinte anos aconteceram eventos significativos para o debate e a prática das ações afirmativas (VIEIRA, 2016, p.35).

Em um contexto multicultural onde as culturas subalternizadas e invisibilizadas questionam direito a cidadania, a educação, lazer, saúde e trabalho surgem à necessidade de debates e discussões em relação às temáticas abordando as relações multiculturais e interculturais. A Lei 10.639/2003 tem em seu bojo a ampliação e aprofundamento das discussões da temática educação e relações étnico-raciais. Atualmente, metade da população do país se constitui de afro-brasileiro, esse aspecto justifica a necessidade de ampliação e difusão de debates e discussões sobre a temática já citada.

Assim, é notória a compreensão de que a Lei 10.639/2003 cumpre com duas funções, ou seja, obriga o ensino da história e cultura da África e afro-brasileira no Brasil, bem como suscita, atualmente, uma atmosfera de debates, discussões, questionamentos e “mudanças”. Por sua vez, a Lei 10.639/03, não é a garantia para eliminar do seio da educação um ranço de séculos de importação de modelos eurocêntricos para o sistema educacional brasileiro. “No entanto, mesmo que de forma tímida, ela suscita o debate dentro da escola, da academia, questionando uma historiografia oficial que privilegiou outros atores políticos e sociais que valorizava somente pensamento ocidental” (JESUS, 2013, p.128).

A implementação da Lei 10.639/2003 entra como um dispositivo de mudanças significativas no âmbito educacional com a perspectiva de garantir aos alunos e alunas, tanto afro-brasileiros como brancos, a aquisição dos conhecimentos em relação à História e cultura da África e afro-brasileira que foram produzidos e reconstruídos historicamente. Com o intuito de combater o racismo, a obrigatoriedade da temática implica que as escolas estejam abertas servindo como espaços de discussão e construção de novos conhecimentos sobre as questões étnicas e raciais.

Cumprir a Lei 10.639/2003 implica mudanças de práticas pedagógicas, éticas e políticas de forma abrangente no sistema educacional brasileiro, desde a concepção curricular a produção de material didático-pedagógico, formação de professores e melhorar as estruturas das escolas. Neste sentido, a Lei pode provocar mudanças profundas no seio da sociedade uma vez que, a escola está circunscrita pela sociedade sofrendo e influenciando ao mesmo tempo as transformações socioculturais.

No artigo Art. 26-A da LDB afirma que. “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (PLANALTO PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2018). A obrigatoriedade destaca não só as lutas realizadas por diversos atores sociais, mas, principalmente os movimentos negros. Com isso, a importância de se conhecer a história de forma positiva tem vários benefícios como romper com uma visão eurocêntrica de educação pressupondo a descolonização epistêmica do ser e a superação do racismo.

O primeiro parágrafo do Art. 26-A da Lei 9.394/1996 esclarece que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **capítulo** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil (PLANALTO PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2018).

Assim, os livros didáticos deverão conter obrigatoriamente os conteúdos proposto pela Lei 10.639/2003. Neste caso, muitos dos livros didáticos possuem tais conteúdos, assim, percebe-se a ambiguidade da Lei, pois não especifica a forma que tais conteúdos devem ser explorados. Para isso, o Conselho Nacional de Educação, em 2004, publicou o parecer que regulamentava a Lei 10.639/2003 informando diretrizes educacionais para serem observadas e seguidas pelas instituições de ensino.

O parecer traz em suas diretrizes indicando que os conteúdos referentes à História, à Cultura e à Arte da África e dos afro-brasileiros devem ser inseridos e trabalhados pedagogicamente de forma positiva, com o intuito da valorização da identidade negra, respeitando as diferenças em busca de uma igualdade política, econômica e cultura entre as matrizes que fazem parte da formação da sociedade Brasileira como a africana, europeia e a indígena.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos

afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (PARECER DO CONCELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).

Por tanto, a efetivação da Lei 10.639/2003 vem enfrentando um longo caminho cheio de encruzilhadas que dificultam sua efetivação de fato no Brasil. Em primeiro lugar, destacamos a carência de professores consciente do conteúdo sobre as temáticas a ensinar; a falta de investimento por parte dos Estados, municípios e governo federal em formação continuada que possibilitem o acesso ao conhecimento sobre a história da África e da cultura afro-brasileira, bem como o investimento em pesquisas incentivando a produção de conhecimentos em relação às questões étnica-raciais e envolvimento da sociedade civil.

1.4 UMA BREVE HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO

Os livros estão presentes na vida humana há muito tempo, sua história se constitui e se confundem com a história humana. Em seu desenvolvimento histórico, os livros assumem uma variedade de modelos, mas sempre com o objetivo de guardar e transmitir informações. Sua história embaralha-se com a história humana em várias características (MARTIN CLARET, 2007, p.6).

As informações presentes nos livros giravam em torno dos fatos sociais, culturais, religiosos, políticos e econômicos. Os primeiros livros encontrados em bibliotecas antigas foram construídos de pedras, assim os antigos registravam os fatos para passarem de geração a geração. Temos como exemplo os dez mandamentos escritos por Moisés que foram escritos em pedras e que hoje podemos ler por meio da bíblia impressa ou eletrônica.

Na idade antiga o desenvolvimento tecnológico e as necessidades de comunicação entre as pessoas e entre os povos proporcionou a utilização de outros materiais para a fabricação dos livros. Os livros serão desenvolvidos e escritos em outros materiais, os egípcios Antigos utilizou muito o papiro¹¹ para a produção de papel e na Mesopotâmia identificou-se o uso da argila¹². Já “Os sumérios escreviam em tabuinhas feitas de argila úmida, que depois eram colocadas ao sol para secar” (BOULOS JUNIOR, 2012, p. 106).

O papiro é o material que mais se destaca nesta época, mas além dele muitos outros elementos foram manuseados com o fito de guarda e transmitir mensagens. Segundo Silva, M.

¹¹ Ver na monografia de Maria Thhaizza Rafaelly da Silva, sobre A evolução do livro: do papiro ao ipad

¹² Boulos (2012, p 106) A necessidade de resolver problemas práticos, com controlar a arrecadação e os gastos dos templos e palácios deu origem a escrita

(2010, p.), “Do reino mineral muitos materiais foram utilizados, os mais evidentes são: a pedra, o mármore, à argila, o bronze, o chumbo, o ouro e a prata”. Devido à escassez do papiro, outra matéria prima muito utilizada foi o couro de cabrito ou de carneiro na produção do pergaminho. Com isso, percebe-se a quantidade de materiais utilizados para a escrita que favorece o desenvolvimento do livro.

Assim, na idade antiga, percebemos o desenvolvimento social, cultural, econômico com a invenção da escrita e, concomitantemente esse desenvolvimento, como causa e consequência, temos o desenvolvimento do livro viabilizando o manuseio de mensagens, ensinamentos, códigos e a facilidade de transferência das mensagens registradas de um lugar para outro. Nesta perspectiva, destaca-se a importância dos livros para viabilizar o contato nas relações sociais nas sociedades antigas e mais tarde na sociedade Medieval e na contemporânea.

No final da idade Média, a invenção da imprensa foi surpreendente, pois favoreceu a quebra do monopólio dos monges, que nesse período muitos dos livros escritos e discutidos ficavam confinados aos mosteiros servindo até o século XV a uma minoria de estudiosos que formavam grupos de intelectuais. Um fator relevante na quebra do monopólio do livro é o desenvolvimento do comércio e com ele, o envolvimento de comerciantes burgueses no comércio de livros. Resalta-se, que neste período, além dos textos escritos, os livros continham um grande número de ilustrações.

No século XVI, existe um despertar na sociedade europeia de uma necessidade de ler, isso faz com que a imprensa se torne real, pois a necessidade social de ler gera novos leitores forçando o aumento na produção de livros. Com o desenvolvimento do sistema de impressão de Gutenberg, a Europa conseguiu dinamizar a fabricação de livros imprimindo em cinquenta anos, cerca de 20 milhões de exemplares para uma população de quase 10 milhões de habitantes cuja maioria era analfabeta. “Para a época, isso significou enorme revolução, demonstrando que a imprensa só se tornou uma realidade diante da necessidade social de ler mais” (MARTIN CLARET, 2007, p.7).

O aperfeiçoamento da imprensa por Gutenberg realizado em um momento de transformação social, além de favorecer a descentralização do conhecimento¹³, transformará o livro em um objeto cada vez mais relevante na dimensão sociocultural, político e ideológico. O desenvolvimento da imprensa e do livro é inerente ao desenvolvimento social, com isso,

¹³ O aperfeiçoamento da imprensa por Gutenberg passa a descentralizar o conhecimento das mãos dos padres, políticos, especialistas entre outros, uma vez que determinados conhecimentos, leis e dogmas eram repassados para a sociedade via escribas, homens a serviço da igreja monopolizadores da transmissão do conhecimento e da escrita. (SENA, 2016, p. 29).

proporcionando enorme importância ao livro junto às mudanças sociais. Com certa quantidade de cópias em curto prazo, os livros chegarão a grande quantidade a vários lugares do mundo, se podemos assim arriscar.

Outro ponto a ser destacado é a Revolução Francesa, onde se apresenta em seus ideais o direito a leitura a todos. Mas é no século XIX que surge de fato a necessidade de ler por se entender que através da leitura o sujeito pode chegar à ascensão social, isso estimulará a busca à leitura aumentando o número de leitores em países da Europa. A busca e o desejo pela leitura não ficará restrita na Europa, pois as modificações socioculturais atingiram várias partes do mundo, no caso das Américas e em país como o Brasil, já se incentiva a produção de livros.

Somente com as modificações socioculturais e econômicas do século XIX – quando o livro começou a ser utilizado também como meio de divulgação dessas modificações e o conhecimento passou a significar uma conquista para o homem, que, segundo se acreditava, poderia ascender socialmente se lesse – houve um relativo aumento no número de leitores, sobretudo na França e na Inglaterra, onde alguns editores passaram a produzir obras completas de autores famosos, a preços baixos (MARTIN CLARET, 2007, p.7).

Assim, no século XX e início do século XXI, podemos arriscar que os livros têm atingindo boa parte do globo. Essa pulverização é fruto de um contexto que busca a democratização do conhecimento por meio da criação de universidades, investimentos em pesquisa, a valorização do conhecimento para ascensão social, do aumento de construção de escolas e distribuição de livros paradidáticos e didáticos por parte do Estado.

1.4.1 Os livros didáticos

Nesse percurso evolutivo dos livros se insere o livro didático, pois o mesmo também tem origens remotas. As cartas de Paulo tinham formas didáticas, pois as mesmas eram enviadas para a população com o intuito de ensinamentos didáticos.

Seguindo a perspectiva, o livro didático além de ser considerado um instrumento para conservar e transmitir informações, culturas, conhecimentos e valores, é também concebido para estudos. Os livros para estudos inicialmente tinham várias informações arquivadas e escritas à mão (SENA, 2016). O livro didático tem como natureza ser produzido para o ensino, onde o acesso é direcionado para estudantes e intelectuais, ou seja, constitui natureza didática, que é o caso das cartilhas.

Segundo Sena (2016, p. 29), “Até o século XVII existiam as cartilhas que visavam apenas ensinamentos cristãos – onde o conhecimento ainda estava restrito aos eclesiásticos”. Neste período, a filosofia presente era baseada nos ensinamentos cristãos da Igreja Católica que detinha o monopólio do conhecimento designando que tipo de conhecimentos a “sociedade” precisava apreender, assim os conhecimentos presentes eram de cunho religioso, moral e ético.

As cartilhas utilizadas vão sendo aos poucos substituídas pelos livros didáticos que com a democratização das escolas os mesmos se tornam inseparáveis. Neste caso, os livros didáticos são instrumentos da cultura escolar¹⁴, pois são escritos e produzidos especialmente para as escolas.

1.4.2 O livro didático: uma abordagem conceitual

Segundo Choppin (2004, p. 549), “a primeira dificuldade relaciona-se à própria definição do objeto, o que se traduz muito bem na diversidade do vocabulário e na instabilidade dos usos lexicais”. Assim, nota-se a polissemia de conceitos referentes aos livros didáticos dificultando sua apreensão. As concepções podem variar de acordo ao contexto histórico, ideologias, perspectiva política, de quem produz o livro didático como os estudiosos, editores, instituições e de atores sociais.

Os livros didáticos que são distribuídos ou vendidos para alunos, tanto das escolas públicas como particulares, são para alguns objetos com muitas folhas reunidas, com capa e escritos por alguém e que podem ser encontrado em qualquer lugar. “O livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado” (BITTENCOURT, 2001, p. 69).

Nesta perspectiva, é importante destacar o conceito veiculado por uma das coleções analisadas na pesquisa “História Sociedade & Cidadania” escrita pelo então Alfredo Boulos Junior. O autor destaca na apresentação de todos os livros didáticos da coleção duas concepções de livros didáticos, uma na dimensão como objeto e a outra como portador e transmissor de um sistema cultural. Na primeira, caracteriza o livro didático como um objeto que, aliás, passa pela mão de muitos especialistas para chegar ao seu destino final.

Ou seja, em todo o processo de sua construção o livro didático passa pelo autor, editor, e diversos profissionais, exemplo o da iconografia, da arte, da revisão, do jurídico entre

¹⁴ Vê em Dominique Julia. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Revista brasileira de História da Educação n°1 jan./jun. 2001. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>.

outros. Neste caso, o livro didático é visto como um objeto. Após esse processo, quando chega às mãos dos professores e alunos é que o livro didático é transformado em objeto portador de culturas, de mentalidade. Antes disso, o livro didático aparece como um objeto neutro, ou seja, no ato de sua fabricação parece que não há influências de sujeitos políticos e ideológicos. Na segunda concepção quando o livro didático já passou pela mão de toda equipe e chega a mãos de professores e alunos, é que o livro didático será transformado em um objeto cultural (BOULOS JUNIOR, 2012).

Nesta linha, acolhemos o segundo conceito proposto pelo autor, ou seja, o livro didático é muito mais que um objeto, é um instrumento cultural, onde traz conhecimentos, valores, histórias e culturas de um povo, de um grupo, de etnias, de uma nação. Ele traz em seus conteúdos representações sociais que se estabelecem na dinâmica das relações interpessoais no curso das comunicações e que podem mudar ou a qualquer momento ou permanecer, isso dependendo de onde ele é feito, para quem e quais os interesses em jogo.

Seus conceitos são embasados nos aspectos socioculturais, econômicos, políticos, religiosos, ideológicos e educacionais. Assim, conclui-se que a construção do livro didático, bem como a elaboração de seus conceitos são vinculados a interesses diversos, abrangendo várias concepções, desde um simples objeto de consumo a um produto histórico, cultural, ideológica e pedagógica.

Como instrumento pedagógico sua presença é relevante na realização do trabalho pedagógico nas escolas brasileiras, tanto públicas como nas particulares, pois é utilizado na organização dos conteúdos, nas práticas pedagógicas que acontecem diariamente nas escolas. O livro didático está sempre presente na sala de aula, espaço onde sua utilização e relevância são efetivadas. “O livro didático é um instrumento importante para o andamento do trabalho pedagógico, pois é utilizado de maneira sistemática pelo educador e largamente adotado como elemento básico na organização do trabalho docente” (SOUSA, 2014, p. 16). Segundo Bittencourt (2001):

O livro didático é um instrumento pedagógico “inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas dos métodos e das condições de ensino de seu tempo. O livro didático, nesse aspecto, elabora as estruturas e as condições do ensino para o professor. Sendo inclusive comum existirem os “livros do professor” ou “do mestre” (BITTENCOURT, 2001, p. 69).

Além da perspectiva pedagógica, outras estão implícitas nos livros didáticos como a ideológica e a cultural, onde contribui na disseminação dos valores culturais dominantes de

determinado contexto. “É finalmente, o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT. 2001 p. 72). Também é utilizado como elemento de controle, ou seja, veículo de poder, em que determinados valores culturais, sociais e históricos são impostos através dos LD.

Com isso, as instituições que tratam das questões sobre os livros didáticos são vistas como instrumento de poder, ou seja, instrumentos ideológicos de controle social como o MEC e o PNLD. Assim, o livro didático, através de argumentos ideológicos vinculados as disciplinas, pode ser usado para barrar a criticidade do aluno deixando-o limitado diante de questões que se apresentam na realidade, bem como para expandir seus conhecimentos.

Nesse aspecto, muito mais do que simples material didático, o livro se configura como um instrumento político, um espaço que sofre a ação do complexo processo das relações e interesses, sob a ação de grupos articulados com o poder instituído, além do que, a própria comissão responsável pela análise dos livros também não é isenta de ideologia e nem desatrelada dos próprios mecanismos reguladores do Estado, e determina o fragmento do conhecimento a ser transmitido. (Souza, 2014, p. 16).

Arquitetado basicamente por grupos dominantes, no caso os “brancos” burgueses, os livros didáticos vêm recheados de representações generalizadas e estereotipadas conforme seus interesses. “Várias pesquisas demonstraram como textos e ilustração de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizados temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa” (BITTENCOURT, 2001 p. 72).

1.4.3 O livro didático no Brasil

Para a realização de estudos sobre os livros didáticos no Brasil torna-se interessante a partir da década de 30, pois a História do livro didático no Brasil confunde com a história de suas políticas públicas. Os autores destacam a importância de se estudar concomitantemente a história do livro didático e sua política, pois chegam a afirmar que o livro didático não tem história própria (FREITAG; MOTA; COSTA, 1987). É nesta época que surgem às primeiras políticas públicas alusivas aos livros didáticos. Além desse fator, é nesse período que vai surgir no Brasil o primeiro ministério para tratar dos problemas educacionais do país.

Com isso, temos a criação do ministério da educação que nasce atrelado ao da saúde. A partir do momento que começa se pensar o desenvolvimento da educação no país se começa e pensar no futuro sobre os livros didáticos. Nessa perspectiva, começam a constituir

comissão para regularização, financiamento e controle sobre o livro didático como a formação da Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD, órgão responsável pelos livros didáticos. “Optamos por essa data porque foi também, a partir deste período, que se desenvolve, no Brasil, uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico” (FREITAG; MOTA; COSTA, 1987, p.3).

Na tentativa de organização do setor educacional, outras instituições foram criadas para controlar, gerir e aplicar recursos, bem como a criação de projetos, de programas para viabilizar a difusão do livro didático e do livro técnico (SENA, 2016). Várias instituições foram criadas como o Instituto Nacional do Livro (INL), a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que passou a se chamar Comissão do Livro Técnico e do Livro didático e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

De 1930 aos dias atuais, a história do livro didático no Brasil vem sendo marcada por decretos e leis. Neste sentido, vem se destacando a relevância de estudos do livro didático para compreensão das práticas educativas e sociais. Um dos primeiros estudos realizado no Brasil em livros didáticos foi em 1950, segundo Rosemberg (2003, p. 132), “Os estudos sobre preconceito racial e livros didáticos e paradidáticos no Brasil iniciaram-se na década de 1950 com a pesquisa de Dante Moreira Leite”. O autor ainda esclarece que “Além disso, o tema entra muito cedo na história das políticas governamentais: Holanda (1957) situa em 1933, ao que tudo indica, a primeira ação do governo federal de expurgo da xenofobia (ideologia irmã do racismo) em livros didáticos de história” (ROSEMBERG, 2003, p. 132).

No entanto, em 1936 o governo federal vai adotar as regras em relação a depurar a xenofobia dos conteúdos dos livros didáticos de história e geografia, ou seja, os livros deveriam passar por um processo de fiscalização para serem analisados e atualizados em seus conteúdos. Essa prática nunca foi realizada, encontrando dificuldades no ato da obrigatoriedade da Lei.

Essas dificuldades são inerentes ao nascimento da História da política do livro didático no Brasil. A crise econômica mundial da década de 1930 provocou a baixa dos preços dos livros didáticos no Brasil encarecendo os livros didáticos produzidos na Europa, principalmente os da França, onde a exportação de livros didáticos foi dificultada. Salienta-se que a maior parte dos livros didáticos eram importados. Outro fator é que no Estado Novo as políticas para análises e escolhas dos livros didáticos eram restritas indicando que vários setores da sociedade ficavam de fora.

Sua história não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas, etc.) (FREITAG; MOTA; COSTA, 1987, p. 5).

Em 1938, por meio do Decreto Lei 1.006, é criada a Comissão do Livro Didático, que assume as antigas atribuições da Comissão Brasileira Revisora dos textos de História e Geografia. Segundo Freitag; Mota; Costa (1987, p. 6), “Através deste mesmo decreto, é criada uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), composta inicialmente por sete membros, designados pela Presidência¹⁵”.

Com o Decreto Lei nº 91.177 de 29/03/39, a CNLD é regulamentada dando-lhe poder total para agir sobre os livros didáticos. Neste período de 1938 a 1945, o Brasil vive o Estado Novo, uma ditadura comandada pelo então presidente Getúlio Vargas. Autor como Freitag; Mota e Costa vão perceber que a instituição tinha mais o objetivo de controle político ideológico do que didático. Depois de 1938, o órgão recebe várias denominações e reestruturações até o atual PNLD.

“1985 – Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)” (MEC, 2018). Por tanto, o Programa Nacional do Livro Didático que substitui o Plidef atualmente, é responsável pela organização, fiscalização e distribuição dos livros didáticos trazendo diversas modificações em seu bojo.

Neste contexto de formações e mudanças de políticas públicas com leis e decretos, criação e transformação de programas, secretarias e instituições ocorre concomitantemente a estas – com vista em organizar a Educação brasileira e sanar problemas educacionais e preocupações com os livros didáticos – os Movimentos Negros, que percebem a educação como forma de ascensão social e os livros didáticos como instrumento de combate ao racismo, bem como a construção de uma identidade histórica e social embasada em uma representação positiva. Participam desse cenário de lutas diversos atores sociais como intelectuais e ativistas negros e brancos, universitários e diversos movimentos sociais.

É evidente a defesa da centralidade da educação pelos atores sociais, o ideário educacional ocupa lugar central em quase todos os movimentos, principalmente nos mais importantes como a Frente Negra Brasileira (FNB). No entanto, a atenção referente ao livro didático iniciará na década de 1950, mas só será concretizada na década de 1970.

¹⁵ Ver em FREITAG, Barbara; MOTTA, Valeria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. Estado da arte do livro didático no Brasil, Brasília. 1987 p. 127 <http://livros01.livrosgratis.com.br/me001994.pdf>

Porém, a atenção ao livro didático e à reformulação curricular, especialmente em relação ao ensino da História da África, entraram na agenda do movimento negro apenas após a constituição do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1979. (ROSENBERG, 2003, p. 137).

Esta importante dedicação ao livro didático não se refere somente as questões educacionais, pois sabemos que o livro didático é uma mercadoria produzida em série com milhões de exemplares para serem vendidos tanto ao governo federal como a iniciativa privada. Neste caso, representa uma fatia da economia brasileira caracterizado pela sua produção em massa, tornando-se importante para a manutenção de grupos empresariais, gerando lucros.

A venda anual de livros didáticos chega a movimentar milhões de reais no Brasil, atualmente sua presença em sala de aula se faz inerente, ou seja, tem-se o ideário que todo aluno pertencente ao sistema de ensino da Educação pública e particular tem que ter em mãos o seu livro didático ou os seus livros didáticos. Na tabela três, logo abaixo temos alguns dados referentes a compra de livros didáticos por parte do programa PNLD, isso em 2017

TABELA 3 - DADOS DE DISTRIBUIÇÃO E COMPRA DE LIVROS DIDÁTICOS PELO PNLD					
Ano do PNLD	Atendimento	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores (R\$)
					Aquisição
PNLD 2017	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano	96.632	12.347.961	39.524.100	319.236.959,79
	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	49.702	10.238.539	79.216.538	639.501.256,49
	Subtotal: Ensino Fundamental	111.668	22.586.500	118.740.638	958.738.216,28
	Ensino Médio: 1ª a 3ª Série	20.228	6.830.011	33.611.125	337.172.553,45
	Total do PNLD 2017	117.690	29.416.511	152.351.763	1.295.910.769,73

FONTE – MEC-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (2017)

Dados¹⁶ mais recentes, do ano de 2017, referentes a números de alunos, quantidades de livros didáticos, de escolas e a quantia em reais dispensadas para a compra do material escolar demonstram que a quantidade de livros adquirida pelo governo federal é grande, chegando a cifras de milhões de reais conforme mostra a tabela 3¹⁷. A tabela citada representa a Educação Básica que é um dos principais setores da Educação brasileira. De acordo os dados disponíveis na tabela 3, percebe-se que a importância do livro didático é muito mais ampla do que imaginemos. Na constituição da Educação Básica temos A EJA¹⁸ programa de importância social que combate o analfabetismo de jovens e adultos. “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (SENADO FEDERAL, 2017).

Os dados da EJA proporcionado pela quantidade de livros didáticos representam elementos significativos para análise da situação educacional de uma parte da sociedade brasileira. Assim, os dados fornecidos pela tabela 4 que vem logo abaixo, podem gerar indícios que despertem os pesquisadores a pesquisarem diversas temáticas desde as estruturas sociais, políticas, históricas e culturais interligando com outras temáticas como trabalho, gênero, condição social, raça e étnica. De acordo a tabela quatro, percebe-se que o número de livros didáticos destinados a EJA é relevante.

TABELA 4 - ATENDIMENTO A TODOS OS ALUNOS DA EJA COM LIVROS CONSUMÍVEIS.					
Ano do PNLD	Atendimento	Escolas Beneficiadas	Alunos	Exemplares	Valores (R\$)
			Beneficiados		Aquisição
PNLD EJA 2017 Educação de jovens e adultos	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano	18.659	652.133	1.162.758	13.704.305,24
	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	16.440	1.279.495	2.763.257	36.985.416,85
	Subtotal: Ensino Fundamental	26.296	1.931.628	3.926.015	50.689.722,09
	Ensino Médio: 1ª a 3ª Série	6.045	786.898	1.066.371	19.902.032,46
	Total do PNLD EJA 2017	29.431	2.718.526	4.992.386	70.591.754,55
FONTE – MEC – Ministério da Educação / Programa Nacional do Livro Didático (2017). 2019.					

¹⁶ Além desses dados outros dados podem ser encontrados na página do PNLD, Ministério da Educação, bem como de anos anteriores no endereço eletrônico <https://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>.

¹⁷ TABELA - 1 Atendimento a todos os alunos das séries finais do ensino fundamental com livros consumíveis e reutilizáveis. Reposição dos livros consumíveis para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, campo e ensino médio. Livros adicionais consumíveis e reutilizáveis para cobrir acréscimos de matrículas para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, campo e ensino médio.

¹⁸ Vê no site do Senado Federal a LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional completa, em PDF. http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf.

Além desses dados citados nas duas tabelas acima, o Programa Nacional do Livro didático contém outros programas que detêm outra parcela significativa de recursos para a compra de livros didáticos, vejamos outros dados na tabela 5 abaixo. O Alfabetização da Idade Certa. “é direcionado à aquisição e à distribuição de livros didáticos aos alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio como também para educação de jovens e adultos (EJA) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA)”. (MEC, 2017). Um país como o Brasil, por exemplo, os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional. (CHOPPIN, 2002, p. 3).

TABELA – 5 ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA							
Programa	Quantidade				Valor (R\$)		Critério de Atendimento
	Livros	Acervos	Escolas	Alunos	Aquisição	Distribuição e Mixagem	
PNLD O Alfabetização na idade certa	19.941.134	583.504	95.133	7.491.173	102.743.001,32	-	Turmas do 1º, 2º e 3º do ensino fundamental
FONTE – MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (2017). 2019.							

Apesar de perceber a importância dos livros didáticos e, cada vez mais o aumento de sua utilização por estudantes, é a partir de 1957 que o combate ao racismo através do livro didático vai ganhar ênfase. Entretanto, a realização de pesquisas com livros didáticos têm suas dificuldades, seus preconceitos. Segundo Choppin (2004, p. 1), em um estudo da arte sobre livros didáticos, destaca que “Se, até onde sabemos, nenhuma tentativa como essa chegou a ser realizada, é porque ela se defronta com uma série de dificuldades que certamente limitam seu alcance, sem diminuir, entretanto, seu interesse”.

Em relação ao interesse em estudos com livros didáticos, só a partir da década de 1970, é que vem despertando um interesse maior, isso reflete, também, com os livros didáticos de história. O autor corrobora seu pensamento afirmando que “Após ter sido negligenciado, tanto pelos historiadores quanto pelos bibliógrafos, os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá” (CHOPPIN, 2004, p. 1). Tais palavras nos faz refletir sobre o quanto esse material pedagógico vem ganhando relevância. Isso confere a necessidade de produção de estudos, principalmente sobre a temática racial.

1.4.4 Os livros didáticos de História no Brasil

Segundo Bittencourt, é a partir da década de 1980 que no Brasil os estudos sobre livros didáticos receberão maior atenção. Em sua pesquisa, o volume de tese e dissertações encontrado sobre a temática, leva a autora a concluir que existe um número considerado de estudos com certo crescimento. “No Brasil, as pesquisas acadêmicas sobre livros didáticos tiveram um constante crescimento em programas de pós-graduação a partir da década de 1980, com análises desse material em diversas áreas e em várias disciplinas escolares” (BITTENCOURT, 2011, p. 490). É importante ressaltar que antes desse período já tenham sido realizados outros trabalhos sobre LDH¹⁹.

Em um contexto maior, tanto nacional como internacional é a partir da década de 1970 e 1980 que o interesse em estudar os livros didáticos de História é despertado com maior ênfase por parte de intelectuais, pesquisadores, movimentos sociais e instituições como a UNESCO. Tais atores sociais suscitam o livro didático como elemento determinante nos resultados dos alunos, apesar de divergências entre os pesquisadores sobre sua função, mas é após o fim da Segunda Guerra Mundial com suas consequências e sua concepção de solução para os problemas mundiais, que a relevância em estudar os livros didáticos mostra-se visível.

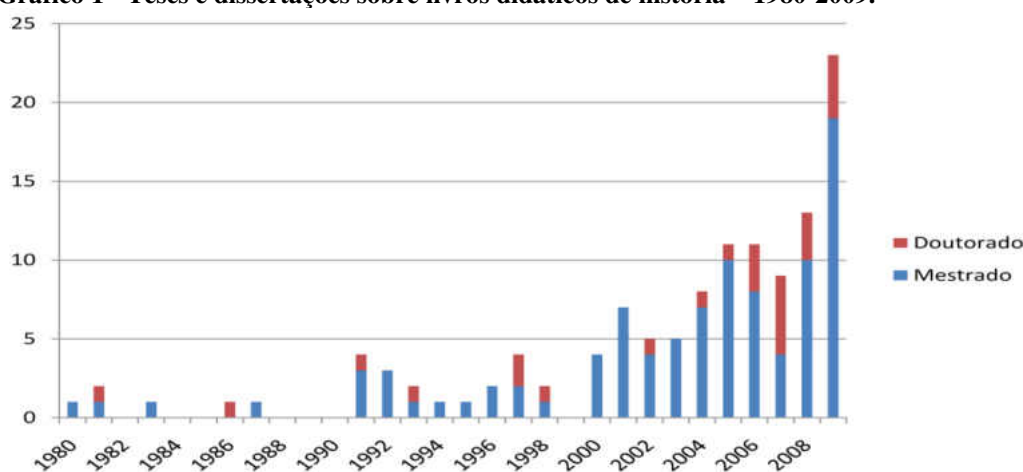
A preocupação com as consequências da Segunda Guerra Mundial levou instituições, como a UNESCO, a repensar modelos de abordagens historiográficas utilizados em livros didáticos que justificavam a guerra como elemento fundamental na construção e transformação da história. Com isso, as novas concepções postas em livros tendiam a resolver os problemas sociais através de uma concepção conciliadora em busca da paz, principalmente, entre as nações recém-saídas da Segunda Guerra Mundial.

Com o término da 2ª Guerra Mundial a preocupação com livros didáticos de História tornou-se manifesta por intermédio de instituições internacionais, em especial a UNESCO, empenhando-se no sentido de favorecer mudanças nas produções escolares de diferentes países, sobretudo naqueles que haviam participado do conflito internacional. As instituições pretendiam auxiliar nas transformações das relações internacionais fundamentadas, até então, na concepção da guerra como motor da história, para uma tendência de promoção de paz, incentivando, nesta perspectiva, a divulgação de exemplos históricos de soluções dos conflitos por meio de acordos e negociações (BITTENCOURT, 2011, p. 489).

¹⁹ É preciso destacar que haviam sido realizadas pesquisas anteriores sobre o LDH, com destaque ao trabalho “Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro” (1931-1956), de 1957, de Guy de Hollanda, professor da Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, levantamento este feito a pedido do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), órgão do MEC.

Os livros didáticos de História se destacam como preferências entre os pesquisadores. No gráfico 1 (um), abaixo realizado pela pesquisadora Bittencourt (2011) sobre livros didáticos de História, percebemos o desenvolvimento, bem como o aumento significativo no número pesquisas, ou seja, de teses e dissertações analisadas entre o período de 1980 a 2008 sobre os livros didáticos de História. Durante esse percurso, conclui-se que de 2000 a 2008, o interesse pelos estudos de LDH aumentou significativamente. De 1980 a 1990, percebe no gráfico a seguir, uma estabilidade no número de pesquisas produzidas com intervalos de tempo na produção destes trabalhos.

Gráfico 1 - Teses e dissertações sobre livros didáticos de história – 1980-2009.



Fonte – Bittencourt, 2011, p. 493.

De 1992 a 1998 tem-se uma ligeira queda. Mas de 2000 a 2008 percebemos um aumento significativo no desenvolvimento de pesquisas com os livros didáticos de História. A autora, em sua análise do gráfico, afirma. “Os dados do gráfico indicam um percurso contínuo de pesquisas no decorrer dos anos de 1990, acentuando-se o crescimento na primeira década do século XXI” (BITTENCOURT, 2011, p. 493).

Com esse crescimento muitos estudiosos entendem o estudo do livro didático como um campo de estudo, a formação de GTS, o envolvimento de universidades, instituições governamentais e não governamentais, a relação entre instituições e entre pesquisadores, bem como a publicação de artigos e livros, a realização de seminários e a propagação dos cursos de Pós-Graduação no país em diversas instituições e lugares tem fortalecido a ideia de um campo de estudo.

Também temos como elemento que contribui para a solidificação e a abrangência dos estudos dos livros didáticos a multidisciplinaridade, ou seja, os estudos realizados por várias

ciências como a antropologia, história, geografia e letras fortalecendo a diversidade de disciplinas e a pluralidade de temáticas.

Há uma concentração nos programas de pós-graduação das faculdades de Educação (87), seguidos dos programas dos departamentos de História, de Letras, Ciências Sociais e outros. O LDH tem sido pesquisado na área da Linguística, na perspectiva da análise do discurso e/ou das relações psíquico linguísticas, sendo que, na área da Antropologia, os pesquisadores abordam os textos históricos escolares para tratar a diversidade populacional e étnica do país (BITTENCOURT, 2011, p. 494).

Assim sendo, os diversos atores envolvidos nos estudos sobre livros didáticos de História participaram de discussões acaloradas referentes aos problemas conceituais e de suas funções didático-pedagógicas, metodológicas, epistemológica e ideológica presentes nas abordagens.

1.4.5 Livros didáticos e a População Negra no Brasil

O desprezo da literatura brasileira com a população negra vem desde as primeiras escritas no Brasil, sejam elas realizadas por estrangeiros ou brasileiros, seja de caráter histórica, antropológica e científica a negação dos afro-brasileiros esteve sempre presente em seus conteúdos, pois as mesmas eram guiadas por um imaginário social, cultural europeu. De acordo Moura (1988, p. 26), “O mundo ficcional, o imaginário desses romancistas ainda estava impregnado de valores brancos, o seu modelo de beleza ainda era o greco-romano e os seus heróis e heroínas tinham de ser pautados por esses modelos”.

Nesta perspectiva, os escritores e intelectuais eram imbuídos a escrever tendo como base representações sociais construídas historicamente, que desprivilegiavam a população negra participando da manutenção e legitimação do racismo e da discriminação racial. No caso do romantismo brasileiro, na sua primeira fase, os romances eram escritos sobre a ótica da ideologia do racismo que tinham como base a depreciação dos africanos e afro-brasileiros, assim os romancistas veiculavam em suas palavras o desprezo objetivando na sua prática literária a exclusão da natureza humana dos africanos e dos afro-brasileiros.

A escrita de caráter pejorativa servia aos objetivos do aparelho estatal, ou seja, uma literatura subserviente ao sistema escravocrata servindo para a manutenção da cultura dominante e dos valores hegemônicos excludentes. Neste caso, branco e hétero, requisitos que estabeleciam a exclusão da população negra no Brasil.

Moura (1988) destaca com muita precisão a função da literatura brasileira para manutenção do escravismo no Brasil, assim afirma veemente a disposição de muitos autores a serviço do Estado brasileiro. Na literatura ficcional a população afro-brasileira ficava de fora, sua negação era objetivo desta literatura, os romancistas eram arraigados aos valores brancos, ou seja, escreviam como um trem sem poder sair dos trilhos. “No surgimento da literatura romancista no Brasil e em sua primeira fase nasce para negar o afro-brasileiro” (MOURA, 1988, p. 26). Uma literatura alienante em que seu papel era colocar o afro-brasileiro como facínora, inferior, subalterno e obediente.

Nesta perspectiva, temos Machado de Assis, que para Moura (1988), escrevia de forma que parece estar morando em cidade urbana europeia, preso na ideologia do branqueamento. Entretanto, existia neste período da segunda fase do romantismo outra literatura que denominaremos de literatura de resistência, como as poesias²⁰ de Castro Alves em que o autor tentava mostrar o afro-brasileiro como ser humano, colocando-o em uma condição humana e não mais como objeto, mercadoria.

Muitos atores tentaram destacar o afro-brasileiro como ser humano em suas obras. Além de Castro Alves apresentamos o nome de Lima Barreto, depois Mário de Andrade, com seu romance *Macunaíma*. Já na fase modernista temos José Lins do Rego, com o *Moleque Ricardo* e Jorge Amado com, o romance *Jubiabá*.

Como já citamos, além da literatura ficcionista temos, também, as científicas, as históricas e antropológicas. No nosso caso, destacaremos a literatura histórica por serem os livros didáticos de história nosso objeto de estudo. A primeira obra considerada histórica do Brasil foi à *História Geral* de Francisco Adolfo de Varnhagen²¹ que também é considerado como o Heródoto Brasileiro. Varnhagen na sua obra exalta a colonização Portuguesa, colocando um passado glorioso e um futuro promissor a jovem nação.

História Geral do Brasil foi considerada em 1850, por muitos críticos da época, como Capistrano de Abreu, uma obra completa sobre o Brasil. Varnhagen, em Portugal, vai se debruçar em arquivos para colher dados sobre a História do Brasil e com isso descobrindo grande quantidade de fontes e construindo uma obra consistente, onde o autor procurou desvendar por meio de documentos antigos a História colonial do Brasil.

²⁰ Conceituamos como poesia de resistência, pois a mesma servia para questionar o sistema escravista, mostrando a lado humano dos africanos e seus descendentes no Brasil.

²¹ Ver na obra de José Carlos Reis. *As identidades do Brasil de Varnhagen a FHC*. O autor traz uma singela biografia de Varnhagen e outros autores destacando a importância da História para a formação da identidade brasileira, ou seja, do Brasil.

Em seu livro continha uma História heroica, dos feitos militares, onde o branco era visto como padrão e Portugal como modelo. Varnhagen morou e se formou na Europa, seu imaginário era constituído de uma sociedade Branca e europeia, por isso, que em seu livro os afro-brasileiros vêm como objeto e subalterno. Exalta o heroísmo da colonização portuguesa dominante, vencedora. Mas partindo dessa afirmação: se o português era vencedor significa que o branco era vencedor, neste caso os afro-brasileiros e os índios eram perdedores ficando sujeitos à teoria racista.

Seu patriotismo é parcial, unilateral: ele formula e defende o Brasil das elites brancas e da família real. Ele formulou uma teoria da miscigenação visando ao branqueamento que “estranhou”. Em sua visão essencialmente política do Brasil, reconstrói o seu passado, dá sentido aos seus fatos e personagens e estabelece o seu futuro. Os sujeitos da história do Brasil são o homem branco e o Estado imperial. O passado colonial deve ser reconstruído como suporte de um Brasil branco e europeu (REIS, J., 2000, p. 31).

Percebe-se que a História do Brasil tem como base no seu início o racismo, com a teoria da mestiçagem escondendo o branqueamento social. Sua intenção era formar uma identidade nacional. O Brasil foi pensado através do conceito de raças com uma mistura de raças ocultando a dominação branca (REIS, J., 2000, p. 31). Essa visão tradicional²² da história brasileira vai se estender aos livros didáticos permanecendo até os dias atuais, insistindo em não reconhecer o afro-brasileiro e o índio como ser humano. Essa perspectiva não se limitará apenas ao nível escolar, mas se estenderá à academia que também rejeitará outras interpretações perante a sociedade brasileira.

A década de 1930 recebera a denominação de período clássico da produção historiográfica brasileira com destaque para Gilberto Freyre, onde entendia a construção das relações sociais de forma branda. Porém, na teoria da mestiçagem está implícito o racismo e suas ideologias. “A miscigenação racial, analisada por Freyre, proporciona elementos que favorecem o surgimento do mito de certa harmonia das raças, marcada por uma convivência de tolerância e amenidade, assim como por sincretismos de crenças” (PROENÇA, 2007, p. 1).

A partir da década de 1950, a historiografia brasileira toma novos rumos, os revisionistas buscam novas interpretações da História brasileira colocando em cheque a historiografia tradicional. O projeto da UNESCO em tentar levar o exemplo das relações sociais brasileira para outros países como África do Sul e Estados Unidos cai por terra, pois a formação do grupo de estudiosos e intelectuais, especialmente pela chamada “escola paulista”, representada por

²² É uma abordagem em que a realização da História é feita pelos homens, por reis, guerreiros e governadores, bispos e não pelos homens incultos. Prioriza as ações dos heróis.

Florestan Fernandes, Emília Viotti, Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni vão mostrar o mito da democracia racial. As discussões dessa fase recaem sobre a percepção do afro-brasileiro como sujeito e não como objeto.

A outra fase historiográfica vem com o tom de resistência. Destaca-se a ênfase na resistência e heroísmo dos afro-brasileiros escravizados, como podemos ver nas obras, por exemplo, de Clóvis Moura, Luís Luna, José Alípio Goulart e Décio Freitas. A ideia de coisificação começa a ser duramente questionada, ao seu lado a ideia do afro-brasileiro como sujeito ativo, ganha cada vez mais ênfase, os historiadores realizam pesquisas com novas interpretações de documentos. Nesta fase, os africanos e os afro-brasileiros são apresentados não mais como escravos, submissos, a ideia de coisificação é criticada pelos teóricos.

Nas abordagens recentes destacam autores como Robert Slenes, João José Reis, Flávio dos Santos Gomes, Sidney Chalhoub, Sílvia Hunold Lara e Leila Mezan Algranti. Para esses autores, o afro-brasileiro aparece como agente de transformação. Em *Negociação e conflito*, livro do historiador João José Reis, aborda o afro-brasileiro como ser ativo e participativo, ou seja, que participa das transformações nas relações sociais e não objeto/mercadoria da história.

Em uma tese de mestrado, Caetano De'Carli nos mostra a possibilidade de uma família de pessoas escravizadas nos padrões vigentes com mãe, pai e filho. “A partir de 70, alguns outros historiadores começaram a repensar o desenvolvimento de laços familiares entre os escravos e suas conexões com as relações senhoriais” (CARLI, 2007, p. 7).

Por tanto, as abordagens recentes não só questionam as tradicionais, mas tenta recuperar as experiências vividas pela população afro-brasileira, transformando em sujeitos ativos.

2 CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PERCORRIDOS PARA A COMPREENSÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Este capítulo demonstra os caminhos percorridos na pesquisa para se chegar à compreensão e apreensão das representações sociais, abordaremos algumas discussões sobre seu conceito ou seus conceitos a partir de Moscovici (2003), bem como sobre sua importância para os estudos das questões raciais e como em seu processo de construção e reconstrução as representações sociais funcionam como mecanismo de manutenção, conservação e transformação da realidade, consequentemente, do racismo, de preconceitos raciais e da discriminação racial.

Será explanado também as metodologias, conceitos e teóricos que serviram para a realização das análises.

2.1 UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

Antes da elaboração do conceito de Representações sociais proposto por Moscovici, sabe-se que o mesmo foi discutido por vários autores, cada um em sua perspectiva. Porém, destaca-se que umas das preocupações pelos autores eram no sentido coletivo²³. “Eram Schutz Weber, Durkheim e Marx” (REIS; BELLINI, 2011, p. 150). Foi ao fazer suas críticas a concepção Durkheimiana que abordava as representações sociais como representação coletiva que Moscovici, em 1961, criou o termo “representação social” na sua tese de doutorado e sendo reeditada em 1976. “Tornada à edição de referência para a comunidade dos pesquisadores que se movimentam no contexto da teoria das representações sociais” (JESUINO, 2014, p. 41).

Antes de seus estudos, Representação Social era entendida apenas como um conceito, mas em 1984, Moscovici afirma que as Representações sociais são fenômenos, lançando assim sua teoria. “Etimologicamente, ‘representação’ provém da forma latina ‘repraesentare’ – ‘fazer presente’ ou ‘apresentar de novo’” (REIS, BELLINI, 2011, p.1). Neste caso, por ter uma origem etimologicamente latina as RS estão sempre representando alguém, algo ou ideias. “é uma teoria sobre a produção dos saberes social” (REIS, BELLINI, 2011, p. 1), ou seja, esses saberes se referem a qualquer tipo de saber presentes na sociedade.

²³ Ver em Bellini e Reis em seu artigo Representações sociais: teoria, procedimentos e metodológicos e educação ambiental, onde o autor traz um breve histórico das representações sociais, bem como seus procedimentos metodológicos utilizados em estudos no campo da educação ambiental.

Além da crítica a concepção de Durkheim, outro fator relevante que motivou Moscovici a desenvolver o estudo das RS em seu trabalho foi sua crítica aos pressupostos positivistas e funcionais das demais teorias que, na sua concepção, não davam conta de explicar a realidade em outras dimensões, principalmente na dimensão histórica, social e dinâmica.

Moscovici realiza sua pesquisa com o intuito de entender como o senso comum se apropria dos conhecimentos produzidos nas mais diversas áreas do conhecimento. A teoria destacou a relevância do conhecimento do senso comum que ficou muito tempo marginalizado pelo conhecimento científico. Sendo assim, as representações sociais é o estudo do senso comum que ocorre no cotidiano das pessoas viabilizado pela comunicação. Com isso, o conhecimento do senso comum se torna legítimo e sujeito de transformações sociais (SPINK, 1993, p. 302).

A polêmica em torno do conceito das representações sociais é objeto de muitas discussões. Sá (1996), ao tratar de conceitos de RS, iniciará com uma ideia de Moscovici que o autor traz a concepção que todas as ciências sérias deveriam começar com conceitos elaborados de forma precisa, porém, o próprio autor coloca em dúvida essa precisão ao afirmar que, nem mesmo as ciências exatas cumprem com esse requisito. “Ouve-se muitas vezes falar que a boa ciência deveria começar propondo conceitos definidos clara e meticulosamente. Na verdade, nenhuma ciência, mesmo a mais exata, procede dessa maneira” (MOSCOVICI, 2003, p. 167). Assim, Moscovici nos faz compreender o porquê da dificuldade em sua teoria de elaborar um conceito fixo para as representações sociais.

Já Guareschi (2000, p. 35) acrescenta que, “são poucos os que se arriscam a conceituar Representações Sociais, apesar de muitos falarem sobre o assunto”. Guareschi (2000) afirma que Moscovici se recusa a definir ou conceituar as representações sociais dando espaço as críticas constantes. Definir ou conceituá-las é uma tarefa difícil, pois a mesma tenta compreender, ou explicar os fenômenos dentro de uma realidade.

Discorrer sobre Representações Sociais (RS) não tem sido uma tarefa fácil. Elas se colocam, em parte, na ordem da “utopia”. Por que RS lembra utopia? Porque nunca se chega ao limite deste conceito: ao nos aproximarmos dele, o vemos escorregar para mais longe, obrigando-nos a transpor nossas próprias fronteiras buscando, novamente, aquele “horizonte perdido” (OLIVEIRA; WERBA, 2013, p. 91).

Entretanto, a dificuldade de encontrar um conceito que corresponda às representações sociais fica bastante clara. É mais fácil encontrar a realidade das representações do que seu conceito (MOSCOVICI, 2003), ou seja, ao trabalharmos com as RS fica mais fácil de

identificar as suas realidades e seus fenômenos. Sá (1996), em seu estudo sobre a teoria do Núcleo Central, destaca em sua análise a dificuldade de Moscovici em estabelecer um conceito e sugere que muitas das definições realizadas por Moscovici serem apenas comentários. Sá (1996, p. 31) “Realmente, em um de seus muitos comentários, não exatamente definições sobre o que sejam as representações sociais”.

Moscovici destaca que as representações sociais podem ser consideradas como:

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano – Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica (MOSCOVICI, 2003, p. 10).

Neste conceito, chama atenção para as indefinições que permeiam o conceito, pois o mesmo tenta abranger várias dimensões da realidade. As indefinições se apresentam nos termos como quase e tangíveis. Tangíveis é o que se pode tocar, apalpar, perceber. Já, o termo “quase” tem o sentido de indefinição em relação à percepção das entidades tangíveis. Oliveira e Werba entendem que.

As Representações Sociais são “teorias” sobre saberes popular e do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real. Por serem dinâmicas, levam os indivíduos a produzir comportamentos e interações com o meio, ações que, sem dúvida, modificam os dois (OLIVEIRA; WERBA, 2013. P 92).

Assim, o que chama atenção neste conceito são as características destacadas pelas autoras como a sua condição de mudar de forma que, dificulta a condição de um conceito estanque, pois o mesmo tende, constantemente, a mudar de acordo o teórico e o contexto histórico.

