

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE.
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E HUMANIDADES**

ELVES FRANÇA DA COSTA JÚNIOR

**REPRESENTATIVIDADE DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO
NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ - AMAZONAS**



**HUMAITÁ-AM
2022**

ELVES FRANÇA DA COSTA JÚNIOR

**REPRESENTATIVIDADE DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO
NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ - AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, da Universidade Federal do Amazonas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eulina Maria Leite Nogueira

Linha de pesquisa: Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino de Ciências Humanas

**HUMAITÁ-AM
2022**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C837r Costa Júnior, Elves França
Representatividade do negro no livro didático do ensino médio no município de Humaitá - Amazonas / Elves França Costa Júnior . 2022
108 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Eulina Maria Leite Nogueira
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Negro. 2. Representatividade. 3. Livro Didático. 4. Preconceito.
I. Nogueira, Eulina Maria Leite. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ELVES FRANÇA DA COSTA JÚNIOR

**REPRESENTATIVIDADE DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO
NO MUNICÍPIO DE HUMAITÁ – AMAZONAS**

BANCA EXAMINADORA

Dr.^a Eulina Maria Leite Nogueira (Orientadora)
Universidade Federal do Amazonas

Dr. Jordeanes do Nascimento Araújo - Membro interno
Universidade Federal do Amazonas

Dr. Rafael Fonseca de Castro - Membro externo
Universidade Federal de Rondônia

Dr.^a Zilda Glauca Elias Franco – Suplente Interno
Universidade Federal do Amazonas

Dr.^a Tarcísio Luiz Leão e Souza – Suplente Externo
Instituto Federal do Amazonas

Resumo:

A presente dissertação tem como objetivo analisar a representatividade do negro no livro didático de história do ensino médio, visto que, a Lei 11.645 de 2008 rege a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana no currículo escolar, porém, abordar a diversidade cultural negra é preciso verificar de que forma o Negro está inserido no conteúdo didático, visto que, existe inúmeros estereótipos de discriminação atrelado a figura do Negro na sociedade brasileira ao longo da histórica, a partir da escravidão ocorrida no Brasil que findou 1888 com a Lei Áurea. Com isso, nosso objeto de estudo está dividido na análise de duas coletâneas de livro didático, a coleção História Global: Brasil e Geral (volume único - 8ª edição) no PNLEM (2009, 2010, 2011) e a coleção PNLD 2018, 2019 e 2020 Livro: #Contato História, nas quais iremos fazer um comparação em termos de representação do Negro, utilizando como metodologia a abordagem qualitativa e a pesquisa documental, após isto, utilizamos a Teoria da Representação Social de Moscovici como metodologia teórica na discussão dos objetos encontrados na análise. Conclui-se que os livros didáticos obtêm um papel significativo na aprendizagem e construção da identidade do aluno, por isso, mostrar a importância do Negro tanto no processo de formação do país, quanto na contemporaneidade, torna-se necessariamente válido para desconstruir a imagem do Negro ligado somente ao papel de escravo.

Palavras-Chave: Negro; Representatividade; Livro Didático; Preconceito;

Abstract:

The present dissertation aims to analyze the representation of black people in the high school history textbook, since Law 11,645 of 2008 governs the mandatory teaching of African history and culture in the school curriculum, however, addressing black cultural diversity is essential. It is necessary to verify how the Negro is inserted in the didactic content, since there are numerous stereotypes of discrimination linked to the figure of the Negro in Brazilian society throughout history, from the slavery that took place in Brazil that ended 1888 with the Lei Áurea. Thus, our object of study is divided into the analysis of two textbook collections, the collection História Global: Brasil e Geral (single volume - 8th edition) in the PNLEM (2009, 2010, 2011) and the collection PNLD 2018, 2019 and 2020 Book: #Contato História, in which we will make a comparison in terms of representation of Black people, using the qualitative approach and documentary research as a methodology, after that, we use Moscovici's Theory of Social Representation as a theoretical methodology in the discussion of the objects found in the analysis. It is concluded that textbooks have a significant role in the learning and construction of the student's identity, therefore, showing the importance of the Black both in the process of formation of the country, as in contemporary times, becomes necessarily valid to deconstruct the image of the Black attached only to the role of slave.