Outro aspecto percebido na definição do conceito de RS é sua polissemia. De acordo a construção de um conceito, tende não só a mudança de forma, mas a criação de outros conceitos. Ana Célia Silva, em seu livro a Representação social do Negro no Livro Didático: o que mudou? Por que mudou?, tem como aporte teórico o conceito de representações sociais elaborado. Para a autora, as representações são “[...] entidades quase tangíveis, que se cruzam

e se cristalizam através da fala, do gesto, do nosso universo cotidiano” (SILVA, A., 2004, P. 26 APUD MOSCOVICI, 1981).

Na concepção construída por Jodelet (1988) apud Moscovici (2003) as RS são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Neste caso, é um conceito amplo, onde está implícita a noção relacional por ser elaborada no social e para o social. Um dos requisitos a ser entendido neste conceito é destacar as representações sociais no curso das práticas sociais, participando da construção social.

O estudo da TRS nos possibilita entender o cotidiano, tendo como base as relações interpessoais, construindo papéis e lugares de cada ser ou objeto, através de conceitos, proposições e explicações advindos do cotidiano que se relacionam com um repertório interior modelando e remodelando comportamentos e condutas (SILVA, A., 2004, p. 26).

Contudo, o intuito dessa teoria não é fechar em se mesma “mas, uma perspectiva para se poder ler os mais diversos fenômenos e objetos do mundo social. A mesma é organizada ao redor da complexidade do mundo social”. (REIS, BELLINI, 2011, p. 1). No fundo, Moscovici (2003) simplifica afirmando que as representações sociais são criadas pra tornar o não-familiar em familiar.

2.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO CAMPO DE ESTUDO

A teoria das Representações Sociais (TRS) trata dos saberes sociais se propondo a estudá-los, ou seja, estuda a construção e transformação dos saberes e dos conhecimentos social. Sendo assim, entende-se como forma de qualquer saber. São formas de conhecimento individual e que se constrói na interação entre os sujeitos, pois a mesma se realiza no processo de comunicação, seja na linguagem oral, escrita ou corporal, desta forma, estuda a relação entre os homens com seu ambiente físico e cultural classificando e denotando categorias e nomes. Neste sentido, a TRS nas pesquisas qualitativas é um caminho viável que nos ajuda a compreender o mundo social, como se constrói as referências que utilizamos diariamente para interpretar e classificar eventos do cotidiano.

A teoria das representações sociais tem como base ontológica, referenciais teóricos da sociologia e na antropologia, principalmente em Durkheim e Lévi-Brum. Neste período de vida, a teoria tem sofrido várias críticas, aliais, até passar por reformulações, rejeições e ser utilizada. Nasce no campo da psicologia Social e vai se expandindo em outras disciplinas

como História, Pedagogia, Geografia e outras. Atualmente, é um dos tópicos mais debatidos na psicologia social, por isso, a mesma, pode ser considerada como uma forma sociológica da psicologia. Assim, a TRS se torna um campo de estudo. “A questão das Representações Sociais (RS) está, certamente entre os tópicos que mais debate a produção científica têm trazido ao campo da Psicologia Social nos últimos anos” (GUARESCHI, 2000, p. 9).

Com sua utilização em várias disciplinas, a TRS se insere em um campo abrangente de estudos como na saúde, no campo empresarial, na educação e na comunicação diversificando as temáticas. Desde 1961 diversos estudos foram realizados. De acordo Sá (p. 1996, 29) “Moscovici (1981, 1984, 1988), Jodelet (1984, 1989), Ibañez (198), Doise (1990, 1993), Vila (1993), Sá (1993), Abric (1994), Wagner e Elejabarrieta (1994)”. Guareschi (2000, p. 9), ainda, explica que “Alguns de tais trabalhos são de caráter introdutório, outros de cunho mais analítico, outros, provêm uma cobertura extensa do campo”.

É a partir da década de setenta que o interesse por seus estudos desenvolve no Brasil. No entanto, no Brasil, os estudos das representações sociais vêm se desenvolver de fato a partir da década de 1990 com a formação de grupos de estudos, simpósios de pesquisas e intercâmbio científico. Com o desenvolvimento dos estudos, há uma proliferação de temáticas que versam sobre vários âmbitos científicos das representações sociais.

No Brasil, encontra-se um movimento acadêmico que tem como base os estudos das representações sociais no intuito de familiarização com o seu conceito, análise, crítica e produção científica (SILVA, A., 2011). Além dos fatores acima propiciar o desenvolvimento dos estudos das representações sociais no Brasil, sua efetivação vem se concretizando com a participação de autores brasileiros em eventos nacionais, internacionais, publicações de dissertações, teses, artigos e livros. Assim, destacamos como obras importantes para os estudos das representações sociais no Brasil a publicação de Spink (1993) e a de Guareschi e Jovchelovitch (1994). “Foi também mais importante iniciativa a publicação de duas obras brasileiras coletivas sobre representações sociais, a de Spink (1993) e a de Guareschi e Jovchelovitch (1994)” (SILVA, 2011, p.27).

2.3 REPRESENTAÇÃO SOCIAL: UMA PRÁTICA SOCIAL

Para compreender as representações sociais presente nos livros didáticos de História nos limitaremos a dois níveis de interpretação: o fenomenológico em que as representações são entendidas como fenômenos a serem investigados. “Nesse nível, as RS são um objeto de investigação. Esses objetos são elementos da realidade”. (GURASCH, 2000, p. 35). E o

teórico. Sendo assim, para estudar as representações sociais é preciso a realização de um estudo empírico e o teórico.

2.3.1 Nível fenomenológico

Destacamos neste espaço as Representações Sociais como fenômenos, então elencamos a necessidade de compreender as representações sociais como, eminentemente históricas. Neste sentido, para compreender as RS faz-se necessário conhecer a realidade social, cultural e física em que as mesmas estão inseridas, ou seja, dentro de um contexto social, histórico e espacial. Isso facilitará a interpretação e explicação das categorias representacionais presentes nos conteúdos.

Por fim, a quarta implicação diz respeito ao fator tempo. As representações sociais são históricas na sua essência e influenciam o desenvolvimento do indivíduo desde a primeira infância, desde o dia em que a mãe, com todas as suas imagens e conceitos, começa a ficar preocupada com o seu bebê (MOSCOVICI, 2003, p.105)

É importante conhecer as características do contexto local e dos sujeitos inseridos, pois as RS são historicamente construídas e ligadas aos fatos sociais, econômicos e culturais. É um sistema de pensamento que serve como referência de um determinado grupo para a codificação, categorização e classificação por meio do processo de interação e comunicação contribuindo para manutenção das RS ou de sua transformação com a familiarização de novos fenômenos.

A interação realizada no processo de comunicação é uma característica imperativa. É a interação que dá o caráter social as representações sociais. As RS presente no cotidiano é um processo permanentemente de construção e reconstrução social guiada pela interação no processo de comunicação social. Assim, justifica a necessidade de compreender as relações sociais, tanto as subjetivas como as objetivas como fenômenos permanentes em transformação coletiva, as representações sociais, por sua vez, são elaboradas e reelaboradas pela sociedade através das interações. A RS está mais interessada com o cotidiano, com o mundo vivido, pois tem como interesse os seres humanos. Sendo assim, se interessa pelas emoções, crenças, religião, mitos e as ciências (PRADO E AZEVEDO, 2011). Conclui-se que a TRS têm interesse em criar possibilidade que possa compreender os fenômenos e objetos do mundo social.

Além de seu caráter histórico a RS é contextual, pois são sempre construídas por meio das relações sociais dentro de um determinado contexto. Neste processo de construção das RS a partir do contexto local compreendemos qual o significado e o sentido atribuído por um determinado grupo social a realidade ou os saberes do senso comum.

Por ser uma realidade histórica, contextual, relacional e simbólica ela serve como um crivo de leitura do mundo, um prisma através do qual o indivíduo observa e compreende não só os fatos ao seu redor, mas também a própria existência. Ela viabiliza a compreensão do mundo, mas não um mundo dado e sim um mundo em transformação constante compartilhado coletivamente.

2.3.2 Nível teórico

Neste tópico, discorreremos sobre alguns conceitos importantes para a compreensão das representações sociais e seu funcionamento como ancoragem, subjetivação, prescrição e convenção. O nível teórico é a utilização dos conceitos na pesquisa proposto pela teoria, bem como os instrumentos metodológicos GURASCHI (2000, p. 35), Reis e Bellini (2011, p. 151), Moscovici (2003) indicam que: é o conjunto das definições tanto dos conceitos como metodológicas, ligados aos construtores referentes às representações sociais.

O conhecimento é sempre construído nas relações sociais por meio da comunicação de acordo com os interesses presentes. Em síntese, o conhecimento surge das paixões humanas e, como tal, nunca é desinteressado (MOSCOVICI, 2003, p. 9). Para Santos, B. (2008) todo conhecimento é construído socialmente.

Em um texto no qual faz uma análise entre as representações sociais e ideologia mostra como as representações sociais são ao mesmo tempo individuais e coletivas (sociais). Em Guareschi (2000), “Uma representação social, como definida e entendida por essa teoria é ao mesmo tempo, individual, pois ela necessita ancorar-se em um sujeito, como é, do mesmo modo, social, pois existe “na mente e na Mídia”, como diria Moscovici”. Neste caso, o racismo é uma representação social, pois está presente nas pessoas e na sociedade brasileira, desta forma alcança certo grau de generalização em nossa sociedade. É individual por estar ancorada em cada pessoa através da comunicação realizada entre os sujeitos nas escolas, as comunicações acontecem entre professores, alunos, funcionários, sociedade e materiais didáticos como livros didáticos onde as representações são construídas e desconstruídas.

A ancoragem é um conceito que identifica o processo fixação das representações sociais de um determinado fenômeno. Sendo assim, temos representações históricas, já

fixadas, dessa forma as representações sociais nos fazem pensar o já pensado, o que está estabelecido no mundo social, ou seja, pensar o preconceito, a discriminação, o racismo e outros conceitos já prescritos. Nesta linha, pensamos o livro didático não apenas como um instrumento de acesso ao conhecimento, mas também um meio de difusão das representações sociais. Se a mesma é mediada pelo processo de comunicação, o livro didático pode ser entendido como mecanismo da comunicação na sala de aula e, nesse processo pode ser responsável pelas informações ou representações passadas aos professores e alunos.

Pois o aluno quando chega à escola ele já possui representações fixas, frutos de suas experiências extraescolares. Desta forma, a representação tanto pode ser positiva como negativa. Neste caso, a atitude direcionada a um objeto será negativa ou positiva, essa fase é denominada de objetivação das RS. Esses dois processos são frutos das representações que são estabelecidos pelo grupo que produz uma visão de mundo. Esta visão é realizada por um indivíduo que remete a representação ao grupo que é o conteúdo concreto apreendido pelo sentido, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento desembocando no processo de produção/reprodução daquilo em que se pensa da percepção da realidade.

Faz-nos pensar o racismo, a discriminação racial, estereótipos e preconceitos já prescritos, existentes na sociedade. Para Reis e Bellini (2011), representações são prescritas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Nesta linha, o livro didático pode ser compreendido não apenas como um instrumento de acesso ao conhecimento, mas também um meio de difusão das representações prescritas socioculturais.

Reis e Bellini citando uma das funções das RS elaborados por Abric sustentam que;

Função justificadora: por essa função as representações permitem, a posteriori, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. As representações têm por função preservar e justificar a diferenciação social. E elas podem estereotipar as relações entre os grupos contribuindo para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles (REIS; BELLINI, 2011, 152).

Entretanto, nós humanos não somos tabulas rasas onde os conhecimentos são colocados e guardados, somos produtores de conhecimentos, de realidades. A TRS nos propõe essa característica existencial em que podemos chamar de uma situação de negociação e conflito. Nesta perspectiva, pensamos a História da população negra como de resistência e conflito, negociação e participação na dinâmica social.

O que estamos sugerindo, pois, é que pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias

representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. As pessoas analisam, comentam e formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. “Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o alimento para o pensamento” (MOSCOVICI, 2003, p. 45).

A partir desta citação compreendemos as pessoas como sujeitos pensantes e não passivos o tempo todo, e que nesse entendimento, as massas criam, transformam e participam do processo histórico. Essa noção nos mostra a dinâmica das representações sociais, pois a todo tempo novas representações estão sendo criadas, é um espaço de conflito entre o novo e o velho. Para Moscovici (2003), uma das funções das representações sociais é torna o não-familiar em familiar. É a partir desse processo dinâmico, histórico, relacional e contextual que compreendemos a importância de se ter consciência das representações sociais, o estudo das representações sociais nos ajuda a compreender conceitos, preposições e práticas sociais que afirmamos como válidas para a compreensão do mundo ao nosso redor.

A presente pesquisa se caracteriza quanto à abordagem como um estudo de caráter qualitativo, onde possibilita utilizar técnicas de coletas de dados e interpretar as informações tendo como elemento primordial o reconhecimento do pesquisador na realidade pesquisada. Para Minayo (2009, p. 21) “Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Neste caso, a pesquisa qualitativa é realizada com base nas subjetividades. “Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2009, p. 22-23).

Isso faz com que a distância entre o pesquisador e o objeto de pesquisa ou o sujeito da pesquisa seja reduzida, possibilitando aos participantes “expressar o sentido dos fenômenos do mundo social” (NEVES, 1996, p. 1). Este, que é considerado o espaço privilegiado onde se constrói as representações, fruto dos significados atribuídos às experiências de vida.

Na classificação da pesquisa quanto aos objetivos, assume-se neste trabalho, a postura de uma pesquisa descritiva, pois, procura descrever o fenômeno de forma detalhada a partir da análise de documentos que são os próprios livros didáticos de história.

Quanto aos procedimentos técnicos: essa pesquisa assume as características de uma pesquisa documental. Isso porque no processo de construção do objeto desse estudo foi feito

análise de documentos e aprofundamento dos estudos sobre a literatura pertinente ao tema. O objeto de estudo deste trabalho são as representações sociais dos afro-brasileiros presentes nos livros didáticos.

2.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Tomamos como base teórica e caminho metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici (2003). A Teoria das Representações Sociais trata dos saberes sociais, ou seja, do senso comum. Outros autores são utilizados como base como Sá (1996), Reis; Bellini (2001), Guareschi (1996), Spink (1996). As RS procura estudar a construção e transformação dos saberes social.

No entanto, partimos do conceito proposto por Denise Jodelet (p. 36 apud SÁ, 1996, p. 32); Moscovici (2003) em que a autora afirma que “Uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

É uma forma de saber ou qualquer forma de saber prático onde proporciona a ligação entre o sujeito e um objeto. “Com relação ao objeto pode ser de natureza social, material ou ideal, a representação se encontra em uma relação de simbolização (está no seu lugar) e de interpretação (confere-lhe significados)” (SÁ, 1996, p. 32-33). Representar é sempre o ato de representar alguém, alguma coisa, é estudar a relação do homem com o objeto e seu ambiente classificando e denotando categorias e nomes.

Os conceitos proposto pela teoria a ser utilizados são: ancoragem e subjetivação. O primeiro entende-se pelo processo de categorizar, nomear, encontrar um lugar para a nova representação. Parte de fora para dentro, para Sá (1996, p. 61), “é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. Já o segundo, é de dentro para fora, ou seja, a transformação da subjetividade em algo concreto, o que percebemos e logo concretizamos. (SÁ, 1996).

Os aspectos da RS a serem definidos são as seguintes: *é contextual*, pois toda representação acontece em um determinado contexto, em determinada cultura; *é histórica* por que esta sempre localizada em uma época; *é dinâmica*, pois está sempre em movimento. Parte do pressuposto de que existe forma de conhecer e de se comunicar guiada por objetivos diferentes, formas que são móveis (REIS; BELLINI, 2011, p. 151).

Para a realização dos estudos com base na RS lançamos mãos de dois níveis de compreensão da teoria, o fenomenológico e o teórico. Suas funções utilizadas são: a convencionalização e a prescrição.

Do primeiro destacamos o conceito de intencionalidade, “Esta intencionalidade é da consciência que sempre está dirigida a um objeto. Isto tende a reconhecer o princípio que não existe objeto sem sujeito” (SANTIAGO, 2010, p. 3). Neste sentido, existe não uma relação, mas uma correlação entre sujeito e objeto, ou seja, um está para o outro. Do segundo autor destacaremos a ideia de ser-no-mundo. De acordo com Santiago (2010, p. 1), “No âmbito fenomenológico-existencial não há indivíduo sem inserção no-mundo, sem o seu plexo de referencias, sem o seu contexto de funcionalidade”, ou seja, o ser-no-mundo só pode ser encontrado no seu contexto histórico.

Já nas questões históricas e étnico-raciais destacamos Gomes (2009), Gomes (2011). Domingues (2008), Domingues (2007), Silva e Reis (1989), Rosemberg (2003), Almeida (2018). Em relação ao livro didático temos Bitencourt (2001), Bitencourt (2011), Choppin (2002), Choppin (2004), Freitag; Mota; Costa (1987). Seguindo o referencial teórico escolhemos Bardin (2077) para a análise de conteúdo que será comentado mais a frente.

Em sua revisão sobre a teoria das representações sociais, Reis e Bellini abordam de forma sucinta os principais autores e obras referentes a TRS. As autoras trazem desde os aspectos históricos, conceituais e metodológicos. Sendo assim, lançamos mãos de algumas sugestões das autoras para elabora nosso caminho metodológico.

QUADRO 1 - CAMINHOS METODOLÓGICOS		
Nível de compreensão	Fenomenológico	Modos de conhecimento, saberes do senso comum, explicação. (GUARESCHI, 2000, p. 35).
	Teórico	Conceitos, construtos, generalizações, preposições referentes às RS (GUARESCHI, 2000, p. 35)
Interesse do pesquisador	Nível coletivo	As representações de um único e mesmo objeto social estão presentes em vários estados de elaboração em diferentes subgrupos e incluem aspectos diferenciados do objeto que variam na relevância que tem para cada subgrupo. (REIS; BELLINI, 2011).
Dimensão metodológica	Os princípios de delineamento da pesquisa.	Os quais incluem os estudos de caso, estudos comparativos, levantamentos com amostragem, experimentos, observação participante e etnografia.
	Obtenção dos dados	Coleta de documentos.
	Análise dos dados	Que se subdivide em análise formal e informal. A formal envolve os modelos estatísticos e as análises estruturais. A informal envolve análise de conteúdo. (REIS; BELLINI, 2011).
Fonte: Autoria própria 2019.		

2.5 PASSOS DA PESQUISA

A pesquisa esta dividida em três passos: o primeiro passo da pesquisa foi definir os livros didáticos de História como documentos utilizados na pesquisa. Na identificação dos livros didáticos de História, adotados na rede municipal de ensino de Juazeiro – BA, no período de 2006 a 2016, iniciou-se com contato na Secretaria de Educação deste município que nos enviou para o setor responsável pelo livro didático. Após não encontrar os livros didáticos na secretaria de Educação, entramos em contatos com os professores de História que fazem parte do quadro funcional permanente da prefeitura municipal de Juazeiro para que estes contribuíssem com informações e disponibilizassem exemplares dos livros didáticos de história adotados ao longo do período.

Nesta etapa, encontramos dificuldades. A primeira foi entrar em contato com os professores. Assim, utilizamos uma lista com os nomes do profesoires permantes de História cedida pela Secretaria de Educação, em seguida tentamos entrar em contato através das redes sociais, de telefones e da rede de conhecimento, ou seja, após conversar com um professor pediríamos o contato de outros professores. Entretanto, As respostas eram sempre desesperançosas, pois muitos professores não possuem livros guardados em casa, principalmente os que já não são mais utiizados e não conheciam outros professores ou não lembravam.

Após os primeiros contatos, aguardamos pacientemente o retorno dos contatos pelos professores, onde na maioria das vezes não houve retorno. Entretanto, encontramos duas coleções cedidas por um professor de História Arnilson. As coleções são as seguintes, a primeira denominada de História: Sociedade & Cidadania e a segunda inttulada de Projeto Araribá.

A partir da identificação física dos livros didáticos de História, realizamos o mapeamento com informações sobre autor, ano de série, editora, ano da publicação, local, quantidade de unidades, de capítulos, de temas, de subtemas, quantidade de páginas, se era livro do professor ou não, se estava sendo utilizados ou não, como as temáticas estão sendo distribuídas, de que formas estão sendo abordadas, quais delas recebem maior ênfase e qual a perspectiva de abordagem presente nos conteúdos em relação à história do afro-brasileiro no Brasil.

Logo após partimos para a segunda fase da pesquisa, em que a mesma já precisa de leituras teóricas, pois acontece com a realização das análises de conteúdos, em que utilizamos o método de Bardin (2077).

2.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A segunda fase é realizar as análises dos livros didáticos. Neste caso, quando estava mapeando os livros, sentimos a necessidade de fazer análise quantitativa e assim fizemos. Assim, as análises são feitas com intuito de responder a questão norteadora da pesquisa “De que modo às representações sociais dos afro-brasileiros que se manifestam nos conteúdos dos livros didáticos de História em escolas públicas da cidade de Juazeiro – BA, no contexto pós implantação da Lei 10.639/2003?”.

As análises realizadas contam com a interpretação de dados proporcionada pelo método de análise de conteúdo proposto por Bardin:

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto (BARDIN, 2077, p. 27).

A autora divide o método em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e tratamento dos resultados: inferência e interpretação conforme mostra a tabela abaixo. Para uma análise das representações sociais sobre a história do afro-brasileiro presente em livros didáticos realizamos os seguintes procedimentos.

2.6.1 Pré-análise

Compete à fase de organização e sistematização, nela estabelecemos o esquema de trabalho utilizado, como a escolha do material a ser analisado. Nesta fase temos o primeiro passo que é a leitura flutuante. A mesma consiste em entrar em contato e escolher o material a ser analisado, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. A primeira etapa tem como atividade central a leitura flutuante. “A primeira actividade consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2077, p. 90). Nesta etapa, destacam-se as regras para serem seguidas com a perspectiva de fornecer confiança nas realizações das análises.

As análises foram feitas por meio da análise temática com o intuito da busca de sentido. De acordo Bardin (2077, p. 99) “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os <<núcleos de sentido>> que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Então,

escolhemos a frase como unidade de registro para facilitar a codificação e de captar melhor o sentido e significado dos conteúdos.

O tema, refere-se aos objetivos da pesquisa representação social do afro-brasileiro, (subtema exemplo: representação positiva – representação negativa). Além da unidade de frases, combinamos com a unidade personagem.

A unidade <<personagem>> pode ser combinada com outros tipos de unidade. Neste caso, o ator ou atuante está sempre presente nas unidades de frases. “O personagem: o actor colhido como unidade de registro. Neste caso, o codificador indica os <<personagens>> (ser humano ou equivalente, tal como animal, etc)” (BARDIN, 2077, p. 100).

No decorrer das leituras, prestamos atenção e utilização dos pronomes, pois muitos deles podem se referir aos sujeitos já citados em frases anteriores.

Assim, teremos como base para captar as representações existentes nos textos escritos presente nos conteúdos substantivos como Afro-brasileiro, negros, escravos, escravizados, africanos, população negra, ou adjetivos que vinculam ao negro: “como a coisa tá preta” e, outros que se referirem à população negra no Brasil. Consequentemente, logo após a seleção dos dados e a leitura flutuante, selecionamos as unidades de registros transformadas em indicadores e definimos as categorias de análise que geraram os dados brutos para a fase de interpretação e inferência.

2.6.2 Exploração do material

Já na segunda fase, denominada a Exploração do material, favorece à codificação e categorização dos materiais. Bardin (2077, p. 95) afirma que “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

2.6.3 Tratamentos dos dados: inferência e interpretação

A terceira etapa, consiste nos tratamentos dos dados, “os resultados em brutos são tratados de maneira a serem significativos (<<falantes>>) e válidos” (BARDIN, 2077, p. 95). O pesquisador, por sua vez, após a realização de algumas etapas das análises como a confrontação sistemática dos dados gerados, poderá analisar os dados conforme a pesquisa demanda. De acordo Bardin (2077, p. 95) “Os resultados obtidos, a confrontação sistemática

com o material e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base à outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas ou praticada graças a técnicas diferentes”. A tabela abaixo mostra as regras para elaboração do corpus dos documentos.

QUADRO 2 - REGRAS PARA A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DOS DOCUMENTOS	
Regras	Descrição
Exaustividade	Esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada.
Representatividade	A amostra deve representar o universo.
Homogeneidade	Os dados devem referir-se ao mesmo tema, sendo obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes.
Pertinência	Os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivos da pesquisa.
Exclusividade	Um elemento não deve ser classificado mais de uma categoria.
Fonte: Autoria própria 2019.	

2.7 SISTEMATIZAÇÃO DAS ANÁLISES NOS LIVROS DIDÁTICOS

Por meio das análises dos livros didáticos, abordamos nossas interpretações e compreensões das representações sociais encontradas nos conteúdos de História do Brasil. no início das análises tínhamos apenas a certeza do nada, pois, constantemente, nos interrogávamos como compreender as representações sociais se nem mesmo percebemos a existência das mesmas, a todo instante que abríamos os livros didáticos de História selecionados, a ausência de representações sociais constituía-se como uma imagem fixa na nossa frente.

Partir do nada gerava angústias e, ao mesmo tempo em que nos incitávamos a continuar na caminhada. Certa vez, fizemo-os as seguintes perguntas: a ausência de representações dos afro-brasileiros pode ser entendida como uma representação? Neste caso, ela pode ser eficaz na manutenção de representações já ancoradas? Partindo desses questionamentos e do estranhamento ao familiar, as práticas cotidianas da pesquisa foram dando formas aos pensamentos que se concretizava como veremos adiante.

Depois de uma breve leitura nos livros selecionados, partimos para a seleção dos capítulos de cada livro didático de história, pois só foram analisados os capítulos que tinham vínculo com a temática de estudo (História do Brasil).

A pesquisa tem como base, as análises qualitativas de textos retirados dos livros didáticos selecionados, entretanto, no decorrer das análises foi necessários realizar algumas análises quantitativas com base em gráficos produzidos com dados encontrados nos livros didáticos de História, que nos possibilitou uma maior visualização dos fenômenos encontrados. Assim, o mapeamento dos livros didáticos foi realizado com os seguintes

aspectos: autor, editora, ano de publicação, ano de uso, quantidade de unidades, capítulos/temas e de laudas por capítulo/tema.

Para a identificação dos conteúdos, dividimos em três categorias temáticas: História do Brasil, História e Cultura Afro-brasileira e a categoria denominada de categoria histórica:

- A. **História do Brasil**; refere-se a assuntos que abordam somente a História do Brasil.
- B. **História e Cultura Afro-brasileira**; refere-se aos conteúdos que destacam a História e Cultura Afro-brasileira, ou seja, que tem como objeto central no texto o afro-brasileiro com sua história e cultura.
- C. **Categoria Histórica**; refere-se à história de cada continente proporcionada pela união das histórias presentes nas unidades, nos capítulos, ou nos temas.

No entanto, a construção das categorias temáticas História do Brasil e História e Cultura Afro-brasileira não quer dizer que há Histórias e Culturas separadas, mas sim, perceber a importância dada pelas duas coleções aos conteúdos da História e Cultura Afro-brasileira, que são obrigatórios pela Lei 10.639/2003. Após o mapeamento dos livros didáticos de História e com a conclusão do gráfico referente à quantidade de conteúdos afro-brasileiro por livro, percebemos a ausência da temática História e Cultura Afro-brasileira e com ela, dois momentos na construção epistemológica da História e Cultura Afro-brasileira.

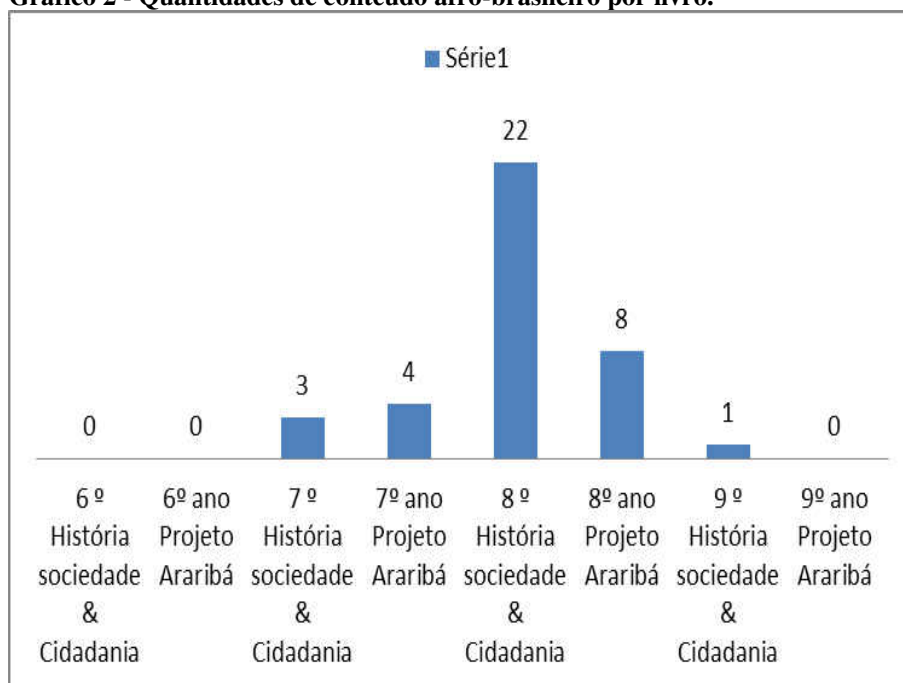
O primeiro momento, uma ausência total nos LDH do 6º ano e, quase que total, nos livros do 9º ano. Assim, por ter aspectos numéricos semelhantes, juntamos os livros dos 6º e 9º anos para serem analisados juntos e conceituamos esse fenômeno como ausências e ausências. Já o segundo, conceituamos de Desperdício da Experiência, ele se refere aos livros dos 7º e 8º anos, que apresentam números insuficientes que chegam a excluir temas importantes como o movimento negro no século XX. Esses exemplares, também demonstram aspectos numéricos semelhantes, assim juntamos os livros do 7º e 8º anos e analisamos juntos. Abaixo explicitamos os conceitos formulados:

- A. **Ausências e ausências**; Neste caso, o conceito tem o sentido da ausência da cultura e História afro-brasileira, ou seja, da História, da cultura, da política, da economia, da arte e etc. É um momento em que se percebe, praticamente uma ausência de conteúdos (exclusão dessas experiências) afro-brasileiros nos livros didáticos de história e;
- B. **O desperdício da experiência**; conceito que faz parte do título do livro de Boaventura de Sousa Santos, onde o autor faz uma crítica à ciência moderna

que durante muito tempo desperdiçou e vem desperdiçando experiências. Momento em que os conteúdos afro-brasileiros só estão como acessórios, ou apêndice de outros conteúdos que não tem efeito positivo para os afro-brasileiros proposto pela Lei 10.639/2003 e a resolução Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, presente no parecer 003/2004, de 10 de março de 2004 elaborado pelo Conselho Nacional de Educação.

O gráfico abaixo mostra como conteúdos referentes à história afro-brasileira estão presentes nos livros didáticos de história analisados, isso por livro e por ano e como chegamos à conclusão dos modos de representação.

Gráfico 2 - Quantidades de conteúdo afro-brasileiro por livro.



Fonte: Autoria própria, 2019.

Neste caso, assumimos ausência da temática História e Cultura Afro-brasileira no sentido do par negação/presença, ou seja, a ausência da temática História e Cultura Afro-brasileira nos conteúdos dos livros didáticos de História representa a presença hegemônica da História e cultura branca e o silenciamento dos afro-brasileiros.

Os gráficos foram realizados de acordo a divisão didática de cada coleção. Com isso, foram construídos quatro gráficos para cada livro didático, ou seja, todo livro analisado possui quatro gráficos. Na coleção História: Sociedade & Cidadania, os gráficos foram realizados da seguinte forma: o primeiro gráfico, presente nos LD, mostra quantas páginas cada capítulos tem, já o segundo gráfico identifica quantas páginas cada categorias históricas possui, o

terceiro, reflete quantas páginas sobre conteúdos afro-brasileiros existem em cada capítulo e o quarto gráfico mostra-nos quantas páginas cada categoria temática, sendo História do Brasil e História e Cultura Afro-brasileira possui.

A segunda coleção, Projeto Araribá, o primeiro gráfico mostra quantas páginas tem cada unidade. Já o segundo gráfico, identifica quantas páginas tem cada categoria histórica. O terceiro gráfico, mostra quantas páginas existem sobre conteúdos afro-brasileiros nos temas das unidades e o quarto gráfico, mostra quantas páginas possui cada categoria temática, sendo História do Brasil e História e Cultura Afro-brasileira.

É importante ressaltar que para os conteúdos afro-brasileiros só são contadas as páginas pertencentes às unidades, capítulos ou temas que abordam os afro-brasileiros na História do Brasil, ou seja, que aborde a história, a cultura Afro-brasileira. É importante lembrar que as páginas contadas de cada unidade, capítulo, tema e conteúdo afro-brasileiro e, até mesmo, dos capítulos de história do Brasil e de outras Histórias não representam a quantidade total de páginas do livro, isso nas duas coleções.

De acordo com nosso objetivo geral, destacam-se quatro aspectos para a escolha dos livros didáticos; o primeiro deles, vincula-se a disciplina história, fruto da vida acadêmica do pesquisador, pois o pesquisador é licenciado em História e por consequência vem abordando a temática; o segundo aspecto, refere-se ao recorte espacial, tendo a cidade de Juazeiro/BA como delimitação para a escolha dos livros, assim os livros para serem escolhidos devem ter sido utilizados pelo município de Juazeiro/BA.

Já a terceira característica, baseia-se no recorte temporal que, tem início em 2003 e se estendia a 2016. Entretanto, com o desenrolar da pesquisa expandimos o período final para o ano de 2019. É importante ressaltar que a dificuldade de encontrar os livros didáticos de História utilizados no período citado pelo município de Juazeiro foi fator determinante para o dilatamento do recorte temporal. O quarto aspecto é que os livros a serem analisados devem pertencer à segunda fase do ensino fundamental que vai do 6º e 9º anos. Essa fase foi escolhida pela experiência vivenciada pelo pesquisador como professor, onde lecionou do 6º ano ao 9º ano.

Foram encontradas duas coleções, a primeira denominada História: Sociedade & cidadania, produzida pela editora FTD, tendo como autor Alfredo Boulos Junior, edição reformulada, que tem como período de uso os anos de 2014, 2015 e 2016, com quatro livros, o 6º ano, o 7º ano, o 8º ano e o 9º ano. A segunda coleção, Projeto Araribá, organizada pela editora Moderna e tendo como editora responsável Maria Raquel Apolinário, também tem quatro livros: o 6º ano, o 7º ano, o 8º ano e o 9º ano. Esta segunda coleção tem como período

de uso os anos de 2017, 2018 e 2019. As análises e descrições dos LD foram realizadas, primeiro por coleção e depois de acordo o ano de ensino. Assim, começamos pela coleção História: Sociedade & cidadania e depois pela coleção Projeto Araribá e todas se inicia a partir do livro do 6º ano, de forma crescente.

As análises dos livros começaram pelas unidades, depois capítulos ou temas, quantidade de laudas por cada capítulo ou tema, depois as análises quantitativas dos temáticas históricas, ou seja, como estão sendo distribuídas, de que formas estão sendo abordadas, quais recebem maior atenção e, em seguida parte para as análises dos textos escritos presentes nos conteúdos dos capítulos/temas da História do no Brasil.

Este capítulo está dividido em duas partes, sendo que, a primeira consta o mapeamento dos livros didáticos de História com os gráficos e algumas análises referentes aos dados encontrados nos LDH e demonstrados nos gráficos. A segunda parte, aborda uma discussão mais aprofundada sobre a representação dos dados presentes nos gráficos e como eles se relacionam com os afro-brasileiros, com base na teoria das representações sociais e em outros teóricos como Boaventura de Sousa Santos.

Em seguida, partimos para a terceira fase da pesquisa que será a demonstração dos dados, ou seja, após as análises através das categorias de análises partimos para demonstrar as representações sociais sobre os afro-brasileiros encontradas nos livros didáticos de História analisados. Neste caso, mostramos como os afro-brasileiros são abordados em livros didáticos de História, do 6º e 9º anos, que pertencem à segunda etapa da Educação Básica.

3 MAPEAMENTO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA ANALISADOS

Neste capítulo mostraremos o mapeamento dos livros didáticos de História escolhidos para as análises dos dados físicos, bem como servirão como fontes documentais para as análises de conteúdo.

3.1 OS AUTORES

Neste espaço o que vamos destacar é com base no currículo Lattes do autor presente na Plataforma *Lattes* do CNPQ. Alfredo Boulos Junior, que é autor da primeira coleção é atualmente estudante de doutorado, segundo o autor, em seu currículo *Lattes*, afirma que.

Atualmente é aluno do programa de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História Política e Sociedade. Atuando principalmente nos seguintes temas: Representação, Imagens, africanos, afrodescendentes, livro didático e África. (Texto gerado automaticamente pela aplicação CVLattes) (Boulos Júnior, 2019, p. 1).

Neste caso, percebe-se que o autor é pesquisador dentro da temática pesquisada como representações e a população africana e negra no Brasil. Neste sentido, o trabalho realizado ganha maior credibilidade. Além de ser doutorando na linha Escola e Cultura: História e Historiografia da Educação o seu projeto de pesquisa tem como foco a História dos livros didáticos “O presente projeto de pesquisa se insere num projeto maior do Programa de EHPS, da PUC-SP, intitulado “História das disciplinas escolares e do livro didático”, mais precisamente no subprojeto que analisa livros didáticos do século XX” (BOULOS JUNIOR, 2019, p.1).

O autor tem várias publicações que abordam a História do Brasil e a temática sobre a população negra como: Os africanos e seus descendentes, O engenho e sua gente, A capitania do ouro e sua gente, Imigrantes no Brasil (1870-1920), Os indígenas antes e depois de Cabral, Bandeirantes e índios em São Paulo de Piratininga, A viagem de Cabral, 13 de Maio – Abolição – Por que comemorar?

A autora Maria Raquel Apolinário é responsável pela segunda coleção, produzida pela editora Moderna. Não encontramos registros da autora na Plataforma *Lattes* do CNPQ, com várias tentativas no dia 16/04/2019. Entretanto, no endereço eletrônico <https://www.linkedin.com/in/maria-raquel-apolin%C3%A1rio-a483a158>, que configura como da autora, afirma que a mesma é professora de História da rede municipal e estadual de São Paulo. Atua com “desenvolvimento de projetos editoriais, direcionados às escolas privadas e

ao PNLD (Projeto Araribá e Projeto Pitangüá), gestão de equipe, elaboração e edição de originais, revisão técnica” (APOLINÁRIO, 2019).

A autora também tem referência no assunto, pois a mesma é professora de História com uma ampla experiência prática em sala de aula, além de publicações na área de História e ensino como exemplo História suplemento de Revisão, Projeto Pitanguar História 2 e História caderno de revisão do Ensino Médio.

3.2 AS EDITORAS

A editora moderna foi fundada pelo então professor Ricardo Feltre a mais de 50 anos. Assim, tem uma longa caminhada que se objetiva em experiências práticas, principalmente, em sua atuação que se baseia na produção de livros didáticos e sempre visando o desempenho do aluno. De acordo a editora Moderna, “carregamos o pioneirismo do professor e fundador Ricardo Feltre, que procurou em seu trabalho valorizar o conhecimento como forma para um futuro para as novas gerações”. (SITE EDITORA MODERNA, 2019). <https://www.moderna.com.br/institucional/>

Já editora FTD, tem uma longa história de vida, sua origem remonta ao instituto Marista que de 1883 a 1907, foi dirigida pelo irmão Frère Théophane Durand, Irmão Superior-Geral do Instituto. A editora vem do século XIX, quando produzia cartilhas, livros de gramática francesa, história francesa e outras obras. “Quando ele assumiu a direção do instituto, já existiam livros de Gramática Francesa e de História da França, além da cartilha escrita pelo próprio Padre Champagnat e algumas obras para o ensino religioso” (SITE OFICIA DA FTD, 2019).

O registro de sua marca foi em 1890 e o primeiro livro publicado diretamente do Brasil foi um livro de matemática, Exercícios de Cálculo sobre as Quatro Operações para os professores iniciantes, isso em 1902. Ao longo desses 110 anos, destaca-se pela sua História e pela sua produção de livros e livros didáticos em grande escala. Muitos dos seus livros foram adotados por muitas escolas brasileiras. “Era difícil encontrar uma escola brasileira que não adotasse vários livros da FTD, tanto na rede particular como na rede pública”. (SITE OFICIA DA FTD, 2019).

Atualmente, a editora é responsável por livros didáticos utilizados por diversas escolas brasileiras, como a Coleção História: Sociedade & Cidadania, avaliados e aceitos tanto pelo PNLD como pelos professores da disciplina de História. (site oficial <https://ftd.com.br/a-ftd/a-historia/>).

As duas coleções encontradas foram cedidas pelo professor Arnilson Santos Almeida, que encontrou a primeira, guardada na escola e a segunda, o professor nos disponibilizou para a pesquisa, pois a mesma está sendo utilizada, atualmente, desde 2017. Ao total, foram oito livros analisados, quatro de cada coleção, entre eles, existem livros que pertence ao professor.

3.3 COLEÇÃO HISTÓRIA: SOCIEDADE E CIDADANIA

Na coleção História: Sociedade & Cidadania, o livro didático de história do 6º ano possui trezentos e vinte páginas, o livro do 7º ano e do 8º ano juntos possuem trezentos e vinte, mais cento e vinte e sete paginas separadas que se referem a explicações, pois os dois são livros do professor, o livro didático do 9º ano tem trezentos e trinta e seis páginas.

Os livros didáticos destacados nesta coleção são divididos, primeiramente em unidade, assim cada um possui quatro unidades, destacando o 8º ano com três unidades. As unidades são divididas em capítulos que, por sua vez, são divididos em tópicos. O número de capítulo varia de acordo o ano do livro didático, ou seja, o 6º ano tem quinze, o 7º com quinze, o 8º com dezesseis, e o 9º ano com dezessete.

3.3.1 Livro didático de Historia do 6º ano

QUADRO 3 - DADOS DO LIVRO DO 6º / HISTÓRIA: SOCIEDADE & CIDADANIA			
Editora: FTD	Disciplina: História	Ano publicação 2012	Ano de uso: 2014 a 2016
6º ano, 2ª edição, São Paulo, 2012.	Autor Alfredo Boulos Júnior		Ed. Reformulada

Fonte: Autoria própria 2019.

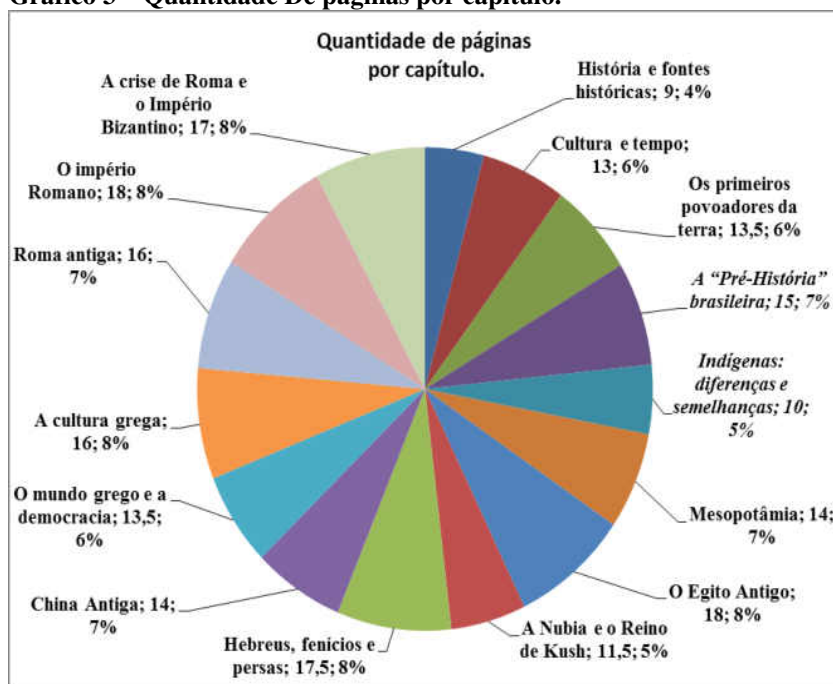
O livro do 6º ano, da editora FTD é composto por quinze capítulos, sendo que apenas dois deles se referem à História brasileira. O quarto capítulo, “A Pré-história brasileira” com quinze páginas e o quinto “Indígenas: diferenças e semelhanças”, com dez páginas, em que retrata os povos indígenas no Brasil, mostrando alguns aspectos de sua cultura e sociedade.

O quarto capítulo, a Pré-história brasileira destaca o Brasil antes da colonização, as teorias da chegada dos primeiros povos no Brasil, as descobertas sobre a presença humana na América; os estudos de Niède Guidon, no tópico (Os povoadores das terras onde hoje é Brasil). O livro retrata povos antes da invasão como os homens caçadores e coletores, agricultores e os ceramistas. É importante Salientar que a maior parte dos conteúdos presentes no livro são voltados para a História da Europa.

Neste caso, afirmamos uma predominância da História da Europa, em que a mesma ocupa uma grande quantidade de espaços no livro com os conteúdos. Assim sendo, isso pode refletir como representações históricas, políticas, culturais já ancoradas e objetivadas nos livros didáticos.

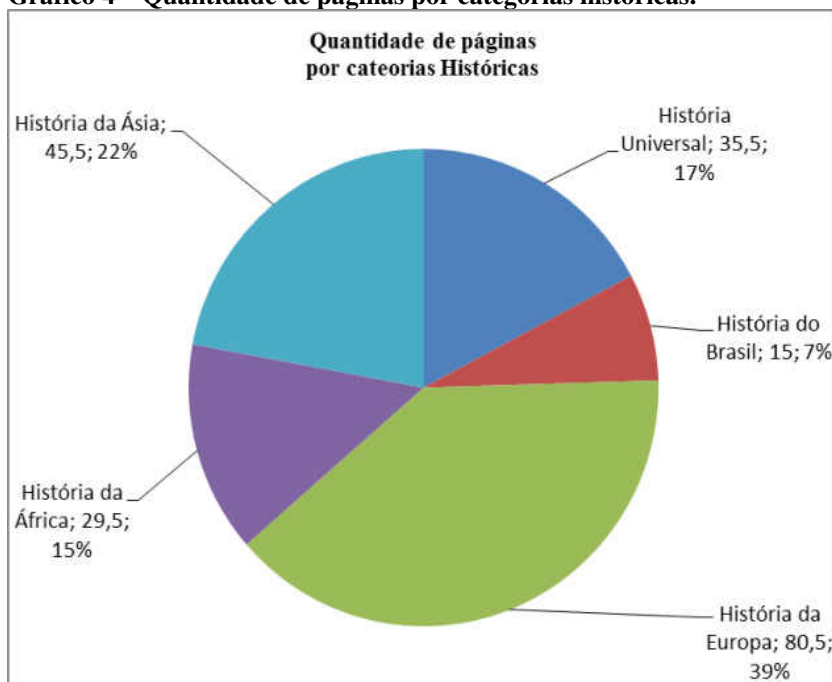
Pois no gráfico abaixo, mostra que maior parte dos títulos presentes fazem parte da História da Europa. É importante ressaltar que o livro possui alguns capítulos em que os assuntos presentes não se encaixam em nenhuma das histórias, assim, categorizamos de assuntos teóricos, ou seja, História universal. Citamos como exemplo: os capítulos: História e fontes históricas, Cultura e tempo e os Primeiros povoadores da terra. Os três juntos possuem 17% dos conteúdos presentes no livro.

Gráfico 3 – Quantidade De páginas por capítulo.



Fonte: Autoria própria, 2019.

De acordo com o gráfico acima, percebe-se que apenas 15,7% dos conteúdos presentes neste livro pertencem à História do Brasil, isso significa dizer que, se depender só deste livro de história, é bem provável que os alunos ancorem representações da Europa. A predominância da História da Europa é velada, pois com a distribuição das páginas por capítulo dificulta que o leitor perceba em termos quantitativos a predominância da história da Europa e que as diferenças numéricas de quantidade de páginas entre os capítulos não são enormes. Mas quando realizamos o gráfico quatro, com o número de laudas por categorias históricas, ou seja, a união de Histórias por continente, percebe-se nitidamente a hegemonia da História da Europa.

Gráfico 4 – Quantidade de páginas por categorias históricas.

Fonte: Autoria própria, 2019.

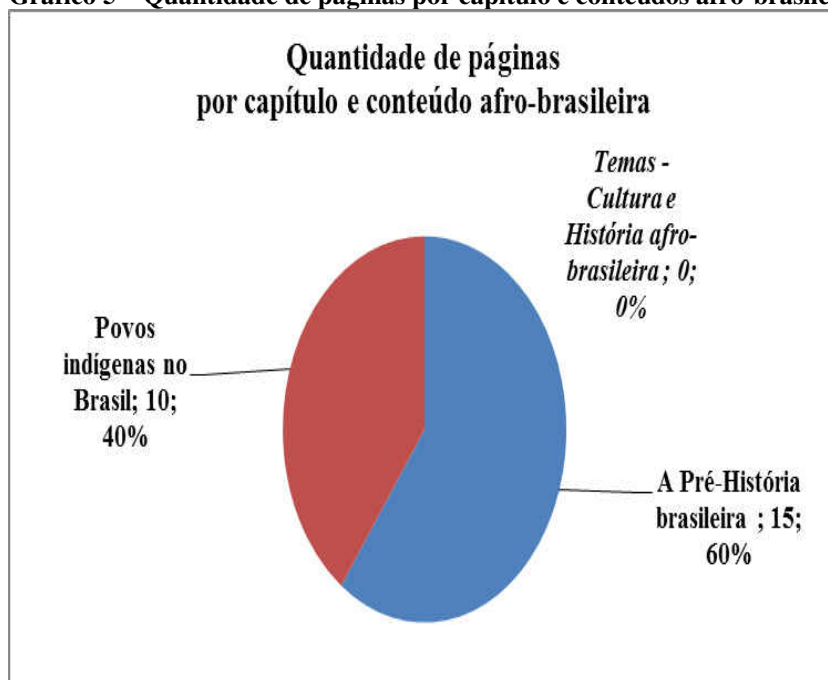
Enquanto no livro temos duzentos e dezenove páginas para conteúdos, à História do Brasil, fica apenas com vinte e cinco páginas, ou seja, apenas 15,7% de todo o conteúdo do livro. Em relação a conteúdos afro-brasileiros constata-se a inexistência. No gráfico a baixo, mostra de forma clara a completa ausência de conteúdos referentes à História e cultura Afro-brasileira. No entanto, temos conteúdos sobre a pré-história brasileira e sobre os indígenas no Brasil, em que destaca a quantidade de índios encontrados no período da invasão “colonização”.

O livro aborda as diferenças e semelhanças entre os indígenas como os traços físicos, as línguas faladas pelas tribos existentes como tupi e o Macro-jê. Outro ponto a ser abordado no livro é a divisão do trabalho que é realizada por sexo e por idade, ou seja, nas tribos indígenas o trabalho era dividido de acordo com o sexo do sujeito, assim homens tinham atividades diferentes das mulheres.

Já de acordo com a idade os meninos, realizavam atividades diferentes dos adolescentes, que também tinha atividades diferentes dos adultos e assim por diante. E por último, destaca as fases de desenvolvimento dos indígenas como a infância, a adolescência, e a fase adulta.

Porém, neste livro não encontramos conteúdos que abordem os afro-brasileiros. Isso pode levar a representações pejorativas do sujeito negro dificultando a aceitação de si, de seus semelhantes e da sociedade.

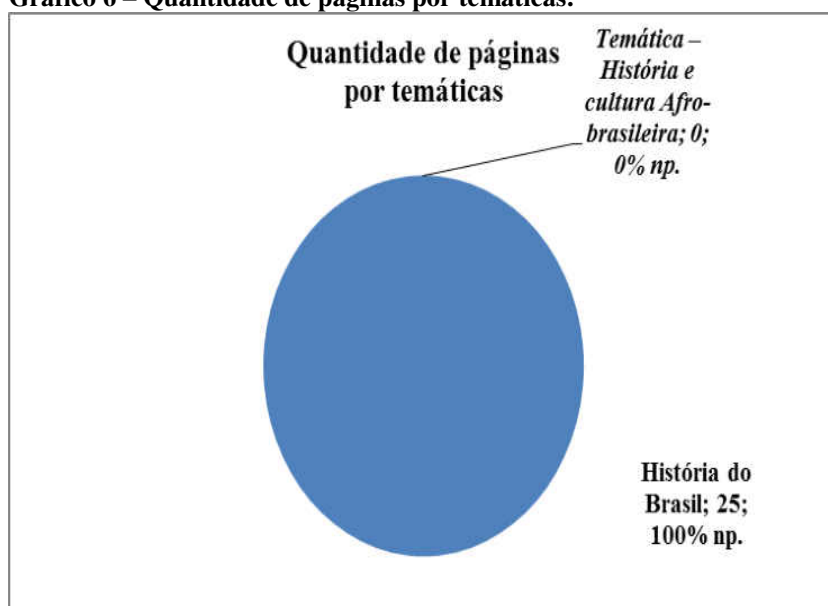
Gráfico 5 – Quantidade de páginas por capítulo e conteúdos afro-brasileiros.



Fonte: Autoria própria, 2019.

No gráfico abaixo a relação estabelecida é entre as temáticas, o padrão eurocêntrico se mantém diante a História e Cultura Afro-brasileira, negligenciando sua presença na História do Brasil. Assim, percebemos uma predominância, principalmente da História da Europa, que uma vez ancorada será objetivada em seu cotidiano. Neste caso, tem-se a conservação de representações eurocêntricas. Assim, afirmamos que neste livro, não há tópicos referente à temática História e Cultura Afro-brasileira, ou seja, aos afro-brasileiros.

Gráfico 6 – Quantidade de páginas por temáticas.



Fonte: Autoria própria, 2019.

3.3.2 Livro didático de História do 7º ano

QUADRO 4 – DADOS DO LIVRO DO 7º ANO, HISTÓRIA: SOCIEDADE & CIDADANIA

Editora: FTD	Disciplina: História	Ano publicação 2012	Ano de uso: 2014 a 2016
Série: 7º ano, 2ª edição, São Paulo, 2012.	Autor: Alfredo Boulos Júnior	Ed. Reformulada	

Fonte: Autoria própria, 2019.

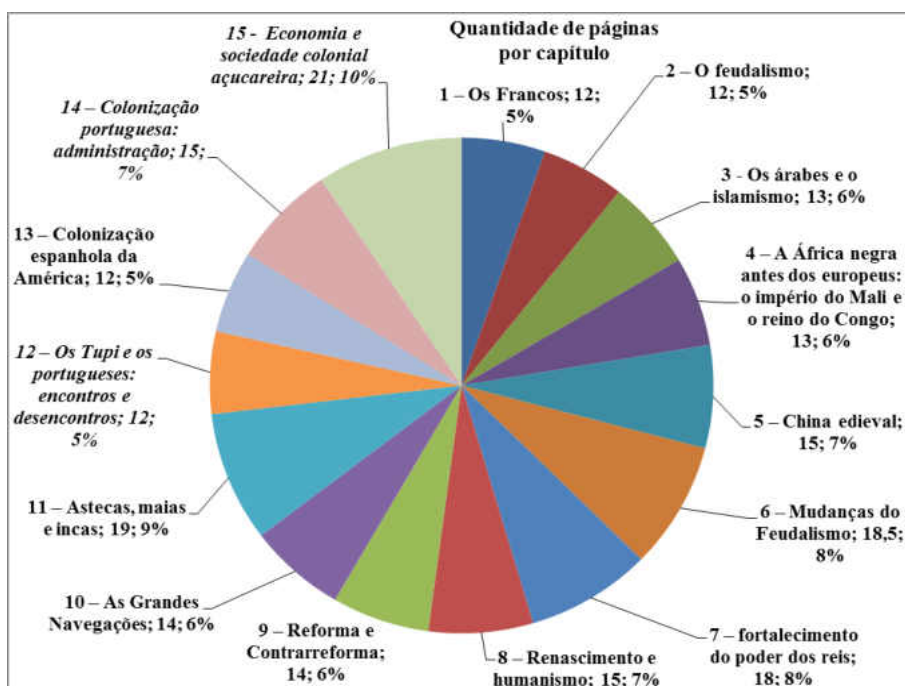
Este livro possui quinze capítulos, sendo que um dedicado a História da África com treze páginas, outro aos Árabes e o islamismo com treze páginas, China Medieval com quinze, astecas, maias e incas com dezenove páginas. Possui também três capítulos sobre a história do Brasil. O décimo segundo capítulo: “Os Tupi e os portugueses: encontro e desencontro”, com doze páginas, o décimo quarto: “Colonização portuguesa: administração” com quinze páginas e o décimo quinto: “Economia e sociedade açucareira”, possuindo vinte uma páginas. O restante fica por conta da História da Europa.

Vários aspectos da Europa são trabalhados e todos de acordo com a cronologia. Temos como exemplo a Europa feudal, em que destaca desde os povos mais importantes na formação como os Francos, os germanos até a formação do império Carolíngio como a religião cristã e sua influência como base do pensamento para o desenvolvimento da Europa Feudal e posterior. Neste caminhar, destaca como a sociedade era dividida em Clero, Nobreza e trabalhadores. Mostra a crise do período medieval e o surgimento das monarquias com o fortalecimento do poder dos reis. A economia é um aspecto muito importante ao lado da política e da religião, pois mostra uma economia baseada na agricultura, mas com o comércio funcionando de forma incipiente.

O décimo segundo capítulo, “Os Tupi e os portugueses: encontro e desencontro” fala sobre os índios no início da colonização do Brasil por Portugal, bem como o encontro entre os povos diferentes e as contribuições dos indígenas para a formação da sociedade brasileira. Como as plantas alimentícias exemplo batata-doce, amendoim e o milho. Porém, os indígenas e suas terras são visto como conquista por parte da Europa. Para Boulos (2012, p. 234) “Hoje, mais de 500 anos após a conquista europeia das terras americanas, a humanidade começa a avaliar sua dívida para com os indígenas da América”.

Já o décimo quarto: “Colonização portuguesa: administração”, mostra-nos como ocorreu o processo de colonização tendo a Europa como conquistadora de terras e consequentemente de pessoas. Assim, a gráfico sete indica a predominância da história da Europa, apesar de que neste livro percebemos um aumento de conteúdos destinados a História do Brasil.

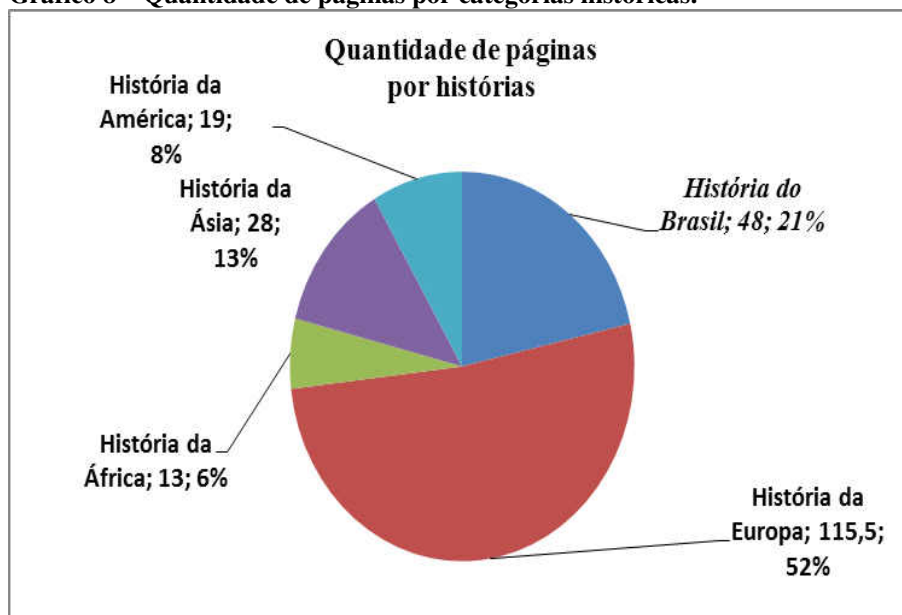
Gráfico 7 – Quantidade de páginas por capítulo.



Fonte: Autoria própria, 2019.

Neste caso, a História do Brasil contém 21% do total de espaços do livro destinados aos conteúdos, isso significa dizer que quarenta e oito páginas selecionadas como conteúdo que pertence à História do Brasil. A história da África fica com 6%, ou treze páginas, a da Ásia com 13%, que corresponde a vinte e oito páginas, da América com 8% que é equivalente a dezenove páginas e da Europa com 52%. Assim, no gráfico abaixo percebemos que a hegemonia da história da Europa permanece neste livro.

Gráfico 8 – Quantidade de páginas por categorias históricas.



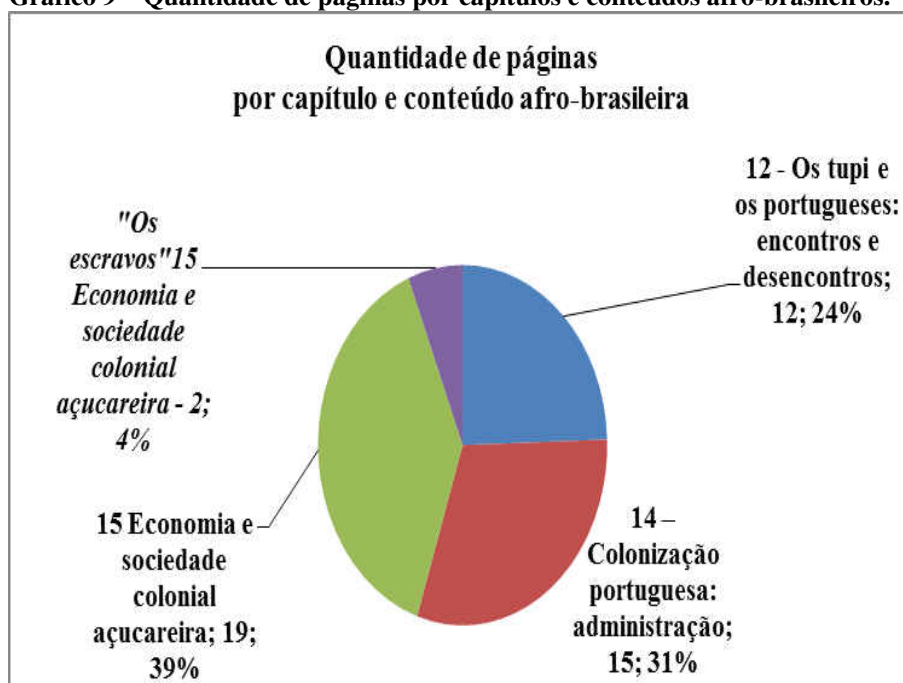
Fonte: Autoria própria, 2019.

Neste livro, apesar da baixa quantidade de conteúdos destinados a História e Cultura Afro-brasileira encontraram um tópico com duas páginas que forneceu dados importantes para a seleção das unidades de registro e as análises, além dos outros assuntos que trazem dados importantes para as análises. O gráfico nove, que vem logo abaixo, mostra-nos a relação de quantidade de páginas de todos os capítulos que se referem à História do Brasil e à quantidade de páginas presentes nos capítulos que se referem a conteúdos afro-brasileiros.

O décimo quinto capítulo: “Economia e sociedade açucareira” que pertence à quarta unidade, Nós e os outros, foi o único deste livro que conseguimos capturar as unidades de registros e consequentemente as representações sociais dos afro-brasileiros presentes nele. O capítulo aborda a sociedade colonial açucareira até a Guerra dos Mascates, destacando vários aspectos da formação e funcionamento da sociedade colonial brasileira.

Neste capítulo, tem um tópico denominado de “Os escravizados” que contém apenas duas páginas, número inferior, pois como já abordamos acima, o livro apresenta em termos de conteúdos para a História do Brasil quarenta e oito páginas. Esse número reflete no gráfico dez, onde mostra a quantidade de laudas por temáticas. Neste caso, pode-se considerar uma desproporção entre as temáticas.

Gráfico 9 – Quantidade de páginas por capítulos e conteúdos afro-brasileiros.



Fonte: Autoria própria, 2019.

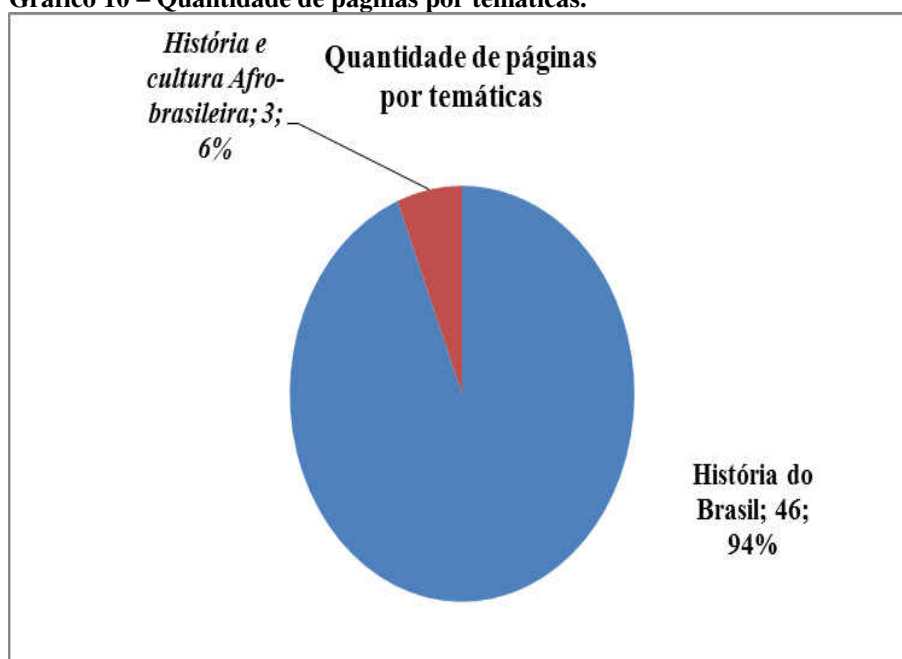
Abordar a História e cultura afro-brasileira em duas páginas, em que o livro inicia a História do Brasil partindo das capitanias Hereditárias e termina com a Guerra dos Mascates

em 1.710, mais de um século de história significa uma omissão com a Lei 10.639/2003 e um desfavorecimento ao povo afro-brasileiro, ou seja, a negligência com História e Cultura Afro-brasileira significa um silenciamento de práticas, experiências e saberes sociais vividos e produzidos pelos povos afro-brasileiros.

A abordagem contempla movimentos considerados importantes como a invasão holandesa, a Guerra dos Mascates, a concorrência antilhana. Porém, negligencia vários acontecimentos proporcionados pelos afro-brasileiros como o Quilombo de Palmares uns dos grandes episódios de resistência no mundo como afirma MARQUESE (2006, p. 107) “A Guerra dos Palmares foi um dos episódios de resistência escravas mais notáveis na história da escravidão do Novo Mundo”, bem como a participação da população afro-brasileira na guerra holandesa, sua participação como mão-de-obra na construção na sociedade açucareira, bem como suas resistências como as fugas e consequentemente a formação de quilombos.

A temática História e Cultura afro-brasileira fica apenas com o total de 6% e sua história e cultura só aparecer como objeto central do texto, no tópico os escravizados, já no restante o afro-brasileiro aparece como elemento secundário. O título do tópico chama logo a atenção, pois denota uma condição de “pessoas que foram escravizadas por outras”. No entanto, o afro-brasileiro participa na história como escravo passivo, escravo objeto, ou seja, continua na condição de escravo permanente. Ao abordar a sociedade açucareira o livro coloca os aspectos sociais e econômicos da sociedade colonial sem dar importância aos africanos e seus descendentes escravizados.

Gráfico 10 – Quantidade de páginas por temáticas.



Fonte: Autoria própria, 2019.

Neste caso, o afro-brasileiro continua sendo representado como escravo. Esta representação está ancorada no imaginário social brasileiro desde o período colonial, permanecendo até os dias atuais. Ao abordar o afro-brasileiro nesta perspectiva, o livro desperdiça várias experiências vividas pelos africanos e seus descendentes que podem favorecer a construção de representações positivas como o domínio de técnicas. “Os primeiros escravos africanos começaram a ser importados em meados do século XVI; seu emprego nos engenhos brasileiros, contudo, ocorria basicamente nas atividades especializadas” (MARQUESE, 2006, p. 111), assim como experiências de lutas, relações de conflitos e barganha.

Nesta linha, omite fatos realizados pelos afro-brasileiros ocorridos durante o período colonial e, conseqüentemente as práticas sociais e culturais como a compra de alforrias, as fugas para os quilombos, o uso da religião e da capoeira. Ao falar da falência do regime escravocrata e o poder dos senhores, Chalhoub (199, p.181) afirma “Esta transformação ocorrerá pelo menos em parte como resultado das seculares lutas dos escravos no sentido de obrigar os senhores a alforriá-los mediante indenização”.

3.3.3 Livro didático de História do 8º ano

QUADRO 5 – DADOS DO LIVRO DO 8º ANO, HISTÓRIA: SOCIEDADE & CIDADANIA			
Editora: FTD	Disciplina: História	Ano publicação 2012	Ed. reformulada
Série: 8º ano, 2ª edição, São Paulo, 2012.	Ano de uso: 2014 a 2016	Autor: Alfredo Boulos Júnior	

Fonte: Autoria própria, 2019.

Neste livro do 8º ano encontramos com mais intensidade a presença da História do Brasil, ou seja, grande parte do conteúdo presente no livro didático é voltada para a História brasileira possuindo cento e treze páginas, que corresponde ao total de 52%. O livro possui duzentos e dezesseis páginas destinadas aos conteúdos, sendo o único desta coleção que contém apenas III unidades.

Com três capítulos, a primeira unidade é voltada toda para a História do Brasil, sendo que o primeiro é dedicado a História e Cultura Afro-brasileira: Africanos no Brasil: dominação e resistência com doze páginas – este livro traz conteúdos e citações que colocam o afro-brasileiro como sujeito ativo -; A marcha da colonização na América portuguesa com treze páginas e, A Sociedade mineradora com doze páginas.

Já a segunda tem cinco capítulos, sendo que quatro deles são voltados para a História da Europa entre eles destacamos o capítulo denominado Revolução Industrial com catorze

paginas e meia; Iluminismo com onze; A Revolução Francesa com dezoito e meia; A era Napoleônica com onze e o último que dedica uma parte para a História da Europa e outra para a História dos Estados Unidos com o título “A formação dos Estados Unidos”.

Enquanto isso, a terceira unidade com oito capítulos, cinco são dedicados à história brasileira como: A emancipação política do Brasil, possuindo quatorze laudas; O reinado de D. Pedro I: uma cidadania limitada com dez páginas e meia; Regências: unidade ameaçada com treze e meia; O reinado de D Pedro II: modernização e imigração com vinte e duas laudas e, Abolição e República com dezesseis páginas. O décimo quinto capítulo: Os Estados Unidos no século XIX possui doze páginas e meia e o décimo sexto A Europa no século XIX com dezessete páginas.

Nos capítulos destinados a História do Brasil, vê-se uma história política, nos quais os personagens que aparecem são os líderes políticos com seus interesses. Destaca o contexto político imperial do Brasil, com fatos, nomes e a dinâmica política, principalmente pós o golpe da maioridade. Aborda as várias negociações e rupturas políticas em busca da liberdade do país e da unidade do mesmo, bem como destaca a sociedade como preconceituosa e racista. Fala da economia, da imigração, dos produtos no Brasil e o desenvolvimento. No total, o livro tem dezessete capítulos para aborda no século XVIII e XIX e as histórias como a da Europa, da América, da Ásia, da África e a História do Brasil. No livro percebe-se que à História da Ásia e da África não existem e quando são mencionadas ficam a mercê de outras histórias.

Como veremos no gráfico abaixo, não encontramos capítulos, temas ou tópicos destinados a História da África no período histórico do livro. Encontramos um capítulo nomeado “Africanos no Brasil”, que por sinal tem significativa relevância. Sendo assim, é correto afirmar que a história da África - apesar de não ser um tema abordado em nosso trabalho - é um tema exigido pela Lei 10.639/2003 e que a mesma faz parte da História do Brasil. Sua cultura, sua arte, sua religião, seu modo de vida, suas tecnologias como a de trabalhar com o ouro, suas vestimentas são atualmente verificados como elementos formadores da cultura brasileira.

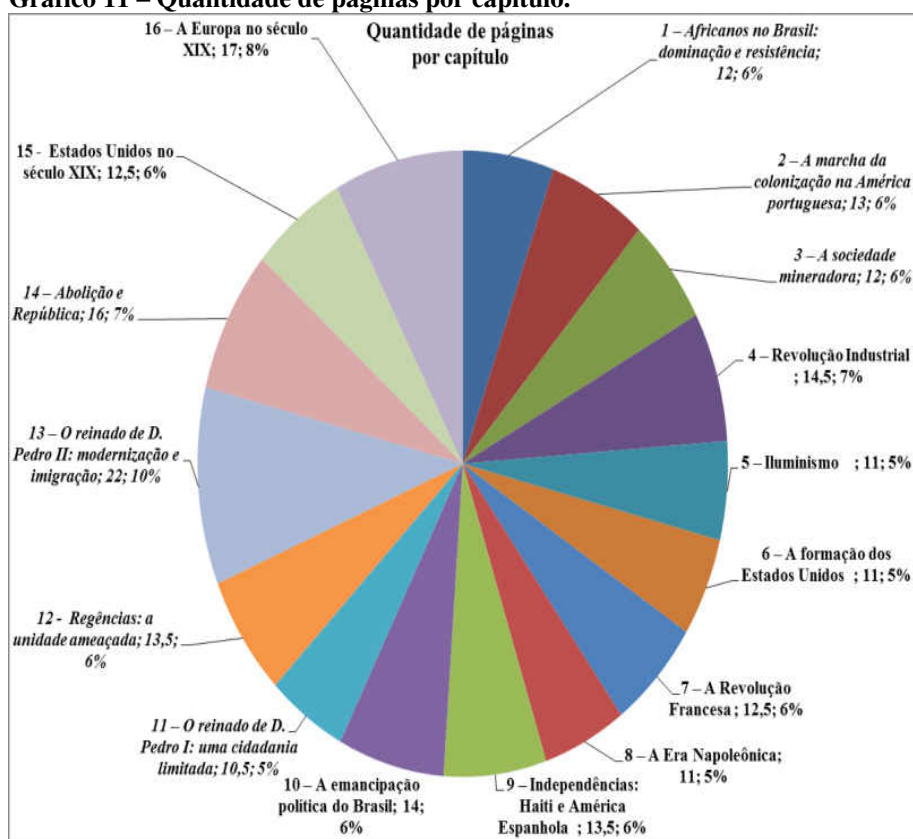
Assim, ao valorizar a África por meio da inserção de sua história, sua cultura, suas práticas sociais com suas particularidades e singularidades, de forma positiva, valorizamos a História do Brasil, ou seja, a nossa valorização depende também de uma valorização da História do continente africano. Tais representações do continente africano como pobreza, intelectual, alimentícia, política, cultural e outras precisam ser desmistificadas e o primeiro passo é a presença de conteúdos com representações positivas da História da África.

“Soma-se a esse relevante fator a constatação de que a grande maioria dos livros didáticos de História utilizados nesses níveis de ensino não reservaram para a África espaço adequado, pouco atentando para a produção historiográfica sobre o Continente”. (OLIVA, 2003, p. 428). Como já citamos, a História do Brasil ficou com cento e treze, correspondendo 52% de conteúdos presentes, a História da Europa com 66, que equivale a 31%, da América com trinta e sete, ficando com 17% e a História da África e da Ásia não estão presentes, ou seja, como afirmamos acima, não se encontram capítulos ou tópicos destinados a História da África e da Ásia.

Neste caso, o livro nega a existência da História da África e a Ásia, ou seja, os dois continentes parecem que não existiram nesses dois séculos. Dois séculos de história é anos, décadas e dias suficientes para interpretar fatos históricos, principalmente, no período de efervescência como o século XVII e XVIII, em que muitas coisas ocorreram no continente africano. O comércio transatlântico estava em crescimento, chegando ao seu ápice no século XVIII.

No gráfico abaixo percebemos a completa ausência da história da África e da Ásia no livro citado.

Gráfico 11 – Quantidade de páginas por capítulo.



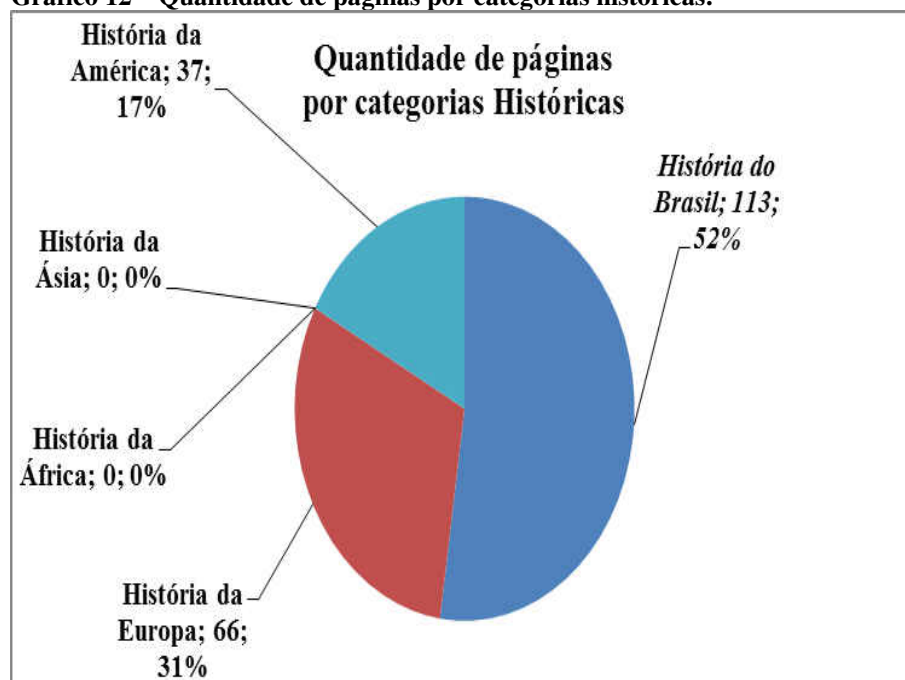
Fonte: Autoria própria, 2019.

Neste caso, o silenciamento de nossas ancestralidades entra em cena com a representação da não existência, do esquecimento. Ausência da História e cultura africana representa a hegemonia de outras histórias, de outras culturas, então, qual sua importância? De acordo com os livros analisados, estudar a história da Europa parece pré-requisito para o entendimento da história do Brasil, será de fato um pré-requisito ou uma necessidade? Mas se for pré-requisito estudar a história da Europa para entender o Brasil, será também pré-requisito estudar a história da África para entender o Brasil? São questionamentos que são refletidos nas lutas diárias realizadas pelos movimentos negros.

Para Oliva, temos a necessidade que compreender a importância da História e cultura africana:

Primeiro: temos que reconhecer a relevância de estudar a História da África, independente de qualquer outra motivação. Não é assim que fazemos com a Mesopotâmia, a Grécia, a Roma ou ainda a Reforma Religiosa e as Revoluções Liberais? Muitos irão reagir à minha afirmação, dizendo que o estudo dos citados assuntos muito explica nossas realidades ou alguns momentos de nossa História. Nada a discordar. Agora, e a África, não nos explica? Não somos (brasileiros) frutos do encontro ou desencontro de diversos grupos étnicos ameríndios, europeus e africanos? Aí está a dupla responsabilidade. A História da África e a História do Brasil estão mais próximas do que alguns gostariam (OLIVA, 2003, p. 423).

Gráfico 12 – Quantidade de páginas por categorias históricas.



Fonte: Autoria própria, 2019.

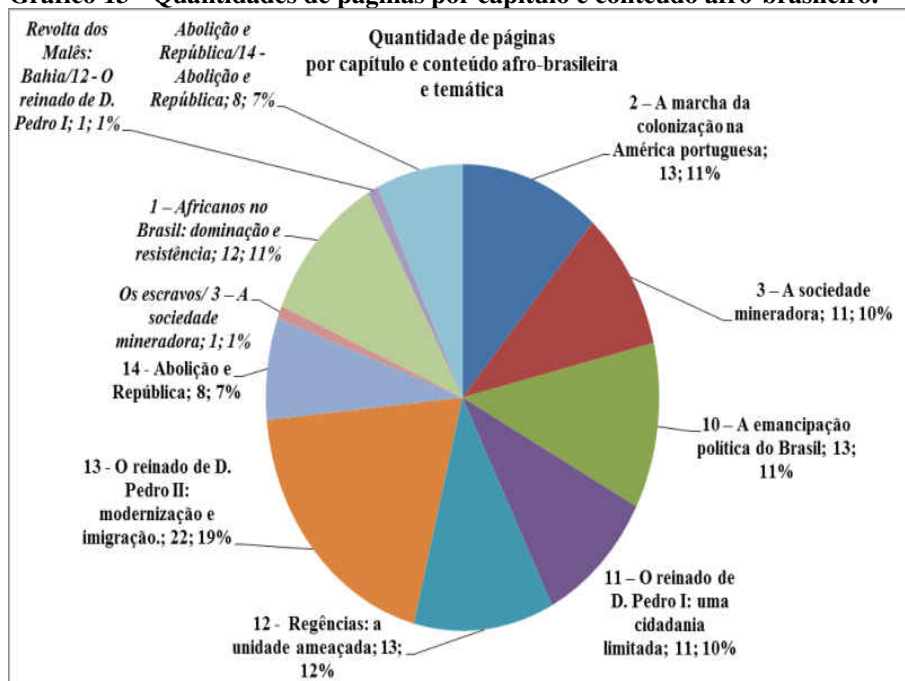
No entanto, não deixamos de perceber o avanço significativo no livro em relação aos conteúdos afro-brasileiros. Com isso, ampliou-se o leque de unidades de registro e, consequentemente um maior número de representações sociais. O termo “escravizados” que

denotam pessoas que foram escravizadas aparece de forma significativa, isso pode significar uma tentativa por parte do autor de ressignificar o afro-brasileiro, deslocando de uma abordagem tradicional em que o afro-brasileiro e o africano são vistos como escravos em uma condição permanente e passam a ser pessoas que foram escravizadas, pessoas que tem outras histórias antes de serem cruelmente escravizadas.

Outro ponto que veremos mais a frente, percebe-se no livro um equilíbrio em torno das representações sociais pejorativas e positivas, ou seja, o afro-brasileiro já aparece em muitas vezes como sujeito ativo, aquele que participa da construção social, que pratica e sofre ação.

O conteúdo afro-brasileiro tem um aumento significativo em quantidade por páginas, chegando a vinte e duas páginas. Destacamos nele o primeiro capítulo denominado de Africanos no Brasil: dominação e resistência com doze páginas. O restante das páginas estão presentes em três tópicos como Os escravos, pertencente ao terceiro capítulo “A sociedade mineradora” com uma página, Revolta dos Malês: Bahia que pertence ao décimo segundo capítulo “O reinado de D. Pedro I” com uma página e o décimo quarto capítulo Abolição e Republica, com oito páginas.

Gráfico 13 - Quantidades de páginas por capítulo e conteúdo afro-brasileiro.

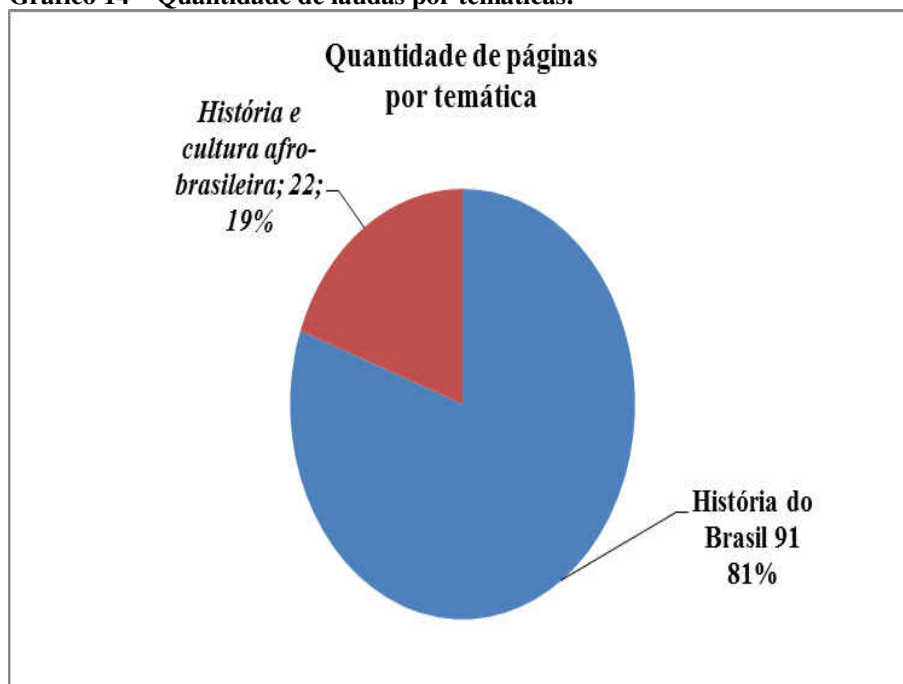


Fonte: Autoria própria, 2019.

De acordo com os dados, a temática História e Cultura Afro-brasileira acumula o total de vinte e duas páginas que equivale a 19% dos conteúdos referentes à História do Brasil, que nessa relação, fica com o total de noventa e uma páginas que se refere a 81% dos conteúdos.

Entre todos os livros das duas coleções, este é o que se destaca por possuir maior número de páginas destinadas à temática História e Cultura Afro-brasileira na tentativa de mostrar as pessoas escravizadas como sujeitos ativos e não condição de escravos.

Gráfico 14 – Quantidade de laudas por temáticas.



Fonte: Autoria própria, 2019.

O capítulo dedicado à História dos africanos no Brasil, denominado Africanos no Brasil: dominação e resistência, da primeira unidade dá destaque às culturas africanas, tentando evidenciar suas peculiaridades e singularidades e, com isso, a participação dessas culturas na formação do Brasil como a tecnologia trazida da África pelos africanos, exemplo: a bateia.

Este capítulo nos chamou logo atenção, pois o mesmo demonstra uma abordagem em com a sociedade é vista dentro de uma relação de conflito, dominação, negociação e mobilidade com táticas de resistência. Nesta perspectiva, o sistema social escravocrata é visto com certa mobilidade. Esta visão contrapõe a visão tradicional em que o sistema é visto de forma estável, onde a mobilidade social praticamente não existia, ou seja, percebe-se que o sistema escravista colonial brasileiro é isto como um processo dinâmico.

Na maioria das vezes o autor sempre usa o adjetivo “escravizado” para se referir aos africanos e aos afro-brasileiros. Isso indica que os africanos e seus descendentes não são escravos e sim, estão na condição de escravos. De acordo a teoria das representações sociais, em que as RS são dinâmicas, tem-se a possibilidade de transformar o não familiar (os escravizados) em familiar, ou seja, em vez de ser visto como escravo o africano e o afro-

brasileiro passam a ser percebidos como descendentes de pessoas que foram escravizadas e assim ancorar essa representação e subjetivar.

A perspectiva assumida pelo livro nos é familiar, pois o autor cita João José Reis e Eduardo Silva com o livro *Negociação e Conflito: a resistência negra escravista*, livro que despertou a ideia para este trabalho de dissertação. Assim, nesta linha, o africano e seus descendentes que estavam dominados podem a qualquer momento se rebelar, pois esta situação acontecia a todo instante.

Ao abordar o processo da escravidão, cita as resistências citando algumas como capoeira e o quilombo e sua importância para o desgaste da escravidão, destacando o Quilombo dos Palmares. No tópico *Revolta dos Malês: Bahia*, o livro traz algumas características e estratégias políticas realizados pelos afro-brasileiros, demonstrando como os africanos e afro-brasileiros tinham consciência da vida que levavam e os motivos da opressão como o racismo.

Os africanos e seus descendentes resistiam também desobedecendo, fazendo corpo mole no trabalho, quebrando ferramentas, incendiando plantações, suicidando-se, agredindo feitores e senhores, negociando melhores condições de vida e trabalho, fugindo sozinhos ou com companheiros e formando quilombos (BOULOS JÚNIOR, 2012, p. 20).

O final do século XIX, por ser um contexto de intensas mudanças, conflitos e resistências o livro aborda no capítulo *Abolição e República*, onde são dedicadas oito páginas a influência das pessoas escravizadas para o processo de abolição. De acordo Boulos júnior (2012, p. 246), “Entre os fatores que contribuíram para a abolição cabe citar: a resistência dos próprios escravizados e o movimento abolicionista”. Os afro-brasileiros escravizados são vistos como sujeitos ativos. Segundo Boulos júnior (2012, p. 251), “parte deles negociou a sua permanência na fazenda em troca de modestos salários”.

Por tanto, percebemos neste livro um destaque ao africano e ao afro-brasileiro, sua importância para a História do Brasil, a importância do movimento abolicionista que contribuiu para minar o sistema escravista colonial brasileiro. Entretanto, pela referência bibliográfica que citamos e outros como o livro *Liberdade por um fio: histórias dos quilombos no Brasil*, de João José Reis e Flávio dos Santos Gomes, e *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês (1835)*, também de João José Reis sentimos falta das condições de vida ou outros modos de vida conquistadas pelos africanos e os afro-brasileiros durante o período colonial.

A religião, que atualmente é um dos pontos discutidos no Brasil, principalmente pela via da intolerância religiosa - onde muitos terreiros estão sendo invadidos, queimados,

destruídos completamente e muitas vezes seus moradores (mãe de Santo, Pai de Santo, filho de santo e outros são atacados com brutal violência e chegam às vezes a óbito) – não está presente no livro. Como identifica a reportagem do Portal G1-BA, do dia 15/01/2019 18:00h 40 minutos “Polícia identifica dois suspeitos de invadir terreiro de candomblé e agredir pai de santo com coronhada na Bahia”.

Isso nos mostra a necessidade de se ter o assunto presente nos livros didáticos e consequentemente trabalhados com os alunos de acordo com a forma que o professor e os próprios alunos acharem melhor.

3.3.4 Livro didático de História do 9º ano

QUADRO 6 – DADOS DO LIVRO DO 9º ANO, HISTÓRIA: SOCIEDADE & CIDADANIA

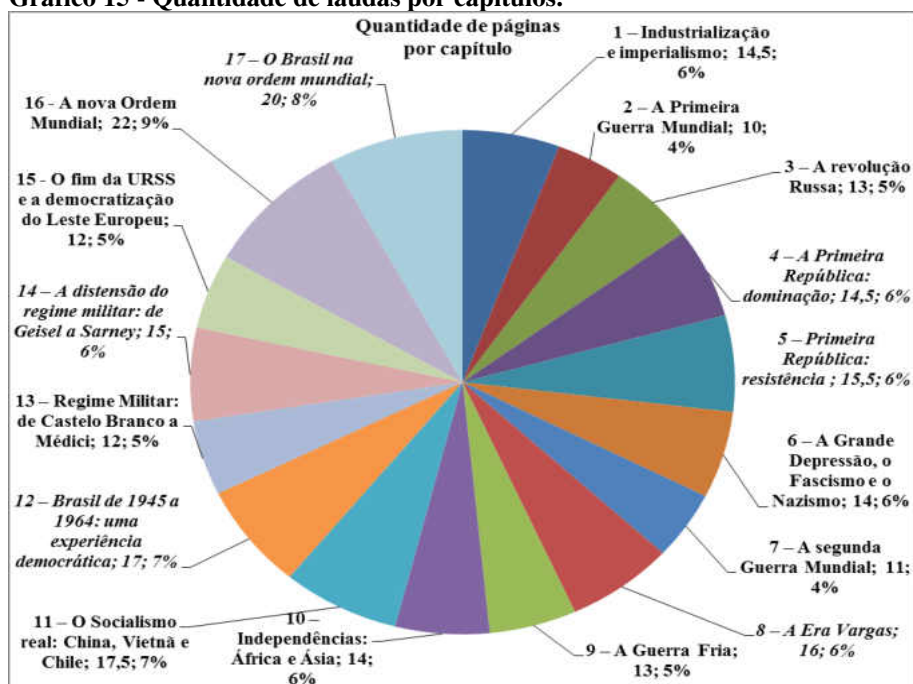
Editora: FTD	Disciplina: História	Ano publicação 2012	Ed. reformulada
Série: 9º ano, 2ª edição, São Paulo, 2012.	Ano de uso: 2014 a 2016	Autor: Alfredo Boulos Júnior	

Fonte: Autoria própria, 2019.

Este livro possui quatro unidades com dezessete capítulos, que contempla a História do Brasil com seis capítulos. O primeiro a abordar o Brasil é o quarto, intitulado de Primeira República: dominação, com quatorze páginas e meia; depois temos o quinto, nomeado de Primeira República: resistência com quinze páginas e meia; o oitavo, A era Vargas com dezesseis laudas; o décimo segundo, Brasil de 1945 a 1964: uma experiência democrática com dezessete laudas; o décimo terceiro, denominado de Regime Militar: de Castelo Branco a Médici com doze páginas; o décimo quarto capítulo chama-se: A distensão do regime militar: de Geisel a Sarney com quinze laudas e o décimo sétimo com o título O Brasil na nova ordem mundial com 20 laudas.

Os outros nove capítulos estão distribuídos entre a História da Europa com sete capítulos, que são os seguintes, o primeiro que é Industrialização e imperialismo com catorze páginas e meia, o segundo, denominado: A Primeira Guerra Mundial com dez páginas, o sexto, intitulado de: A Grande Depressão, o Fascismo e o Nazismo com catorze laudas; o sétimo denominado de: A Segunda Guerra Mundial com onze páginas. O nono capítulo que aparece com o nome A Guerra Fria com treze laudas; o décimo quinto O fim da URSS e a democratização do Leste Europeu com doze páginas. África e Ásia aparecem juntas em um capítulo só com uma quantidade de catorze páginas; com dezessete laudas e meia um capítulo abordando a história da China, Vietnã e Chile e o décimo sexto capítulo intitulado A nova Ordem Mundial que tem vinte e duas páginas.

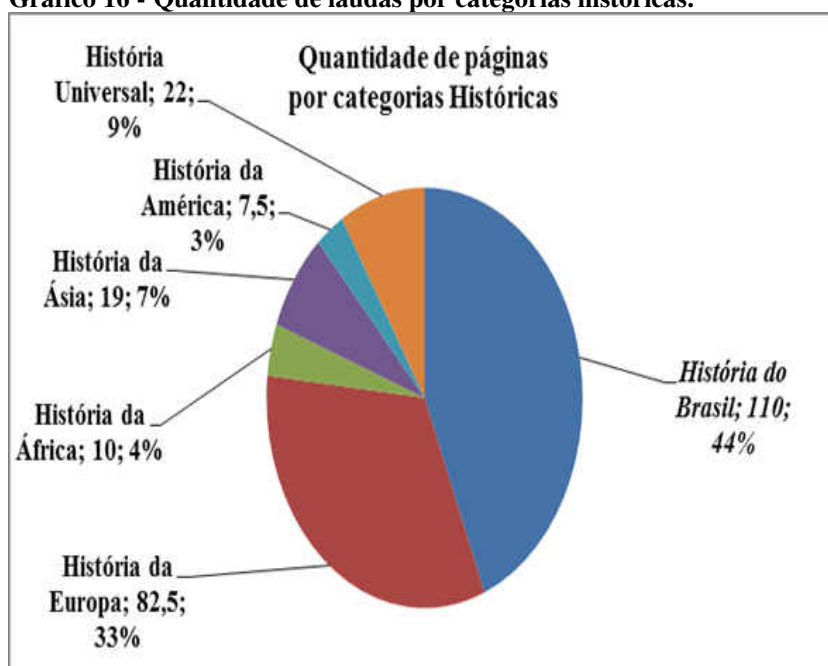
Gráfico 15 - Quantidade de laudas por capítulos.



Fonte: Autoria própria, 2019.

Assim, a história brasileira possui o total de cento e dez páginas que corresponde a 44% do total de espaços destinados aos conteúdos, uma parcela significativa de conteúdos presentes, pois o livro possui duzentos e cinquenta e uma páginas, isso de acordo com nossa metodologia de contagem. Entre as outras categorias históricas a história da Europa, também fica com um percentual significativo de oitenta e duas páginas e meia que se refere a 33%.

Gráfico 16 - Quantidade de laudas por categorias históricas.



Fonte: autoria própria, 2019.

A História da Ásia representada no gráfico acima tem dezenove páginas, isso indica um total de 7%, a História da África com 10, com um total de 4%, a História da América com sete páginas e meia, ocupa um total de 3%, mas a mesma aparece conjugada com outras Histórias, a última categoria histórica denominada de História universal aparece com vinte e duas laudas, que se refere a 9%. Neste livro, encontramos apenas uma lauda com conteúdo dando ênfase aos afro-brasileiros. Isso acontece no décimo quarto capítulo, A distensão do regime militar: de Geisel a Sarney, no tópico “o texto como fonte” aborda em menos de uma lauda, na página 255, uma entrevista com Dedé e Renato Silva ambos do Vasco, falando sobre o racismo que sofreu no Paraguai pela torcida do clube libertad. Porém, na página 223, encontra-se um breve relato histórico abordando a luta e resistência de dois afro-americanos, Rosa Parks e Martin Luther King, nas décadas de 1960, nos Estados Unidos.

Não que seja errado abordar os norte-americanos, aliás, é até interessante trazer exemplos de lutas realizadas por afrodescendentes que aconteceram em outros lugares do mundo. Mas fica a pergunta, porque não colocar primeiro exemplos de afro-brasileiros ou de brasileiros se no contexto descrito no livro temos intelectuais, artistas, trabalhadores e gente comum lutando e realizando ações contra o racismo, a discriminação racial em prol de melhores condições de vida para a população negra?

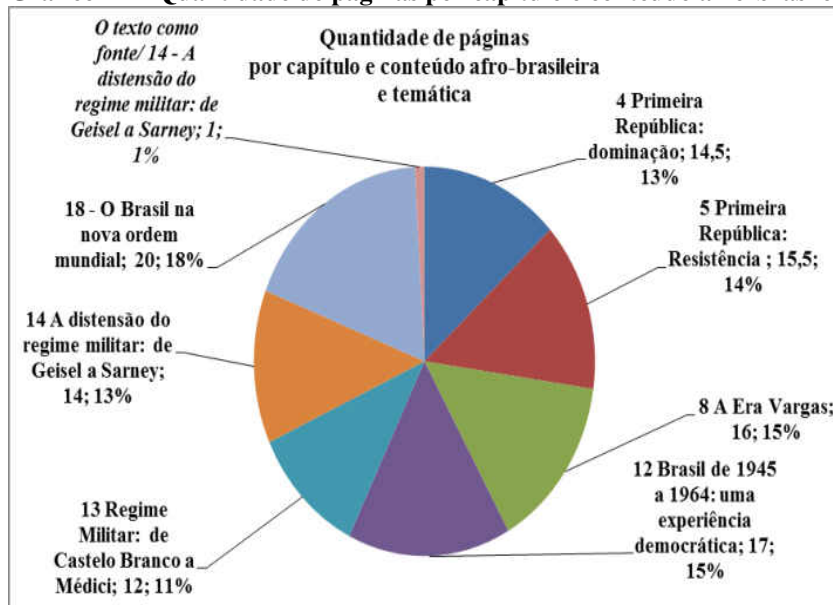
Citamos como exemplo de ações realizadas por afro-brasileiros neste período o Teatro experimental do Negro - TEN, fundado por Abdias do Nascimento, Aguinaldo Camargo e Sebastião Rodrigues Alves que significou um ato de resistência contra a “ausência” dos afro-brasileiros nos palcos.

Já o Teatro Experimental do Negro (TEN) foi fundado no Rio de Janeiro, em 1944, no quadro político marcado pela crise e fim do Estado Novo. Essa conjuntura foi caracterizada pelo espírito renovador e democratizante do país, a qual se refletia nas novas experiências culturais e intelectuais. Para seus fundadores (Abdias do Nascimento, Aguinaldo Camargo e Sebastião Rodrigues Alves), o TEN significou um ato de protesto pela ausência do negro nos palcos brasileiros (DOMINGUES, 2006, p. 138).