Keywords-Key: Negro; Representativeness; Textbook; Prejudice;

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Quantitativo de pessoas que se declararam pretas (2012-2018)	51
Figura 2 - Livro de História Global: Brasil e Geral (volume único)	62
Figura 3 - Reprodução de gravura do pintor francês Jean-Baptiste Debret.....	64
Figura 4 - Recibo de compra e venda do escravo Benedito.....	65
Figura 5 - Imagem de um engenho de açúcar.....	66
Figura 6 - Moagem da cana.....	67
Figura 7 - Inspeção de escravas recém-desembarcadas da África.....	68
Figura 8 - Negros escravizados.....	71
Figura 9 - Estimativas de desembarque de africanos no Brasil (1551-1855)	71
Figura 10 - Negros africanos trazidos para o Brasil.....	72
Figura 11 - O tráfico negreiro (Séculos XVI-XIX)	74
Figura 12 – Congada.....	75
Figura 13 - Trecho de um tratado de negociação e conflito.....	76
Figura 14 - Torre de observação no Quilombo de Palmares (1647)	77
Figura 15 – Bandeirantes.....	79
Figura 16 - Escravos negros trabalhando na extração do ouro.....	80
Figura 17 - A exploração do ouro de aluvião.....	81
Figura 18 - Coletânea #Contato História.....	82
Figura 19 - Documento oficial da Lei Áurea de 1888.....	84
Figura 20 - Engenho de cana-de-açúcar.....	85
Figura 21 - África Antiga.....	86
Figura 22 - Atividades mercantis.....	88
Figura 23 - Organização das feitorias.....	89
Figura 24 - Organização dos produtos mercantis.....	89
Figura 25 - Escravos transportando marfim.....	90
Figura 26 - Transporte de negros capturados.....	91
Figura 27 - Navio negreiro.....	92
Figura 28 - Escravos trabalhando em diversas linhas de produção.....	93
Figura 29 - Tia Ciata.....	95
Figura 30 - Celebração “Dia da Consciência Negra”	95
Figura 31 - Martin Luther King.....	97

Figura 32 - Soldados africanos.....	99
Figura 33 - Personalidades políticas do continente africano e soldados dispersos pelos pontos conflituosos.....	100
Figura 34 - Pintura de Valente Malantagna e foto de Ousmane Sembéne.....	101
Figura 35 - Artistas africanos.....	102

QUADROS:

Quadro 1 - Estrutura do livro História Global: Brasil e Geral.....	63
Quadro 2 - Seções “Monitorando” (Capítulo 23)	70
Quadro 3 - Questões dissertativas (Capítulo 23)	78
Quadro 4 - Estrutura do livro didático: <i>#Contato História</i>	83
Quadro 5 - “Sistematizando o conhecimento”: Questões dissertativas.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INL	Instituto Nacional do Livro
IEDF	Instituto de Educação do Distrito Federal
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PLIDEF	Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental
PLIDEM	Programa do Livro Didático – Ensino Médio
PLIDES	Programa do Livro Didático – Ensino Superior
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
SBA	Sistema do Brasil Alfabetizado
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEF	Secretaria da Educação Fundamental
SNEL	Sindicato Nacional de Livros
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFIR	Unidade Fiscal de Referência
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
UPIS	Faculdade União Pioneira Integração Social
USP	Universidade Federal de São Paulo
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 PERCURSO HISTÓRICO NO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL.....	12
3 CONSTITUIÇÃO DO NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	36
3.1 Efeitos da escravidão: um panorama do escravismo à abolição.....	36
3.2 O negro da pós-escravidão à contemporaneidade: algumas questões sociais.....	44
4 METODOLOGIA.....	54
4.1 Princípios, procedimentos e instrumentos metodológicos.....	54
4.2 Teoria da Representação Social: uma aproximação com a proposta da pesquisa.....	56
5 REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO....	62
5.1 Livro Didático de História Coleção PNLEM (2009, 2010, 2011)	62
5.2 Livros Didáticos de História PNL D (2018, 2019 e 2020) Livro: #Contato História....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	106

1 INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, analisamos a representatividade do negro no livro didático utilizado nas aulas de História, conforme a aplicação da Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas.