Para combater a ausência e valorizar a população negra o TEN tinha como proposta “Lutar para que, enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares” (DOMINGUES, 2006, p. 138). Por tanto, A ausência dos afro-brasileiros percebida nos palcos brasileiros e contestada na década de 1940, esta ausência é sentida em todo o livro,

ou seja, constatamos a ausência da cultura afro-brasileira no livro didático analisado, o gráfico abaixo mostra a quantidade de páginas por capítulos e conteúdos afro-brasileiros.

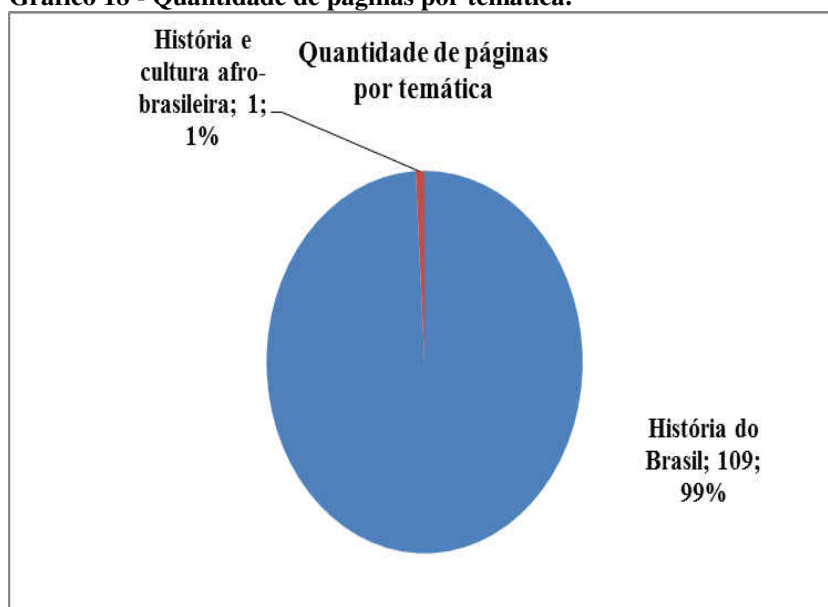
Gráfico 17 – Quantidade de páginas por capítulo e conteúdo afro-brasileiro.



Fonte: Autoria própria, 2019.

Neste caso, o livro didático analisado negligencia a temática História e Cultura Afro-brasileira. Ora, uma vez que, a História do Brasil possui cento e nove páginas, enquanto à temática História e Cultura Afro-brasileira possui apenas uma página, ou seja, 1% de todo o conteúdo destinado a História do Brasil.

Gráfico 18 - Quantidade de páginas por temática.



Fonte: Autoria própria, 2019.

No capítulo República: dominação destacam-se algumas passagens desse período enfatizando o desenvolvimento industrial. Com isso, enfatiza a importância de fatos sociais que contribuíram para o desenvolvimento da industrialização no Brasil, como a imigração. Entre os imigrantes destacam-se os italianos, portugueses, os asiáticos e, principalmente os japoneses, onde sua importância para a disseminação da agricultura no Brasil é ressaltada. “Alguns imigrantes japoneses, pouco a pouco, tornaram-se pequenos proprietários e tiveram papel importante na diversificação das atividades agrícolas”. (BOULLLOS JUNIOR, 2012 p. 71).

Entretanto, não cita a figura do afro-brasileiro e sua importância para o Brasil nesse período, negando o reconhecimento por parte de alunos e professores de representações sociais positivas que venham colaborar com a formação do aluno. Em todo capítulo não aparece palavra que se refere à população afro-brasileira, assim fica as representações positivas delegadas aos brancos.

Ressalta-se a importância que o capítulo dá aos movimentos sociais deste período como O Cangaço, A Guerra de Canudos, A Revolta da Vacina e o movimento operário. Porém, vários exemplos de movimentos sociais (resistência) realizada pela população negra poderiam também ser citados, dando ênfase a sua importante influência para o desenvolvimento da economia, da cultura, da política e da educação. Várias instituições foram criadas com o intuito de adquirir melhorias para os afro-brasileiros.

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente (DOMINGUES, 2007, p 103).

O único movimento social a ser citado que é vinculado a população negra é a Revolta da Chibata e, mesmo assim de forma tímida. Citamos alguns como as irmandades, a imprensa negra e os movimentos com tendência mais política como a Frente negra Brasileira que chegou a se transformar em partido político. Suas ações vão desde a educação à inserção do negro no mercado de trabalhos, luta por postos e salários iguais.

No capítulo doze, Brasil de 1945 a 1964, em nenhum momento a livro destaca as questões raciais. Este período é contado mais pela via política, assim são destacados os

governos com suas práticas e reformas para o desenvolvimento do país. Apesar de o movimento negro chegar a ser ouvido pelo presidente da República do Brasil solicitando sua apresentação no então Teatro Municipal, os movimentos estudantis também são citados. Segundo Domingues (2006, p. 139). “O grupo só conseguiu apresentar-se no prestigiado Teatro Municipal devido à intervenção do presidente Getúlio Vargas. Durante um encontro do presidente com a classe teatral”.

No capítulo treze, em que o destaque é a ditadura militar, do período de Castelo Branco a Médici, muitos fatos são comentados como o golpe, a decretação dos atos Institucionais como o AI- 5, o mais opressivo, bem como a resistência através da música, dos movimentos estudantis e feministas. Na página 238, o texto “A luta das mulheres” inicia citando os afro-brasileiros como exemplo de lutas. O texto referido fala sobre o movimento feminismo e sua importância no cenário político da ditadura.

O capítulo catorze, A distensão do regime militar: de Geisel a Sarney não destaca nada sobre a população negra, sua cultura, sua religião sua arte, negando toda e qualquer participação na constituição da história do país.

No último capítulo do livro “Brasil na nova ordem mundial”, os temas a serem destacados vão desde fatos realizados pelo governo Fernando Collor de Mello até o primeiro mandato de Dilma Rousseff. No final do capítulo, destaca a constituição de 1988 e de dois dos seus artigos, no caso o art. 5º, onde é confirmado o racismo como crime inafiançável e imprescritível e o art. 68 que reconhece a propriedade das comunidades quilombolas. Descreve as políticas dos presidentes e seus principais projetos para o desenvolvimento do país, bem como a aprovação da LDB e da Lei 11.645, de 10 de Março de 2008, pois ressalta a cultura indígena e as ações governamentais para a manutenção e crescimento dos índios e suas identidades. Como os outros capítulos a população negra e sua cultura não existem.

3.4 COLEÇÃO PROJETO ARARIBÁ

Nesta coleção, os conteúdos dos livros didáticos de História são divididos em unidades e todos eles têm nove unidades. As unidades são divididas em temas que são divididos em subtemas, cada unidade possui em média de 3 a 5 temas. Como a primeira coleção, esta também varia a quantidade de páginas de cada livro, assim o livro do 6º ano possui duzentos e vinte e quatro páginas, já o livro do 7º ano, duzentos e quarenta páginas, o livro do 8º ano também com duzentos e quarenta páginas e o livro do 9º ano com duzentos e oitenta páginas.

3.4.1 Livro didático de História do 6º ano

QUADRO 7 – DADOS DO LIVRO DO 6º ANO, PROJETO ARARIBÁ

Editora: Moderna	Disciplina História	Ano de publicação 2014	Ano de uso: 2016 a 2019
Série: 6º ano, 4ª edição, São Paulo.	Autora: Maria Raquel Apolinário		

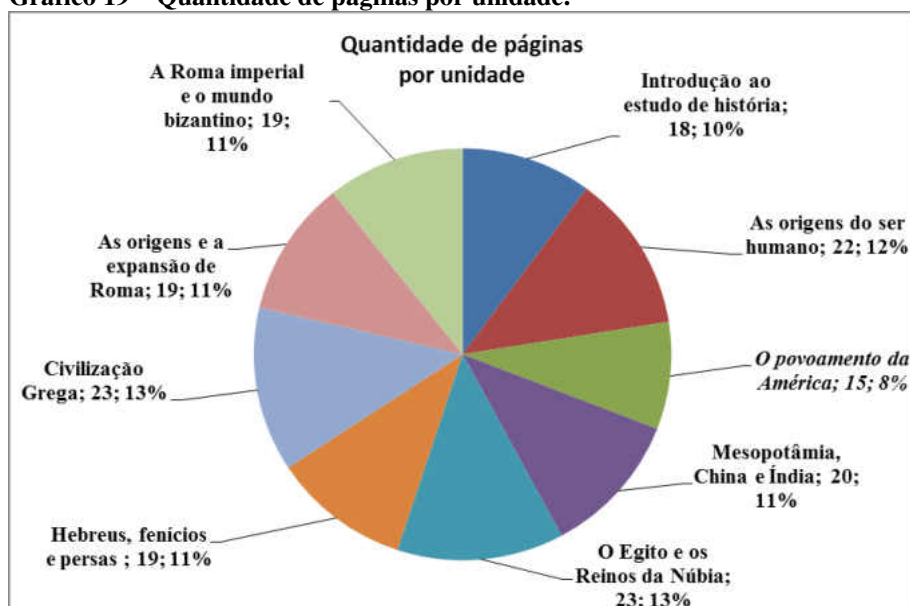
Fonte: Autoria própria, 2019.

Este livro possui nove unidades, os temas das unidades são semelhantes ao do livro do 6º ano da coleção (História: Sociedade & Cidadania). Entretanto, com menos conteúdos em relação à história do Brasil, onde só vamos encontrar conteúdos na terceira unidade, com quinze páginas, no tema três (Os habitantes do Brasil) que possui apenas sete páginas dedicadas a História do Brasil.

A quantidade de páginas por unidade ficou dividida da seguinte forma: a primeira unidade, intitulada Introdução ao estudo de história, com dezoito páginas, a segunda, denominada As origens do ser humano, com vinte e duas páginas, a terceira, denominada de O povoamento da América, com o total de quinze páginas, a quarta, Mesopotâmia, China e Índia com vinte páginas, a quinta unidade, intitulada Egito e os Reinos da Núbia possuindo vinte e três páginas.

A sexta com o título Hebreus, fenícios e persas com dezenove páginas, a sétima, a civilização grega, com o total de vinte e três páginas, a oitava, com o nome As origens e a expansão de Roma, com dezenove páginas e a nona unidade, denominada de A Roma imperial e o mundo bizantino, com dezenove páginas.

Gráfico 19 – Quantidade de páginas por unidade.



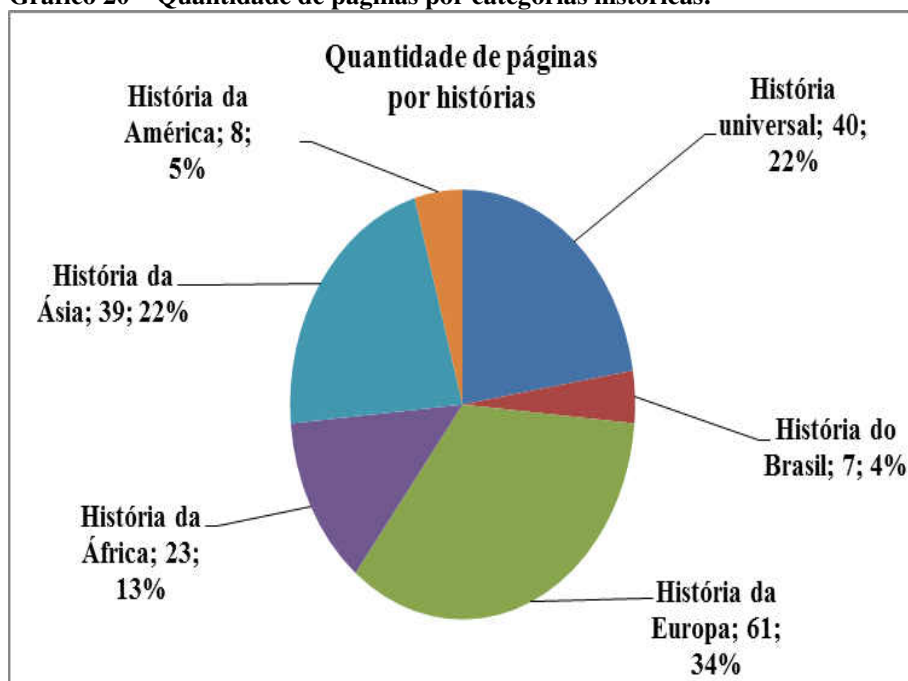
Fonte: Autoria própria, 2019.

No gráfico anterior, observamos a quantidade de páginas por unidades e que existe uma busca por uma simetria entre a quantidade de páginas. Isto dificulta perceber a superioridade da história da Europa.

A perspectiva de simetria do livro didático analisado é desconstruída quando organizamos as histórias por categorias históricas que, por sua vez são unidas por continentes. O gráfico vinte demonstra a falta de conteúdos por parte da história do Brasil. Neste caso, História do Brasil fica com o total de sete páginas equivalente a 4% de conteúdos existentes no livro. A História da Europa mantém seu predomínio ocupando 34% de conteúdos que refere-se a sessenta e uma páginas.

Já a História da África possui vinte e três páginas, ficando assim com 13%, a história da Ásia com trinta e nove páginas, referindo a 22%. Oliva (2003, p. 47)

Gráfico 20 – Quantidade de páginas por categorias históricas.



Fonte: Autoria própria, 2019.

Já a História da América possui apenas oito páginas que é equivalente a 5%. Neste caso, a História da Europa permanece ocupando a maior quantidade de espaços, assim servindo como mecanismo de sustentação de representações sociais já ancoradas, ou seja, a manutenção de representações eurocêntricas como modelo padrão cultural, social, econômico e político.

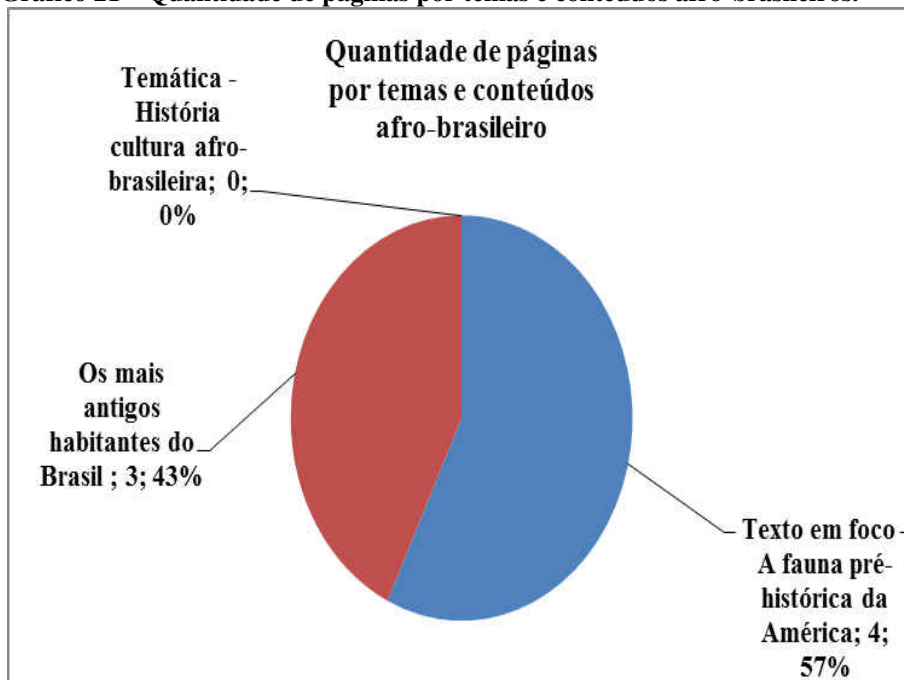
Um avanço significativo é a presença da História da África antiga. Não analisamos a abordagem, mas dar-se-á início de desconstruir o mito de que os africanos nasceram de uma

gênese espontânea. “Os africanos não foram criados por autogênese nos navios negreiros e nem se limitam em África à simplista e difundida divisão de bantos ou sudaneses”. (OLIVA, 2003, p. 424).

Neste livro, a temática História e Cultura Afro-brasileira não existem. Os gráficos abaixo mostram a completa ausência de conteúdos sobre a temática História e Cultura Afro-brasileira. Se os africanos não foram criados por autogênese como afirma oliva (2003), o afro-brasileiros, também não. Assim, surge a seguinte questão: Porque não existem conteúdos da História e Cultura Afro-brasileira no livro didático de história analisado do 6º ano? No gráfico seguinte, percebemos a necessidade de se pensar a presença de conteúdos sobre a História do Brasil e da História e Cultura Afro-brasileira nos livros do 6º ano de História, tanto da coleção Projeto Araribá como da coleção História: Sociedade & Cidadania.

Essa é uma característica presente nas duas coleções, assim, deve ser observada e discutida pelos profissionais da Educação como: professores, coordenadores, diretores e secretarias estaduais, municipais e federal, da mesma forma, pelos historiadores, pesquisadores, autores e produtores de livros.

Gráfico 21 – Quantidade de páginas por temas e conteúdos afro-brasileiros.



Fonte: Autoria própria, 2019.

O livro não trás unidades, temas ou subtemas referente à população africana no Brasil, ou seja, sobre os africanos e os afro-brasileiros. Entende-se que nas “origens” da colônia brasileira, no ato da colonização, de fato por Portugal que inicia em 1532, não tínhamos a

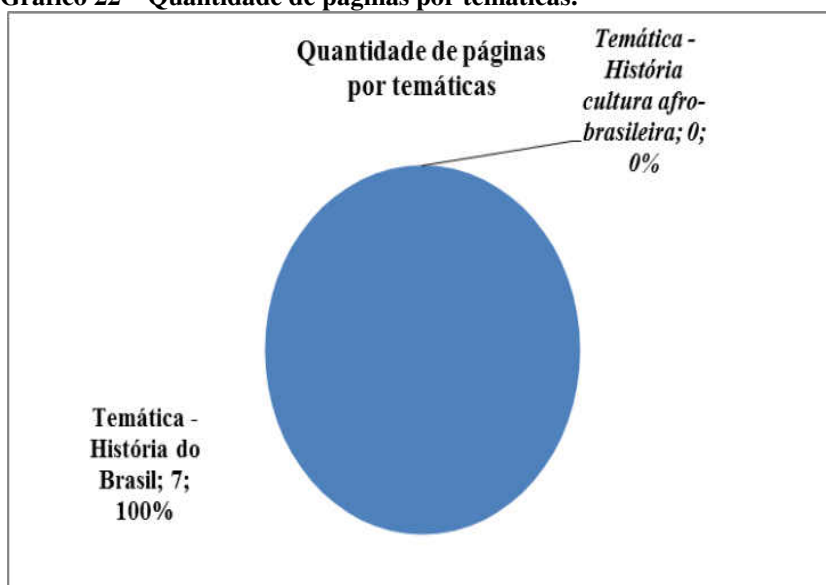
presença dos africanos no Brasil, em consequência disso não existiam afro-brasileiros nas origens da História do país. Faria (1997, p. 41), afirma que “Para 1.584 há uma estimativa razoavelmente aceita que calcula a população da colônia em 57 mil almas, sendo 25 mil brancos, 18 mil ameríndios “domesticados” e 14 mil escravos negros”.

Entretanto, na página oficial do Instituto da Mulher Negra – GELEDS, afirma que “Não existem registros precisos dos primeiros escravos negros que chegaram ao Brasil. A tese mais aceita é a de que em 1538, Jorge Lopes Bixorda, arrendatário de pau-brasil, teria traficado para a Bahia os primeiros escravos africanos” (GARAEIS, 2018). Neste caso, podemos afirmar a presença de africanos no início da formação da colônia brasileira, justificando a possibilidade da presença de assuntos destinados aos africanos e seus descendentes nos livros do 6º ano. O gráfico abaixo representa como a temática História e Cultura Afro-brasileira é representada pelo livro.

Em nosso trabalho, a ausência representa uma representação social pejorativa em que a Temática História e cultura Afro-brasileira está sendo desvalorizada e desrespeitada. Suas resistências, suas vidas não aparecem. Carvalho (2012, p. 92) propõe “ao discutir a função social do livro didático de História considero a possibilidade de pensarmos numa forma de construção do livro com a narrativa da resistência negra”.

Contudo, em relação à presença ou não de assuntos em relação aos afro-brasileiros nos dois livros do 6º ano, precisa ser discutida com profundidade, pois a mesma entra diretamente no campo curricular. Assim realizamos outro questionamento: Quais os critérios utilizados para a escolha de tais conteúdos?

Gráfico 22 – Quantidade de páginas por temáticas.



Fonte: Autoria própria, 2019.

3.4.2 Livro didático de História do 7º ano

QUADRO 8 – DADOS DO LIVRO DO 7º ANO, PROJETO ARARIBÁ

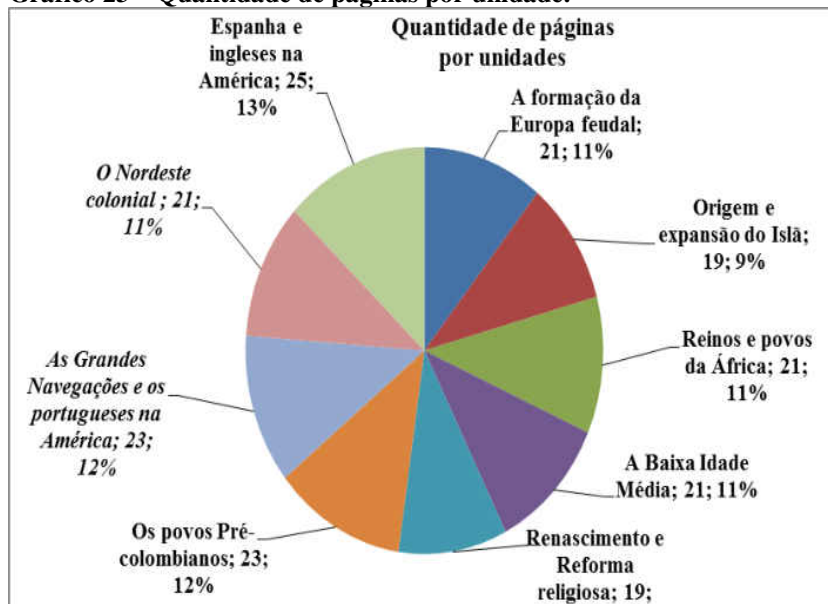
Editora: Moderna	Disciplina História	Ano de publicação 2014	Ano de uso: 2016 a 2019
Série: 7º ano, 4ª edição, São Paulo.	Autora: Maria Raquel Apolinário		

Fonte: Autoria própria, 2019.

Neste livro a predominância dos conteúdos sobre a História da Europa é percebida com uma breve análise. A mesma possui quatro unidades que são as seguintes: a primeira, denominada de: A formação da Europa feudal, com vinte e uma páginas, a quarta, intitulada Abaixa Idade Média, com vinte e uma páginas, a quinta, Renascimento e reformas religiosas, com dezenove páginas, e a nona, Espanhóis e ingleses na América, com vinte e cinco páginas.

As outras quatro unidades ficaram divididas da seguinte forma: uma unidade para a História da África com vinte e uma páginas, uma para o oriente médio a partir da Expansão do islã com dezenove páginas, A oitava “O Nordeste Colonial” que contempla a história brasileira com vinte e uma páginas. No gráfico seguinte, identificamos os números de páginas de cada unidade já descrita com a porcentagem referente a cada quantidade de páginas em relação com o total.

Gráfico 23 – Quantidade de páginas por unidade.



Fonte: Autoria própria, 2019.

A sétima unidade, As grandes navegações e os portugueses na América é dividida entre a História da Europa e do Brasil com dois temas que abordam conteúdos sobre a

História brasileira “Primeiros contatos entre indígenas e portugueses e A colonização portuguesa na América”, com nove páginas.

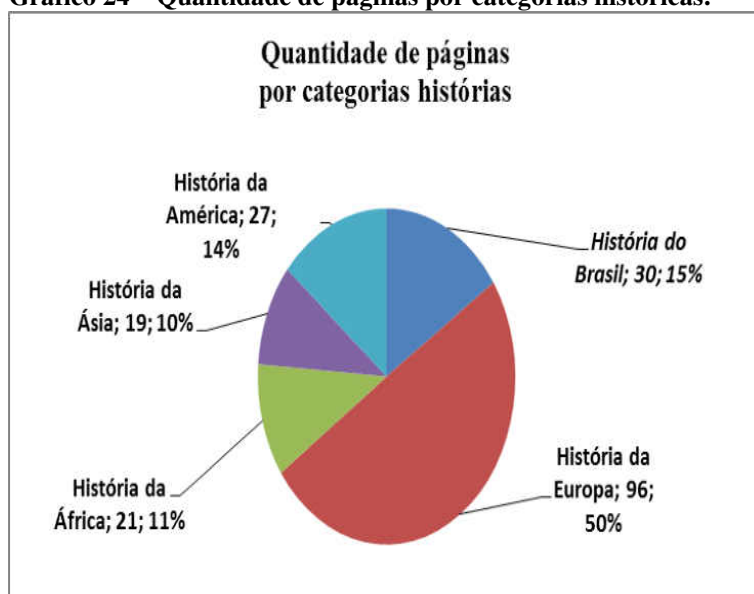
A oitava unidade “O Nordeste colonial”, em que selecionamos a unidade de registro e por trazer temas referentes aos afro-brasileiros, é dividida em quatro temas sendo os seguintes: A economia açucareira; Escravidão, resistência e trocas culturais; Os holandeses no Nordeste e o último tema com o nome de Nem só de açúcar vivia a colônia.

De acordo com os dados colhidos, percebemos uma simetria entre os temas, ou seja, há uma busca pela igualdade de quantidade de páginas para todas as unidades, esse aspecto está presente no livro do 6^a ano. E, novamente constatamos a hegemonia da história da Europa, pois ao unir as unidades por continente, fica visível a hegemonia da história da Europa que mantém o montante de noventa e seis páginas, referindo-se a 50% de todo conteúdo disponível no livro analisado.

Já a História do Brasil, com trinta páginas, ou 15%, a História da América, com vinte e sete páginas, ou 14%, a História da Ásia, com dezenove páginas, que equivale a 10% e a História da África com vinte e uma páginas que fica com 11% dos conteúdos disponíveis no livro didático. O gráfico abaixo mostra nitidamente a existência da predominância da História da Europa.

Neste caso, salientamos que a condição numérica pode implicar uma condição de poder, de força, de posicionamentos ideológicos, políticos e científicos, sendo estes pressupostos de representações sociais ancoradas e que são objetivadas nos conteúdos dos livros didáticos, ou seja, são representações sociais presentes no imaginário social.

Gráfico 24 – Quantidade de páginas por categorias históricas.

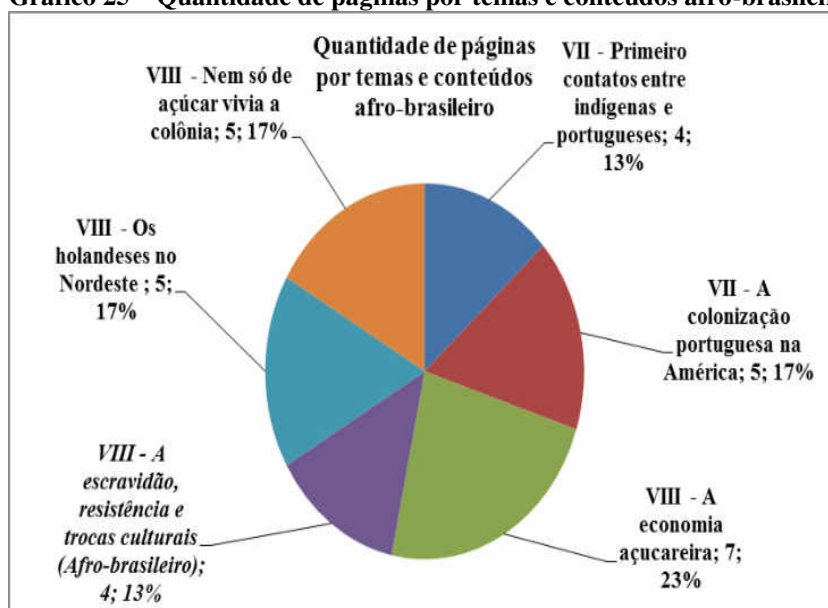


Fonte: Autoria própria, 2019.

Quando estabelecemos a relação do número de quantidade de páginas por conteúdos afro-brasileiros, apenas um tópico com quatro páginas para aborda os afro-brasileiros. As páginas restantes são divididas entre os outros temas presentes na unidade. Já os conteúdos de História do Brasil ficam com vinte e seis páginas. Assim notamos uma diferença enorme entre a quantidade de páginas entre a História do Brasil e a quantidade de páginas sobre conteúdos afro-brasileiros, nos possibilitando a imaginar e questionar qual a relevância dada a História e Cultura Afro-brasileira pelo livro didático?

O gráfico abaixo nos mostra a relação de conteúdos afro-brasileiros abordados nas unidades que se referem a conteúdos sobre a História do Brasil. Neste caso, o livro possui sete temas que representam a História do Brasil com conteúdos afro-brasileiros que é subtema: a escravidão, resistências e trocas culturais, que pertence à unidade oito. O conteúdo no total possui apenas 13%, que refere-se quatro laudas de todo o conteúdos destinado a História do Brasil.

Gráfico 25 – Quantidade de páginas por temas e conteúdos afro-brasileiros.



Fonte: Autoria própria, 2019.

Houve um aumento que chega a dobrar a quantidade de páginas em relação ao livro anterior do 7º ano da coleção História: Sociedade & Cidadania. No entanto, o número pode ser considerado desproporcional em relação ao número de páginas contido na temática História do Brasil.

No tema “A escravidão, resistência e trocas culturais” os conteúdos referentes à questão afro-brasileira vão receber um pouco de atenção. Com quatro laudas, o tema salienta

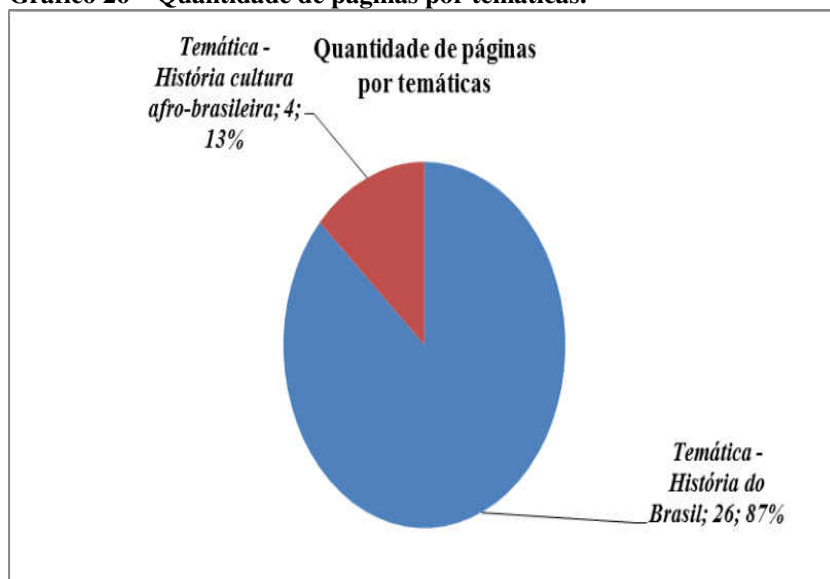
aspectos dos afro-brasileiros presentes na sociedade. O livro aborda o processo de escravidão, alguns tipos de resistência como o banzo, mortes de feitores e capitães do mato e as trocas culturais existentes entre os grupos étnico-raciais. Neste percurso, há uma discussão entre a tese do mito da democracia racial e argumentos contrários a ela.

Porém, a História e Cultura Afro-brasileira é ressaltada, ainda de forma incipiente tímida. Em relação ao Quilombo dos Palmares um dos grandes episódios de resistência negra no Brasil e que deveria receber atenção, o livro destaca em poucas linhas dentro, de um quadrado deixando a desejar. A religião é abordada a partir de uma visão tradicional e em que a mesma era silenciada. As religiões afro-brasileiras como o candomblé são uma das formas de resistência bem utilizadas para a preservação das tradições dos africanos e dos afro-brasileiros.

Neste livro, às vezes no decorrer das leituras encontramos em alguns textos o termo escravizado, onde se refere a pessoas que foram escravizadas e, por cima destaca a importância das pessoas escravizadas para a história do país. Portanto, o livro ainda tem uma visão restrita em relação ao afro-brasileiro, onde continua sendo visto como escravo. Falar dos afro-brasileiros é também abordar outras possibilidades de barganhas em busca de melhores condições de vida e outros modelos de vida vivenciados pelos africanos e afro-brasileiros.

Ao retratar suas moradias o autor retrata sempre como senzalas, ou seja, além da casa grande onde trabalham os afro-brasileiros não aparecem em outro espaço familiar que possibilite a existência da vida em família, isso não quer dizer que nas senzalas também pudesse haver relações familiares.

Gráfico 26 – Quantidade de páginas por temáticas.



Fonte: Autoria própria, 2019.

Assim, o afro-brasileiro é sempre ligado a aspectos da escravidão como se fosse uma característica natural. No gráfico seguinte visibilizamos os dados quantitativos referente as temáticas.

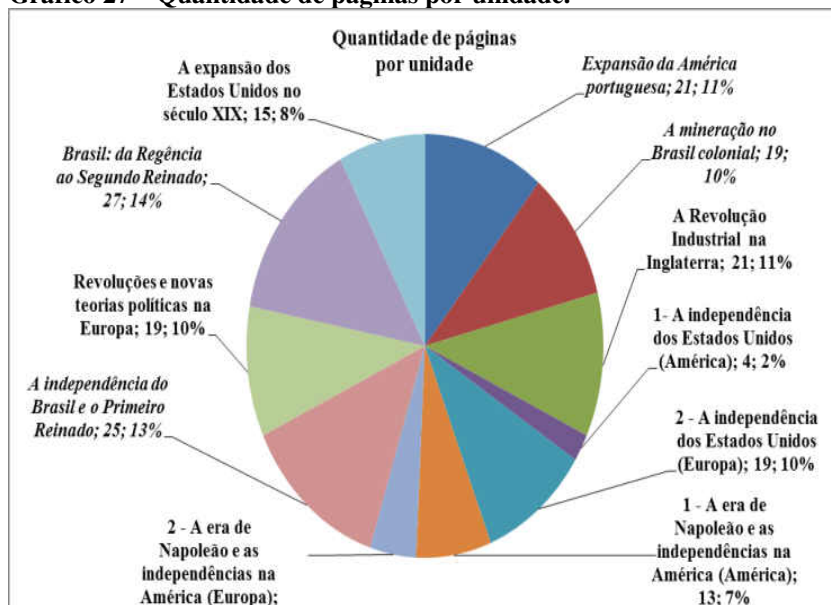
Portanto, os conteúdos dos afro-brasileiros são abordados de forma muito genérica deixando de aproveitar as discussões sobre os afro-brasileiros, bem como a ausência de dados significativos para uma maior compreensão da sociedade brasileira como: abordar os Quilombos como o de Palmares, algumas trocas culturais como as linguas trazidas pelos africanos, quais as étnias dos grupos de africanos escravizados e trazidos à força para o Brasil.

3.4.3 Livro didático de História do 8º ano

QUADRO 9 – DADOS DO LIVRO DO 8º ANO, PROJETO ARARIBÁ			
Editora: Moderna	Disciplina História	Ano de publicação 2014	Ano de uso: 2016 a 2019
Série: 8º ano, 4ª edição, São Paulo.		Autora Maria Raquel Apolinário	
Fonte: Autoria própria, 2019.			

Com nove unidades, este livro tem boa parte de seu espaço voltado para conteúdos da história brasileira. Com uma quantidade de noventa e duas páginas, que corresponde a 48% das cento e noventa e uma páginas do total do livro. Quatro unidades são dedicadas à história do Brasil, sendo a primeira unidade denominada: A expansão da América portuguesa, com vinte e uma laudas, a segunda denominada: A mineração no Brasil colonial, com dezenove

Gráfico 27 – Quantidade de páginas por unidade.



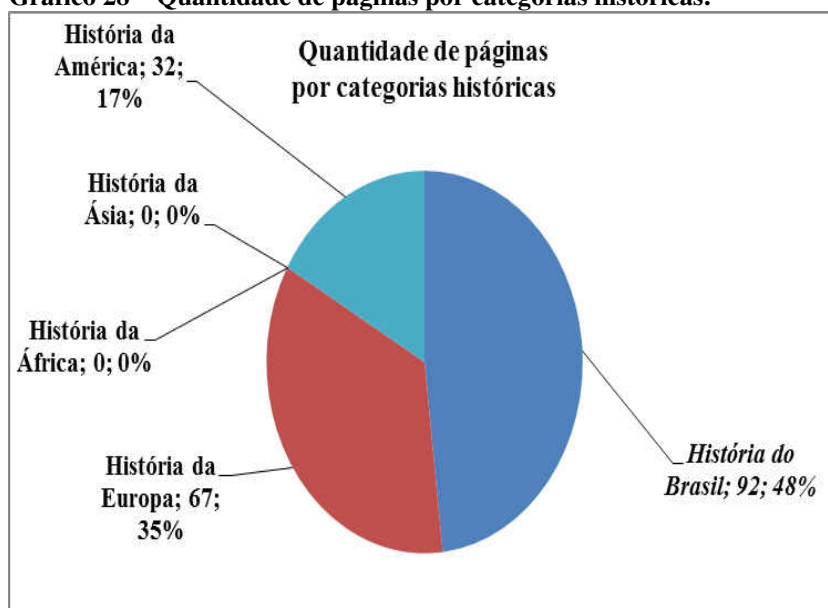
Fonte: Autoria própria, 2019.

Continuando a leitura do gráfico a cima, a sexta unidade, A independência do Brasil, com vinte e cinco páginas e a oitava, intitulada de Brasil: da Regência ao segundo Reinado, com vinte e sete páginas. As outras unidades ficaram divididas da seguinte forma: A Revolução Industrial na Inglaterra, com vinte e uma páginas, A independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa, com vinte e três páginas. A era de Napoleão e as independências na América, com vinte e uma páginas, Revoluções e novas teorias políticas na Europa, com dezenove páginas e A expansão dos Estados Unidos no século XIX, com quinze páginas.

Percebemos uma diferença relativa no número de páginas entre as unidades. Entretanto, quando juntamos as unidades por categorias históricas, enxergamos nitidamente a quantidade de laudas da História da Europa, ficando com o montante de sessenta e sete páginas que corresponde a 35% do total de páginas do livro destinadas a conteúdos, ou seja, a superioridade da história da Europa.

Já a História da América, com trinta e duas páginas, que se refere a 17%. É importante salientar que na contagem das páginas para estabelecer um quantitativo por categorias históricas, algumas unidades foram divididas por abordarem conteúdos que caracterizam histórias diferentes.

Gráfico 28 – Quantidade de páginas por categorias históricas.



Fonte: Autoria própria, 2019.

Este livro repete o mesmo comportamento em relação à História da África e da Ásia do livro do 8º ano da coleção História: Sociedade & Cidadania. Então, fica a seguinte

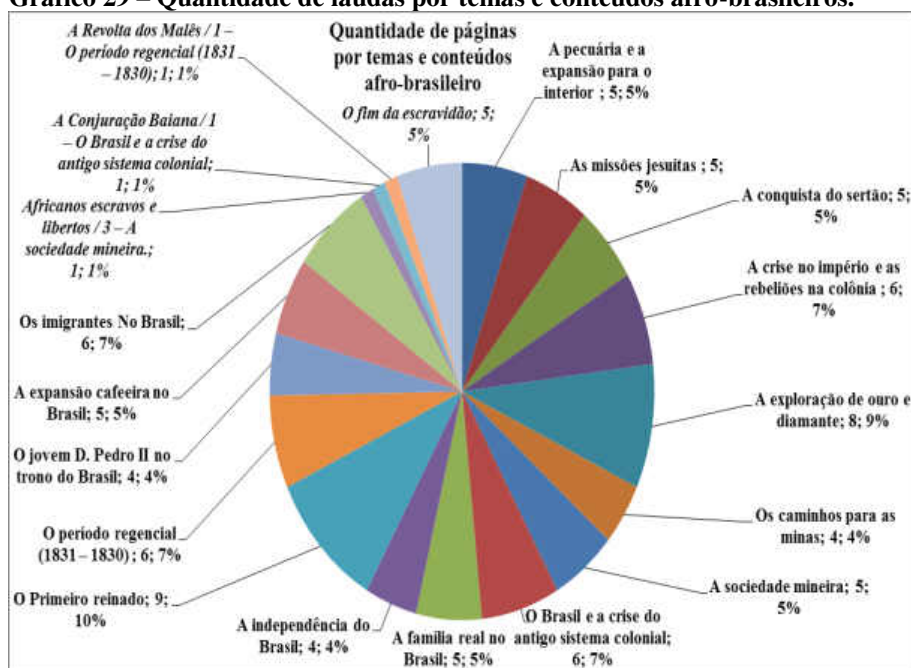
pergunta: será que nesse período a África e a Ásia não existiam para não ter suas Histórias presentes? Assim, em uma sala de aula, onde o livro didático é atualmente predominante como guia para a prática pedagógica discente e docente, pode acontecer que os sujeitos inseridos não tenham representações no sentido de não perceber tais continentes, ou tenham representações pejorativas em relação à História da África e da Ásia.

Em relação à História do Brasil, o livro aborda conteúdos sobre os índios e sua resistência, as mudanças realizadas no Brasil após a vinda da família real. As pressões internacionais, os processos e fatos de transformação da colônia, os conflitos internos e alguns movimentos revolucionários internos na colônia.

A primeira unidade retrata a chegada dos portugueses ao Brasil e a expansão da colônia, destacando a importância do gado para o desenvolvimento e manutenção da colônia, tanto para, o comércio como para a alimentação e para a expansão territorial. Destaca a relevância dos atos e da educação realizada pelos Jesuítas no Brasil, bem como algumas práticas de alcançar o íntimo do Sertão com o intuito de capturar índio como as monções e as bandeiras, não tem referência aos africanos e afro-brasileiros.

A quantidade de páginas sobre conteúdos afro-brasileiros presentes nos temas ficou da seguinte forma: na segunda unidade, no tema três: A sociedade mineira, encontramos o subtema: Africanos, escravos e libertos, com uma página. O subtema: A Conjuração Baiana, que pertence ao tema um, temos o subtema: O Brasil e a crise do antigo sistema colonial, da sexta unidade com uma página.

Gráfico 29 – Quantidade de laudas por temas e conteúdos afro-brasileiros.



Fonte: Autoria própria, 2019.

Na mesma perspectiva temos a Revolta dos Malês, pertencente ao tema um, O período regencial (1831 – 1830), da oitava unidade com uma lauda e o tema quatro, O fim da escravidão, também da oitava unidade com cinco páginas, acumulando o total de oito laudas dedicadas a conteúdos afro-brasileiros como veremos no gráfico abaixo.

Assim, as quantidades de conteúdos referentes à temática História e Cultura Afro-brasileira deixam a desejar, tanto em termos quantitativos como em termos qualitativos. A temática História e Cultura Afro-brasileira ficam com oito páginas acumulando um total de 9%, já a temática História do Brasil fica com oitenta e quatro páginas, onde acumula 91% dos conteúdos destinados a História do Brasil.

Na segunda unidade, A mineração no Brasil colonial, na página 46, o livro destaca um quadrado com dois parágrafos resumidos, que ocupa mais ou menos um quarto de páginas, um com 10 linhas e o outro com oito linhas para falar de Chica da Silva. Quando aborda a questão do ouro, vários sujeitos são descritos, inclusive as pessoas escravizadas, no entanto, ao falar das técnicas utilizadas para encontrar o ouro não cita os escravizados, que influenciaram na retirada do ouro com suas técnicas trazidas da África. A corrida pelo ouro realizada no Estado de Minas Gerais é destacada com ênfase.

Nesta mesma unidade, destaca-se um subtema nomeado de Africanos, escravos e libertos. Nele retrata como era a vida dos escravizados nas Minas Gerais, descreve a vida dos afro-brasileiros como uma vida dura, sem relatar oportunidades ou outros modos de vida além do que já conhecemos. Contudo, Destaca a possibilidade da compra da carta de alforria pelos escravizados. Mas sua interpretação é a seguinte. A possibilidade real de obter a alforria teria sido, segundo historiadores, um mecanismo de controle social, uma forma de pacificar os cativos e evitar os levantes (APOLINÁRIO, 2014).

Para as décadas finais antes da abolição na corte, Chalhoub (1990, p.181) afirma que “O tradicional método de luta contra o cativo, consagrado pelo costume, de conseguir a alforria através da indenização do senhor se transformara em lei escrita — isto é, num direito dos escravos que não mais dependia da aquiescência dos senhores”. Neste caso, é certo afirmar que a carta de alforria parece uma faca de dois gumes.

Na sexta unidade, no subtema: A Conjuração Baiana, só no final do texto descreve os afro-brasileiros e, por cima, os identificando como rebeldes que foram punidos. O conteúdo não dá ênfase aos afro-brasileiros, por esta razão não selecionamos a página como conteúdo para fazer parte da temática História e cultura afro-brasileira.

Na oitava unidade, no subtema: Café: a joia do Segundo Reinado, pertencente ao tema: A expansão cafeeira no Brasil, na página 197, não refere-se ao afro-brasileiro como sujeito importante para o desenvolvimento do café, as técnicas utilizadas pelos mesmos, seus trabalhos, bem como outras atividades econômicas realizadas pelo afro-brasileiro e afro-brasileira não são destacadas como importantes na economia brasileira como o negro de ganho. Neste subtema: destaca-se a Revolta dos Malês, que divide uma lauda com o subtema “As Regências”. Porém, a autora de forma rasa acaba não dando ênfase a Revolta e sua elaboração por parte dos africanos e afro-brasileiros.

O livro tem uma perspectiva onde a ênfase nos processos sociais recai sobre as elites, no tema quatro por exemplo, a autora aborda o subtema O Brasil de raízes africanas, porém fala apenas do censo do IBGE de 2000, onde metade da população se autodeclara negra (preta e parda). Este subtema divide uma lauda com o subtema As pressões inglesas pelo fim do tráfico negreiro em que deixa em evidência a importância da Inglaterra para a abolição. Porém, no início do século XIX, a Inglaterra oboliu o tráfico negreiro para suas colônias e iniciou uma política agressiva pela abolição do tráfico transatlântico (APOINÁRIO, 2014, p. 2002).

Na mesma unidade no tema quatro, O fim da escravidão que contém o subtema Abolição lenta e gradual, o livro destaca com ênfase a influência dos políticos para acabar com a escravidão “A grande influencia dos fazendeiros na câmara, no Senado e no governo decidiu os rumos da abolição” (APOLINÁRIO, 2014, p. 204), não destacando a importância das pessoas escravizadas no processo de abolição.

O fim da Escravidão no Brasil, Assim, como os movimentos abolicionistas e as resistências da população negra, deste período, são citados de forma incipiente - e olhe que foram intensos os casos de fugas individuais e em massa sendo organizadas e realizadas pelos próprios afro-brasileiros - essas incipiências pode favorecer uma representação negativa desta mesma população. Enquanto isso, percebe a abordagem de vários outros movimentos que não tratam da questão negra.

O livro destaca como motor para a realização dos movimentos abolicionistas os filhos das elites coloniais. Porém, em um texto “Vozes negras” na página 206, destaca a reivindicação da autoria da abolição por parte dos afro-brasileiros. No imaginário de muitos brasileiros, a abolição da escravidão, em 13 de maio de 1888, resultou da iniciativa da princesa Izabel. O texto a seguir, porém, mostra que os negros escravos foram os principais agentes dessa decisão (APOLINÁRIO, 2014).

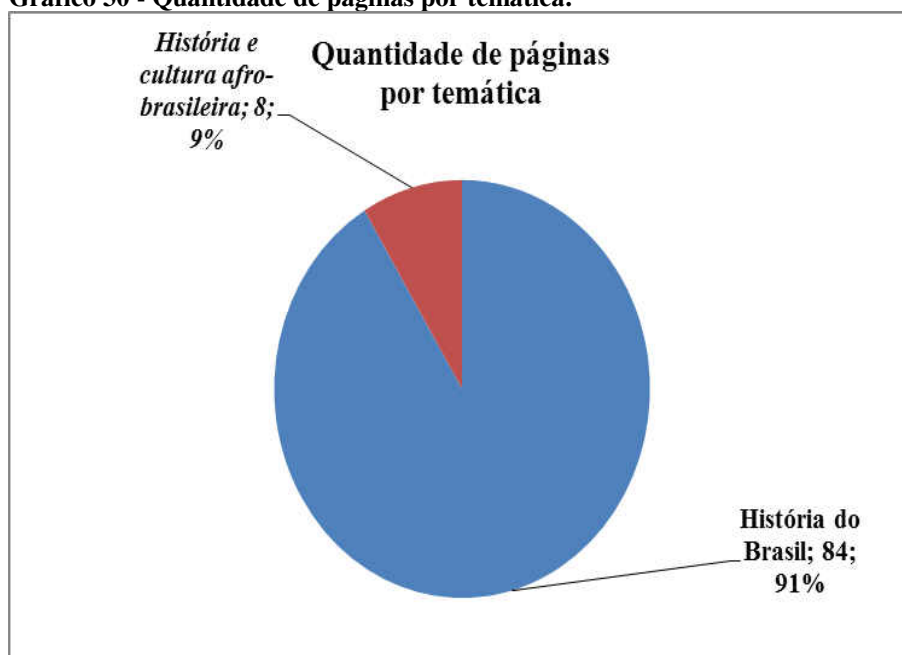
Apesar de o texto defender o posicionamento de que o fim da escravidão e seus méritos são voltados para vários fatores como os ingleses e sua pressão contra o tráfico negreiro transatlântico de pessoas escravizadas, a população afro-brasileira e os abolicionistas - movimento formado por brancos e negros, ricos e pobres e profissionais de diversas áreas e até mesmo alguns fazendeiros. Porém, para o fim do processo da escravidão, o fator que mais recebe destaque é a pressão inglesa pelo fim do tráfico negreiro.

Ao relacionar a quantidade de páginas por temáticas à história dos africanos e dos afro-brasileiros ficam a desejar, pois o livro fala pouco dos africanos e dos afro-brasileiros no Brasil, não destacando sua importância para o desenvolvimento da nação brasileira, como destacar as técnicas utilizadas nas minas de ouro que foram trazidas pelos africanos e as técnicas na cana de açúcar que, por sua vez, dominaram com facilidade. Sendo assim, a cultura afro-brasileira, a religião, a arte e as experiências vividas são mais uma vez silenciadas.

Como veremos no gráfico abaixo que mostra quantidade de páginas por temáticas, a temática História e Cultura afro-brasileiro possui oito páginas que significam 9%, já a temática história do Brasil tem a quantia de 84 que representam 91%. De acordo com os dados citados a diferença numérica entre as duas é significativa e, conseqüentemente qualitativa.

Neste caso, podemos afirmar que, neste livro, o afro-brasileiro é silenciado, e, quando aparece é como objeto, passivo e sem perspectivas. Sua História e cultura são apenas epifenômeno de outras histórias.

Gráfico 30 - Quantidade de páginas por temática.



Fonte: Autoria própria, 2019.

3.4.4 Livro didático de História do 9º ano

QUADRO 10 – DADOS DO LIVRO DO 9º ANO, PROJETO ARARIBÁ

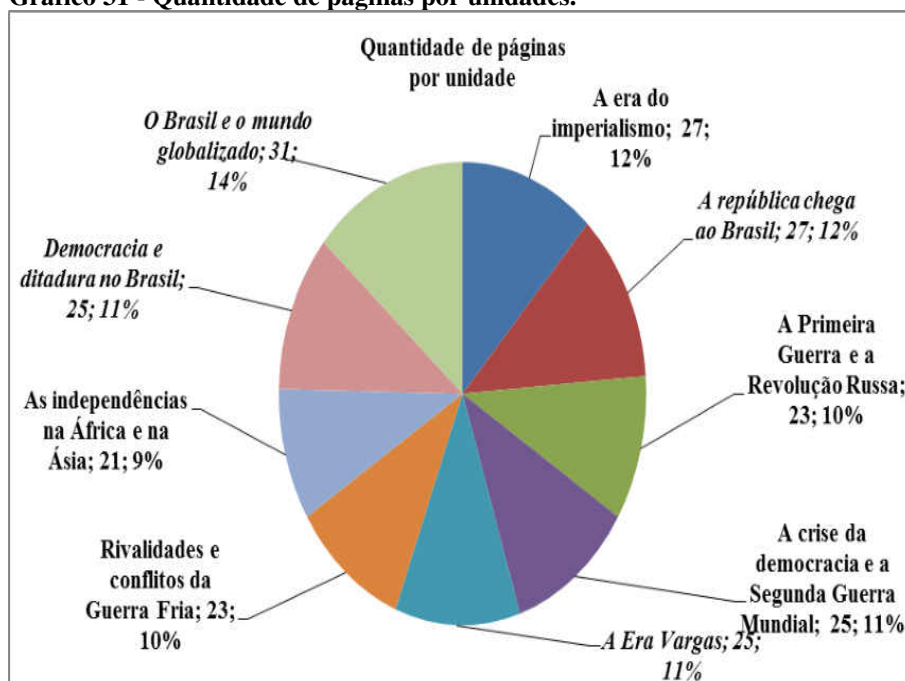
Editora: Moderna	Disciplina História	Ano de publicação 2014	Ano de uso: 2016 a 2019
Série: 9º ano, 4ª edição, São Paulo.	Autora Maria Raquel Apolinário		

Fonte: Autoria própria, 2019.

Este livro tem nove unidades com duzentas e vinte e sete páginas, sendo que quatro unidades são destinadas a História do Brasil, ou seja, quase metade de seu conteúdo que representa oitenta e oito páginas, esse total chega a 39%. As quatro unidades são as seguintes: A República chega ao Brasil com vinte e sete páginas; A era Vargas com vinte e cinco páginas; Democracia e ditadura no Brasil também com vinte e cinco páginas e O Brasil e o mundo globalizado com trinta e uma páginas.

As outras cinco unidades são divididas da seguinte forma: três unidades dedicadas a História da Europa como A era do imperialismo, com vinte e sete páginas; A Primeira Guerra e a Revolução Russa, com vinte e três páginas e A crise da democracia e a Segunda Guerra Mundial, com vinte e cinco páginas, sendo que essa unidade tem páginas que se referem a História dos Estados Unidos. A História da África e da Ásia aparecem juntas em uma unidade com vinte e uma páginas e a última unidade denominada de Rivalidades e conflitos da Guerra Fria, com 23 páginas.

Gráfico 31 - Quantidade de páginas por unidades.



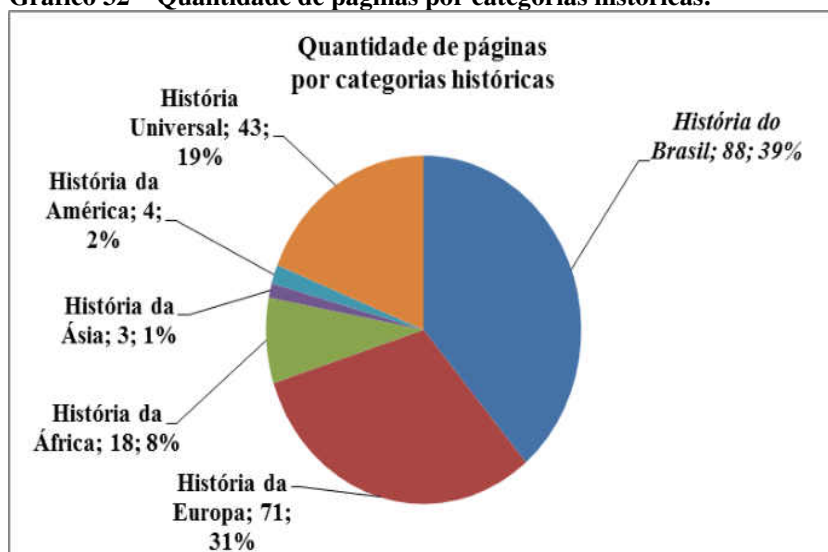
Fonte: Autoria própria, 2019.

Neste livro, notamos certo equilíbrio, pois quando unimos as unidades formando as categorias históricas, a diferença entre a história do Brasil e a história da Europa se aproximam, ou seja, a história da Europa tem setenta e uma páginas, referindo-se a 31%, já a história do Brasil fica com oitenta e oito páginas, ou seja, 39% dos conteúdos. Já a história da América possui quatro páginas que correspondem a 2%, a História da Ásia com três páginas, que equivale a 1% e a história da África com dezoito páginas que correspondem a 8%. O que se destaca neste livro é a história Universal com quarenta e três páginas, ficando com 19% do total de conteúdos.

O equilíbrio entre a história do Brasil e da Europa demonstra avanço na quebra da hegemonia da História da Europa. Isto é, a representação da quebra do paradigma eurocêntrico, podendo facilitar a inserção de outros conteúdos marginalizados. O livro aborda vários fatos políticos considerados importantes desde o advento da república até o Brasil contemporâneo. Temos como exemplos: a tomada do poder pelos militares afastando o imperador D. Pedro II; os movimentos sociais como a revolta da vacina; o movimento operário; o messiânico em Canudos e o desenvolvimento industrial do país.

Na última unidade “O Brasil e o mundo globalizado”, por sinal um título bastante significativo, induz-nos a imaginar os conteúdos a partir do Brasil para o mundo. Entretanto, as primeiras páginas descrevem sobre outros países e fatos considerados importantes. Conteúdos que dão ênfase ao Brasil, só vão aparecer no tema quatro – “O Brasil na nova ordem mundial”, onde terá como base um pequeno relato histórico e político, desde Fernando Collor de Mello à Dilma Rousseff, no seu primeiro mandato.

Gráfico 32 – Quantidade de páginas por categorias históricas.



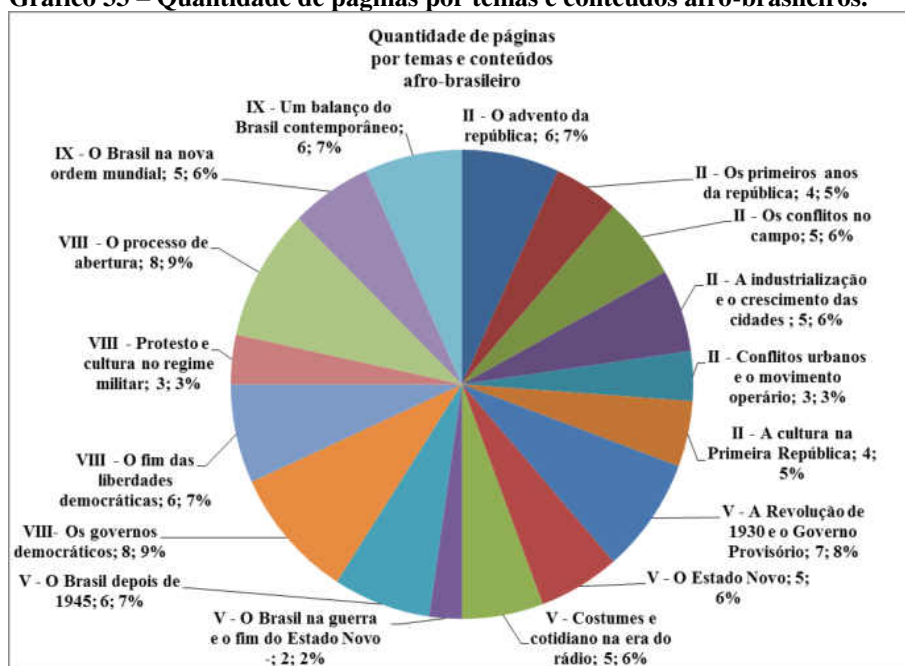
Fonte: Autoria própria, 2019.

A História da África tem uma quantidade pequena, mas enquanto que no livro do 8º ano ela não aparecia, neste está sendo contemplada com 18 páginas, sendo superior a História da América e da Ásia.

Em relação a conteúdos afro-brasileiros não temos nenhuma página. Assim, tem o mesmo comportamento do outro livro do 9º ano, da coleção História: Sociedade & Cidadania que foi discutido anteriormente e que teve apenas uma lauda. Neste caso, com tantas unidades e temas sobre a História do Brasil, podemos afirmar que na quantidade de conteúdos afro-brasileiro presentes nos temas que representam a História do Brasil os afro-brasileiros não se encontram presentes, sendo completamente ausentes.

Neste caso, o livro didático analisado não cumpre com a lei 10.639/2003, que exige a obrigatoriamente da presença de conteúdos que abordem a História e Cultura Afro-brasileira, destacando de forma positiva os afro-brasileiros. Como já citamos, essa ausência significa uma irrelevância em relação à temática Afro-brasileira. Significa imprudência com a população negra brasileira, pois a mesma tem o direito de consciência de sua história, de sua cultura. O gráfico abaixo demonstra a manifestação dessa ausência dos conteúdos sobre os afro-brasileiros com muita clareza. “A construção de uma identidade étnica pode ser comprometida, pois ao não se enxergarem, ou quando isso ocorre, de se verem representados de forma negativa, os discentes podem desenvolver uma auto-negação” (CARVALHO,2012, p. 102).

Gráfico 33 – Quantidade de páginas por temas e conteúdos afro-brasileiros.



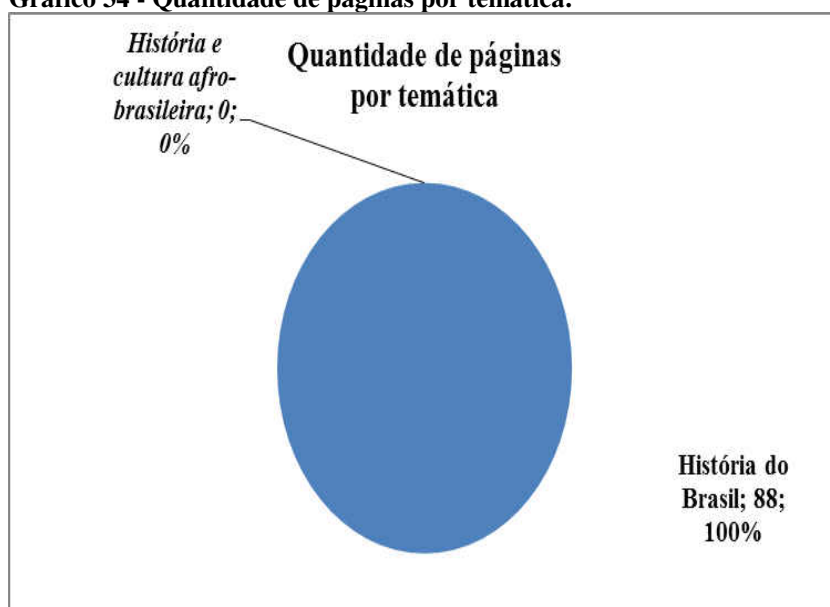
Fonte: Autoria própria, 2019.

Quando partimos para a análise por temáticas históricas, os dados ficam mais nítidos ainda, no gráfico abaixo mostra que 100% de todo conteúdo pertencente à temática história do Brasil não têm conteúdos referente aos afro-brasileiros, ou seja, a história do Brasil é uma história construída sem a participação dos afro-brasileiros. A representação social fixada neste livro é que os afro-brasileiros, e porque não acrescentar os africanos, não participaram da construção da história do Brasil, assim de acordo com nossa interpretação do livro, eles não participaram e não participam, pois as representações são subjetivadas, ou seja, transformadas em saberes práticos.

Isso pode nos indicar um distanciamento entre a universidade e os produtores de livros didáticos, causando assim, a existência de representações pejorativas. Negrão (1988) evidenciou em pesquisas sobre os livros didáticos preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis que:

Evidencia a distância existente entre o cotidiano do professor e o trabalho acadêmico, uma vez que pesquisas e discussões acadêmicas sobre o livro didático têm denunciado o fato de tais materiais veicularem discriminações e preconceitos contra certas categorias sociais: mulheres, negros, índios, crianças, velhos. (NEGRÃO, 1988, p. 53).

Gráfico 34 - Quantidade de páginas por temática.



Fonte: Autoria própria, 2019.

Com a ausência, omissão e uma sub-representação de conteúdos afro-brasileiros, o livro pode contribuir para uma representação negativa dos afro-brasileiros no momento que omite a importante participação e contribuição para a formação do Estado brasileiro.

Esta omissão contribui também para a não aceitação dos afro-brasileiros de uma identidade e até mesmo a negação do seu semelhante étnico-racial, pois o livro trata de um período de grande efervescência na História do Brasil. Destacamos os movimentos negros, os afro-brasileiros todos com suas estratégias de lutas com a criação de centenas de instituições em prol da população afro-brasileira que influenciou no século XX e vem influenciando neste século XXI nas transformações da nação brasileira.

Em 1910, houve no Brasil, na cidade de Rio de Janeiro a Revolta da Chibata, movimento liderado por um afro-brasileiro o marinheiro João Cândido Felisberto, apelidado após o movimento de Dragão do Mar. A autora retratar, em poucas linhas a Revolta da Chibata, os dados são insuficientes para compreensão da revolta. O objetivo da Revolta da Chibata era se opôr ao modo como eram tratados os marujos da marinha brasileira no início do século XX, uma classe que era formada principalmente de afro-brasileiros.

Na quinta unidade, Era Vargas, com 25 páginas, que começa em 1930 e vai até 1954, com a morte de Getúlio Vargas, apenas um quadrado de menos de meia lauda com uma figura e com catorze linhas refere ao afro-brasileiro, retratando A Legião Negra que nasce de uma dissidência dentro da FNB. De 1930 a 1954 é um momento muito prolífero para o movimento negro no Brasil. Nesse período, vamos ter o nascimento de organizações negras de nível nacional com estruturas físicas e pessoais bem organizadas.

É neste período onde a autora vai destacar o cinema, a propaganda e a era do rádio, o movimento negro foi muito atuante para o desenvolvimento do país se utilizando das mídias para fortalecer a população afro-brasileira. “É sempre importante lembrar a experiência do Teatro Experimental do Negro (TEN), (1944-1968), na cidade do Rio de Janeiro” (GOMES, 2011, p. 140). O teatro Experimento do Negro tinha o intuito de valorizar a população Afro-brasileira. Outro mecanismo a ser muito utilizado em prol dos afro-brasileiros foi à mídia impressa.

Podemos citar, também, a influência do negro na mídia impressa, através da imprensa negra paulista, que conseguiu grande prestígio na comunidade negra, difundindo aquilo que os seus redatores achavam mais interessante para a vida social e cultural dos negros. (GOMES, 2011, p. 140).

O movimento operário é abordado, mas é sabido que os movimentos negros, neste período, já realizavam ações para inserir a população negra no mercado de trabalho com igualdade de direitos como: receber o mesmo salário. Assim, os movimento negros se

inseririam também nas discussões do desenvolvimento industrial com melhores condições de vida para seus trabalhadores.

Já na oitava unidade, no tema Protesto e Cultura no regime militar, subtema “O teatro”, na página duzentos e vinte e quatro, encontra-se, apenas um parágrafo que aborda a questão afro-brasileira. O parágrafo tem cinco linhas, espaço em que a autora mostra que o teatro com sistema coringa, que estreava no espetáculo Arena conta Zumbi, em 1965 funcionava como mecanismo de contestação ao sistema vigente. A peça retratava a escravidão e ao mesmo tempo questionava o regime militar. “A peça, ao denunciar o nosso passado escravocrata, ao mesmo tempo remetia à opressão social e política daquele momento, criticando, sutilmente, o regime militar” (APOLINÁRIO, 2017, p. 224).

Os movimentos negros foram muito atuantes contra o regime da ditadura. Para Gomes (2011, p.141) “No entanto, no final da década de 1970, com as pressões pelo término da ditadura militar e uma reorganização dos movimentos sociais, o movimento negro também se destacou”. Em 1978, organiza-se o Movimento Negro Unificado (MNU), uma entidade em nível nacional que marcou a história do movimento negro contemporâneo e é considerada como um dos principais protagonistas na luta antirracista brasileira.

Já no quinto tema “um balanço do Brasil contemporâneo”, na página 264, o livro abordará em um parágrafo com sete linhas “o que são políticas afirmativa?” e em quatro parágrafos com o total de dezenove linhas “O sistema de cotas”. Nesse último tópico, o livro citará sobre os movimentos sociais e as desigualdades sociais. O livro negligencia a história dos movimentos realizados pela população negra, nega a participação importante do movimento negro, instituições e irmandades que tinham como objetivo a valorização, proteção e humanização da população negra.

Ao abordar sobre o campo, os afro-brasileiros são invisibilizados parecendo que não existiam e nem existem afro-brasileiras e afro-brasileiros no campo. As práticas socioculturais realizadas pelos afro-brasileiros e afro-brasileiras são totalmente ignoradas. Portanto, o livro aborda um longo tempo da história brasileira, onde a invisibilidade da participação da população negra não é contemplada nas questões sociopolíticas, culturais e econômicas do país.

Neste caso, terminamos esse capítulo com alguns questionamentos simples, talvez o leitor ignore, mas que atualmente, ainda precisamos nos perguntar sobre os afro-brasileiros. Onde estão os afro-brasileiros e as afro-brasileiras na História do Brasil? Eles participaram da construção da História do Brasil? Os afro-brasileiros existiam ou existem, eles trabalhavam ou

trabalham, eles estudavam ou estudam, eles festejavam ou festejam, eles comiam ou comem, eles viviam ou vivem? Quem são esses afro-brasileiros?

4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Neste tópico, concentra-se a parte central de nossos estudos. É por meio das análises qualitativas dos conteúdos que buscamos compreender as representações sociais sobre os afro-brasileiros presentes nos livros didáticos de História. As análises quantitativas também realizadas contribuíram para o desenvolvimento das análises qualitativas. A primeira parte deste tópico “Palavras são apenas palavras?”, justifica o uso só de conteúdos escritos (textos, parágrafos, frases, palavras) para as análises.

Já a segunda parte, é uma interpretação dos dados adquiridos por meio do gráfico (1) e que dividimos em duas partes: a ausências e ausências que tem como base para a completa ausência de conteúdos sobre os afro-brasileiros e o desperdício da experiência que se justifica pela presença dos afro-brasileiros de forma estereotipada, pejorativa e muitas vezes como figurante, apêndice, ou seja, de outras histórias.

A terceira parte que são as categorias de representações sociais, as mesmas foram categorizadas de acordo Bardin (1977). De acordo com a totalidade das análises categoriais, o afro-brasileiro, ainda é representado de forma estereotipado, preso a escravidão, como um escravo permanente ou sua história e cultura aparece como acessórios de outras histórias. Entretanto, encontra-se certo equilíbrio perante as categorias representacional. As categorias representacionais foram retiradas dos livros didáticos de História analisados das duas coleções: História: Sociedade & Cidadania e Projeto Araribá, nos livros do 7º ano e do 8º ano e algumas do 9º. Concentrando-se as interpretações nas unidades de registro, todas retiradas dos capítulos que contemplam a história do Brasil.

Nessas duas coleções como já citamos percebemos, por meio dos gráficos, uma predominância na presença da História da Europa. As outras histórias muitas vezes aparecem como apêndice da História da Europa não aparecendo em alguns exemplares. Com isso, temos uma maior representação de um modelo europeu de cultura, de arte, de religião, de sociedade.

4.1 PALAVRAS SÃO APENAS PALAVRAS?

“As palavras são um instrumento de humanização”, (GONÇALVES, 1985, p. 320). Esta frase nos possibilita várias interpretações. Ao produzir palavras, afirmamos uma visão de mundo que nos rodeia, que damos sentido, que explica nossas experiências, nossa vida. Quando falamos, escrevemos ou lemos um texto, percebemos ideologias, pensamentos,

culturas, teorias, conceitos e representações, escrever ou ler implica acesso e interações a visões de mundos.

As palavras não são apenas palavras, são muitos mais do que palavras, no sentido da humanização, expressa relações sociais de diálogo, hierarquia, conflitos, harmonia, presença e ausência. Nas relações sociais criamos palavras, assim criamos realidade, por sua vez as palavras também nos apresentam as realidades, elas criam mundos reais onde nos concretizamos, nossa visão de mundo, a realidade é a realidade das palavras. Para expressar o sentido do par sentido/experiência Jorge Larrosa Bondía afirma que:

E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco (BONDÍA, 2002, p. 20/21).

Quem somos, quais nossas origens, quais nossas ideologias, quais os nossos pensamentos, quais as nossas culturas ou qual nossa cultura e como nos comportamos tem haver com as palavras. Ao escrever ou ler palavras, escrevemos e lemos pensamentos e damos sentido ao que pensamos. Nas palavras de Bondía (2002, p. 21) “E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso”.

As palavras tem haver como nos colocamos diante do mundo, nossas atitudes em relação a nós e aos outros, como falamos atrás, as palavras expressão relações, seja ela sociais, culturais, políticas e econômicas. Assim, afirmamos que as palavras são conteúdos da vida que utilizamos, para nos comunicar, interagir, nomear as coisas, conceituar e representar.

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (BONDÍA, 2002, p. 21).

Apesar de todo poder dado às palavras até o momento, também podemos fazer coisas com as palavras, como transformar, conceituar, significar, inventar e apagar. Como conteúdos de representações sociais as palavras estão dentro de um contexto histórico e espacial, sociocultural e político cheio de interpretações, conceitos e representações sociais. Elas

também tornam presente pessoas ou grupos sociais, concretizando uma imagem, uma história, quando pronunciamos afro-brasileiros, automaticamente temos uma representação, uma imagem desse grupo ou de pessoas que pertencem a esse grupo. “De outro lado, porém, a palavra evoca uma ciência, até mesmo o nome de um herói clássico e um conceito, que, por outras, evoca um tipo definido, caracterizado por certos traços e uma biografia facilmente imaginável” (MOSCOVICI, 2003, p. 46).

Assim, o uso das palavras se relaciona com a leitura do espaço, do tempo e das pessoas e dos grupos que estão inseridos dentro desse contexto. Nesta perspectiva, o livro didático com seus conteúdos escritos é um autêntico campo representacional, com constantes interações dialógicas, conflituosas e de lutas, em que seus espaços são disputados constantemente para incluir conteúdos culturais, sociais, históricos.

Como instrumento da relação da comunicação e da interação no espaço escolar entre os sujeitos nela inseridos, seus conteúdos utilizam diversos tipos de linguagens e, entre elas, destacamos a visual com as imagens o formato, as cores e escrita com as palavras. As palavras, que aparecem em forma de palavras, frases, parágrafos, títulos e textos. Se as palavras são conteúdos da vida que nos representa, O livro didático é o autêntico espaço da vida, assim em seus conteúdos, encontramos diversos modelos de sociedade, de cultura, de política, de valores e de economia.

Para Freire toda palavra tem um tom político, ou seja, ao dá sentido as palavras, ao conceituar, interpretar, escrever e ler têm-se atitudes políticas. Assim, afirmamos que os conteúdos presentes nos LDH têm um tom político e, acrescentando trazem ideologias, conceitos, significados e representações sociais de grupos sociais, pois segundo Freire (1997, p. 65), “não há uma afirmação que não seja política. Não há uma palavra, um textinho que não tenha conteúdo político. Mas não “sloganizante””.

Portanto, se a palavra tem um tom político, consequentemente a palavra ausência tem um conteúdo político, ideológico e representacional. Como conteúdo das representações sociais que envolvem o político e o ideológico, a ausência pode ter vários conceitos e sentidos. Assim, neste trabalho, problematizamos a ausência da temática História e Cultura Afro-brasileira no sentido do par negação/presença, ou seja, a ausência da temática História e Cultura Afro-brasileira e, consequentemente dos afro-brasileiros nos conteúdos dos livros didáticos de História representa além de sua negação a presença hegemônica da História e cultura branca.

4.2 AUSÊNCIAS E AUSÊNCIAS

Por exemplo, e apesar da vantagem do olhar retrospectivo, ele permanece insensível ao sofrimento dos escravos. Ao descrever os preparativos para o banquete, refere-se de passagem ao fato de que "lavaram-se, arearam-se, poliram-se as salas, escadas, castiçais, arandelas, as vastas mangas de vidro, todos os aparelhos do luxo clânico" (*MPBC*, cap. XII). Nenhuma menção sequer ao trabalho dos escravos domésticos, que sem dúvida foram os sujeitos dos verbos lavar, arear e polir na citação acima, assim como depois, na faxina após a comilança, e podemos apenas intuir a movimentação e a ansiedade deles para realizar as tarefas necessárias em efemérides como essa (CHALHOUB, 2003, p. 25).

Em sua análise em um texto de Machado de Assis, Chalhoub (2003) faz uma crítica destacando com muita precisão a invisibilidade das pessoas escravizadas no texto, ou seja, o desperdício de experiências vividas por milhares de sujeitos que realizavam a cada dia diversos tipos de atividades, participando na construção da sociedade brasileira. Assim podemos pensar como o imaginário social do Brasil colônia (período imperial) representava a população afro-brasileira em seus espaços considerados nobres, isto é, a sociedade escravocrata negava a existência de pessoas escravizadas em tais locais.

Como mostra a citação acima, no Brasil colonial, a inexistência acontecia à revelia da sociedade colonial. Neste trabalho, a ausência tem o sentido de inexistência, ou seja, parece que os afro-brasileiros não existiam, assim temos a ausência da História e Cultura Afro-brasileira nos livros do 6º e 9º ano. Ao negligenciar a História e Cultura Afro-brasileira, os livros didáticos de Histórias negligenciam os afro-brasileiros e, consequentemente, com base na ausência disseminando representação negativa.

Assim, podemos pensar a ausência como elemento revelador de sentido. Bardin, (1977, p. 108), em seus estudos sobre a análise de conteúdo, afirma que, "No entanto, a ausência de elementos (relativamente a uma certa provisão) pode, nalguns casos, veicular um sentido". Em nosso trabalho a ausência tem o sentido de uma representação negativa para o grupo ou pessoa que está sendo negado e positiva para quem está presente.

A ausência de um determinado grupo pode torna-se benefícios para outro. Com a exclusão dos afro-brasileiros, há prejuízo para a compreensão da constituição da sociedade brasileira. Essa exclusão favorece a manutenção do racismo, da discriminação racial e do preconceito racial, incentivando a falta de oportunidades para os afro-brasileiros e a continuidade das desigualdades sociais no Brasil.

A ausência da temática História e Cultura Afro-brasileira é a presença hegemônica de outras temáticas que representam modelos e padrões culturais dominantes como o branco, machista, racista e considerado economicamente superior, que tem como base o eurocentrismo, imposto como modelo de sociedade, de homem, de cultura, de valores e de conhecimentos como exemplo para as outras partes do mundo.

Um modelo que vem sendo posto desde as grandes navegações e ganhando força e hegemonia com a racionalidade moderna, principalmente a partir do século XIX. Autores como Silva, A. (1987, 2007, 2011), vêm mostrando em suas pesquisas a existência de representações pejorativas em livros didáticos. O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o negro, o índio, a mulher, entre outros. (SILVA, A., 2004, p. 51).

A ausência de afro-brasileiros em livros didáticos mostra uma sociedade sem o afro-brasileiro, neste caso, se não tem afro-brasileiro significa manter uma sociedade que permeia o imaginário brasileiro, uma sociedade sem afro-brasileiro. Assim, na sociedade representada será a branca. Temos aí uma representação fixa de uma sociedade branca. Nesta perspectiva, afirmamos que: ao ler o livro, uma pessoa ou aluno branco, negro, índio pode não perceber o afro-brasileiro, com isso não acontecendo o processo de familiarização em relação ao afro-brasileiro.

A representação social se constitui pelo processo da percepção e internalização de estímulos “distantes”. No interior do organismo ocorre o processo de construção da percepção ou tomada de consciência do objeto ou da realidade percebida. Neste caso, as lutas pela presença dos afro-brasileiros em conteúdos dos livros didáticos de História tem como base a percepção desse sujeito em nosso cotidiano. Silva esclarece que:

O objetivo ou ser ausente em nós, ao penetrar no nosso universo, relaciona-se e articula-se com outros objetos que aí encontram, permutando entre si as propriedades daquele e deste, tornando-o próximo e familiar, transformado e transformando os objetos já encontrados, deixando de existir como um objeto, para converter-se no seu equivalente (SILVA, A., 2007 p. 92).

A presença dos afro-brasileiros nos livros didáticos favorece a elaboração e reelaboração de novas representações sociais sobre os afro-brasileiros em nossa sociedade. As representações sociais nos induzem a reagir ou praticar atitudes de acordo com as representações que temos. Ao ter uma representação social dos afro-brasileiros e de forma positiva pode-se agir de maneira favorável.

Ou seja, ao reelaborar nossas representações sociais, reelaboramos nossas atitudes diante o objeto percebido e ancorado em nosso interior. Isso significa que a presença dos afro-brasileiros ou da História e Cultura afro-brasileira de forma positiva nos livros didáticos de História, favorece o reconhecimento dos africanos e afro-brasileiros na construção e participação efetiva da sociedade brasileira, seja na economia, na cultura, na arte e na política. De acordo com Silva, A. (2007, p. 93), “Nesse sentido, transformar as representações sociais significa transformar os processos de formação de conduta em relação ao outro representado, bem como as relações com esse outro”.

A ausência dos afro-brasileiros nos livros didáticos analisados são ancoradas em nosso imaginário social e subjetivadas em nossas atitudes. Assim, a sociedade brasileira nega a presença do afro-brasileiro em nossa sociedade por meio de ideologias e teorias racistas como o mito da democracia racial e do branqueamento subjetivando por meio de suas práticas como a discriminação racial. Ao negar a presença ou folclorizar os afro-brasileiros, suas culturas, histórias, religião, costumes valorizamos automaticamente os grupos considerados brancos, pois até mesmo os brancos menos favorecidos têm privilégios em relação aos afro-brasileiros.

A ideologia do branqueamento além de causar a inferiorização e a autorejeição, a não aceitação do outro assemelhado étnico e a busca do branqueamento, internaliza nas pessoas de pele clara uma imagem negativa do negro, que as leva a dele se afastarem, ao tempo em que vêem, na maioria das vezes, com indiferença e insensibilidade a sua situação de penúria e o seu extermínio físico e cultural, atribuindo a ele próprio as causas dessa situação (SILVA, A., 2007, p. 97).

Assim,, é que, com o objetivo de romper com a ausência e de valorizar o afro-brasileiro, que foi definida por lei, a obrigação da presença da História e Cultura Afro-brasileira nos livros didáticos, principalmente nos de História, Língua portuguesa e Artes. Por isso, foi instituída a Lei 10.639/2003, na qual obriga que, a História e Cultura Afro-brasileira sejam inseridas em todo o currículo da Educação Básica, desde o ensino fundamental ao médio e em todas as escolas, seja ela pública ou privada.

Em seu trabalho sobre análise de discurso Bardin nos lembra de que:

Com efeito, para certos tipos de mensagens, como para certos objectivos de análise, a ausência constitui a variável importante. Por exemplo, a ausência pode manifestar bloqueamentos ou recalcamientos nas entrevistas clínicas, podendo igualmente traduzir uma vontade escondida, no caso de uma declaração pública (BARDIN, 1977, p. 109).

Portanto, além do que afirmamos com o significado da ausência, o livro didático pode ser visto como uma declaração pública, uma declaração do que queremos como sujeitos, declaração do que queremos como pensamentos e uma declaração do que queremos como sociedade.

4.3 O DESPERDÍCIO DA EXPERIÊNCIA

Eu sou um homem invisível. Não, eu não sou um fantasma como os que espantaram Edgar Allan Poe; nem sou eu um de vossos ectoplasmas dos cinemas de Hollywood. Eu sou um homem concreto de carne e osso, fibra e líquidos – e de mim pode-se até dizer que tenho inteligência. Eu sou invisível, entenda-se, simplesmente porque as pessoas recusam ver-me. Como a cabeça sem corpo, que às vezes se vê em circos, acontece como se eu estivesse cercado de espelhos de vidro grosso e que distorcem a figura. Quando eles se aproximam de mim, eles vêem apenas o que me cerca, se vêem eles mesmos, ou construções de sua imaginação – na realidade, tudo, exceto eu mesmo (ELLISON, 1965: 7, apud MOSCOVICI, 2003, p. 30 - 31).

Essa citação acima foi escrita por um “arguto escritor negro” (MOSCOVICI, 2003, p. 30), ela nos indica a percepção que ele tinha dos olhares de outros sujeitos (provavelmente o branco) em relação a ele. Demonstra uma representação de invisibilidade, de negação, de uma falsa realidade ou de uma imagem distorcida do outro, no caso ele, um negro que representa o grupo negro. Essa representação percebida na citação é percebida constantemente em nossa sociedade brasileira. Por isso, há lutas constantes para a transformação dessa realidade de invisibilidade do povo afro-brasileiro. E, uma das conquistas dessas lutas é a Lei 10.639/2003.

A institucionalização da Lei 10.639/2003 significa o reconhecimento pelo Estado brasileiro do movimento negro, dos afro-brasileiros - muitos anônimos - de intelectuais e cientistas afro-brasileiros, a que lutaram pelo fim da escravidão e, atualmente lutam pelo fim do racismo, da discriminação racial e do preconceito social, ou seja, dá visibilidade ao afro-brasileiro. “Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas” (PARECER CNE/CP 003/2004).

Apesar do avanço e reconhecimento por parte do Estado brasileiro em relação à luta dos afro-brasileiros contra o racismo e a discriminação racial, desde a constituição de 1988, em seu artigo 5º que reconhece direito de igualdade e no inciso XLII, reconhecendo o racismo como crime inafiançável e imprescritível até a Lei 10.639/2003, obrigando a presença da

história e cultura afro-brasileira em toda a educação básica, não é afirmado pela Lei 10.639/2003, como essa História e Cultura devem estar presentes. Neste caso, os autores, as editoras, as instituições governamentais como o MEC, podem legitimar as representações dos afro-brasileiros de acordo seus pressupostos ideológicos, científicos e políticos.

Neste caso, o parecer CNE/CP 003/2004 vem para sanar esse relaxamento existente na Lei 10.639/2003. De acordo o parecer, em seu art. 3º, parágrafo §2º, afirma que:

O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais, tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas (CNE/CP 003/2004, p. 20).

De acordo com a citação, a História e Cultura Afro-brasileira devem estar presentes de forma positiva que despertem a valorização dos afro-brasileiros. Silva A. (2004, p. 51) constata que “em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem, em grande parte para o recalque de sua identidade e autoestima”. Concordando com este raciocínio, Roso (2019) acrescenta que: o branco racista exerce sua violência, pela impiedosa tendência de destruir a identidade do sujeito negro. Uma política de enfrentamento dessa situação demanda que as representações dos afro-brasileiros em livros didáticos de história se façam presentes de forma que desperte a valorização dos afro-brasileiros por todos e o interesse por parte dos afro-brasileiros pela sua auto identificação.

A continuidade de uma representação estereotipada e subsumida a outros grupos pelos afro-brasileiros torna-os não credíveis por outros grupos sociais e até mesmo pelos afro-brasileiros. Essa continuidade significa a continuidade de um sistema de exclusão. Ao excluir grupos sociais como os indígenas, africanos e, no nosso caso o afro-brasileiro, representa a exclusão de saberes, de conhecimentos, de experiências.

Essa prática da exclusão, da depreciação vem favorecendo a grupos dominantes na manutenção de seus privilégios, desde as grandes navegações até os dias atuais. No Brasil, essa prática está presente desde sua constituição quando os portugueses pisaram pela primeira vez até a atualidade. A exclusão e a depreciação na maioria das vezes vêm acompanhadas de genocídios e de espistemicídios.

A exclusão e depreciação dos afro-brasileiros são percebidas nos livros didáticos, tornando a mesma não credível, desacreditada, diminuindo sua importância. Santos, B. (2009) afirma em suas análises realizadas no livro *Epistemologia do Sul* que:

O mais preocupante no mundo de hoje é que tanta experiência social fique desperdiçada, porque ocorre em lugares remotos. Experiências muito locais, não muito conhecidas nem legitimadas pelas ciências sociais hegemônicas, são hostilizadas pelos meios de comunicação social, e por isso têm permanecido invisíveis, "desacreditadas" (SANTOS, B. 2009, 23/24).

Ao manter os afro-brasileiros em seus conteúdos representados de forma pejorativa e subsumidos, os livros didáticos contribuem para a manutenção do racismo, da discriminação e do preconceito racial, bem como para a manutenção de uma sociedade dividida e distinta por meio de linhas abissais intransponíveis entre grupos como o branco e o afro-brasileiro. Essa postura implica em uma negação do outro, assim construindo o outro na não existência.

As linhas abissais são formas de legitimar o poder eurocêntrico, tornando-o hegemônico e universal. No campo do conhecimento distingue o verdadeiro e o falso, já no campo do direito o legal e o ilegal, para além delas não existem conhecimentos, não existem leis e não existem sujeitos. É nessa perspectiva que o africano e o afro-brasileiro são construídos na inexistência.

Trata-se de uma dicotomia produzida nos contextos de poder, uma divisão entre universos socioculturais separados por um abismo que se apresenta intransponível e que não possibilita a convivência e a copresença igualitária desses dois universos, suas culturas, conhecimentos e sujeitos (GOMES, 2012, p. 731).

Sendo assim, um dos aspectos contido no pensamento abissal proposto por Santos e Menezes (2009) é o monopólio do conhecimento pela modernidade ocidental, ou seja, só é conhecimento aquele legitimado pela razão ocidental. Neste caso, o afro-brasileiro com sua história, cultura, saberes, religiões e lutas são inseridos, na maioria das vezes nos conteúdos dos livros didáticos como acessórios, ou seja, coadjuvante de outros conteúdos, assim continua sendo invisibilizados no cenário da História do Brasil.

A visibilidade do grupo dominante (branco) se baseia na invisibilidade do grupo inferiorizado, a inferiorização de grupo é radical de tal maneira que atinge em todas as dimensões de sua existência. Nos oito livros analisados, apenas no livro do 8º ano, da coleção *História: Sociedade & Cidadania* aparece um capítulo dedicado A História e Cultura Afro-brasileira. Em outro livro apenas um tema e na maior parte aparece nos conteúdos entre linhas

e parágrafos de outras temáticas. Santos, B. (2009, p. 25) afirma que “do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquirição científica”.

Ao deixar de fora os conhecimentos afro-brasileiros nos livros didáticos, deixam-se seus autores. Além do desperdício das experiências que são invisibilizadas, seus autores também são invisibilizados.

Um dos aspectos que nos chama à atenção é que, na maioria das vezes e com papéis e funções definidas pelo processo de escravidão (rígido), os afro-brasileiros são representados como escravos, ou seja, “uma vez escravos sempre escravos”. Aliás, os africanos aparecem como uma categoria que também são representados nesta mesma situação. A escravidão não é vista como processo dinâmico, mas como um momento rígido da história sem possibilidades de mudanças para as pessoas escravizadas. Já os sujeitos escravizados não são vistos como pessoas que estão em determinada condição e que foi imposta, mas como um aspecto natural e inerente das pessoas negras que foram violentamente escravizadas.

Nessa perspectiva, a percepção do afro-brasileiro é condicionada a ótica da escravidão. “Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura” (MSCOVICI, 2003, p. 35). Estas representações elaboradas no passado, ainda são condicionantes para a elaboração do presente, mantendo-se no imaginário social brasileiro, ou seja, constituindo em um tipo de realidade.

Uma realidade que se impõe de forma radical sobre as outras justificando sua posição hegemônica. As experiências passadas são importantes e podem contribuir tanto para a manutenção como para a transformação de representações do presente. Neste caso, encontramos representações que se referem a nosso passado do Brasil colonial já modificada, isto quer dizer que os afro-brasileiros aparecem também como pessoas que foram escravizadas e que chegaram aqui na condição de escravos.

De acordo com Moscovici (2003, p. 38), “Nossas experiências e idéias passadas não são experiências ou idéias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossa experiência e idéias atuais”. A pesar de seu caráter dinâmico, as representações são duradouras, assim a ideia da escravidão ser um aspecto inerente a população negra, nos afirma esse aspectos duradouro das representações sociais e o poder das representações sociais passadas. “O poder e a claridade peculiares das representações – isto é, das

representações sociais - deriva do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe” (MOSCOVICI, 2003, p. 38).

No entanto, em relação aos afro-brasileiros é correto afirmar, que no Brasil as representações passadas continuam ancoradas e dominando as de hoje, não só nos livros didáticos de história analisados, mas provavelmente podemos encontrar em outros livros didáticos de história e de outras disciplinas, em outros meios de comunicação e em outros espaços sociais.

O futebol tem sido um campo fértil para a discriminação social, expondo os sentimentos racistas ocultos pelo mito da democracia racial. Essa exposição é percebida em nível internacional e nacional. Em um estudo realizado no Brasil com jogadores das três categorias do futebol brasileiro foi revelado que 43% dos que admitiram já foram vítimas do racismo. Assim, sofrendo com as discriminações raciais realizadas nos Estádios de futebol.

“O problema não começa nem acaba nos estádios. A comoção causada após os insultos a Taïson, na Ucrânia, e a agressão verbal proferida contra um segurança no Mineirão, no último final de semana, expõem ainda mais uma ferida aberta há séculos na humanidade e, em particular, em nossa sociedade” (CASTRO, 2019, p. 1).

Para Castro (2019), a pesquisa com 163 jogadores, entre eles técnicos, é representativa por si só. O que acontece no futebol, seja dentro dos gramados, nas arquibancadas, diante a televisão, são representações ancoradas há séculos na sociedade brasileira. O autor toca na questão da invisibilidade e inferioridade ao opinar sobre o racismo brasileiro, bem como questiona sobre os limites do tempo do mês de novembro como mês da consciência negra, tido como momento propício para o debate sobre o racismo.

Ao mesmo tempo, limita em 30 dias o debate de um tema que não deveria ser restrito a um único mês. Ou uma única data. Assim como 13 de maio, data da abolição da escravidão legal, novembro atrai os olhares para uma causa que persegue as pessoas de pele escura no Brasil: serem invisíveis e, quando notadas, tratadas de forma inferior (CASTRO, 2019, p. 1).

Com esse exemplo do futebol, mostramos a presença de representações passadas ancoradas participando da manutenção do racismo, de estereótipos pejorativos, do preconceito racial e da discriminação racial, contribuindo também para a manutenção da injustiça social e racial contra os afro-brasileiros. Santos, B. (2009, p. 32), afirma que “A injustiça social global

está, desta forma, intimamente ligada à injustiça cognitiva global”. Nós acrescentamos que a injustiça racial também está intimamente ligada à injustiça cognitiva. Assim, a luta pela justiça racial é a luta pela justiça cognitiva.

4.4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS AFRO-BRASILEIROS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA ANALISADOS

Neste tópico, mostramos de forma categorizada as compreensões das representações sociais sobre os afro-brasileiros encontradas nos livros didáticos de História das duas coleções: História: Sociedade & Cidadania e Projeto Araribá. As representações sociais foram compreendidas por meio de categorias representacionais. Os resultados foram alcançados por meio da sistematização das coletas de dados, que iniciou com a leitura, seguida da seleção das unidades de registro, elaboração de indicadores e a categorização.

A quantidade de unidade de registro - UR retirada dos livros varia de acordo com o ano do livro, esclarecemos que nos livros do 6º ano, não encontramos unidades de registros, já nos livros do 9º ano, temos quantidades incipientes. A quantidade total de unidades de registro chega a 280. Na tabela abaixo temos a descrição dos itens por livro, coleção e categoria.

TABELA 6 – QUANTIDADE TOTAL DAS UNIDADES DE REGISTRO POR COLEÇÃO E LIVROS DIDÁTICOS				
UR Coleção História: Sociedade & Cidadania		UR: Coleção Projeto Araribá: História		UR por ano
Livro do 6º ano	-	Livro do 6º ano	-	-
Livro do 7º ano	21	Livro do 7º ano	42	63
Livro do 8º ano	101	Livro do 8º ano	93	194
Livro do 9º ano	12	Livro do 9º ano	11	23
TOTAL	134		146	280

Todas as análises, seleções e categorizações são resultados do processo de contato com o material empírico e teórico. A tabela, abaixo, mostra a quantidade de unidades de itens categorizados por categorias, coleções e livros didáticos de história. Nota-se que o número de dados filtrados de 310 é maior do que os dados brutos com um total de 280, isso se deve ao objetivo de cada categoria, pois alguns dados brutos geraram várias unidades de itens categorizados. Temos como exemplo a categoria trabalho, em que em uma unidade de registro continha várias profissões.

TABELA 7 – QUANTIDADE DE ITENS CATEGORIZADOS POR CATEGORIAS, COLEÇÕES E LIVROS										
Categorias		1ª coleção História Sociedade & Cidadania				2ª coleção Projeto Araribá				
		7º LD	8º LD	9º LD	Total	7º LD	8º LD	9º LD	Total	Total
1	Status social	12	62	4	78	27	72	1	100	178
2	Trabalho	4	25	4	33	6	11	1	18	51
3	Ambiente	5	8	1	14	3	6	2	11	25
4	Alimentação	-	6	-	4	3	-	-	3	9
5	Nome Próprio	-	9	4	13	4	-	-	4	17
6	Manifestação social e cultural	1	13	1	15	2	5	8	15	30
Total		22	121	14	157	45	94	12	151	310

Neste trabalho, obteve-se a quantidade de seis categorias de análise, onde algumas foram divididas em subcategorias como a categoria Status sociais em que a mesma foi dividida em três subcategorias intituladas: Sujeito Ativo, Sujeito passivo e Escravo mercadoria. A categoria Nome próprio foi dividida também em três, em que denominamos da seguinte forma: subcategoria pessoas afro-brasileiras comuns, Personalidades Afro-brasileiras e a última, intitulada Pessoas afro-brasileira sem nome próprio. A categoria Manifestação Social e Cultural dividimos em duas subcategorias como Manifestação social e Manifestação Cultural.

Com as outras categorias, o entendimento veio pelo tipo, neste caso, temos como exemplo a categoria profissional que encontramos dezoito tipos de profissões. Na categoria ambiente, foram encontrados quinze tipos de ambientes, que classificamos em cinco grupos e a última categoria, Alimentação, foram encontrados seis tipos de alimentos.

4.4.1 Categoria Status Sociais

Esta categoria refere-se à condição de ser do afro-brasileiro descrito nos livros didáticos de história analisados, ou seja, como esses personagens são representados nos livros didáticos de história analisados. Para facilitar a realização da seleção das unidades de registro e sua escolha em indicadores adotamos o sentido de afro-brasileiro proposto pela Lei 10.639/2003, em que o mesmo é abrangente. Essa escolha conceitual foi também metodológica, pois nos livros didáticos analisados os afro-brasileiros aparecem com várias denominações como negro, descendente, mulato, afrodescendente, ex-escravos, escravos libertos, recém-libertos, libertos e negros alforriados.

Assim, para facilitar à caracterização, a categoria foi dividida em três subcategorias: a primeira, denominada de Sujeito passivo (escravos); a segunda, Sujeito ativo (humanização) e a terceira, de Escravo Mercadoria.

Enquadram-se na subcategoria Sujeito Passivo (escravo) os textos que abordam os afro-brasileiros na voz passiva, ou seja, sofrendo a ação, indica sempre a realização da ação por parte de alguém sobre os afro-brasileiros. Outra situação é quando os textos indicam o afro-brasileiro, ainda, como escravo e desumanizado mesmo sem sofrer a ação e não como pessoas que foram escravizadas.

Para não cair no discurso do racismo reverso, neste trabalho, adotamos que essa ação sobre o escravo é sempre realizada por senhores, senhoras, capataz, feitor, donos de fazendas, de lojas e residenciais, todos brancos. Ora, é ciente que vários afro-brasileiros tinham outros afro-brasileiros como escravos e que eles realizam ações de mando, obediência e negociação entre eles.

A subcategoria Sujeito ativo - É quando o afro-brasileiro é visto como humano, assim aparece sempre praticando a ação, isso na voz ativa. Aparece também em situações em que o texto aborda o afro-brasileiro sofrendo e praticando a ação ao mesmo tempo, bem como em situações que apresentam uma relação de negociação ou conflito com outros sujeitos não afro-brasileiros.

Já na subcategoria Escravo Mercadoria quando se encontram textos que apresentam situações em que o afro-brasileiro aparece como sinônimo de mercadoria, ou seja, situações que expressem negociações como vendas e trocas, ou que expressem situações em que são tratados como objetos, mercadorias. Neste caso, o afro-brasileiro deixa de ser sujeito de direito para ser objeto de alguém.

As três subcategorias foram analisadas concomitantes, pois uma significa a outra. Outro ponto importante é que as subcategorias Sujeito passivo e Escravo mercadoria tem um sentido de representação negativa. Já a subcategoria Sujeito ativo tem sentido de uma representação positiva. O número total da subcategoria Sujeito passivo chega a setenta e oito, representando 46% do total, a subcategoria Sujeito ativo atinge o total de setenta e cinco que significa 42%, assim percebemos uma diferença pequena entre as duas subcategorias. A subcategoria Escravo Mercadoria tem o total de 25 itens que representa 14% do total.

Em relação à diferença apresentada entre as subcategorias Sujeito ativo e Sujeito passivo traduzimos como certo equilíbrio entre as subcategorias. Assim, mostra que as coleções buscam ressignificar o afro-brasileiro com a presença de representações positivas. A subcategoria Escravo Mercadoria, como já citamos acima, possui o total de vinte e cinco itens representando 14% do total de setenta e oito itens categorizados.

Neste caso, a pequena quantia demonstra que existe uma superação da visão sobre os afro-brasileiros como sujeito, sobre a visão como mercadoria, ou seja, em que o afro-brasileiro

aparece como mercadoria. Isso pode indicar também uma mudança de postura metodológica em que outras abordagens históricas como a história social e cultural estão sendo inseridas nos livros didáticos, pois nos anos oitenta e setenta a história econômica dominava como método de abordagem nos livros didáticos.

Entretanto, ao pegar os dados numéricos da subcategoria Escravo mercadoria e juntar com a subcategoria Sujeito passivo, pois as duas possuem o mesmo sentido, o montante passa de 46% para 58%. Valor significativo em que altera o resultado e a interpretação, em vez de um equilíbrio temos aí uma tendência do afro-brasileiro a ser representado como escravo.

No entanto, apesar da importância numérica as representações sociais pode ou não influenciar na realidade dos alunos e professores, mas o que torna os dados mais relevantes é, que a quantidade numérica junto com as análises qualitativas indicam a continuidade de representações pejorativas, ou seja, mesmo após 16 anos da Lei 10. 639/2003 e o parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004, encontramos de forma dominante representações sociais negativas sobre os afro-brasileiros. O parecer acima citado nos dá a ideia de que. O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se constitui o meio privilegiado no processo educacional para o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros.

4.4.2 Categoria Ocupação Profissional

Na categoria ocupação profissional enquadram-se os textos que destacam as profissões exercidas pelos afro-brasileiros. De acordo com nossa análise, encontramos dezoito profissões destinadas aos afro-brasileiros. Em um trabalho sobre livro didático, Pahin (1990) esclarece que poucas são as profissões exercidas, no caso dela, pelos negros. Porém, o trabalho da autora compara a quantidade de profissões disponíveis para os negros com a quantidade de profissões disponíveis para os brancos.

Quase não aparece freqüentando a escola e tem poucas opções profissionais (exerce apenas 13 tipos de profissões enquanto a branca desempenha 83 profissões diferentes), ocupando-se principalmente nas atividades mais humildes, isto quando não lhes é negado o status de trabalhador livre, pois sua "profissão" mais freqüente é a de escravo (PAHIN, 1990, p. 89).

Percebe-se que a quantidade de profissões destinadas aos afro-brasileiros encontradas pela autora chega a 13 (treze) tipos, em nossa pesquisa encontramos 18 (dezoito), um número razoável, pois são quase trinta anos de diferença entre os trabalhos, alguma coisa teria

mudado. O que nos chama atenção é que nas dezoito profissões encontradas em nosso trabalho apenas quatro se destacam das outras como Artistas, Cargos de confiança, profissões liberais e intelectuais.

Apesar do número de profissões, 13 (treze) encontradas por Pahin (1990) ser considerados pequenos pela autora, nesta pesquisa o número encontrado, 18 (dezoito), que também pode ser considerado pequeno em relação à quantidade de profissões acupadas pelo afro-brasileiro. Mas se observarmos por outro ângulo, a quantidade 18 (dezoito) é um número capaz de traduzir a quantidade de espaços frequentados pelos afro-brasileiros, ou seja, como os afro-brasileiros estiveram presentes em vários espaços da sociedade brasileira.

Desde as plantações da cana-de-açúcar e de outros alimentos até a construção de estradas, casas, igrejas, fazendas e outros, da produção do ouro a criação de gado, da música a literatura, da religião a medicina. Neste caso, o afro-brasileiro participou de todos os detalhes na construção da sociedade brasileira. Embora saibamos disso, os trabalhos realizados pelos afro-brasileiros nunca foram valorizados.

As profissões de Artistas e intelectuais nas análises são retratadas na década de 1920, pelo autor que foi um momento bom para tais profissionais. Assim acontece com as profissões de cargo de confiança e profissões liberais, pois as duas foram escritas para um tempo recente. “Porém, notamos recentemente a presença maior de negros em cargos do poder Executivo, judiciário, e legislativo, em profissões liberais, (médicos, advogados, professores, escritores etc. E em papéis de destaque em filmes e novelas apontando para uma mudança positiva em nosso país)” (APOLINÁRIO, 2014, p. 191).

Isso nos indica que no século XIX, XVIII, provavelmente, não existiam afro-brasileiros ocupando essas profissões. Outra interpretação tende a parecer que o tempo não passou para os afro-brasileiros e que eles continuam destinados às mesmas funções e os mesmos papéis. Esta última interpretação é com base nas outras profissões encontradas e que estão mais presentes como homem de campo, doméstica, carregador e outras que aparecem constantemente para os afro-brasileiros.

Portanto, de acordo a categoria profissional compreende-se que os afro-brasileiros são enquadrados em funções profissionais presos no passado. “Especificamente no que diz respeito aos negros, os livros os citam no passado, como se não fizessem parte da sociedade atual, desempenhando os papéis tipificados a eles reservados nesse material: escravo, doméstica, contador de estórias” (NEGRÃO; PINTO, 1990, p. 11).

4.4.3 Categoria Ambiente

Nesta categoria, enquadram-se conteúdos que se refere aos locais em que os afro-brasileiros são descritos, isto é, locais que os afro-brasileiros frequentavam. Por meio desta categoria podemos afirmar quais os locais que os afro-brasileiros frequentavam, pois os mesmos agregam aspectos representacionais aos afro-brasileiros.

Nela, encontramos dezesseis lugares onde dividimos em seis tipos de ambiente. *Ambiente de moradia, Ambiente de trabalho, Ambiente efêmero, Ambiente religioso e proteção, ambiente de lazer e Ambiente social.* Nos ambientes de moradia encontramos senzalas aparecendo quatro vezes, casa de pau a pique, cortiço e favela duas vezes, morro e rancho uma vez, assim percebe-se que os afro-brasileiros moravam em lugares desprivilegiados, até mesmo para o final do século XIX, todo século XX e início do século XXI.

Os lugares que encontramos, atualmente possuem representações sociais pejorativas e generalizadas. Neste caso, seus moradores podem ou são desprivilegiados em todas as dimensões da vida por parte da sociedade e do Estado negando oportunidades com a ausência de políticas públicas que venha a favorecê-los. Isso é facilmente constatado ao se observar as zonas periféricas das cidades brasileiras.

Melhor dizendo, percebem-se como os textos estão arraigados ao período da escravidão como um período estático, sem movimentação espacial. Isto é, a escravidão é tida como momento da história que não havia possibilidades de movimentação por parte dos afro-brasileiros em todas as dimensões de suas vidas. Essa representação social pode reforçar as representações sociais ancoradas em relação ao afro-brasileiro. Portanto, será que os afro-brasileiros não ocuparam outros espaços como moradia?

Nos locais de trabalhos são os locais em que os afro-brasileiros se encontram trabalhando, nesses locais, encontramos dois tipos de exemplo: canavial com uma unidade e mina com duas. No entanto, o leque de profissões encontradas é amplo e que ao comparar os dados entre categoria profissional e ambiente, percebemos uma diferença numérica, isso implica não uma contradição, mas que existem outros espaços de profissões como trabalhar nas casas dos senhores, em jornais, escritórios, lojas e nas ruas quando fugiam das fazendas para as cidades. Outro ponto, é perceber como os conteúdos são poucos abordados.

Os tipos de ambientes denominados “sociedades” são os espaços considerados mais genéricos, onde abrange vários aspectos em um só, ou seja, englobam uma sociedade, neste tipo de espaços temos os quilombos que aparecem quatro vezes, as fazendas e as cidades

aparecendo uma vez cada. Neste caso, salientamos a quantidade de aparecimento do espaço quilombo, apesar de que o tema não é trabalhado com ênfase nas duas coleções.

Porém, são dois tipos de quilombos mencionados superficialmente, o primeiro, Quilombo Palmares que aparece duas vezes no livro do 8º ano da coleção História: Sociedade & Cidadania e o segundo, Quilombo de Jabaquara que aparece uma vez, também no livro do 8º da coleção Projeto Araribá, ou seja, tratados de forma rasa e incipiente. A fazenda aparece uma vez, porém é um local diverso e pluricultural que pode ser explorado mais. Constituído por uma diversidade de culturas, etnias, classes sociais, uma gama de profissões contém em seu cotidiano, uma gama de relações sociais e culturais, com isso, pode traduzir muito do que aconteciam nessas relações diariamente.

A cidade é um exemplo mais complexo do que os quilombos e as fazendas, pois nelas muitas vezes continha a fazenda e os quilombos e esses dois espaços estavam representados nas cidades pelo vai vem de seus moradores. Assim, é um espaço amplo e complexo e que pode auxiliar em uma compreensão mais nítida sobre os afro-brasileiros.

Já os ambientes efêmeros são os locais em que consideramos como momentâneos, em que os afro-brasileiros demoravam pouco tempo como as matas, ou locais de moradia de outras pessoas que serviam como esconderijos. Esses ambientes eram úteis quando o afro-brasileiro fugia do processo de escravidão até o momento em que encontrava um lugar definitivo para morar.

Para o ambiente religioso, e proteção social e ambiente de lazer encontramos quatro citações, uma para os clubes que faziam parte de um espaço de lazer para os afro-brasileiros. Ora, poderia ter mais espaço de lazer, principalmente a partir do século XIX, e início do século XX, onde muitos espaços foram criados também com esse objetivo. Já para os locais religiosos e de proteção encontramos uma citação, a que o diga que a existência de terreiros era de relevância.

Os ambientes de defesa como as irmandades e as confrarias aparecem cada um uma vez. Ressaltamos que esses dois ambientes tinham outras agendas além da proteção. Essa classificação é na tentativa de torna a categoria mais objetiva.

Percebe-se que os ambientes frequentados pelos afro-brasileiros são os ambientes menos favorecidos na sociedade e que até hoje continua com uma representação pejorativa e que são agregadas aos moradores podendo se estender aos frequentadores de tais locais, temos como exemplo: os moradores dos morros nas cidades de Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo.

4.4.4 Categoria Alimentação

Os textos selecionados nesta categoria referem-se a tipos de alimentos consumidos pelos afro-brasileiros. Tais alimentos aparecem apenas em dois livros, um do 8º ano da coleção História: Sociedade & Cidadania, sendo o outro livro do 7º ano da coleção Projeto Araribá. A quantidade de alimentos mencionados, além de aparecer em apenas dois livros didáticos, o número total de seis alimentos é considerado pouco. Entre eles têm a farinha de mandioca, a farinha de milho, carne-seca, a carne de charque, o feijão e o peixe.

Scarano (1990/1991), ao realizar um estudo sobre alimentação dos escravos em Minas Gerais no século XVIII coloca em dúvida a separação do consumo de alimentos, ou seja, os escravos comem isso e os senhores comem aquilo. “Previamente, entretanto, é preciso assinalar que não existe e nem sequer pode ser imaginada uma nítida separação entre o que consomem os pretos e mulatos e os demais habitantes da região” (SCARANO, 1990/1991, p. 71). A autora justifica sua afirmação pelo fato de que a região sofria com a falta de alimento. “Esta, como um todo, vai sofrer períodos de abundância e mais ainda, de carências trazidas pela falta de alimentos e excessiva dependência das áreas litorâneas, distantes e de acesso difícil” (SCARANO, 1990/1991, p. 71).

Esta situação com períodos de abundância, de carência, isto é, da falta de alimento ocorria em quase toda sociedade colonial, até chegar ao ponto da coroa portuguesa criar leis que favorecessem a produção de alimentos. Sendo assim, podemos imaginar que esta dúvida pode ser levada para outros estudos de outras partes da colônia brasileira. Apesar do avanço historiográfico a autora, Scarano (1990/1991), afirma que tais dificuldades de aprofundamento sobre alimentação dos escravos se deve ao fato que:

Uma questão preliminar que não pode ser esquecida é a que diz respeito às fontes, uma vez que, conforme ninguém ignora, a respeito desse período, se encontram basicamente apenas fontes emanadas do poder, o que torna mais difícil qualquer tipo de análise, mais ainda em se tratando do cotidiano. Documentação oriunda de Irmandades e poucas outras partem de grupos mais desfavorecidos. Entretanto, é preciso ter nas entrelinhas e, não havendo outras, lemos que lidar com as fontes que podemos encontrar (SCARANO, 1990/1991, p. 72)

Entretanto, o livro didático do 7º ano, da coleção Projeto Araribá traz de forma nítida a distinção entre afro-brasileiros e brancos no consumo de alimentos, ou seja, afro-brasileiro comem isso e brancos comem aquilo. De acordo Apolinário “As refeições dos escravos eram porções reguladas à base de farinha de mandioca e de alguns poucos pedaços de carne-seca, o peixe”.

Faria (1997) reforça o pensamento de Scarano ao afirmar que, “A alimentação básica na colônia, tanto para homens livres como para escravos, eram a charque e a farinha de mandioca, seguidos da farinha de milho, do trigo, do feijão e dos demais produtos regionais” (FARIA, 1997, p. 57). E por cima, nos deixa uma incógnita que nos possibilita a prosseguir com a seguinte pergunta, que demais produtos regionais são estes? Está claro que depende de cada região.

Em outro texto a autora cita alimentos da culinária africana que faziam parte do ambiente da casa-grande, mas não deixa claro se eram consumidos pelos afro-brasileiros. “Até mesmo o ambiente das casas-grandes foi transformado pelas palavras e pela musicalidade das línguas bantas, pela culinária à base de leite de coco, pimenta e azeite de dendê” (APOLINÁRIO, 2014, p. 194). Neste caso, percebemos um ponto positivo, pois a autora destaca a influência da culinária africana na culinária Brasileira. Isso pode gerar uma representação positiva dos africanos e consequentemente dos afro-brasileiros.

Em relação à representação positiva, o livro da coleção História: Sociedade & Cidadania, do 8º ano, traz em um quadrado, denominado seção pra refletir - que aborda textos que estimula a reflexão – um pequeno texto abordando a culinária afro-brasileira como cultura e dando destaque a influência da culinária afro-brasileira brasileiras. Neste caso, existe uma representação positiva ou a possibilidade da cultura Afro-brasileira ser vista de forma positiva.

Muitas receitas da cozinha brasileira também foram desenvolvidas por mãos africanas; entre os muitos pratos afro-brasileiros estão o bobó de camarão, o vatapá, o mungunzá, o quibebe, o caruru e o acarajé. Em 2005, o modo de fazer e comercializar o acarajé; ou seja, o ofício de Baiana do “Acarajé” foi regulamentado e classificado pelo Iphan como bem cultural Imaterial Brasileiro. A Receita original do acarajé foi registrada como Patrimônio cultural Brasileiro (BOULOS JUNIOR, 2012, p. 15).

Boulos Junior (2012, p. 18), por sua vez, afirma: “Nas grandes fazendas a maioria dos escravos recebiam uma cuia de feijão e uma porção de farinha de mandioca ou de milho. Vez por outra recebia também rapadura e charque”. Apesar de também definir a alimentação dos escravos, o autor nos deixa certa dúvida com a palavra maioria, ou seja, quem é essa maioria e se existe a maioria significa que existe uma minoria, ou seja, as pessoas que não participa da maioria. Sendo assim, a minoria pode se alimentar de outros alimentos ou podem ser excluídos até mesmo dos alimentos citados.

Em relação à qualidade da alimentação ingerida pelos afro-brasileiros, o autor

descreve como uma alimentação fraca em proteínas, bem como insuficiente para a manutenção de uma pessoa. “De modo geral, a alimentação dos escravizados era insuficiente e pobre em proteínas, o que acarretava sérios problemas de saúde e envelhecimento precoce. Muitos eram descritos como tendo 60 anos, quando tinham de fato entre 35 e 40 anos” (BOULOS JUNIOR, 2012, p. 18).

A afirmação de que a alimentação dos escravizados é fraca em proteínas pode levar a uma péssima representação da alimentação dos afro-brasileiros, desvalorizando a cultura culinária afro-brasileira, no caso do feijão, utilizado até hoje, é base para outros alimentos como o bolo do acarajé. Essa afirmação que relaciona com a composição dos alimentos pode ser questionada e desenvolvida em outros trabalhos. Segundo França (2019), a carne é rica em proteína e, mesmo ela estando seca continua rica, o feijão também é rico em proteínas e possui carboidratos, cálcio, ferro, aliás, as leguminosas em si possuem proteínas. Já a Mandioca, a parte aérea é rica em proteínas e as raízes, parte que faz a farinha é rica em amido, fonte de energia. No entanto, o fator mais provável para a velhice precoce e o surgimento de vários problemas de saúde pode ser a quantidade da alimentação consumida pela pessoa ligada a quantidade de horas trabalhadas (INFORMAÇÃO VERBAL²⁴).

A diversidade de alimentos consumidos pelos afro-brasileiros se defronta com as fontes, Faria (1997, p. 56/57), nos diz “certamente, são os trabalhos sobre a produção de alimentos e os mercados internos coloniais os mais “revolucionários” em termos de historiografia brasileira”. É um dos campos historiográficos que mais destaca com avanço.

Nesta perspectiva, é preciso utilizar de metodologias de interpretação e de metodologias que mantenham o diálogo com outras disciplinas para que avance nas interpretações das fontes, tendo possibilidades de aumentar e caracterizar a diversidade de alimentos consumidos pelos afro-brasileiros. Assim, o estudo da cultura, da religião, da economia, do cotidiano, bem como da biologia podem fornecer indícios de outros alimentos presentes no cotidiano dos afro-brasileiros.

Em busca de representações positivas que atendam o parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 20, a influência dos africanos e seus descendentes na culinária brasileira devem ser destacadas. Como parte da cultura de um povo, a representação positiva da alimentação é importante para o fortalecimento da identidade cultural e social. No caso afro-brasileiro, as alimentações possuem representações negativas: primeiro, como alimentos insuficientes,

²⁴ Diálogo com a doutora Carla Regina Reges Silva França.

pobres na sua composição; segundo, por trazer tipos de alimentos fixos limitando por parte dos afro-brasileiros o acesso a outros tipos de alimentos.

4.4.5 Categoria Personagem Afro-brasileira

Nesta categoria relacionada aos nomes próprios enquadram-se conteúdos que contêm personagens que são designadas pelo nome próprio. Sendo assim, essa categoria foi dividida em três subcategorias. A primeira denominada de “Pessoas Comuns”, a segunda “Personalidade afro-brasileira” e a terceira intitulada de “Ausência de nome próprio”. Enquadra-se na subcategoria pessoas comuns os textos que apresentam afro-brasileiros considerados comuns, ou seja, pessoas desconhecidas que não tenha se destacado nos livros didáticos e na sociedade.

Já a subcategoria personalidade afro-brasileira se inserem os textos que tratam de personalidades históricas e/ou pessoas que, naquele momento, se destacavam na vida cultural, econômica e política brasileira como Abdias do Nascimento e André Rebouças. A última subcategoria sem nome próprio refere-se a personagens afro-brasileiros que são identificados por outros aspectos como a cor, e não por seu nome.

Essa divisão se deve ao fato de não correr o risco de cair no paradigma tradicional, onde os feitos ou a história são obras dos imortais, principalmente os militares e políticos. Neste caso, Negrão nos diz que (1988, p. 55) “a mistificação de certas pessoas como responsáveis por processos históricos também desestimula atitudes inovadoras, uma vez que não deixa lugar para a participação dos indivíduos comuns nos movimentos sociais”. Neste caso, percebe-se que os livros didáticos de História analisados seguem esse exemplo, apresentam as personalidades afro-brasileiras mais importantes não citando outros vários personagens que contribuíram para a história.

Nesta categoria foram encontrados dezesseis indicadores, sendo que uma, para a subcategoria sem nome próprio, nove, para a subcategoria personalidades afro-brasileiras e seis, para a subcategoria pessoas comuns. Na classificação dos indicadores percebemos que os nove personagens afro-brasileiros presentes nos livros didáticos não vêm com sua origem étnica. No livro do 8º ano, da coleção História: Sociedade & Cidadania temos oito indicadores, sendo que dois deles são referente a pessoas comuns, cinco são referentes a personalidades afro-brasileiras e um sem o nome próprio.

Os dois indicadores referentes a pessoas comuns aparecem citada, com a origem étnica explicitada antes do nome. Porém, os que aparecem com a origem étnica explicitada têm

como aspectos serem condenados, já outros nomes aparecem sem a origem étnica explicitada, pois os mesmos são glorificados. Entre as personalidades afro-brasileiras além de no seu início o texto destacar que são descendentes de escravos sete delas não tem a origem étnica explicitada no início de seu nome como Chiquinha Gonzaga, Paulino Sacramento, Zeca Patrocínio, Hemetério dos Santos, Pixinguinha e Grande Otelo. Para Negrão; Pinto (1990, p. 15) “Grande parte das personagens, inclusive personagens históricas, não têm sua origem étnica explicitada. Concluimos que são, muito provavelmente, brancas”.

Neste caso, entende-se que não precisa explicitar a origem étnica para os personagens brancos. “Ao que parece, a origem branca subentendida como “normal”, e a explicitação da cor só é necessária nos casos de desvio dos padrões “normais”” (NEGRÃO; PINTO, 1990, p. 15). Seguindo esta linha de pensamento, as pessoas que são identificadas pela origem étnica é porque praticavam comportamentos considerados pela sociedade e pelo Estado fora do normal, como questionamentos sobre as normas impostas, principalmente quando partem dos afro-brasileiros.

Em um dos indicadores de personalidades afro-brasileiras, ao abordar Luiz Gama, denomina de Luiz Gama ex-escravos, assim traz o personagem informando a situação anterior como permanente, ou seja, preso a escravidão sofrida como condição para o resto da vida. Já ao tratar do presidente Rodrigues Alves, o livro inicia com a palavra afrodescendente, no entanto, indica que o governo do presidente, apesar de ser afrodescendente não via com bons olhos a cultura afro-brasileira. Isso pode nos causar um problema de representatividade junto com o racismo reverso, ou seja, até mesmo um negro não valoriza sua cultura.

Já no livro do 9º ano, da mesma coleção, aparece com quatro indicadores de pessoas comuns entre elas *o marinheiro negro Marcelino Rodrigues Menezes*, que vem com sua origem étnica depois da profissão, o personagem foi condenado, neste caso, seguindo a perspectiva anterior pode-se afirmar que o mesmo vem com sua origem étnica pelo fato de está com comportamento que na época foi considerado fora do normal pela sociedade e o Estado.

Os outros três indicadores apresentam o personagem João Cândido três vezes e que nas três vezes não é identificado pela origem étnica antes de seu nome, pois João Cândido participou do mesmo movimento que participou o marinheiro negro Marcelino Rodrigues Menezes. No entanto, João Cândido é abordado nos textos como herói, recebendo o apelido de “Almirante Negro” após o nome dele pelo reconhecimento de seu ato no movimento Revolta da Chibata.

No livro do 7º ano, da coleção Projeto Araribá, encontramos quatro indicadores, o nome de Zumbi aparece três vezes e todas as três vezes sem indicar sua origem étnica. O nome de Abdias do Nascimento também aparece sem indicar sua origem étnica. Portanto, o livro cumpre com a mistificação de personagens, escamoteia a participação de pessoas simples e na maioria das vezes os afro-brasileiros considerados comuns acrescentam em seu nome sua origem étnica. Enquanto isso, as personalidades afro-brasileiras na maior parte não acrescentam em seu nome sua origem étnica.

4.4.6 Categoria Manifestação Social e Cultural

Na categoria Manifestação Social e Cultural enquadram-se nesta os textos que abordam manifestações sobre a sociedade e cultura afro-brasileira, isso sem juízo de valor, seja informando, defendendo, reprovando ou para sugerir meios de modificar aqueles considerados inadequados. A categoria surge com um total de trinta indicadores, sendo que sete pertence à manifestação Cultural e vinte e três a manifestação social. Esta categoria foi pensada para agrupar os textos que dão destaque a manifestações sociais e culturais, sendo dividida em duas subcategorias, a primeira denominada Manifestação Social e a segunda Manifestação Cultural.

Neste caso, a subcategoria Manifestações Sociais aborda os textos com ênfase nos fatos sociais. Nesta subcategoria encontramos muitos textos informativos. No caso da escravidão é um tema que passa a revelia, ou seja, não encontramos indicadores com ênfase na condenação do processo de escravidão.

Nesta mesma subcategoria encontramos textos informativos e valorativos indicando a condenação do racismo como ideologia perversa aos africanos e seus descendentes. A ausência ou a presença de forma resumida de temas como quilombo, religião, famílias e seus aspectos nos livros didáticos analisados dificultou a presença maior de indicadores, pois os temas citados constituem espaços sociais, culturais, de lutas. A omissão destes conteúdos nos livros didáticos adquire significados.

O total de sete indicadores nos indica que a questão cultural aparece muito pouco, sendo incipiente a quantidade, pois qualitativamente falando, uma presença maior de temas abordando as questões culturais traria outros dados substanciais, com isso possibilitar, o aprofundamento da vida dos afro-brasileiros e, ainda, contribui com as outras categorias.

Temos como exemplo a religião que tanto em uma perspectiva religiosa como cultural contém outros aspectos como alimentação dentro dos centros religiosos, bem como a

formação desses ambientes, onde aconteciam, serviam apenas como ambiente religioso ou tinham outros objetivos.

Portanto, As ausências constantes de temas relacionados à história e Cultura da população negra no Brasil nos livros didáticos de História analisados impossibilita a captura de unidade de registro, pois em seus conteúdos encontramos muito pouco texto sobre os aspectos da população negra no Brasil como sua participação na história, na cultura, na religião e na política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi por meio das experiências acadêmicas e profissionais vivida pelo pesquisador que levou a formular a seguinte questão, de que modo às representações sociais sobre os Afro-brasileiros se manifestam nos conteúdos – textos escritos nos capítulos ou temas de História do Brasil – dos livros didáticos de História utilizados em escolas públicas municipais da cidade de Juazeiro – BA, no contexto pós-implantação da Lei 10.639/2003? Esta questão nos instigou pensar como capitar essas representações, de que maneira elas aparecem e como mostrá-las ao público acadêmico, professores, pesquisadores, intelectuais e interessados como conhecimento teórico e prático.

Então, na tentativa de sanar as inquietações partimos para a formulação do objetivo geral que ficou da seguinte forma: Compreender as representações sociais dos Afro-brasileiros, presente nos conteúdos dos livros didáticos de história utilizados em escolas públicas municipais da cidade de Juazeiro – BA, no contexto pós-implantação da Lei 10.639/2003. Temos aí, como pressuposto, o verbo compreender, ou seja, compreensão na tentativa apreender os sentidos das representações encontradas nos conteúdos de história do Brasil.

E, para alcançar a compreensão proposta pelo objetivo geral elencamos três objetivos específicos: Identificar os livros didáticos utilizados no ensino de história com as turmas de 6º ano, 7º ano, 8º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II, em escolas públicas do município de Juazeiro – BA, pós a implantação da Lei nº 10.639/ 2003; Analisar as representações sociais sobre os povos Afro-brasileiros presentes nos livros didáticos e Demonstrar as representações sociais construídas sobre os povos Afro-brasileiros e suas implicações na efetivação da Lei nº 10.639/2003.

Com uma busca intensa, conseguimos identificar duas coleções de livros didáticos de história utilizados pelas escolas municipais de Juazeiro/BA. Cada uma com quatro livros que iniciam com o livro do 6º ano até o livro do 9º ano. A primeira, intitulada de História: Sociedade & Cidadania, que foi utilizada no período de 2014 a 2016 e a segunda, nomeada como Projeto Araribá que iniciou seu período de uso em 2017 e, atualmente está sendo utilizada neste ano de 2019.

As dificuldades para encontrar os livros didáticos para a pesquisa ou encontrar livros didáticos para outras pesquisas vem no sentido de organização dos profissionais da educação, tanto os professores como profissionais que lhe dão diariamente com as questões organizacionais, pois não encontramos na secretaria de educação nenhum exemplar de livros

didáticos de História que foi utilizado pelas escolas de Juazeiro/BA, nem atas, relatórios ou qualquer documento.

Com os professores de história contactados a história se repete, é importante ressaltar que na busca entramos em contato com coordenadores e até professor de outra disciplina. Mas só um professor tinham duas coleções guardadas. O professor Arnilson tinha uma coleção guardada na escola e a outra ele estava utilizando, mas parece que os professores participam também do fenômeno de não arquivar os livros didáticos de História utilizados. Um fator interessante que possibilite o descarte dos livros é que os livros didáticos tinham três anos de duração que atualmente foi aumentado para quatro.

Com os livros nas mãos começamos a debruçar sobre eles e dar sentido a cada página, cada capítulo a primeira leitura se deu em uma relação de troca entre eu e os livros didáticos. Os livros didáticos analisados são divididos em unidades, capítulos, temas e subtemas. As coleções cada uma com quatro livros tem como recorte geográfico história do mundo, desde a história da China a história da América, desde o continente asiático ao continente americano e como recorte temporal parte da idade antiga aos dias atuais. Muitos são as temáticas abordadas pelos livros como: cultural, social, política, economia, religião, artes.

Tivemos a teoria das representações sociais proposta por Moscovici (2003) como caminho metodológico, teórico, conceitual e epistemológico. Seus principais aspectos metodológicos e conceituais foram compreendidos para seguir nas análises das representações sociais, uma vez que, no decorrer da pesquisa a compreensão da historicidade das representações sociais sobre os afro-brasileiros se fazia necessário.

A compreensão das representações sociais como um processo social, histórico, contextual e dinâmico – porém com certa durabilidade – nos levou a uma compreensão, vamos dizer sociológico do objeto de estudo. Outro ponto importante é que, conciliamos com as perspectivas conceituais que nos deparávamos nas leituras como racismo e raça que tem como aspecto em seus conceitos de ser uma construção sociopolítica, histórica e contextual.

A compreensão sobre as representações sociais dos afro-brasileiros ocorreu paulatinamente. Consideramos que as mesmas são diversificadas, ou seja, não existe apenas uma representação sobre os afro-brasileiros, mas várias representações. As representações sociais sobre afro-brasileiros foram caracterizadas em dois momentos pelo critério de aparecimento nos livros didáticos de História analisados.

O primeiro momento, nós caracterizamos pela total ou quase total ausência do afro-brasileiro de sua História e Cultura nos livros didáticos do 6º ano e do 9º ano, das duas coleções. Assim, denominamos de “ausências e ausências”. Já o segundo momento, é

caracterizado pela presença dos afro-brasileiros e suas Histórias e Culturas nos livros didáticos do 7º ano e do 8º ano, das duas coleções.

Em maior parte são representados de forma pejorativa como exemplo: escravos, ex-escravos, cativos, ou seja, a representação de sujeitos que sempre foram escravos, bem como coadjuvante de outras histórias. Encontramos seis categorias representacionais foram denominadas da seguinte forma: categoria status social, que dividimos em três subcategorias com a seguinte nomenclatura, sujeito passivo, sujeito ativo e escravo mercadoria.

As outras categorias foram ocupação profissional, onde encontramos dezoito profissões, a categoria ambiente que caracterizamos em seis tipos de ambiente, a categoria alimentação com seis tipos de alimentos e a categoria personagens afro-brasileiras que dividimos em três subcategorias, ou seja, a primeira pessoas comuns, a segunda personalidade afro-brasileira e a terceira intitulada de Ausência de nome próprio.

Todas as categorias destacam os afro-brasileiros de forma pejorativa, sejam na alimentação consideradas fracas substancialmente e quase sempre as mesmas, seja nos espaços frequentados pelos afro-brasileiros quase sempre lugares insalubres, principalmente os de moradias ou pelas profissões exercidas, onde destaca sempre como atividade braçal.

A ausência da população negra nos conteúdos de História do Brasil dos LDH provocou certa angústia que ao mesmo tempo nos proporcionou a fazermos a seguinte pergunta: como o afro-brasileiro ler o mundo? Como se percebe em tal realidade se nela não está presente? Após dezesseis anos da aprovação da Lei 10.639, notamos como a História, a cultura, a religião, os conhecimentos, a arte, ou seja, a população afro-brasileira continua sendo invisibilizada em livros didáticos de História.

A visibilidade dispensada ao afro-brasileiro como protagonismo da história do Brasil, bem como ausência da história e cultural afro-brasileira ou a sua presença como figurante, apêndice, contrariando a Lei 10.639/2003 e o parecer 01/ 2004 são percebidas nitidamente, isso nas duas coleções: História: Sociedade & Cidadania e projeto Araribá. No entanto é necessário destacar os lugares de ordem dos livros, ou seja, nos livros do 6º ano e do 9º ano encontramos a ausência, já nos livros do 7º ano e do 8º a presença – como apêndice – esse parâmetro abrange as duas coleções.

Nesta perspectiva, é certo afirmar que a população negra brasileira foi amputada dos LDH, do 6º ano e do 9º ano das duas coleções, ou seja, continua sendo um membro que deve ser retirado a qualquer custo da nossa história. Negar a presença da população negra nos livros didáticos é negar a humanidade, o reconhecimento do afro-brasileiro como sujeito. A

ausência significa a inexistência de alguém ou de algo, alguém que não percebemos ao nosso redor.

Ao produzir a ausência do afro-brasileiro nos livros didáticos, inerentemente, produz-se o branco, o exemplo universal a ser seguido, o civilizado, o europeu ocidentalizado. No entanto, esse imaginário colonizador, fruto da modernidade ocidental, ainda, está presente nas ex-colônias europeias configurando suas realidades. Os livros didáticos analisados são referências do pensamento colonizado, ao excluir a população negra, estabelece a população branca como modelo padrão na história.

Nesse sentido, a história da Europa tem predominância na quantidade de conteúdos, demonstrando um favorecimento histórico aos padrões de vida, de sociedade, de cultura europeia. Nos livros do 8º ano e 9º ano é que a história do Brasil ultrapassa, porém com certo equilíbrio com a história da Europa, mas no total a história da Europa predomina. A história da África que, atualmente é tema de debate fervoroso no Brasil em relação a sua necessidade de aprendizagem por parte dos afro-brasileiros e brasileiros sofre com a incipiente quantidade de conteúdos.

Neste caso, a hegemonia da história da Europa tem como pressuposto uma representação positiva. Assim, torna-se pré-requisito estudar a história europeia para entender a história brasileira, primeiro por tê-la como padrão de comparação para as outras histórias como a história da América, da Ásia, da África e segundo por servir de modelo de cultura, de homem e de sociedade.

E a história da Ásia, da África também deve servir como pressuposto para entender a história do Brasil? Uma vez que elas são vista com certa inferioridade e na muitas vezes são inseridas de forma subalterna como figurantes de outras histórias. Nesta perspectiva, destacamos o sujeito africano que nos livros didáticos são representados em quase todo seu percurso como escravos, sabendo, nós, que o Brasil foi o país que mais recebeu africanos e africanas de várias etnias, escravizados e trazidos para o Brasil a força e que, atualmente tem a maior população negra fora da África e a segunda do mundo, sendo superado apenas pela Nigéria, com uma população estimada de oitenta e cinco milhões de habitantes.

No segundo momento das representações sociais referentes aos afro-brasileiros nos LDH analisados, na maioria das vezes apresentam os afro-brasileiros como escravos. A condição de ser humano é negada transformando o afro-brasileiro em objeto/mercadoria, outras vezes é representado como sujeito passivo, submisso sendo inferiorizado.

Como citamos acima, as palavras e frases utilizadas pelos autores para representar o afro-brasileiro são várias, citamos como exemplo “os escravos”, “os escravos africanos”, “os

libertos”, “os negros libertos”, “os cativos”, “os excativos” os “negros escravos”, “os negros libertos” e entre outros. Assim, as unidades de registros e os indicadores forma selecionados pela metodologia de análise temática e por personagens. Contudo, percebemos uma predominância em termos que mantém o africano e o afro-brasileiro como escravo, o sempre escravo e que precisam dos Brancos para falar.

Neste caso, com base nas análises, em leituras de alguns trabalhos referentes à temática realizadas para compor o estado da arte e em outras como Silva e Reis (1989), Silva (1989, 2007), Gomes (2007, 2011), Pahim (1990) que nos ajudou trazendo representações sociais pejorativas encontradas em outras pesquisa e práticas sociais que refletem RS pejorativas e assim perceber a manutenção de tais representações sociais.

Nesta linha, os afro-brasileiros são relacionados muito com o escravo passivo, submisso. Encontramos também mudanças significativas como a frase “os negros que foram escravizados”. Assim, confirmamos a existência e predominância de representações sociais sobre os afro-brasileiros de caráter pejorativo e discriminatório nos livros didáticos de História analisados.

Em nossa pesquisa, também, percebemos avanços nos livros didáticos, ainda tímidos, onde encontramos um capítulo, tópicos e temas destinados aos africanos e aos afro-brasileiros, com termos referentes aos afro-brasileiros com significado e sentido positivo como “escravizados”, pessoas escravizadas. Encontramos também o afro-brasileiro como sujeito, esta última indica o afro-brasileiro como sujeito ativo, pessoa ou grupos que participaram ativamente nas relações sociais, na construção da sociedade, na tomada de decisões de suas próprias vidas e da sociedade. Claro, ainda de forma tímida.

É importante salientar que o livro do 7º ano e do 8º, da coleção História: Sociedade & Cidadania, principalmente o do 8º ano, que traz um capítulo destinado a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Assim, o livro tenta abordar uma gama de fatos históricos, culturais, sociais e políticos realizados pelos africanos e pelos afro-brasileiros. Um dos principais aspectos dos dois livros é que algumas vezes o afro-brasileiro é representado como escravizados “pessoas que foram alvo da escravidão”.

Contudo, é preciso muito esforço para sanar a questão da ausência do afro-brasileiro, ou seja, da temática História e Cultura Afro-brasileira, bem como sua presença de forma pejorativa. É preciso um empenho muito grande por parte dos sujeitos inseridos no processo de discussão, produção, reformulação e escolhas dos livros didáticos, principalmente quando tocamos nas escolhas dos conteúdos a serem escolhidos para compor o material.

Após o processo de qualificação da pesquisa e algumas observações da banca nos instigou a fazer-nos alguns questionamentos como: discutir o porquê das ausências de conteúdos afro-brasileiros? Que conteúdos devem ser colocados? No livro do 6º ano e do 9º ano devem inserir a temática História e Cultura Afro-brasileira? Porque as novas descobertas no âmbito social realizada pelas pesquisas não chegam aos livros didáticos? O que pensa a universidade brasileira sobre tal problema? Os sistemas de pós-graduação tem discutido essa questão? A universidade brasileira tem participado da reformulação curricular consequentemente na inserção de tais conhecimentos nos livros didáticos? Quais os paradigmas adotados pelas universidades brasileiras para a construção de um currículo que enfatizem a diversidade cultural? As universidades brasileiras têm admitido à população afro-brasileira junto com seus conhecimentos e saberes dentro de seus muros epistemológicos? Essas questões podem ser vistas como obstáculos na produção de conhecimentos e saberes que valorizem a diversidade cultural e, consequentemente a população negra brasileira.

Ultimamente vivemos em um momento propício de chamamento e abertura das instituições para as discussões sobre a diversidade e as relações étnico-raciais como as universidades, as escolas, órgãos municipais, estaduais e federais, instituições governamentais e não governamentais, e movimentos sociais, sindicatos concelhos, os afro-brasileiros e não afro-brasileiros.

Outros autores também são chamados a participar deste processo como os professores. Estes têm uma parcela de responsabilidade enorme referente aos conteúdos presentes nos livros didáticos de história, pois por meio de um processo de análise dos livros didáticos de história são eles quem escolhe os LDH emitindo o aval para a aceitação, compra e liberação dos livros didáticos por parte do Ministério da Educação.

Neste caso, surge aí problemas como a qualidade da formação dos professores, será que os professores estão sendo formados para lidar com as questões étnico-raciais que se apresentam no dia a dia dentro da escola, isto é, na sala de aula? Será que os professores compreendem o racismo como um sistema estruturado e estruturante e que seu entendimento é fundamental para sua superação e para a compreensão da sociedade brasileiras.

Com as premissas alcançadas, partindo do mapeamento e das análises dos conteúdos – textos, frases, parágrafos dos LDH - ficou claro como as representações sociais sobre os afro-brasileiros se apresentam nos livros didáticos de história analisados, bem como sua historicidade, sua importância para o entendimento do racismo e suas ideologias, bem como compreensão da sociedade brasileira.

Com isso, ficando claro alguns caminhos para intervir na realidade escolar e social com possibilidades de combater diminuindo o racismo, discriminação social e o preconceito racial com a inserção, de fato da história e cultura da África e Afro-brasileira conforme a Lei 10.639/2003 e o parecer 23001.000215/2002-96 de 10/3/2004, da Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, conscientização dos professores com formação e formação continuada e cursos de aperfeiçoamento na temática, debates e discussões nas escolas e diálogos entre as escolas e os sujeitos sociais como os Movimentos Negros.

No entanto, a presente pesquisa tem algumas limitações que podem ser superadas em trabalhos posteriores. A princípio, poderíamos ter incluído os professores de história e captar as representações deles sobre os afro-brasileiros, pois os esmos são sujeitos políticos, ideológicos, históricos e culturais podendo influenciar também os alunos com suas representações sociais e como já foi dito, fundamentais nas escolhas dos LDH, na realização de propostas pedagógicas com o intuito de combater o racismo, fonte de ligação da relação entre o LDH e os alunos entre outras.

A quantidade de livros poderia ser ampliada, bem como o critério de seleção dos livros didáticos de história, incluindo LDH de escolas privadas e até de outras disciplinas como Educação artística e de literatura que são citadas na Lei 10.639/2003. Poderíamos ter incluído livros paradidáticos de História para uma possível comparação, consequentemente uma sugestão desse material para ser utilizado nas escolas.

O campo curricular poderia ser mais explorado, pois o mesmo abrange em suas discussões os livros didáticos, por meio do campo curricular pode-se identificar como os conhecimentos chegam aos livros didáticos, como e dá as escolhas dos livros didáticos, além dos professores que outras influências participam nas escolhas dos livros didáticos, quais os critérios utilizados para selecionar determinados conhecimentos para os livros didáticos.

A abordagem na perspectiva da decolonização pode ser utilizada junto com a temática curricular e assim questionar a superioridade da história da Europa em relação à quantidade de conteúdos. Nos gráficos realizados identificamos a superioridade numérica e, consequentemente qualitativa, demonstrando a forte presença do paradigma moderno, onde a Europa é apresentada como padrão único e exclusivo para todo o mundo.

A proposta da Educação contextualizada, que é base para o programa, pode ser abordada de forma mais profunda, a mesma contrapõe o paradigma dominante em busca da pluralidade de ideia, metodologias e epistemologias, bem como a liberdade do sujeito e de sua criatividade. Outro ponto é que, a Educação contextualizada tem como um de seus

mecanismos de mudanças os materiais didáticos, entre eles está os livros didáticos que atualmente são parâmetros para a realização das aulas e de todo um sistema pedagógico.

Salientamos a quantidade de imagens que poderiam ser analisadas, pois as mesmas são conteúdos representacionais. Em uma breve observação encontramos imagens que refletem pessoas, ambientes geográficos e tempos culturais diferentes, pessoas de culturas e etnias diferentes juntas, muitas pessoas sozinhas e imagens valorizando diversos tipos de cultura, de pessoas e de lugares.

Outra questão, é a exploração da bibliografia na temática das relações raciais e das representações sociais, a inclusão de outros referenciais e de outras abordagens favorece o amadurecimento como uma maior compreensão das relações sociais, tanto teórica como prática que possibilite uma provável intervenção e resolução dos problemas abordados.

Contudo,, tanto a ausência ou a sub-representação da população negra nos livros didáticos história e à preservação de currículos com base eurocêntrica favorece a manutenção e conservação de representações pejorativas por parte da sociedade brasileira, bem como a manutenção dos grupos privilegiados, no nosso caso, os brancos. Com isso, temos a manutenção de uma sociedade hierarquizada e injusta que tem como espelho a cultura europeia dominante com seus costumes, valores, tradições e beleza.

Apesar de a pesquisa salientar outras questões importantes como a ausência da História do Brasil em alguns livros, entende-se que essas questões e outras encontradas se inserem em uma discussão mais ampla como no campo curricular, devem ser discutidas em outras pesquisas pelo próprio pesquisador ou por outros pesquisadores. Assim, continuamos com o foco na tentativa de compreender as representações sociais sobre os afro-brasileiros.

Portanto, ao manter os afro-brasileiros em seus conteúdos representados de forma pejorativa e subsumidos, os livros didáticos contribuem para a manutenção do racismo, da discriminação e do preconceito racial, bem como para a manutenção de uma sociedade dividida e distinta por meio de linhas abissais entre grupos como o branco e o afro-brasileiro.

REFERENCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: Formação do Brasil no Atlântico Sul, séculos XVI e XVII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, 525 p.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte(MG): Letramento, 2018.

BAHIA (Estado) Lei nº 13.182 de 06 de junho de 2014. **Estatuto da igualdade racial e de combate à intolerância religiosa do Estado da Bahia**. Destinada a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, defesa de direitos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e demais formas de intolerância racial e religiosa.

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

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando o Ensino).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Produção didática de História**: trajetórias de pesquisas. Revista de História, São Paulo, n. 164, jan./jun, 2011. p. 487-516. Disponível em: <file:///C:/Users/afonso/Desktop/MESTRADO%202018/ARTIGOS%20SOBRE%20A%20QU%20EST%20O%20NEGRA/produ%C3%A7%C3%A3o%20did%C3%A1tica%20de%20hist%C3%B3ria%20circe.pdf>. Acesso em: 06 de jul. de 2018.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. In: Revista Brasileira de Educação, São Paulo: ANPEd, Nº 19, Jan/Fev./Mar/Abr., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 25 de mar. De 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação** <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>. Acesso em: 16 de jan. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de educação/conselho pleno/df. **Resolução nº 1, de 17 de junho 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 16 de jan. de 2018.

CARVALHO, André Luís Souza de. **Homes de ferro e mulheres de aço**: a resistência negra nos livros didáticos de história. Intermeio, v. 18. N 35, jan./jun., 2012, p 89-104.

CASTRO, Elton de. Levantamento inédito: quase metade dos atletas negros das Séries A, B e C sofreu racismo no futebol. **Globo Esporte**, Recife, 12, de nov. 2019. Disponível em: <https://globoesporte.globo.com/pe/futebol/noticia/levantamento-inedito-quase-metade-dos-atletas-negros-das-series-a-b-e-c-sofreu-racismo-no-futebol.ghtml>. Acessado em: 12 nov. de 2019.

CHALHOUB, Sidney. Ciências e ideologia. IN **Áreas e ofícios de curar no Brasil**: capítulos de história social. São Paulo, Campinas. Editora da UNICAMP, 2003.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4375607/course/section/2096953/Visoes%20da%20Liberdade.pdf>. Acessado em: 15 de jul. de 2019.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, set./dez, 2004. p. 549-566. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em: 05 de set. de 2018.
CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro didático. História da Educação. Asphe FaE UFPel, Pelotas: (11) 2002. p. 5 – 24. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596/pdf>. Acesso em: 05 de set. de 2018.

COSTA, Jurandir Freire. **Da cor ao corpo**: a violência do racismo. Disponível em: http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Da_cor%20ao%20corpo%20-%20Jurandir%20Freire%20Costa.pdf. Acesso em: 09 de set. de 2019.

DE`CARLI, Caetano. **A família escrava no Serão de pernambucano (1850 - 1888)**. 2007. Dissertação (Mestrado em História Social) - Instituto de Ciências Humanas. Departamento de História. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

DESLANDES, Sueli Ferreira. Et. Al. **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). 28ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2009. 80 p. Disponível em: <http://www.mobilizadores.org.br/wp-content/uploads/2015/03/MINAYO-M.-Cec%C3%ADlia-org.-Pesquisa-social-teoria-m%C3%A9todo-e-criatividade.pdf>. Acesso em: 05 de jun. de 2018.

DOMINGUE, Petrônio S. **Movimento Negro Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. 2007. p. 100 – 122. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acesso em: 24 de out. 2018.

DOMINGUE, Petrônio S. **Movimento negro brasileiro**: história, tendências e dilemas. Dimensões. V. 21. 2008. p. 102 - 124. Disponível em: [contemporâneoshttp://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2485/1981](http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2485/1981). Acesso em: 24 de out. 2018.

DUARTE, Angelina. **Uma década depois**: a implementação da lei 10.639/03 nas escolas estaduais de Paranavaí (2003-2014). 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Paraná. Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-graduação em Ensino. 2015.

FARIA, Sheila de Castro. A criação da colônia. In. **A colônia brasileira e diversidade**. Moderna, 1997. p. 52

FERREIRA, Maria Thhaizza Rafaelly da Silva. **A evolução do livro**: do papiro ao ipad. 2010. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Monografia. Graduação em biblioteconomia. https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/1/92/1/EvolucaoDoLivro_Ferreira_2010.pdf
FLORENTINO, Manolo. A Diáspora Africana. História Viva, São Paulo, ano VI, nº 66, nov. 2012. p. 28-51, 28.

FREIRE, Paulo. *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 228 p.

FREITAG, Barbara; MOTTA, Valeria Rodrigues; FERREIRA, Wanderly. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília, 1987.

Costa <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001994.pdf>.

GARAEIS, Vítor Hugo. **A História da Escravidão Negra no Brasil**.

<https://www.geledes.org.br/historia-da-escravidao-negra-brasil/>. Acesso em: 05 de out. de 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**: desafios, políticas e práticas. RBPAE – v.27, n.1, jan./abr, 2011. p. 109-121.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/11602>. Acesso em: 14 de maio de 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação**: ressignificando e politizando a raça.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>. Acesso em: 05 de mar. De 2018, p. 727 – 744.

GUARESCHI, Pedrinho. Representações Sociais: Alguns Comentários Oportunos. In:

NASCIMENTO-SCHULZE, C. (org.). **Novas Contribuições para a Teorização e Pesquisa em Representação Social**. Florianópolis: [s. n.], 1996. Coletâneas da ANPEPP, p. 9-30.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Representações sociais e ideologia**. Revista de Ciências

Humanas, Florianópolis: EDUFSC, Edição Especial Temática, 2000. p.33-46,. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/viewFile/24122/21517>. Acesso em: 30 de set. 2018.

JESUINO, Jorge Correia. Um Conceito Reencontrado. In. ALMEIDA / Maria de Fátima de

Souza Santos; TRINDADE, Zeidi Araújo, organizadoras. **Teoria das representações sociais 50 anos**. 2ª ed. Brasília: Technopolitik, 2014. 898 p.

JESUS, Fernando Santos de. O negro no livro **Paradidático**. 2013. Dissertação (Mestrado

Relações Etnicorraciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2013.

Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Planalto. Presidência da República Casa Civil**

Subchefia para Assuntos Jurídicos. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 16 de jan. de 2018.

LINS, Claudia Maisa A. Livros didáticos contextualizados conhecendo o Semiárido volumes

1 e 2: aspectos políticos/pedagógicos no percurso de elaboração. In. **Educação e convivência com o Semiárido**. Reflexões por dentro da UNEB. 1. Ed. Juazeiro-Ba: Editora RESAB, 2011. 173p.

MARQUESE, Rafael de Bivar. **A dinâmica da escravidão no Brasil Resistência, tráfico negroiro e alforrias, séculos XVII a XIX**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002006000100007. Acesso em: 20 de jul. de 2019.

MARTIN CLARET. A história dos livros e a coleção “a obra-prima de cada autor”. In: **STADEN Hans**. Viagem ao Brasil. Coleção a Obra-Prima de cada autor: Tradução Alberto Lofgren. São Paulo: Martin Claret. 2007 p.5 – 10.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semiárido. In: RESAB. **Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro - Reflexões Teórico-práticos da RESAB**. Juazeiro – BA: Selo Editorial RESAB, 2006. 45 a 81 p.

MATTOS, Regiane Augusto de. **Histórias e cultura afro-brasileira**. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009. 217 p.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Editora Antígona, 2014.

MELO, Thiago Silveira de. **Representação da História e cultura Afro-Brasileira e africana no livro didático de História do Ensino Médio** (Campina Grande –PB). 2014. Dissertação (Mestre em História) - Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

MOSCOVICI, Serge. O fenômeno das representações sociais. _____. In. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

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

MUNANGA, Kabenguele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. Editora Global, São Paulo, 2006.

NEGRÃO, Esmeralda V. **Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis**. Cad. Esq., São Paulo (65): 52-65, maio 1988.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati; PINTO, Regina Pahin. **De olho no preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças**. São Paulo: DPE/FCC, p. 70. 1990.

NEVES, José Luiz. Pesquisa Qualitativa – Características usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, V. 1, Nº 3, 2º SEM / 1996.
<<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>> Acesso em: 19 de setembro de 2015. 09h50 min

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A História da África nos bancos escolares**. Representações e imprecisões na literatura didática. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eaa/v25n3/a03v25n3.pdf>. Acesso em: p. 423

OLIVEIRA, Fátima O. de; WERBA, Graziela C. **Representações sociais**. 2013. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3245313/mod_resource/content/1/OLIVEIRA%2C%](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3245313/mod_resource/content/1/OLIVEIRA%2C%20)

20F.%20O.%3B%20WERBA%2C%20G.%20C.%20Representa%C3%A7%C3%B5es%20sociais..pdf. Acesso em: 02 de jun. de 2018.

PROENÇA, Wander de Lara. **Escravidão no Brasil: Debates Historiográficos Contemporâneos**. Anais eletrônicos da XXIV Semana de História: "Pensando o Brasil no Centenário de Caio Prado Júnior". 2007. Disponível em: <http://sgcd.assis.unesp.br/Home/Eventos/SemanadeHistoria/wander.PDF>. Acesso em: 24 de out. 2018.

REIS, José Carlos. O “Descobrimento do Brasil. In. **As identidades do Brasil de Varnhagen a FHC**. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV. 2000, p. 21 - 82.

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLINI, Marta. **Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011 Maringá: 149-159. Disponível em: <file:///C:/Users/CCE/Downloads/10256-Texto%20do%20artigo-61592-1-10-20111219.pdf>. Acesso em: 10 de dez. De 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun. 2003. p. 125-146. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a10v29n1.pdf>. Acesso em: 14 de ago. de 2018.

ROZA, Luciano Magela. **A História afro-brasileira pós-abolição em livros didáticos**. 2014. Tese (doutorado em educação) - faculdade de educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ROSO, Adriane; etal. **Cultura e ideologia: a mídia revelando estereótipos raciais de gênero**. Psicologia & Sociedade; 14 (2): jul./dez.2002 p.74-94. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v14n2/v14n2a05.pdf>. Acesso em: 09 de set. De 2019.

SÁ, Celso Pereira de. O campo de estudos das representações sociais. In:____. **Núcleo central das Representações sociais**. 2º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996. 189 p.

SACRAMENTO, Cristina Carla. **De “gente da África” a “nossos irmãos”**: quem são os negros nos livros didáticos de História do Brasil de Rocha Pombo e Viriato Corrêa? 2013. Dissertação (Mestrado Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) - Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2013.

SANTIAGO, Leonéa Vitoria. **As representações sociais na relação teoria-prática: possibilidades de pesquisas**. 2010. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/cepistef/v_cepistef/paper/viewFile/2682/1133. Acesso em: 30 de set. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal. In. SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (orgs). **Epistemologia do Sul**. Coimbra: Gráfica de Coimbra LTDA. 2009. http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf.

SANTOS, Jéssica Franco. **As Representações dos Negros e Negras nos livros didáticos do ensino Médio das escolas públicas do Estado de São Paulo**. 2016. Dissertação (Mestrado em educação) - Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Uma nova perspectiva para o curso de pedagogia. _____. In. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 149 – 161. 2008.

SCARANO, Julita. **Algumas considerações sobre o alimento do homem de cor no século XVIII**. R.História, São Paulo, n. 123-124, p. 71-79, ago./jul., 1990/1991.
file:///C:/Users/CCE/Downloads/18635-Texto%20do%20artigo-22166-1-10-20120523%20(2).pdf

SENA, Roseane Rocha Oliveira. **Uso-teste dos livros didáticos “conhecendo o Semiárido 1 e 2” no município de Juazeiro/BA: implicações na prática pedagógica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Ciências Humanas (DCH) – CAMPUS III. Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Juazeiro/BA, 2016.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou ? por que mudou? / Salvador: EDUFBA, 2011. 182 p.** disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8688/1/Ana%20Ceia%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 30 de fev. 2014.

SILVA, Eduardo e REIS, João José. **Negociação e conflito: a resistência negro no Brasil** Escrava. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, 143 p.

SILVA, Simeia de Oliveira Vaz. **O ensino da História e da cultura afro-brasileira em Rondônia: a aplicação da Lei nº 10.639/2003**. 2015. Dissertação (Mestrado em História) - MINTER PUCR/FCR, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Velho, 2015.

SOUZA, Suely dos Santos. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural**. 2014. Dissertação (Mestrado Educação) - Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SPINK, Mary Jane P. **O Conceito de Representação Social na Abordagem psicossocial**. Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1993. p. 300 - 3008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/17.pdf>. Acesso em: 20 de ago. de 2108.

SPINK, Mary Jane Paris. O discurso como produção de sentido in: Nascimento-Schulze, Clelia Maria (org). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social** (Coletâneas da Anpeppno). Rio de Janeiro. 1996. 10, p. 37-46. 2018. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia. Disponível em:
<http://www.anpepp.org.br/acervo/Colet10.htm>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

TEIXEIRA, Mariana Castro. **Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação de Jovens e Adultos: a trajetória do livro "Para Entender o Negro no Brasil de Hoje", de de Nilma Lino Gomes e Kabenguele Munanga**. 2016. Dissertação (Mestrado) Escola de Filosofia, Letras e

Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência Universidade Federal de São Paulo, 2016.

VIEIRA, Flávia Maria Silva. **Resistência e luta do movimento negro no Brasil**: da rebeldia anônima na sociedade escravocrata ao enfrentamento político na sociedade de classes. Revista da ABPN. v. 8, n. 20. p.23-38. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/CCE/Downloads/6-1-10-1-10-20170208.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2018.

SILVA, ANA CÉLIA 2011. **A representação social do negro no livro didático** : o que mudou ? por que mudou? Salvador : EDUFBA, 2011, 182 p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8688/1/Ana%20Ceia%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2016.

APÊNDICE A – TABELAS DE DADOS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Modelo de tabelas da coleção História: sociedade & Cidadania com a quantificação dos conteúdos por páginas, capítulos, categorias históricas, conteúdos afro-brasileiros e por temáticas. Tabelas do livro do 6º ano.

TABELA – QUANTIDADE DE PÁGINAS POR CAPÍTULO		
UNIDADE	CAPÍTULOS	NP
I – História, cultura e tempo	História e fontes históricas	9
	Cultura e tempo	13
II - O legado dos nossos antepassados	Os primeiros povoadores da terra	13,5
	A “Pré-História” brasileira	15
	Indígenas: diferenças e semelhanças	10
III – Vida urbana: Oriente e África	Mesopotâmia	14
	O Egito Antigo	18
	A Nubia e o Reino de Kush	11,5
	Hebreus, fenícios e persas	17,5
	China Antiga	14
IV – A luta por direitos	O mundo grego e a democracia	13,5
	A cultura grega	16
	Roma antiga	16
	O império Romano	18
	A crise de Roma e o Império Bizantino	17
TOTAL GERAL:		216

TABELA - QUANTIDADE DE PÁGINAS POR CATEGORIAS HISTÓRICAS		NP
Assuntos Teóricos		
História e fontes históricas		9
Cultura e tempo		13
Os primeiros povoadores da Terra		13,5
Total:		35,5
História do Brasil		
A “Pré-História” brasileira		12
Indígenas: diferenças e semelhanças		10
Total:		22
História da Europa		
O mundo grego		13,5
A cultura grega		16
Roma antiga		16
O império Romano		18
A crise de Roma e o Império Bizantino		17
Total:		80,5
História da África		
O Egito Antigo		18
A Nubia e o Reino de Kush		11,5
Total:		29,5
História da Ásia		
Mesopotâmia		14
Hebreus, fenícios e persas		17,5
China Antiga		14
Total:		45,5
TOTAL GERAL:		216

TABELA – QUANTIDADE DE PÁGINAS POR CATEGORIAS HISTÓRICAS	NP
Assuntos Teóricos	35,5
História do Brasil	25
História da Europa	80,5
História da África	29,5
História da Ásia	45,5
TOTAL GERAL:	216

TABELA – QUANTIDADES DE PÁGINAS POR CAPÍTULO E CONTEÚDO AFRO-BRASILEIRO	Np
Capítulos de História do Brasil	
A Pré-História brasileira	15
Povos indígenas no Brasil	10
Total:	25
Conteúdos - Historia e Cultura Afro-brasileiro	
Conteúdo Afro-brasileiro – História e Cultura afro-brasileira	0
Total:	0
TOTAL GERAL:	25

TABELA – QUANTIDADE DE PÁGINAS POR TEMÁTICAS	N P
História do Brasil	25
Temática – História e cultura Afro-brasileira	0
TOTAL GERAL:	25

Tabelas do livro do 7º ano.

TABELA – QUANTIDADE DE PÁGINAS POR CAPÍTULO		
Unidade	Capítulos	NP
I - Diversidade e discriminação religiosa	1 – Os Francos	12
	2 – O feudalismo	12
	3 - Os árabes e o islamismo	13
	4 – A África negra antes dos europeus: o império do Mali e o reino do Congo	13
	5 – China medieval	15
II – Monarquias nacionais: passado e presente	6 – Mudanças do Feudalismo	18,5
	7 – fortalecimento do poder dos reis	18
III – Arte e religião	8 – Renascimento e humanismo	15
	9 – Reforma e Contrarreforma	14
IV – Nós e os outros	10 – As Grandes Navegações	14
	11 – Astecas, maias e incas	19
	12 – Os Tupi e os portugueses: encontros e desencontros	12
	13 – Colonização espanhola da América	12
	14 – Colonização portuguesa: administração	15
	15 - Economia e sociedade colonial açucareira	21
TOTAL GERAL:		223,5

TABELA – QUANTIDADE DE PÁGINAS POR CATEGORIAS HISTÓRICAS	NP
História do Brasil	
Colonização portuguesa	15
Economia e sociedade açucareira	21
Os Tupi e os portugueses: encontros e desencontros	12
Total:	48
História da Europa	
Os Francos	12
O feudalismo	12
Mudanças no Feudalismo	18,5
Fortalecimento do poder dos reis	18
O renascimento e humanismo	15
Reforma e Contrarreforma	14
As grandes Navegações	14
Colonização espanhola	12
Total:	115,5
História da África	
A África negra antes dos europeus: Império do Mali e o Reino do Congo	13
Total:	13
História da Ásia	
China Medieval	15
Os Árabes e o Islamismo	13
Total:	28
História da América	
Astecas, maias e incas	19
Total:	19
TOTAL GERAL:	223,5

TABELA – QUANTIDADE DE PÁGINAS POR CATEGORIAS HISTÓRICAS	NP
História do Brasil	48
História da Europa	115,5
História da África	13
História da Ásia	28
História da América	19
TOTAL GERAL:	223,5

TABELA – QUANTIDADES DE PÁGINAS POR CAPÍTULO E CONTEÚDO AFRO-BRASILEIRO.	NP
Capítulos de História do Brasil	
12 - Os tupi e os portugueses: encontros e desencontros	12
14 – Colonização portuguesa: administração	15
15 Economia e sociedade colonial açucareira	19
Total:	46
Conteúdo - História cultura afro-brasileiro	
A sociedade colonial açucareira / 15 Economia e sociedade colonial açucareira	3
Total:	3
TOTAL GERAL:	49

TABELA – QUANTIDADE DE PÁGINAS POR TEMÁTICAS	NP
História do Brasil	46
História e cultura Afro-brasileira	3
TOTAL GERAL:	49

Tabelas do livro do 8º ano.

TABELA – QUANTIDADE DE PÁGINAS POR CAPÍTULO		
Unidade	Capítulos	NP
I – Cultura e Trabalho	1 – Africanos no Brasil: dominação e resistência	12
	2 – A marcha da colonização na América portuguesa	13
	3 – A sociedade mineradora	12
II – A luta pela cidadania	4 – Revolução Industrial	14,5
	5 – Iluminismo	11
	6 – A formação dos Estados Unidos	11
	7 – A Revolução Francesa	12,5
	8 – A Era Napoleônica	11
III – Emancipação, terra e liberdade	9 – Independências: Haiti e América Espanhola	13,5
	10 – A emancipação política do Brasil	14
	11 – O reinado de D. Pedro I: uma cidadania limitada	10,5
	12 – Regências: a unidade ameaçada	13,5
	13 – O reinado de D. Pedro II: modernização e imigração	22
	14 – Abolição e República	16
	15 – Estados Unidos no século XIX	12,5
	16 – A Europa no século XIX	17
TOTAL GERAL:		216

TABELA 0 - QUANTIDADE DE PÁGINAS POR CATEGORIAS HISTÓRICAS		NP
História do Brasil		
Africanos no Brasil: dominação e resistência		12
A marcha da colonização na América portuguesa		13
A sociedade mineradora		12
A emancipação política do Brasil		14
O reinado de D. Pedro I: uma cidadania limitada		10,5
Regências: a unidade ameaçada		13,5
O reinado de D. Pedro II: modernização e imigração		22
Abolição e República		16
Total		113
História da Europa		
Revolução Industrial		14,5
Iluminismo		11
A Revolução Francesa		12,5
A Europa no século XIX		17
A Era Napoleônica		11
Total:		66
História da África		
Total:		0
História da Ásia		
Total:		0
História da América		
A formação dos Estados Unidos		11
Independências: Haiti e América Espanhola		13,5
Estados Unidos no século XIX		12,5
Total:		37
TOTAL GERAL:		216

TABELA – QUANTIDADE DE PÁGINAS POR CATEGORIAS HISTÓRICAS	NP
História do Brasil	113
História da Europa	66
História da África	0
História da Ásia	0
História da América	37
TOTAL GERAL:	216

TABELA - QUANTIDADES DE PÁGINAS POR CAPÍTULO E CONTEÚDO AFRO-BRASILEIRO.	NP
Capítulos de História do Brasil	
2 – A marcha da colonização na América portuguesa	13
3 – A sociedade mineradora	11
10 – A emancipação política do Brasil	13
11 – O reinado de D. Pedro I: uma cidadania limitada	11
12 - Regências: a unidade ameaçada	13,5
13 - O reinado de D. Pedro II: modernização e imigração.	22
14 - Abolição e República	8
Total	91
Conteúdos - História e Cultura Afro-brasileiro	
Os escravos/ 3 – A sociedade mineradora	1
1 – Africanos no Brasil: dominação e resistência	12
Revolta dos Malês: Bahia/12 - O reinado de D. Pedro I	1
Abolição e República/14 - Abolição e República	8
Total	22
TOTAL GERAL:	113

TABELA – QUANTIDADE DE PÁGINAS POR TEMÁTICAS	NP
História do Brasil	91
História e cultura afro-brasileira	22
TOTAL GERAL:	113

Tabelas do livro do 9º ano.

TABELA – QUANTIDADE DE PÁGINAS POR CAPÍTULO		
Unidade	Capítulos	NP
I – Dominação e resistência.	1 – Industrialização e imperialismo	14,5
	2 – A Primeira Guerra Mundial	10
	3 – A revolução Russa	12,5
	4 – A Primeira República: dominação	14,5
	5 – Primeira República: resistência	15,5
II – Política e propaganda de massa.	6 – A Grande Depressão, o Fascismo e o Nazismo	14
	7 – A segunda Guerra Mundial	11
	8 – A Era Vargas	16
III – Armas e violência.	9 – A Guerra Fria	13
	10 – Independências: África e Ásia	14
	11 – O Socialismo real: China, Vietnã e Chile	17,5
	12 – Brasil de 1945 a 1964: uma experiência democrática	17
	13 – Regime Militar: de Castelo Branco a Médici	12
	14 – A distensão do regime militar: de Geisel a Sarney	15

IV – Ética, cidadania e meio ambiente.	15 - O fim da URSS e a democratização do Leste Europeu	12
	16 - A nova Ordem Mundial	22
	17 – O Brasil na nova ordem mundial	20
TOTAL GERAL:		251

TABELA - QUANTIDADE DE PÁGINAS POR CATEGORIAS HISTÓRICAS	NP
História do Brasil	
A Primeira República: dominação	14,5
Primeira República: resistência	15,5
A Era Vargas	16
Brasil de 1945 a 1964: uma experiência democrática	17
Regime Militar: de Castelo Branco a Médici	12
A distensão do regime militar: de Geisel a Sarney	15
O Brasil na nova ordem mundial	20
Total	110
História da Europa	
Industrialização e imperialismo	14,5
A Primeira Guerra Mundial	10
A revolução Russa	12,5
2 - A Grande Depressão, o Fascismo e o Nazismo (Europa)	9
A segunda Guerra Mundial	11
A Guerra Fria	13
O fim da URSS e a democratização do Leste Europeu	12
Total	82,5
História da África	
1 - Independências: África e Ásia	10
Total	10
História da Ásia	
2 - Independências: África e Ásia	4
1 - O Socialismo real: China, Vietnã e Chile	15
Total	19
História da América	
1 - O Socialismo real: China, Vietnã e Chile (Cuba)	2,5
1 - A Grande Depressão, o Fascismo e o Nazismo (América)	5
Total:	7,5
História Universal	
A nova Ordem Mundial	22
Total:	22
TOTAL GERAL:	251

TABELA – QUANTIDADE DE PÁGINAS POR CATEGORIAS HISTÓRICAS	NP
História do Brasil	110
História da Europa	82,5
História da África	10
História da Ásia	19
História da América	7,5
História Universal	22
TOTAL GERAL:	251

TABELA - QUANTIDADES DE PÁGINAS POR CAPÍTULO E CONTEÚDO AFRO-BRASILEIRO.	NP
Capítulos História do Brasil	
Primeira República: dominação	14,5
Primeira República: Resistência	15,5
A Era Vargas	16
Brasil de 1945 a 1964: uma experiência democrática	17
Regime Militar: de Castelo Branco a Médici	12
A distensão do regime militar: de Geisel a Sarney	14
O Brasil na nova ordem mundial	20
Total:	109
Conteúdo - História e Cultura Afro-brasileiro	
O texto como fonte/ 14 - A distensão do regime militar: de Geisel a Sarney	1
Total:	1
TOTAL GERAL:	110

TABELA – QUANTIDADE DE PÁGINAS POR TEMÁTICAS	NP
História do Brasil	109
História e cultura afro-brasileira	1
TOTAL GERAL:	110

Modelo de tabelas da coleção Projeto Araribá com a quantificação dos conteúdos por páginas, unidades, temas, categorias históricas, conteúdos afro-brasileiros e por temáticas. Tabelas do livro do 6º ano.

NU	TABELA – QUANTIDADE DE PAGINAS POR UNIDADES	NP
I	Introdução ao estudo de história	18
II	As origens do ser humano	22
III	O povoamento da América	15
IV	Mesopotâmia, China e Índia	20
V	O Egito e os Reinos da Núbia	23
VI	Hebreus, fenícios e persas	19
VII	Civilização Grega	23
VIII	As origens e a expansão de Roma	19
IX	A Roma imperial e o mundo bizantino	19
TOTAL GERAL:		178

TABELA 0 - QUANTIDADE DE PÁGINAS POR CATEGORIAS HISTÓRICAS	NP
Assuntos Teóricos	
Introdução ao estudo de história	18
As origens do ser humano	22
Total:	40
História do Brasil	
Os mais antigos habitantes do Brasil	7
Total:	7
História da Europa	
A civilização grega	23
As origens e a expansão de Roma	19
A Roma imperial e o mundo bizantino	19
Total:	61
História da África	
O Egito e os Reinos da Núbia	23
Total	23
História da Ásia	
Mesopotâmia, China e Índia	20
Hebreus, fenícios e persas	19
Total	39
História da América	
O povoamento da América	8
Total:	8
TOTAL GERAL:	178

TABELA 0 - QUANTIDADE DE PÁGINAS POR CATEGORIAS HISTÓRICAS	NP
Assuntos Teóricos	40
História do Brasil	7
História da Europa	61
História da África	23
História da Ásia	39
História da América	8
TOTAL GERAL:	178

TABELA 0 – QUANTIDADE DE PÁGINAS POR TEMAS E CONTEÚDO AFRO-BRASILEIRO	NP
---	----

Temas – História do Brasil	
Os mais antigos habitantes do Brasil	3
Texto em foco - A fauna pré-histórica da América	4
Conteúdos - História e cultura afro-brasileiro	
Conteúdos - História e Cultura Afro-brasileiro	0
Total:	0
TOTAL GERAL:	7

TABELA 0 – QUANTIDADE DE PAGINAS POR TEMÁTICAS	NP
Temática - História do Brasil	7
Temática - História cultura afro-brasileira	0
TOTAL GERAL:	7

Tabelas do livro do 7º ano.

NU	TABELA – QUANTIDADE DE PÁGINAS POR UNIDADES	NP
I	A formação da Europa feudal	21
II	Origem e expansão do Islã	19
III	Reinos e povos da África	21
IV	A Baixa Idade Média	21
V	Renascimento e Reforma religiosa	19
VI	Os povos Pré-colombianos	23
VII	As Grandes Navegações e os portugueses na América	23
VIII	O Nordeste colonial	21
IX	Espanha e ingleses na América	25
TOTAL GERAL:		193

TABELA - QUANTIDADE DE PÁGINAS POR CATEGORIAS HISTÓRICAS	NP
História do Brasil	
Primeiros contatos e colonização portuguesa na América	9
O Nordeste colonial	21
Total:	30
História da Europa	
A formação da Europa Feudal	21
As grandes navegações e os portugueses na América	14
Espanhóis e ingleses na América	21
Renascimento e reforma religiosa	19
A Baixa Idade Média	21
Total:	96
História da África	
Reinos e povos da África	21
Total:	21
História da Ásia	
Origem e expansão do Islã	19
Total:	19
História da América	
Os povos pré-colombianos	23
Em foco: Potosí: esplendor e sangue nas montanhas da Bolívia	4
Total:	27
TOTAL GERAL:	193

TABELA - QUANTIDADE DE PÁGINAS POR CATEGORIAS HISTÓRICAS	NP
--	----

História do Brasil	30
História da Europa	96
História da África	21
História da Ásia	19
História da América	27
TOTAL GERAL:	193

TABELA – QUANTIDADE DE PÁGINAS POR TEMAS E CONTEÚDOS AFRO-BRASILEIROS	NP
Temas – História do Brasil	
Primeiro contatos entre indígenas e portugueses	4
A colonização portuguesa na América	5
A economia açucareira	7
Os holandeses no Nordeste	5
VIII - Nem só de açúcar vivia a colônia	5
Total:	26
Conteúdo - História Cultura Afro-brasileiro	
A escravidão, resistência e trocas culturais	4
TOTAL GERAL:	30

TABELA 0 – QUANTIDADE DE PAGINAS POR TEMÁTICA	NP
Temática - História do Brasil	26
Temática - História cultura afro-brasileira	4
TOTAL GERAL:	30

Tabelas do livro do 8º ano.

NU	TABELA – QUANTIDADE DE PÁGINAS POR UNIDADES	NP
I	Expansão da América portuguesa	21
II	A mineração no Brasil colonial	19
III	A Revolução Industrial na Inglaterra	21
IV 1	1- A independência dos Estados Unidos (América)	4
IV 2	2 - A independência dos Estados Unidos (Europa)	19
V	1 - A era de Napoleão e as independências na América (América)	13
V	2 - A era de Napoleão e as independências na América (Europa)	8
VI	A independência do Brasil e o Primeiro Reinado	25
VII	Revoluções e novas teorias políticas na Europa	19
VIII	Brasil: da Regência ao Segundo Reinado	27
IX	A expansão dos Estados Unidos no século XIX	15
TOTAL GERAL:		191

TABELA 0 - QUANTIDADE DE PÁGINAS POR CATEGORIAS HISTÓRIAS	NP
--	-----------

História do Brasil	
Expansão da América portuguesa	21
A mineração no Brasil colonial	19
A independência do Brasil e o Primeiro Reinado	25
Brasil: da Regência ao Segundo Reinado	27
Total:	92
História da Europa	
2 - A independência dos Estados Unidos (Europa)	19
2 - A era de Napoleão e as independências na América (Europa)	8
Revoluções e novas teorias políticas na Europa	19
A Revolução Industrial na Inglaterra	21
Total:	67
História da África	
Total:	0
História da Ásia	
Total:	0
História da América	
1- A independência dos Estados Unidos (América)	4
A expansão dos Estados Unidos no século XIX	15
1 - A era de Napoleão e as independências na América (América)	13
Total:	32
TOTAL GERAL:	191

TABELA - QUANTIDADE DE PÁGINAS POR CATEGORIAS HISTÓRICAS	NP
História do Brasil	92
História da Europa	67
História da África	0
História da Ásia	0
História da América	32
TOTAL GERAL:	191

TABELA - QUANTIDADE DE PÁGINAS POR TEMAS E CONTEÚDOS AFRO-BRASILEIROS	NP
Temas – História do Brasil	
A pecuária e a expansão para o interior	5
As missões jesuítas	5
A conquista do sertão	5
A crise no império e as rebeliões na colônia	6
A exploração de ouro e diamante	8
Os caminhos para as minas	4
A sociedade mineira	5
O Brasil e a crise do antigo sistema colonial	6
A família real no Brasil	5
A independência do Brasil	4
O Primeiro reinado	9
O período regencial (1831 – 1830)	6
O jovem D. Pedro II no trono do Brasil	4
A expansão cafeeira no Brasil	5
Os imigrantes No Brasil	6
Total:	83
Conteúdo - História Cultura Afro-brasileiro	
Africanos escravos e libertos / 3 – A sociedade mineira.	5
A Conjuração Baiana / 1 – O Brasil e a crise do antigo sistema colonial	1
A Revolta dos Malês / 1 – O período regencial (1831 – 1830)	1
O fim da escravidão	1

Total:	8
TOTAL GERAL:	91

TABELA – QUANTIDADE DE PÁGINAS POR TEMÁTICAS	NP
História do Brasil	83
História e cultura afro-brasileira	8
TOTAL GERAL:	91

Tabelas do livro do 9º ano.

NU	TABELA – QUANTIDADE DE LAUDAS POR UNIDADES	NP
I	A era do imperialismo	27
II	A república chega ao Brasil	27
III	A Primeira Guerra e a Revolução Russa	23
IV	A crise da democracia e a Segunda Guerra Mundial	25
V	A Era Vargas	25
VI	Rivalidades e conflitos da Guerra Fria	23
VII	As independências na África e na Ásia	21
VIII	Democracia e ditadura no Brasil	25
IX	O Brasil e o mundo globalizado	31
TOTAL GERAL:		227

TABELA - QUANTIDADE DE PÁGINAS POR CATEGORIAS HISTÓRICAS	NP
História do Brasil	
A república chega ao Brasil	27
A Era Vargas	25
Democracia e ditadura no Brasil	25
2 - O Brasil e o mundo globalizado (Brasil)	11
Total:	88
História da Europa	
A era do imperialismo	27
A Primeira Guerra e a Revolução Russa	23
1 - A crise da democracia e a Segunda Guerra Mundial (Europa)	21
Total	71
História da África	
1 - As independências na África e na Ásia (África)	18
Total:	18
História da Ásia	
2 - As independências na África e na Ásia (Ásia)	3
Total	3
História da América	
2 - A crise da democracia e a Segunda Guerra Mundial (América)	4
Total	4
História Universal	
Rivalidades e conflitos da Guerra Fria	23
1 - O Brasil e o mundo globalizado (universal)	20
Total	43
TOTAL GERAL:	227

TABELA – QUANTIDADE DE PÁGINAS POR CATEGORIAS HISTÓRICAS	NP
História do Brasil	88
História da Europa	71
História da África	18

História da Ásia	3
História da América	4
História Universal	43
TOTAL GERAL:	227

TABELA - QUANTIDADE DE PÁGINAS POR TEMAS E CONTEÚDOS AFRO-BRASILEIROS	NP
Temas – História do Brasil	
II - O advento da república	6
II - Os primeiros anos da república	4
II - Os conflitos no campo	5
II - A industrialização e o crescimento das cidades	5
II - Conflitos urbanos e o movimento operário	3
II - A cultura na Primeira República	4
V - A Revolução de 1930 e o Governo Provisório	7
V - O Estado Novo	5
V - Costumes e cotidiano na era do rádio	5
V - O Brasil na guerra e o fim do Estado Novo -	2
V - O Brasil depois de 1945	6
VIII- Os governos democráticos	8
VIII - O fim das liberdades democráticas	6
VIII - Protesto e cultura no regime militar	3
VIII - O processo de abertura	8
IX - O Brasil na nova ordem mundial	5
IX - Um balanço do Brasil contemporâneo	6
Total:	88
Conteúdo - História Cultura Afro-brasileiro	
Conteúdo - História Cultura Afro-brasileiro	0
Total:	0
TOTAL GERAL:	88

TABELA – QUANTIDADE DE PÁGINAS POR TEMÁTICAS	NP
História do Brasil	88
História e cultura afro-brasileira	0
TOTAL GERAL:	88

Tabelas com a quantidade de unidades categorizadas por categorias e subcategorias ou exemplares das categorias sendo relacionadas com as coleções e os livros.

TABELA – QUANTIDADE DE UNIDADES CATEGORIZADAS DA CATEGORIA STATUS SOCIAL										
Categoria: Status social		1ª coleção História: Sociedade & Cidadania				2ª coleção Projeto Araribá				
subcategorias		7º LD	8º LD	9º LD	Total	7º LD	8º LD	9º LD	Total	Total
1	Escravo Mercadoria	3	9	0	12	4	9	0	13	25
2	Sujeito ativo	2	32	2	36	9	29	1	39	75
3	Sujeito passivo	7	21	2	30	14	34	0	48	78
	Total Geral	12	62	4	78	27	72	1	100	178

TABELA – QUANTIDADE DE UNIDADES CATEGORIZADAS DA CATEGORIA OCUPAÇÃO PROFISSIONAL										
Categoria: Ocupação profissional		1ª coleção História: Sociedade & Cidadania				2ª coleção Projeto Araribá				
Tipos de profissões		7º LD	8º LD	9º LD	Total	7º LD	8º LD	9º LD	Total	Total
1	Ama de leite	0	0	0	0	0	1	0	1	1
2	Artesões	1	4	1	6	1	0	0	1	7
3	Artista	0	1	0	1	0	0	0	0	1
4	Cargos de confiança	0	0	0	0	1	0	0	1	1
5	Carregador	0	3	1	4	0	0	0	0	4
6	Cuidar dos doentes	0	1	0	1	0	0	0	0	1
7	Domésticos	1	1	0	2	1	1	0	2	4
8	Escravo de campo	1	3	0	4	2	1	0	3	7
9	Escravo de ganho	0	2	0	2	0	2	0	2	4
10	Intelectuais	0	1	0	1	0	0	0	0	1
11	Marinheiro	0	0	0	0	0	0	1	1	1
12	Mineração	0	1	0	1	0	2	0	2	3
13	Parteira	0	1	0	1	0	0	0	0	1
14	Pedreiro	0	2	0	2	0	0	0	0	2
15	Profissões liberais	0	0	0	0	1	0	0	1	1
16	Saldado	0	3	1	4	0	0	0	0	4
17	Técnico	1	0	0	1	0	0	0	0	1
18	Vendedor	0	2	1	3	0	4	0	4	7
	Total Geral	4	25	4	33	6	11	1	18	51

TABELA – QUANTIDADE DE UNIDADES CATEGORIZADAS DA CATEGORIA AMBIENTE										
Categoria: Ambiente		1ª coleção História: Sociedade & Cidadania				2ª coleção Projeto Araribá				
Tipos de profissões		7º LD	8º LD	9º LD	Total	7º LD	8º LD	9º LD	Total	Total
1	Casa de Pua a pique	2	0	0	2	0	0	0	0	2
2	Canaviall	1	0	0	1	0	0	0	0	1
3	Centro religioso	0	1	0	1	0	0	0	0	1
4	Clubes	0	1	0	1	0	0	0	0	1
5	Confrarias	0	0	0	0	0	1	0	1	1
6	Cortiço	0	1	0	1	0	0	1	1	2
7	Favela	0	0	1	1	0	0	1	1	2
8	Fazenda	0	1	0	1	0	0	0	0	1
9	Matas	0	0	0	0	1	0	0	1	1
10	Irmandades	0	0	0	0	0	1	0	1	1
11	Mina	0	1	0	1	0	1	0	1	2
12	Morros	0	1	0	1	0	0	0	0	1
13	Quilombo	0	2	0	2	1	1	0	2	4
14	Ranchos	0	0	0	0	0	1	0	1	1
15	Senzala	2	0	0	2	1	1	0	2	4
	Total	5	8	1	14	3	6	2	11	25

TABELA – QUANTIDADE DE UNIDADES CATEGORIZADAS DA CATEGORIA ALIMENTAÇÃO										
Categoria: Alimentação		1ª coleção História: Sociedade & Cidadania				2ª coleção Projeto Araribá				
Tipos de Alimentos		7º LD	8º LD	9º LD	Total	7º LD	8º LD	9º LD	Total	Total
1	Carne-seca	0	0	0	0	1	0	0	1	1
2	Charque	0	2	0	2	0	0	0	0	2
3	Farinha de mandioca	0	1	0	1	1	0	0	1	2
4	Farinha de milho	0	1	0	1	0	0	0	0	1
5	Feijão	0	1	0	1	0	0	0	0	1
6	Peixe	0	0	0	0	1	0	0	1	1
7	Rapadura	0	1	0	1	0	0	0	0	1
	Total:	0	6	0	6	3	0	0	3	9

TABELA – QUANTIDADE DE UNIDADES CATEGORIZADAS DA CATEGORIA PERSONAGENS AFRO-BRASILEIRAS

Categoria: Personagens Afro-brasileiros		1ª coleção História: Sociedade & Cidadania				2ª coleção Projeto Araribá				
subcategorias		7º LD	8º LD	9º LD	Total	7º LD	8º LD	9º LD	Total	Total
1	Personalidades afro-brasileiras	0	6	4	10	4	0	0	4	14
2	Pessoas comuns afro-brasileiras	0	2	0	2	0	0	0	0	2
3	Afro-brasileiro sem nome.	0	1	0	1	0	0	0	0	1
		0	9	4	13	4	0	0	4	17

TABELA – QUANTIDADE DE UNIDADES CATEGORIZADAS DA CATEGORIA MANIFESTAÇÃO CULTURAL

Categoria: Manifestação social e cultural		1ª coleção História: Sociedade & Cidadania				2ª coleção Projeto Araribá				
Tipos de manifestação		7º LD	8º LD	9º LD	Total	7º LD	8º LD	9º LD	Total	Total
1	Manifestação cultural	1	3	0	4	0	0	3	3	7
2	Manifestação social	0	10	1	11	2	5	5	12	23
		1	13	1	15	2	5	8	15	30

TABELA – QUANTIDADE DE UNIDADES CATEGORIZADAS DA CATEGORIA AMBIENTE

Categoria: Ambiente		1ª coleção História: Sociedade & Cidadania				2ª coleção Projeto Araribá				
Tipos de Ambientes		7º LD	8º LD	9º LD	Total	7º LD	8º LD	9º LD	Total	Total
1	Casa de Pua a pique	2	0	0	2	0	0	0	0	2
2	Canaviall	1	0	0	1	0	0	0	0	1
3	Centro religioso	0	1	0	1	0	0	0	0	1
4	Clubes	0	1	0	1	0	0	0	0	1
5	Confrarias	0	0	0	0	0	1	0	1	1
6	Cortiço	0	1	0	1	0	0	1	1	2
7	Favela	0	0	1	1	0	0	1	1	2
8	Fazenda	0	1	0	1	0	0	0	0	1
9	Matas	0	0	0	0	1	0	0	1	1
10	Irmandades	0	0	0	0	0	1	0	1	1
11	Mina	0	1	0	1	0	1	0	1	2
12	Morros	0	1	0	1	0	0	0	0	1
13	Quilombo	0	2	0	2	1	1	0	2	4
14	Ranchos	0	0	0	0	0	1	0	1	1
15	Senzala	2	0	0	2	1	1	0	2	4
	Total	5	8	1	14	3	6	2	11	25

Tabelas com a quantidade de unidades categorizadas de forma geral, ou seja, por coleção, por livro, por categorias e subcategorias ou exemplares das categorias.

TABELA – QUANTIDADE DE UNIDADES GERAL POR CATEGORIAS, COLEÇÃO E LIVRO										
Categorias		1ª coleção História: Sociedade & Cidadania				2ª coleção Projeto Araribá				
		7º LD	8º LD	9º LD	Total	7º LD	8º LD	9º LD	Total	Total Geral
1	Status social	12	62	4	78	27	72	1	100	178
2	Trabalho	4	25	4	33	6	11	1	18	51
3	Ambiente	5	8	1	14	3	6	2	11	25
4	Alimentação	-	6	-	6	3	-	-	3	9
5	Nome Próprio	-	9	4	13	4	-	-	4	17
6	Manifestação social e cultural	1	13	1	15	2	5	8	15	30
	Total Geral	22	121	14	157	45	94	12	151	310

ANEXO A - SUMÁRIOS DOS LIVROS DE HISTÓRIA ANALISADOS

Sumário dos livros didáticos de História do 6º ano, da Coleção História: Sociedade & Cidadania.

Sumário

Unidade I: História, cultura e tempo...10

Capítulo 1: História e fontes históricas.....	12
O que a História estuda?.....	14
As fontes da História.....	16
História e conhecimento.....	18
Quem faz a História?	19
Atividades.....	20
A imagem como fonte.....	23
O texto como fonte.....	24
Capítulo 2: Cultura e tempo	26
Cultura	28
Tempo.....	31
Diferentes culturas: diferentes calendários.....	32
O tempo histórico	35
Divisão tradicional da História.....	37
Atividades.....	38
A imagem como fonte.....	40
O texto como fonte.....	41
Debatendo e concluindo.....	42

Unidade II: O legado dos nossos antepassados.....44

Capítulo 3: Os primeiros povoadores da terra	46
Os primeiros homínídeos.....	47
Caçadores e coletores.....	50
Agricultores e pastores.....	51
Da aldeia à cidade	54
Atividades.....	58
A imagem como fonte.....	61
O texto como fonte.....	62
Capítulo 4: A "Pré-História" brasileira.....	64
Da África para outros continentes.....	66
Descobertas sobre a presença humana na América.....	68

Os povoadores das terras onde é hoje o Brasil.....	70
Atividades.....	77
A imagem como fonte.....	81
O texto como fonte.....	82
Capítulo 5: Indígenas: diferenças e semelhanças.....	85
Povos indígenas na América.....	86
Povos indígenas no Brasil.....	87
Atividades.....	93
A imagem como fonte.....	95
O texto como fonte.....	96
Debatendo e concluindo.....	98

Unidade III: Vida urbana: Oriente e África.....100

Capítulo 6: Mesopotâmia	102
Os sumérios e os acádios.....	104
Os amoritas	107
Os assírios	108
Os caldeus	110
Economia e sociedade	113
Atividades.....	115
A imagem como fonte.....	117
O texto como fonte.....	118
Capítulo 7: O Egito Antigo.....	120
O Império egípcio.....	122
Sociedade e poder	125
Atividades.....	136
A imagem como fonte.....	140
O texto como fonte.....	141
Capítulo 8: A Núbia e o Reino de Kush	144
Núbia, berço da civilização na África.....	145
Os primeiros tempos.....	146
O Sudão e o Sudão do Sul	152

Atividades.....	154	Atividades.....	235
A imagem como fonte.....	157	A imagem como fonte.....	238
O texto como fonte.....	158	O texto como fonte.....	239
Capítulo 9: Hebreus, fenícios e persas	160	Capítulo 13: Roma antiga.....	241
Os hebreus.....	162	Roma antiga	242
Os fenícios.....	170	O tempo dos reis.....	244
Os persas.....	174	A sociedade no tempo da Monarquia	245
Atividades.....	176	A República.....	246
O texto como fonte.....	179	Roma conquista a Itália e, depois, o mundo.....	248
A imagem como fonte.....	180	Atividades.....	256
Capítulo 10: China.....	182	A imagem como fonte.....	260
China antiga.....	183	O texto como fonte.....	261
Atividades.....	193	Capítulo 14: O Império Romano.....	263
A imagem como fonte.....	195	O governo do imperador Otávio	
O texto como fonte.....	196	Augusto	264
Debatendo e concluindo.....	198	Diversão e lazer no Império Romano	267
Unidade IV: A luta por direitos	200	Habitações romanas.....	270
Capítulo 11: O mundo grego		Namoro e casamento	272
e a democracia.....	202	A literatura romana.....	273
A civilização cretense.....	203	A religião romana.....	274
A civilização micênica	204	Contribuições romanas.....	274
O grego.....	206	Jesus e o Cristianismo.....	277
Os gregos e suas "colônias"	207	Atividades.....	280
Atenas, berço da democracia grega.....	208	A imagem como fonte.....	282
Esparta.....	212	O texto como fonte.....	283
Atividades.....	213	Capítulo 15: A crise de Roma e	
A imagem como fonte.....	217	o Império Bizantino.....	284
O texto como fonte.....	218	A desagregação do Império	286
Capítulo 12: A cultura grega	220	Germanos no Império Romano	289
Os deuses e os heróis gregos	221	O Império Bizantino	291
Os Jogos Olímpicos	223	O governo de Justiniano.....	293
Filosofia.....	228	Atividades.....	300
Arte e Medicina.....	230	A imagem como fonte.....	303
As guerras greco-pérsicas	231	O texto como fonte.....	304
Conflitos contra gregos	231	Debatendo e concluindo.....	305
A cultura helenística	233	Bibliografia	307
		Mapas de apoio	311
		Glossário.....	317

Sumário dos livros didáticos de História do 7º ano, da Coleção História: Sociedade & Cidadania.

Sumário

Unidade I – Diversidade e discriminação religiosa 10

Capítulo 1 – Os francos.....	12
A formação da Europa feudal.....	13
Os germanos: guerra, poder e religião.....	13
O reino franco.....	15
O Império Carolíngio.....	18
Atividades.....	22
A imagem como fonte.....	25
O texto como fonte.....	26
Livros, sites e filmes.....	27

Capítulo 2 – O feudalismo.....	28
Formação e consolidação do feudalismo.....	30
Economia.....	34
A sociedade.....	34
Atividades.....	39
A imagem como fonte.....	41
O texto como fonte.....	42
Livros, sites e filmes.....	43

Capítulo 3 – Os árabes e o Islamismo.....	44
A Península Arábica.....	46
Maomé, o profeta do Islã.....	47
O Islamismo.....	50
A expansão islâmica.....	52
O comércio árabe.....	53
A cultura islâmica.....	54
Atividades.....	55
A imagem como fonte.....	57
O texto como fonte.....	58
Livros, sites e filmes.....	60

Capítulo 4 – A África negra antes dos europeus: o Império do Mali e o Reino do Congo.....	61
---	----

× O Império do Mali.....	62
Reino do Congo.....	68
Atividades.....	73
A imagem como fonte.....	75
O texto como fonte.....	76
Livros, sites e filmes.....	77

Capítulo 5 – China medieval.....	78
Dinastia Tang.....	79
O Budismo.....	83
A dinastia Song.....	87
Kai-Feng, capital da China no ano 1000.....	88
A China invadida.....	89
Atividades.....	90
A imagem como fonte.....	91
O texto como fonte.....	92
Livros, sites e filmes.....	93
Debatendo e concluindo.....	94

Unidade II – Monarquias nacionais: passado e presente..... 96

Capítulo 6 – Mudanças no Feudalismo.....	98
O revigoramento do comércio e das cidades.....	101
A força da Igreja.....	106
Conhecimento e arte.....	111
Crise, doenças e revoltas.....	113
Atividades.....	115
A imagem como fonte.....	118
O texto como fonte.....	120
Livros, sites e filmes.....	121

Capítulo 7 – Fortalecimento do poder dos reis.....	122
O fortalecimento do poder real.....	124
A Monarquia inglesa.....	125
A Monarquia francesa.....	128
As monarquias ibéricas.....	131
O absolutismo.....	132
O mercantilismo: riqueza e poder para o Estado.....	136
Atividades.....	138
A imagem como fonte.....	140
O texto como fonte.....	141
Livros, sites e filmes.....	142
Debatendo e concluindo.....	142

Unidade III – Arte e religião..... 144

Capítulo 8 – Renascimento e humanismo.....	146
O contexto.....	147

Renascimento: características.....	148	O encontro	231
O humanismo	150	O desencontro.....	233
Norte da Itália, berço do Renascimento.....	151	Contribuições indígenas.....	234
Pintores e escultores	151	Atividades.....	237
Escritores italianos.....	153	A imagem como fonte.....	239
A expansão do Renascimento	154	O texto como fonte.....	240
Atividades.....	158	Livros, sites e filmes	241
A imagem como fonte.....	160	Capítulo 13 – Colonização espanhola	
O texto como fonte.....	161	da América.....	242
Livros, sites e filmes	163	A conquista das terras astecas	243
Capítulo 9 – Reforma e Contrarreforma	164	A conquista das terras incas	245
Motivações da Reforma	166	Como tão poucos derrotaram tantos?.....	246
Os primeiros reformadores.....	167	Colonização na América espanhola.....	247
A Reforma na Inglaterra	173	O controle do comércio e da navegação	250
A Reforma Católica ou a Contrarreforma.....	174	Atividades.....	253
Atividades.....	175	A imagem como fonte.....	255
A imagem como fonte.....	178	O texto como fonte.....	256
O texto como fonte.....	179	Livros, sites e filmes	257
Livros, sites e filmes	179	Capítulo 14 – Colonização portuguesa:	
Debatendo e concluindo	180	administração	258
Unidade IV – Nós e os outros.....	182	Expedições, feitorias e pau-brasil.....	260
Capítulo 10 – As Grandes Navegações	184	A colonização	261
As Grandes Navegações.....	185	As capitanias hereditárias	262
Portugal, o primeiro nas		O governo-geral	264
Grandes Navegações	188	As Câmaras Municipais	268
A concorrência espanhola	191	Igreja e governo na colônia	269
Cabral toma posse das terras brasileiras	193	Atividades.....	271
Inglese, franceses e holandeses.....	195	A imagem como fonte.....	275
Atividades.....	197	O texto como fonte.....	276
A imagem como fonte.....	200	Livros, sites e filmes	277
O texto como fonte.....	201	Capítulo 15 – Economia e sociedade	
Livros, sites e filmes	202	colonial açucareira.....	278
Capítulo 11 – Astecas, maias e incas.....	203	A economia açucareira.....	280
Fontes para o estudo dos povos		A sociedade colonial açucareira	285
americanos.....	204	Holandeses no Brasil.....	290
Espaço e diversidade cultural.....	205	A Guerra dos Mascates	296
Os astecas.....	206	Atividades.....	297
Os maias.....	212	A imagem como fonte.....	300
Os incas.....	215	O texto como fonte.....	301
Atividades.....	220	Livros, sites e filmes	302
A imagem como fonte.....	222	Debatendo e concluindo	303
O texto como fonte.....	223	Bibliografia	305
Livros, sites e filmes	225	Mapas de apoio.....	309
Capítulo 12 – Os Tupi e os portugueses:		Glossário.....	315
encontros e desencontros.....	226		
Os Tupi-Guarani	228		

Sumário dos livros didáticos de História do 8º ano, da Coleção História: Sociedade & Cidadania.

Sumário

Unidade I: Cultura e Trabalho.....	10	Atividades.....	77
Capítulo 1 – Africanos no Brasil: dominação e resistência.....	12	A imagem como fonte.....	81
De onde eram?	14	A texto como fonte	82
Guerra e escravidão	15	Capítulo 5 – Iluminismo	84
Os africanos e suas culturas	15	Progresso, otimismo e Deus	86
A travessia	16	Alguns pensadores iluministas.....	87
O trabalho	17	A enciclopédia dos iluministas.....	90
Resistência.....	19	O Iluminismo na economia.....	92
Atividades.....	23	Os déspotas esclarecidos.....	93
A imagem como fonte.....	25	Atividades.....	94
A texto como fonte	26	A imagem como fonte.....	96
Capítulo 2 – A marcha da colonização na América portuguesa.....	28	A texto como fonte	97
Os soldados	29	Capítulo 6 – A formação dos Estados Unidos.....	98
Os bandeirantes	31	A colonização da América do Norte	99
Os jesuítas	34	A segunda tentativa inglesa	100
A criação de gado.....	35	A Inglaterra aperta o laço.....	103
As novas fronteiras do Brasil colonial.....	38	O processo de independência.....	104
Atividades.....	40	Atividades.....	108
A imagem como fonte.....	43	A imagem como fonte.....	110
A texto como fonte	44	A texto como fonte	111
Capítulo 3 – A sociedade mineradora	46	Capítulo 7 – A Revolução Francesa	113
A corrida do ouro.....	47	A sociedade do Antigo Regime.....	114
Atividades.....	57	O processo revolucionário.....	117
A imagem como fonte.....	59	Atividades.....	124
A texto como fonte	60	A imagem como fonte.....	127
Unidade II: A luta pela cidadania	62	A texto como fonte	128
Capítulo 4 – Revolução Industrial	64	Capítulo 8 – A Era Napoleônica.....	130
O pioneirismo inglês.....	67	O Consulado	132
As máquinas.....	68	O Império.....	134
Indústria e mudanças socioeconômicas	69	O Congresso de Viena	138
		Atividades.....	140
		A imagem como fonte.....	143
		A texto como fonte	144

Unidade III: Emancipação, terra e liberdade.....	148	Capítulo 13 – O reinado de D. Pedro II: modernização e imigração...	219
Capítulo 9 – Independências: Haiti e América espanhola.....	150	O golpe da maioria.....	220
O sistema colonial em crise.....	152	Partidos e eleições no Império.....	221
Atividades.....	162	Economia do Império.....	225
A imagem como fonte.....	164	Imigrantes no Brasil.....	231
A texto como fonte.....	165	A Guerra do Paraguai.....	235
Capítulo 10 – A emancipação política do Brasil.....	167	Atividades.....	239
A Conjuração Mineira.....	168	A imagem como fonte.....	242
A Conjuração Baiana.....	170	A texto como fonte.....	243
A família real no Brasil e a abertura dos portos.....	171	Capítulo 14 – Abolição e República.....	245
Atividades.....	180	A abolição.....	246
A imagem como fonte.....	183	O processo que conduziu à República.....	252
A texto como fonte.....	184	Atividades.....	260
Capítulo 11 – O reinado de D. Pedro I: uma cidadania limitada.....	186	A imagem como fonte.....	263
As lutas pela independência.....	187	A texto como fonte.....	264
O reconhecimento e o preço da independência.....	189	Capítulo 15 – Estados Unidos no século XIX.....	266
Uma Constituição para o Brasil.....	189	A conquista do Oeste.....	267
A Confederação do Equador.....	191	Prosperidade e intervencionismo.....	274
D. Pedro I, cada vez mais impopular.....	194	Atividades.....	277
Atividades.....	196	A imagem como fonte.....	279
A imagem como fonte.....	199	A texto como fonte.....	280
A texto como fonte.....	200	Capítulo 16 – A Europa no século XIX.....	282
Capítulo 12 – Regências: a unidade ameaçada.....	201	O viver em cidades.....	283
História Política.....	202	O Liberalismo.....	284
As rebeliões regenciais.....	205	O Socialismo.....	284
Atividades.....	203	O Anarquismo.....	287
A imagem como fonte.....	216	Revoluções na Europa do século XIX.....	288
A texto como fonte.....	217	Atividades.....	298
		A imagem como fonte.....	300
		A texto como fonte.....	301
		Bibliografia.....	303
		Mapas de apoio.....	309
		Glossário.....	315

Sumário dos livros didáticos de História do 9º ano, da Coleção História: Sociedade & Cidadania.

Sumário

Unidade I – Dominação e resistência ..10

X Capítulo 1 – Industrialização e Imperialismo 12

Segunda fase da Revolução Industrial.....13

O imperialismo 14

Teorias racistas do século XIX.....15

A África entre os séculos XVI e XIX.....16

Atividades.....25

A imagem como fonte.....27

O texto como fonte.....28

X Capítulo 2 – A Primeira Guerra Mundial..... 30

A política de alianças 31

A paz armada.....32

As fases da guerra.....34

O saldo trágico da Primeira Guerra 36

A Liga das Nações 38

Atividades.....38

A imagem como fonte.....41

O texto como fonte.....42

X Capítulo 3 – A Revolução Russa 44

A Rússia czarista 45

O processo revolucionário.....49

Atividades.....55

A imagem como fonte.....57

O texto como fonte.....58

p Capítulo 4 – Primeira República: Dominação 59

Oligarquias no poder 60

Indústria e operários na Primeira República.....66

Atividades.....72

A imagem como fonte.....74

O texto como fonte.....75

✱ Capítulo 5 – Primeira República: Resistência 77

A Guerra de Canudos 78

A Guerra do Contestado.....80

O cangaço.....82

A Revolta da Vacina 83

A Revolta da Chibata 85

O movimento operário 86

Atividades.....88

A imagem como fonte.....91

O texto como fonte.....92

Debatendo e concluindo.....94

Unidade II – Política e propaganda de massas 96

X Capítulo 6 – A Grande Depressão, o Fascismo e o Nazismo 98

Os "anos felizes" 99

A Grande Depressão 100

O New Deal 102

O Fascismo na Itália 103

O Nazismo na Alemanha.....106

Movimentos fascistas em outros países 110

Atividades.....111

A imagem como fonte.....113

O texto como fonte.....114

X Capítulo 7 – A Segunda Guerra Mundial... 115

Céu de nuvens carregadas 116

A ofensiva dos Aliados.....122

Atividades.....125

A imagem como fonte.....127

O texto como fonte.....128

Capítulo 8 – A Era Vargas 130

O tenentismo antes de 1930.....131

1930: um marco na história do Brasil.....	133	A imagem como fonte.....	237
A Era Vargas.....	135	O texto como fonte.....	238
Atividades.....	143	q Capítulo 14 – A distensão do regime militar: de Geisel a Sarney.....	240
A imagem como fonte.....	146	Atividades.....	251
O texto como fonte.....	147	A imagem como fonte.....	254
Debatendo e concluindo.....	148	O texto como fonte.....	255
Unidade III – Armas e violências	150	Debatendo e concluindo.....	256
+ Capítulo 9 – A Guerra Fria.....	152	Unidade IV – Ética, cidadania e meio ambiente	258
O mundo dividido.....	153	+ Capítulo 15 – O fim da URSS e a democratização do Leste Europeu.....	260
Encontros entre os vencedores.....	154	O governo Krushev.....	261
Um mundo bipolarizado.....	156	O governo Brejnev.....	262
Atividades.....	164	Gorbachev: reconstrução e transparência.....	264
A imagem como fonte.....	165	Democratização no Leste Europeu.....	267
O texto como fonte.....	166	Atividades.....	271
Capítulo 10 – Independências: África e Ásia.....	167	A imagem como fonte.....	273
Razões da independência.....	168	O texto como fonte.....	274
Ásia.....	170	+ Capítulo 16 – A Nova Ordem Mundial.....	275
África.....	172	Globalização.....	276
Atividades.....	180	Os blocos econômicos.....	282
A imagem como fonte.....	182	Globalização e sociedade.....	284
O texto como fonte.....	183	Conflitos e tensões no mundo atual.....	286
+ Capítulo 11 – O socialismo real: China, Vietnã e Chile.....	184	Levantes populares na África e no Oriente Médio.....	294
China: dominação e resistência.....	185	Atividades.....	295
O Vietnã.....	193	A imagem como fonte.....	298
Cuba.....	197	O texto como fonte.....	299
Atividades.....	200	+ Capítulo 17 – O Brasil na nova ordem mundial.....	301
A imagem como fonte.....	201	Governo Collor.....	303
O texto como fonte.....	202	Governo Itamar Franco.....	305
Capítulo 12 – Brasil de 1945 a 1964: uma experiência democrática.....	204	Governo Fernando Henrique.....	306
O segundo governo Vargas.....	208	O governo Lula.....	309
Lott garante a posse de JK.....	211	O governo Dilma.....	313
Governo Juscelino: “50 anos em 5”.....	211	Povos indígenas hoje.....	315
O governo de Jânio Quadros.....	214	Atividades.....	318
Governo João Goulart.....	215	A imagem como fonte.....	320
Atividades.....	219	O texto como fonte.....	320
A imagem como fonte.....	222	Debatendo e concluindo.....	322
O texto como fonte.....	223	Bibliografia.....	324
Capítulo 13 – Regime Militar: de Castelo Branco a Médici.....	225	Mapas de apoio.....	327
Atividades.....	235	Glossário.....	333

Sumário dos livros didáticos de História do 6º ano, da Coleção Projeto Araribá: História.

SUMÁRIO	
Aprenda a fazer	10
Um texto expositivo	10
Uma pesquisa	13
UNIDADE 1	Introdução ao estudo de história
	16
TEMA 1 – O trabalho do historiador	18
▪ A história e o historiador, 18 – O que são fontes históricas?, 19 – Uma nova visão sobre a história, 20	
TEMA 2 – O tempo e a história	23
▪ O controle do tempo, 23 – Instrumentos para medir o tempo, 24 – Unidades de tempo mais longo, 27 – Há diversos tempos na história, 29	
▪ De olho no infográfico: Há quanto tempo essa pintura foi feita?	30
▪ Sugestão de trabalho – filme	32
▪ Atividades	33
▪ Compreender um texto: O presente é o momento que estamos vivendo	34
UNIDADE 2	As origens do ser humano
	36
TEMA 1 – A evolução do ser humano	38
▪ A origem da vida na Terra, 38 – Os hominídeos, 40 – O gênero <i>Homo</i> , 41	
▪ De olho no texto: O desaparecimento do homem de Neandertal	42
TEMA 2 – A vida humana no Paleolítico	43
▪ Paleolítico ou Idade da Pedra Antiga, 43 – A vida no Paleolítico, 44 – A arte rupestre, 45	
TEMA 3 – O Neolítico e a Revolução Agrícola	46
▪ Novas técnicas e materiais, 46 – O início da agricultura, 47	
▪ De olho no mapa ilustrado: Agricultura: uma revolução	48
▪ Os objetos de cerâmica, 50	
TEMA 4 – O surgimento do comércio e das cidades	51
▪ A origem do comércio, 51 – A vida nas cidades, 52 – A descoberta do uso dos metais, 53 – O nascimento do Estado e da escrita, 54	
▪ Sugestão de trabalho – filme	55
▪ Atividades	56
▪ Compreender um texto: Um mito da criação do povo Mundurucu	58
UNIDADE 3	O povoamento da América
	60
TEMA 1 – A chegada do homem à América	62
▪ Os caminhos para a América, 62 – A passagem pelo Estreito de Bering, 63 – Novas hipóteses sobre o povoamento da América, 64	
TEMA 2 – Os modos de vida dos antigos ameríndios	65
▪ Povos nômades, caçadores e coletores, 65 – O fim da última glaciação, 66 – O início da agricultura na América, 66 – Os povos dos sambaquis, 67	

TEMA 3 – Os mais antigos habitantes do Brasil	68
▪ O ambiente do Brasil pré-histórico, 68 – Caçadores, coletores e agricultores, 68 – Os sítios de Lagoa Santa e São Raimundo Nonato, 69 – Os povos ceramistas, 70	
▪ Sugestão de trabalho – site	71
▪ Atividades	72
▪ Em foco: A fauna pré-histórica da América	74

UNIDADE 4

Mesopotâmia, China e Índia 78

TEMA 1 – Mesopotâmia: berço de grandes impérios	80
▪ A terra entre rios, 80 – Os sumérios, 81 – Império Acádio, 81 – Babilônia: a capital de um grande império, 82 – Império Assírio: grande potência militar, 82 – Os caldeus e o novo Império Babilônico, 83	
TEMA 2 – A vida na Mesopotâmia	84
▪ A economia mesopotâmica, 84 – A sociedade, 85 – Uma religião com muitos deuses, 87	
▪ De olho no texto: Religião e outras formas de conhecimento	88
TEMA 3 – A antiga civilização chinesa	89
▪ Às margens do Rio Amarelo, 89 – As primeiras dinastias: lenda e história, 90 – A China imperial: as dinastias Chin e Han, 91 – Atividades econômicas, 93 – A escrita ideográfica chinesa, 93	
TEMA 4 – A antiga civilização indiana	94
▪ A cultura harapense, 94 – A Índia do período védico, 95	
▪ Sugestão de trabalho – leitura	97
▪ Atividades	98
▪ Compreender um texto: O formidável exército de terracota	100

UNIDADE 5

O Egito e os Reinos da Núbia 102

TEMA 1 – Egito: a civilização do Nilo	104
▪ Nilo: o rio que dá a vida ao Egito, 104 – A terra e o trabalho no Egito antigo, 105 – O nascimento do Egito faraônico, 106	
TEMA 2 – O faraó e seu povo	107
▪ O faraó: guardião do Egito, 107 – A vida dos camponeses, 109 – Outros ofícios no Egito antigo, 110 – Homens e mulheres na terra dos faraós, 111	
TEMA 3 – A religião e a escrita no Egito	112
▪ Deuses, faraós e seus nomes, 112 – O mundo dos mortos, 113	
▪ De olho na imagem: O Livro dos mortos e a pesagem do coração	114
▪ A escrita dos sábios e a escrita do cotidiano, 116	
TEMA 4 – A Núbia e as origens do Reino de Cuxe	117
▪ Muito perto do Egito, 117 – Kerma, a primeira capital cuxita, 118 – Napata, a nova capital cuxita, 119	

TEMA 5 – A poderosa civilização cuxita de Méroe	120
▪ As riquezas de Méroe, 120 – O poder das mulheres em Méroe, 121 – A escrita meroíta, 122	123
▪ Sugestão de trabalho – leitura	124
▪ Atividades	126
▪ Compreender um texto: O que os egípcios comiam?	

UNIDADE 6

Hebreus, fenícios e persas

128

TEMA 1 – Os hebreus	130
▪ Os povos semitas, 130 – Os hebreus: tradição e história, 130 – Um rei para os hebreus, 132 – Os hebreus sob domínio estrangeiro, 133	
TEMA 2 – Como viviam os hebreus	134
▪ A terra e o trabalho, 134 – A vida familiar, 134 – O monoteísmo hebraico, 135	
TEMA 3 – Fenícios: comerciantes do mar	136
▪ Quem eram os fenícios?, 136	
▪ De olho no texto: A necrópole fenícia de Tiro Al Bass	139
TEMA 4 – Os persas	140
▪ A construção de um império, 140 – A sociedade persa, 142	
▪ Sugestão de trabalho – filme	143
▪ Atividades	144
▪ Em foco: A cidade de Jerusalém	146

UNIDADE 7

A civilização grega

150

TEMA 1 – A formação da Grécia antiga	152
▪ O território grego na Antiguidade, 152 – A “Grécia” antes dos gregos, 153 – A Grécia pós-micênica e as <i>poleis</i> , 154	
▪ De olho na imagem: A pintura nos vasos gregos	155
TEMA 2 – As cidades de Atenas e Esparta	156
▪ Esparta: a pólis guerreira, 156 – Atenas: a fase aristocrática, 158 – O nascimento da democracia, 158	
TEMA 3 – Mito, religião e arte na Grécia	160
▪ Crenças religiosas na Grécia antiga, 160 – Teatro: a educação pelo drama, 163 – Escultura: em busca das formas perfeitas, 164 – Arquitetura: a dimensão humana dos deuses, 164	
TEMA 4 – O pensamento filosófico e as ciências	165
▪ O nascimento da filosofia, 165 – História e medicina, 167	
TEMA 5 – A decadência das <i>poleis</i> e a conquista macedônica	168
▪ A Guerra do Peloponeso e a conquista macedônica, 168 – O império de Alexandre, 169	
▪ Sugestão de trabalho – site	171
▪ Atividades	172
▪ Compreender um texto: A educação espartana	174

UNIDADE 8**As origens e a expansão de Roma****176**

TEMA 1 - A formação de Roma	178
▪ "Todos os caminhos levam a Roma", 178 - Os primeiros povos, 179 - Geografia privilegiada, 179 - A monarquia (753-509 a.C.), 180	
TEMA 2 - A república romana (509-27 a.C.)	181
▪ Uma república para poucos, 181 - O descontentamento da plebe, 182	
TEMA 3 - A expansão de Roma	183
▪ Roma conquista a Península Itálica, 183 - A conquista do Mediterrâneo, 184 - Mudanças geradas pela expansão romana, 185	
▪ De olho no infográfico: O que os antigos romanos comiam?	186
▪ De olho no texto: A liberdade e o direito romano	188
TEMA 4 - O fim da república romana	189
▪ A crise da república, 189 - Os triunviratos e a transição para o império, 190	
▪ Sugestão de trabalho - filme	191
▪ Atividades	192
▪ Em foco: O corpo na Roma antiga e no mundo atual	194

UNIDADE 9**A Roma imperial e o mundo bizantino****198**

TEMA 1 - O apogeu do império	200
▪ O governo de Augusto e a <i>pax romana</i> , 200 - A romanização cultural, 201 - Mulheres e crianças na Roma antiga, 202 - Cultura e entretenimento, 203	
TEMA 2 - A origem do cristianismo	204
▪ Os primeiros tempos, 204 - A mensagem e a condenação de Jesus, 204 - A difusão do cristianismo, 205	
TEMA 3 - A crise do Império Romano	207
▪ Crise interna e pressão externa, 207 - A ruralização do império, 209 - A queda de Roma, 210	
TEMA 4 - O Império Romano do Oriente	211
▪ O esplendor de Constantinopla, 211 - O reinado de Justiniano, 212 - A sociedade bizantina, 212 - A primeira ruptura na cristandade, 213 - A Questão Iconoclasta, 213	
▪ De olho na imagem: O mosaico bizantino	214
▪ Sugestão de trabalho - leitura	215
▪ Atividades	216
▪ Compreender um texto: O julgamento de cristãos	218
Referências bibliográficas	220

Sumário dos livros didáticos de História do 7º ano, da Coleção Projeto Araribá: História.

SUMÁRIO	
Aprenda a fazer	10
Um texto expositivo	10
Uma pesquisa	13
UNIDADE 1	A formação da Europa feudal 16
TEMA 1 – Os germânicos na Europa medieval	18
▪ A crise do Império Romano, 18 – O início da Idade Média, 19 – Quem eram os germânicos?, 20	
TEMA 2 – O Reino Franco	22
▪ A expansão e a cristianização dos francos, 22 – O império de Carlos Magno, 23	
TEMA 3 – O feudalismo na Europa	25
▪ O feudo: um benefício, 25 – Uma economia de base agrária, 25 – A sociedade feudal, 26	
▪ De olho na imagem: O Inferno na Idade Média	30
TEMA 4 – O cotidiano na Europa feudal	32
▪ Entretenimentos e festividades, 32 – O que se comia e bebia na Europa feudal?, 33 – As vestimentas, 34 – Moradias: casas e castelos, 34	
▪ Sugestão de trabalho – site	35
▪ Atividades	36
▪ Compreender um texto: Os doze pares de França em cordel	38
UNIDADE 2	Origens e expansão do islã 40
TEMA 1 – O nascimento do islamismo	42
▪ Árabe e islamismo, 42 – A Arábia pré-islâmica, 42 – A importância de Meca, 44 – Maomé e o surgimento do islã, 45	
TEMA 2 – A formação do Império Muçulmano	47
▪ A sucessão do profeta e a divisão do islã, 47 – Os califados: expansão e conquista, 48 – A expansão turco-otomana, 49 – A importância do comércio no Império Muçulmano, 50	
TEMA 3 – Religião, cultura e ciências no mundo muçulmano	51
▪ Princípios do islamismo, 51	
▪ De olho no infográfico: A peregrinação a Meca	52
▪ A mulher no islã, 54 – A valorização do conhecimento, 55	
▪ Sugestão de trabalho – leitura	57
▪ Atividades	58
▪ Compreender um texto: A presença islâmica no Brasil	60
UNIDADE 3	Reinos e povos da África 62
TEMA 1 – Reinos islamizados do Sahel	64
▪ Por que conhecer a história da África?, 64 – As sociedades sahelianas, 65 – O Reino de Gana: a terra do ouro, 65 – O Império do Mali, 67	

TEMA 2 – O comércio caravaneiro	69
▪ Sobrevivendo no deserto, 69 – Rotas do comércio transaariano e transaheliano, 70	
TEMA 3 – Povos iorubás e bantos	73
▪ Nossos ancestrais africanos, 73 – Os reinos iorubás, 74	
▪ De olho no texto: A origem do mundo para os iorubás	76
▪ A diversidade dos povos bantos, 77	
▪ Sugestão de trabalho – leitura	79
▪ Atividades	80
▪ Em foco: A tradição dos <i>griots</i>	82

UNIDADE 4**A Baixa Idade Média ²** 86

TEMA 1 – Mudanças no campo e nas cidades	88
▪ Novas igrejas transformam a paisagem, 88 – O crescimento da produção agrícola, 89 – O crescimento urbano e comercial, 91	
TEMA 2 – O poder da Igreja e as Cruzadas	94
▪ A força da Igreja na Europa cristã, 94 – As Cruzadas, 96	
▪ De olho no texto: As Cruzadas na visão de cristãos e de árabes	98
TEMA 3 – Fome, peste e rebelião	99
▪ A crise da economia feudal, 99 – Carestia alimentar e fome, 99 – A peste negra, 100 – As revoltas populares, 101 – O medo da morte, 102 – A superação do feudalismo, 102	
TEMA 4 – A formação dos Estados modernos	103
▪ A centralização monárquica, 103	
▪ Sugestão de trabalho – filme	105
▪ Atividades	106
▪ Compreender um texto: Uma terra de abundância	108

UNIDADE 5**Renascimento e reformas religiosas ³** 110

TEMA 1 – O pensamento humanista e científico	112
▪ Uma nova visão de mundo, 112 – Por que Renascimento?, 113 – A difusão de novas ideias, 116	
TEMA 2 – A arte do Renascimento	117
▪ Península Itálica: berço da nova arte, 117 – Inovações da arte renascentista, 118	
▪ De olho na imagem: A Alta Renascença	120
TEMA 3 – A Reforma Protestante	121
▪ A crise religiosa, 121 – Lutero e o início da reforma, 122 – Os seguidores de Calvino, 123 – A Igreja Anglicana, 123	

TEMA 4 – A Contrarreforma	124
▪ A reação da Igreja, 124 – A Contrarreforma na arte, 126	
▪ Sugestão de trabalho – site	127
▪ Atividades	128
▪ Compreender um texto: O que é que você vê?	130

UNIDADE 6**Os povos pré-colombianos** 132

TEMA 1 – América: terra de grandes povos	134
▪ Muito além de maias, astecas e incas, 134 – A Mesoamérica, 134	
TEMA 2 – O mundo dos maias	136
▪ As cidades-Estado maias, 136 – Matemática e astronomia, 137 – O declínio das cidades-Estado maias, 138 – Os maias nos dias de hoje, 138	
TEMA 3 – A civilização asteca	139
▪ Os astecas formam um grande império, 139 – A vida cotidiana, 140 – A religião asteca, 142 – Uma sociedade guerreira, 142	
TEMA 4 – Muito antes dos incas	143
▪ Os Andes Centrais, 143	
TEMA 5 – Tahuantinsuyu: o império dos incas	145
▪ Os “Quatro Cantos do Mundo”, 145	
▪ De olho no infográfico: Juanita, a donzela do gelo	148
▪ Povos indígenas no Peru atual, 150	
▪ Sugestão de trabalho – leitura	151
▪ Atividades	152
▪ Em foco: Alimentos da América para o mundo	154

UNIDADE 7**As grandes navegações
e os portugueses na América** 158

TEMA 1 – O Estado absolutista e o mercantilismo	160
▪ O auge da centralização monárquica, 160 – Teóricos do absolutismo, 161 – Como manter o luxo da corte?, 162	
TEMA 2 – Portugal e Espanha nas grandes navegações	163
▪ Mares nunca antes navegados, 163 – Portugal conquista os mares, 164 – As viagens marítimas espanholas, 166	
▪ De olho no mapa histórico: A certidão de nascimento da América	167
▪ O Tratado de Tordesilhas, 168 – A vida em alto-mar, 168	
TEMA 3 – Primeiros contatos entre indígenas e portugueses	170
▪ Os povos de Pindorama, 170 – A vida em aldeias, 171 – O contato com o “outro”, 173	
TEMA 4 – A colonização portuguesa na América	174
▪ O valioso pau-brasil, 174	

▪ De olho no mapa histórico: <i>Terra Brasilis</i>	175
▪ A colonização de fato, 176 – Interação entre indígenas e portugueses, 178	
▪ Sugestão de trabalho – filme	179
▪ Atividades	180
▪ Compreender um texto: O diário de bordo de Cristóvão Colombo	182

UNIDADE 8 O Nordeste colonial 184

TEMA 1 – A economia açucareira	186
▪ O principal negócio na colônia, 186 – A organização da produção açucareira, 187 – Engenho: o complexo do açúcar, 187 – A sociedade do engenho, 188 – A casa-grande, 190 – A senzala, 190	
TEMA 2 – Escravidão, resistência e trocas culturais	191
▪ Os afrodescendentes no Brasil, 191 – A escravidão e o tráfico negreiro, 192 – A convivência entre senhores e escravos, 193 – Escravidão e resistência, 193	
TEMA 3 – Os holandeses no Nordeste	195
▪ A parceria entre Portugal e Holanda, 195 – Espanha e Holanda: domínio e guerra, 196 – O domínio holandês na América portuguesa, 197	
▪ De olho na imagem: O "índio selvagem" na pintura de Eckhout	199
TEMA 4 – Nem só de açúcar vivia a colônia	200
▪ Outras atividades econômicas, 200	
▪ Sugestão de trabalho – filme	203
▪ Atividades	204
▪ Compreender um texto: Como é o processo de escravização	206

UNIDADE 9 Espanhóis e ingleses na América 208

TEMA 1 – Os espanhóis ocupam a América	210
▪ A conquista do Caribe, 210 – A destruição do Império Asteca, 212 – A destruição do Império Inca, 213	
TEMA 2 – A colonização espanhola na América	215
▪ Os primeiros órgãos da administração colonial, 215 – A criação dos vice-reinos, 215 – As principais atividades econômicas, 216 – A mão de obra indígena, 217 – A sociedade colonial, 218 – Relações entre diferentes culturas, 219	
▪ De olho na imagem: A escola cusquenha de pintura	220
TEMA 3 – A colonização inglesa na América	222
▪ Os ingleses chegam à América do Norte, 222 – A formação das treze colônias, 224 – Relações entre indígenas e colonos, 225 – As colônias do norte-centro e do sul, 226	
▪ Sugestão de trabalho – leitura	229
▪ Atividades	230
▪ Em foco: Potosí: esplendor e sangue nas montanhas da Bolívia	232
Referências bibliográficas	236

Sumário dos livros didáticos de História do 8º ano, da Coleção Projeto Araribá: História.

SUMÁRIO	
Aprenda a fazer	10
Ler uma imagem	10
Um texto argumentativo	13
UNIDADE 1	A expansão da América portuguesa 16
TEMA 1 – A pecuária e a expansão para o interior	18
▪ O início da pecuária, 18 – A produção de bovinos hoje, 20	
TEMA 2 – As missões jesuíticas	21
▪ Os jesuítas na América portuguesa, 21 – A educação jesuítica no Brasil colônia, 23	
▪ De olho no infográfico: O “ressurgimento” dos indígenas no Brasil	24
TEMA 3 – A conquista do sertão	26
▪ Expandindo as fronteiras, 26 – O movimento das monções, 28 – Assimilação de conhecimentos indígenas, 29	
▪ De olho na imagem: A Expedição Langsdorff no caminho das monções	30
TEMA 4 – A crise no império e as rebeliões na colônia	31
▪ Crise econômica no Império Português, 31 – O aumento do controle metropolitano, 32 – A colônia reage ao controle comercial, 33	
▪ Sugestão de trabalho – filme	35
▪ Atividades	36
▪ Compreender um texto: Os perigos das monções	38
UNIDADE 2	A mineração no Brasil colonial 40
TEMA 1 – A exploração de ouro e diamante	42
▪ Em busca do ouro, 42 – O aumento do controle metropolitano, 44 – Descoberta e exploração dos diamantes, 46 – Mineração e degradação ambiental, 47	
TEMA 2 – Os caminhos para as minas	48
▪ Urbanização e necessidade de abastecimento, 48 – Em direção às minas, 49	
▪ De olho no mapa: Rotas comerciais	50
▪ A diversificação da economia mineira, 51	
TEMA 3 – A sociedade mineira	52
▪ Os indígenas que viviam nas Minas, 52 – A elite e as camadas intermediárias, 53 – Africanos escravos e libertos, 54 – O cotidiano nas cidades mineiras, 55 – O Barroco nas Minas Gerais, 56	
▪ Sugestão de trabalho – site	57
▪ Atividades	58
▪ Compreender um texto: Presença e resistência indígena nas Minas Gerais	60
UNIDADE 3	A Revolução Industrial na Inglaterra 62
TEMA 1 – O pioneirismo inglês	64
▪ A prosperidade econômica inglesa, 64 – O poderio da Inglaterra, 65 – Aumento da produção: terras confiscadas, 66 – A modernização da agricultura, 67 – Abundância de carvão e ferro, 67	

TEMA 2 – A Revolução Industrial	68
▪ Do artesanato à manufatura, 68 – A mecanização da indústria, 69 – Uma nova sociedade, 70 – Os impactos ambientais da industrialização, 71	
▪ De olho no infográfico: O Rio Tâmesa	72
TEMA 3 – O cotidiano no mundo industrializado	74
▪ A multidão das cidades, 74 – A literatura das multidões, 75 – Sem tempo para nada, 76 – As moradias dos trabalhadores, 76	
TEMA 4 – Luta operária e organização sindical	77
▪ A organização da classe operária, 77	
▪ Sugestão de trabalho – filme	79
▪ Atividades	80
▪ Em foco: O trabalho infantil na Revolução Industrial	82

UNIDADE 4

A independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa 86

TEMA 1 – O iluminismo	88
▪ A sociedade europeia do Antigo Regime, 88 – O pensamento iluminista, 88 – O despotismo esclarecido, 91	
▪ De olho no texto: A divisão dos poderes	92
TEMA 2 – A independência dos Estados Unidos	93
▪ Os Estados Unidos e o liberalismo econômico, 93 – O mercantilismo inglês, 94 – A Declaração de Independência, 96	
TEMA 3 – Às vésperas da revolução na França	97
▪ Desigualdades sociais na França, 97 – Prosperidade e crise econômica na França, 98	
TEMA 4 – A Revolução Francesa	100
▪ As jornadas populares e a queda da Bastilha, 100 – A monarquia constitucional, 100 – A proclamação da república, 101 – A radicalização da revolução, 102 – A caminho do fim, 103	
TEMA 5 – Mudanças trazidas pela revolução	104
▪ Uma nova França, 104 – As mulheres na França revolucionária, 105 – O novo panorama nas artes, 105 – Símbolos da revolução, 106 – A maior herança, 106	
▪ Sugestão de trabalho – filme	107
▪ Atividades	108
▪ Compreender um texto: As mulheres-soldados	110

UNIDADE 5

A era de Napoleão e as independências na América 112

TEMA 1 – Napoleão chega ao poder	114
▪ O fim do Diretório, 114 – Um desejo de estabilidade, 115	
▪ De olho na imagem: Construindo a imagem de Napoleão	116
TEMA 2 – O Império Napoleônico	117
▪ A consolidação do poder napoleônico, 117 – O governo dos cem dias, 119 – O Congresso de Viena, 119	

TEMA 3 – A independência do Haiti	120
▪ A colônia de São Domingos, 120 – O levante dos jacobinos negros, 121 – A instabilidade política no Haiti, 122	
TEMA 4 – As independências na América espanhola	123
▪ Tempos de luta, 123 – A questão social no México, 124 – As independências na América Central, 125 – As independências na América do Sul, 126 – O sonho da unidade, 127 – Heranças coloniais, 127	
TEMA 5 – Indígenas e africanos na América independente	128
▪ Que independência é essa?, 128 – Os africanos na América Latina, 130	
▪ Sugestão de trabalho – leitura	131
▪ Atividades	132
▪ Compreender um texto: Candombe: ritmo africano na cultura uruguaia	134

UNIDADE 6

A independência do Brasil e o Primeiro Reinado 136

TEMA 1 – O Brasil e a crise do antigo sistema colonial	138
▪ A crise portuguesa se aprofunda, 138 – Tentativas de superação da crise, 139 – A Conjuração Mineira, 140 – A Conjuração Baiana, 142	
TEMA 2 – A família real no Brasil	143
▪ Por que a família real mudou-se para o Brasil?, 143 – Em terras brasileiras, 144 – Uma nova dignidade ao Brasil, 146 – Uma rebelião no Nordeste, 147	
TEMA 3 – A independência do Brasil	148
▪ A volta de D. João VI a Portugal, 148 – D. Pedro e as elites, 149 – A proclamação da independência, 149	
▪ De olho na imagem: O grito do Ipiranga	150
TEMA 4 – O Primeiro Reinado	152
▪ Nem todos queriam a independência..., 152 – O reconhecimento internacional, 153 – A Assembleia Constituinte de 1823, 153 – A Constituição de 1824, 154 – Uma nova revolta em Pernambuco, 155 – A guerra pela Província Cisplatina, 155 – A crise econômica e política, 156	
▪ Sugestão de trabalho – leitura	157
▪ Atividades	158
▪ Em foco: Os indígenas no Brasil imperial	160

UNIDADE 7

Revoluções e novas teorias políticas na Europa 164

TEMA 1 – As Revoluções Liberais na Europa	166
▪ Restauração e revolução, 166 – As revoluções do século XIX, 167 – O Romantismo e a revolução, 169	
TEMA 2 – A unificação da Itália e da Alemanha	170
▪ A Itália para os italianos, 170 – A formação da Alemanha, 171	
TEMA 3 – A expansão da industrialização na Europa	173
▪ As condições socioeconômicas na Europa, 173 – A valorização do mundo técnico-científico, 174 – A razão versus a fé, 175 – A arte realista, 176	
TEMA 4 – Novas teorias políticas	177
▪ A necessidade de mudanças, 177	

▪ De olho no texto: Os falanstérios de Fourier	178
▪ O socialismo de Marx e Engels, 179 – O que é anarquismo?, 179 – A Comuna de Paris, 180	
▪ Sugestão de trabalho – leitura	181
▪ Atividades	182
▪ Compreender um texto: Panóptico: a arquitetura da vigilância	184

UNIDADE 8**Brasil: da Regência ao Segundo Reinado 186**

TEMA 1 – O período regencial (1831-1840)	188
▪ As regências, 188 – A Regência Una, 189 – As revoltas regenciais, 190	
TEMA 2 – O jovem D. Pedro II no trono do Brasil	193
▪ O golpe da maioria, 193 – A disputa política entre liberais e conservadores, 194 – O “parlamentarismo à brasileira”, 194 – A “Primavera dos Povos” no Brasil: Revolução Praieira, 195 – A Guerra do Paraguai (1864-1870), 196	
TEMA 3 – A expansão cafeeira no Brasil	197
▪ Café: a joia do Segundo Reinado, 197	
▪ De olho no infográfico: Carregando a história nas costas	198
▪ A caminho do Oeste Paulista, 200 – Outras atividades econômicas, 201	
TEMA 4 – O fim da escravidão no Brasil	202
▪ O Brasil de raízes africanas, 202 – As pressões inglesas pelo fim do tráfico, 202 – A extinção do tráfico de escravos, 203 – Abolição lenta e gradual, 204 – Cresce a campanha abolicionista, 205 – Depois da abolição, 205	
▪ De olho no texto: Vozes negras	206
TEMA 5 – Os imigrantes no Brasil	207
▪ O sonho de construir a América, 207 – Políticas de imigração, 208	
▪ Sugestão de trabalho – site	209
▪ Atividades	210
▪ Em foco: As mulheres no Brasil do século XIX	212

UNIDADE 9**A expansão dos Estados Unidos no século XIX 216**

TEMA 1 – A conquista do oeste	218
▪ Rumo à expansão, 218 – A América para os norte-americanos, 219 – A formação de um país, 220	
▪ De olho no mapa: A retração dos territórios indígenas	221
TEMA 2 – A Guerra de Secessão	222
▪ Manter ou não a escravidão?, 222 – A caminho da guerra civil, 223 – A “casa dividida”, 224 – Segregação racial, 225	
TEMA 3 – Tempos modernos	226
▪ O crescimento econômico norte-americano, 226 – A “terra da liberdade e das oportunidades”, 227 – Urbanização acelerada, 228	
▪ Sugestão de trabalho – leitura	229
▪ Atividades	230
▪ Compreender um texto: A tragédia no Missouri	232

Preparando-se para o Enem

Referências bibliográficas

Sumário dos livros didáticos de História do 9º ano, da Coleção Projeto Araribá: História.

SUMÁRIO	
Aprenda a fazer	10
Ler uma imagem	10
Um texto argumentativo	13
UNIDADE 1	A era do imperialismo 16
TEMA 1 – A Segunda Revolução Industrial	18
▪ Um mundo em intensa transformação, 18 – A indústria e os novos inventos, 19 – A modernização na Alemanha, 20 – A industrialização nos Estados Unidos, 21 – A expansão industrial do Japão, 21	
TEMA 2 – O trabalho e a vida nas cidades industriais	22
▪ As condições de trabalho durante a Segunda Revolução Industrial, 22 – A pobreza nas grandes cidades, 23 – A transformação dos centros urbanos, 24 – As migrações ultramarinas, 25	
TEMA 3 – O capital financeiro e a expansão imperialista	26
▪ A era do capitalismo financeiro, 26 – A expansão colonial capitalista, 27	
TEMA 4 – A expansão imperialista na África	28
▪ O Congresso de Berlim e a partilha da África, 28 – O império colonial britânico na África, 29 – Os franceses na África, 29 – Portugueses, belgas e alemães, 29	
▪ De olho no mapa: A partilha da África	30
▪ A resistência africana à dominação imperialista, 32	
TEMA 5 – O domínio imperialista na Índia e na China	34
▪ O imperialismo britânico na Índia, 34 – A expansão imperialista na China, 35	
TEMA 6 – A Belle Époque	37
▪ O triunfo do modo de vida burguês, 37 – A arte de vanguarda, 38 – O nascimento da sétima arte, 40	
▪ Sugestão de trabalho – filme	41
▪ Atividades	42
▪ Compreender um texto: A ciência como fonte de imaginação	44
UNIDADE 2	A república chega ao Brasil 46
TEMA 1 – O advento da república	48
▪ Uma república em construção, 48 – O movimento republicano, 49 – O golpe de 15 de novembro, 51	
TEMA 2 – Os primeiros anos da república	52
▪ A República da Espada, 52 – A República Oligárquica, 53	
TEMA 3 – Os conflitos no campo	56
▪ Religiosidade popular, messianismo e banditismo social, 56 – Antônio Conselheiro e o arraial de Canudos, 56 – Pobreza e miséria no Sul do país, 58 – O cangaço, 60	
TEMA 4 – A industrialização e o crescimento das cidades	61
▪ A onda migratória para o Brasil, 61 – O desenvolvimento da indústria, 62 – O crescimento das cidades, 62	
▪ De olho no infográfico: O Rio de Janeiro após as reformas urbanas	64
TEMA 5 – Os conflitos urbanos e o movimento operário	66
▪ A luta pela cidadania, 66 – O operariado e as suas mobilizações, 68	
TEMA 6 – A cultura na Primeira República	69
▪ As mudanças culturais da Primeira República, 69 – O modernismo, 70	
▪ Sugestão de trabalho – leitura	71
▪ Atividades	72
▪ Compreender um texto: De braços dados e cruzados	74

UNIDADE 3**A Primeira Guerra e a Revolução Russa****76**

TEMA 1 – A Primeira Guerra Mundial	78
▪ Tensões por trás do otimismo, 78 – A faísca no barril de pólvora, 79 – O conflito, 80	
▪ De olho no texto: A vida no campo de batalha	81
TEMA 2 – A guerra a caminho do fim	82
▪ A Rússia deixa a guerra, 82 – A entrada dos Estados Unidos e o fim da guerra, 82 – A paz dos vencedores, 83 – O mundo após a guerra, 84 – Tecnologia da destruição, 85	
TEMA 3 – O colapso da Rússia czarista	86
▪ O país mais extenso do mundo, 86 – Um país de contrastes, 87 – O Domingo Sangrento e a Revolução de 1905, 88 – Bolcheviques e mencheviques, 88 – A Rússia na Primeira Guerra Mundial, 89 – A Revolução de Fevereiro, 89	
TEMA 4 – A Rússia socialista	90
▪ A Revolução de Outubro, 90 – A guerra civil e o comunismo de guerra, 91 – A Nova Política Econômica, 92 – A ditadura stalinista, 92 – A arte na União Soviética, 93	
▪ Sugestão de trabalho – site	95
▪ Atividades	96
▪ Em foco: Por trás da farda: os soldados da Primeira Guerra	98

UNIDADE 4**A crise da democracia e a Segunda Guerra Mundial****102**

TEMA 1 – A crise de 1929	104
▪ A expansão econômica dos Estados Unidos, 104 – Acontecimentos que levaram à crise, 105 – A quebra da bolsa de Nova York, 106 – Roosevelt e a adoção do <i>New Deal</i> , 107	
TEMA 2 – Os regimes autoritários avançam na Europa	108
▪ O fracasso da revolução mundial, 108 – A Grande Depressão repercute na Europa, 108 – Características dos regimes totalitários, 109 – A ascensão do fascismo na Itália, 109 – A República de Weimar na Alemanha, 110 – Uma “solução” extrema: o Partido Nazista, 111 – Os nazistas tomam o poder, 112	
TEMA 3 – A Segunda Guerra Mundial: o avanço do Eixo	113
▪ Os antecedentes da guerra, 113 – A formação do Eixo, 113 – O Acordo de Munique, 114 – A invasão da Polônia: o início da guerra, 114 – A conquista da Europa Ocidental, 115 – O Eixo a caminho do leste, 116	
TEMA 4 – O avanço dos Aliados e o fim da guerra	117
▪ A Operação Barbarossa, 117 – Os Estados Unidos na guerra e a ofensiva aliada, 118 – A última fase da guerra, 119	
▪ De olho na imagem: A destruição de Hiroshima	120
▪ O mundo depois da guerra, 122	
TEMA 5 – O cotidiano dos civis durante a guerra	123
▪ Viver sob tensão, 123 – A resistência civil, 124 – A vida nos guetos, 124	
▪ Sugestão de trabalho – filme	125
▪ Atividades	126
▪ Compreender um texto: Os primeiros passos para os campos de extermínio	128

UNIDADE 5**A era Vargas****130**

TEMA 1 – A Revolução de 1930 e o Governo Provisório	132
▪ O esgotamento da política do café com leite, 132 – A Revolução de 1930, 133 – O Governo Provisório e a revolta dos paulistas, 134 – Integralistas e comunistas, 136	

TEMA 2 – O Estado Novo	137
▪ As eleições para a sucessão presidencial, 137 – O golpe que instituiu o Estado Novo, 137 – O crescimento da economia brasileira, 138 – A nacionalização do petróleo, 139 – Organização sindical e leis trabalhistas, 140 – Repressão, violência e tortura, 141	
TEMA 3 – Costumes e cotidiano na era do rádio	142
▪ A construção da identidade nacional, 142 – Os instrumentos de propaganda política, 143 – O cinema e a propaganda, 145 – A era do rádio, 145	
▪ De olho na imagem: Arte nacionalista	146
TEMA 4 – O Brasil na guerra e o fim do Estado Novo	147
▪ O Brasil vai à guerra, 147 – O fim do Estado Novo, 148	
TEMA 5 – O Brasil depois de 1945	149
▪ O retorno à democracia, 149 – A Constituição de 1946, 150 – O governo Dutra, 150 – O segundo governo Vargas, 151	
▪ Sugestão de trabalho – leitura	153
▪ Atividades	154
▪ Compreender um texto: Portinari, um artista controverso	156

UNIDADE 6**Rivalidades e conflitos da Guerra Fria 158**

TEMA 1 – A Guerra Fria	160
▪ As origens do conflito, 160 – A ofensiva dos Estados Unidos, 160 – A contraofensiva soviética, 161 – O endurecimento no bloco socialista, 162 – A histeria anticomunista nos Estados Unidos, 163	
▪ De olho no texto: A Guerra Fria impulsionou a ciência	164
TEMA 2 – Reformas e contestações na Guerra Fria	165
▪ Reformas na Europa Ocidental, 165 – Maio de 1968: protesto no mundo capitalista, 166 – 1956: revolução no bloco soviético, 166 – A luta das mulheres e dos negros, 167	
TEMA 3 – Revoluções e guerras no mundo bipolar	168
▪ A revolução socialista na China, 168 – A Guerra da Coreia, 169 – A Guerra do Vietnã, 170 – A Revolução Cubana, 171	
TEMA 4 – A questão judaico-palestina	172
▪ A imigração judaica para a Palestina, 172 – O apoio internacional à causa judaica, 173 – A questão palestina, 174 – Desafios para a paz na Palestina, 176	
▪ Sugestão de trabalho – filme	177
▪ Atividades	178
▪ Em foco: Rock'n'roll e Guerra Fria	180

UNIDADE 7**As independências na África e na Ásia 184**

TEMA 1 – Independências na África	186
▪ Os processos de descolonização, 186 – Fatores que impulsionaram a luta anticolonial, 187 – Os processos de independência na África, 190	
TEMA 2 – O fim do Império Português na África	192
▪ Uma história em comum, 192 – As independências das colônias portuguesas, 193	
TEMA 3 – Desafios após as independências	195
▪ As novas fronteiras do continente africano, 195 – A Organização da Unidade Africana, 196 – A nova diáspora africana, 196	
TEMA 4 – O <i>apartheid</i> na África do Sul	197
▪ Nelson Mandela: seu nome é liberdade, 197 – A legislação do <i>apartheid</i> , 197 – A resistência e o fim do <i>apartheid</i> , 198	
▪ De olho no mapa: A nova diáspora africana	199

TEMA 5 – Independências na Ásia	200
▪ A independência da Índia, 200 – Conflitos entre hindus e muçulmanos, 201 – A independência da Indonésia, 202 – Timor Leste, 202	
▪ Sugestão de trabalho – site	203
▪ Atividades	204
▪ Compreender um texto: Um romance da guerrilha	206

UNIDADE 8**Democracia e ditadura no Brasil** 208

TEMA 1 – Os governos democráticos	210
▪ O governo JK e o desenvolvimentismo, 210 – O breve governo de Jânio Quadros, 212 – O governo Jango, 214 – O golpe civil-militar, 215	
TEMA 2 – O fim das liberdades democráticas	216
▪ Os anos de chumbo, 216 – O governo Castello Branco, 217 – O governo Costa e Silva, 218 – O governo Médici, 219	
▪ De olho na imagem: O humor contra a propaganda	221
TEMA 3 – Protesto e cultura no regime militar	222
▪ A luta dos estudantes e dos operários, 222 – Cantando a revolução, 223 – O teatro, 224 – O Cinema Novo, 224	
TEMA 4 – O processo de abertura	225
▪ A abertura “lenta, gradual e segura”, 225 – Novas mobilizações, 226 – A Lei da Anistia, 226 – A campanha das Diretas Já, 227 – O governo Sarney, 227 – Os indígenas na ditadura militar, 228	
▪ Sugestão de trabalho – leitura	229
▪ Atividades	230
▪ Em foco: Ditaduras na Argentina e no Chile	232

UNIDADE 9**O Brasil e o mundo globalizado** 236

TEMA 1 – A desagregação do bloco socialista	238
▪ Os fantasmas da Guerra Fria, 238 – Ascensão e queda do regime soviético, 239 – Os processos de abertura: a <i>glasnost</i> e a <i>perestroika</i> , 240 – O fim do socialismo no Leste Europeu, 241 – A desagregação da União Soviética e da Iugoslávia, 242	
TEMA 2 – Inovações e desafios do mundo globalizado	244
▪ Aldeia global, 244 – A internet, 245 – A ocidentalização da cultura mundial, 246 – O paradoxo da globalização, 246 – As questões ambientais, 247 – Crise, desemprego e xenofobia, 249 – A desigualdade social, 249	
▪ De olho no infográfico: O desafios da alimentação no mundo globalizado	250
TEMA 3 – Os Estados Unidos no mundo contemporâneo	252
▪ Uma nova ordem mundial, 252 – Fundamentalismo religioso e intolerância, 253 – Globalização e terrorismo, 254 – O Estado Islâmico: o extremo da intolerância, 255	
TEMA 4 – O Brasil na nova ordem mundial	256
▪ A eleição de Fernando Collor de Mello, 256 – Itamar Franco e o Plano Real, 257 – O governo FHC, 258 – O governo Lula, 259 – O governo Dilma Rousseff, 260	
TEMA 5 – Um balanço do Brasil contemporâneo	261
▪ Os desafios do Brasil, 261 – Os indígenas no Brasil atual, 262 – O que são políticas afirmativas?, 264	
▪ Sugestão de trabalho – site	265
▪ Atividades	266
▪ Compreender um texto: O desafio de ser idoso	268
Preparando-se para o Enem	270
Referências bibliográficas	272