Nosso interesse por essa temática surgiu ao refletirmos sobre as diversas maneiras pelas quais os negros são vistos na sociedade brasileira, em que há muitas formas de preconceitos. Destarte, um olhar contundente para essa vertente é válido, a fim de relacionarmos o que a propõe a Lei nº 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008), e a realidade apresentada no conteúdo no livro didático. Ademais, em nossas experiências próprias e externas, não somente como acadêmico, mas também sujeito participativo, que discute o preconceito racial, tivemos o desprazer de presenciar cenas preconceituosas dentro e fora do contexto escolar, o que consideramos um óbice para a tão sonhada e desejada democracia racial. Assim, floresceu nosso desejo de tornar esse tema em pesquisa científica, para contribuir na luta diária que as pessoas negras sofrem apenas pelo seu tom de pele, fator que não atribui a ninguém fazer julgamentos, infringir, criar epítetos, entres outros constrangimentos que afetam a identidade negra.

A composição da história e da cultura brasileira é marcada por diversos traços que evidenciam a altíssima presença da diversidade cultural e social de matriz africana, haja vista que a cultura e a historicidade já são inseridas na própria identidade do país, refletindo seus aspectos na sociedade. Diante disso, corroborando a concretização das leis anteriores, que já visualizavam a imagem do negro representado no contexto escolar de forma abrangente, a Lei 11.645 reafirma e complementa as demais, como a Lei 10.639 (BRASIL, 2003), que também era norteadas pelos mesmos princípios de representação e marcou pontos positivos para o movimento negro no país.

De acordo com Rodrigues (2005, p. 63) “a Lei 10.639/03 [...] indica a possibilidade de romper com o paradigma eurocêntrico e estimula alteração nas formulações de políticas educacionais”. Este feito contribuiu para o rompimento da visão eurocêntrica, que reflete do mesmo modo ao ensino, possibilitando novas discursões sobre a valorização da cultura negra e sua contribuição para a formação da sociedade contemporânea brasileira.

Diante dessa realidade, surgem questionamentos quanto à real aplicação desta Lei no ambiente escolar; assim, é preciso evidenciar como a representação do negro surge no livro

didático, já que é uma ferramenta de extrema importância de auxílio do professor e base de estudo para a criação da identidade do aluno, uma vez que este reproduzirá o que aprende com o livro didático e o com o que ele aborda em seu corpo textual. Compreendemos o livro didático como principal ferramenta de construção de conhecimento, o que influi diretamente na construção de sua identidade e na visão de mundo (WALTTHIER, 2014).

Atualmente, falar sobre a diversidade cultural é sinônimo de rompimento de paradigmas eurocêntricos herdados da colonização do país, cujo deleite seria a subjugação de povos “inferiores”; a objetividade econômica pleiteada pelos colonizadores com a prerrogativa de ascensão capitalista. Vários são os lugares onde esse assunto pode ser debatido: em casa, eventos ou congressos, na mídia, nos sindicatos. Porém, a escola pode ser considerada um lugar essencial para colocar em prática medidas que contribuam para a desconstrução do preconceito racial, começando pelo próprio conteúdo no livro didático, pois práticas como essa aumentam a possibilidade de compormos uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos tenham as mesmas oportunidades, independentemente de sua descendência.

Em seu aporte teórico, o livro didático pode fazer alusão a diversos temas, como a respeito da própria cultura e história do país, elencando os principais movimentos que contribuíram para sua formação, demonstrando ao aluno toda a importância da diversidade, em diferentes óticas; mas, na realidade, o que se vê é algo completamente diferente: nota-se uma gigantesca explanação do negro, ligada à escravidão, ao sofrimento e à miséria.

De acordo com Rosenberg (2003, *apud* NEGRÃO, 1988, p. 53),

A não representação de personagens negros na sociedade descrita nos livros, a representação do negro em situação social inferior à do branco; o tratamento da personagem negra com postura de desprezo; a visão do negro como digno de piedade; o enfoque na raça branca sendo a mais bela e a de mais poderosa inteligência.

Sendo assim, o livro didático tem grande impacto na formação da identidade do aluno e isso acaba refletindo quando se trata de um aluno negro, possibilitando-o negar seu próprio pertencimento étnico-racial, quando observa o modo como pessoas de sua mesma etnia são retratadas no âmbito da escola, o que contribui para o fracasso escolar e, conseqüentemente, para a evasão. Segundo Cavalleiro (2005, p. 68), “a razão desse insucesso, dentre várias outras coisas, é a forma como o negro é representado, que faz com que a criança negra tenha a sua autoestima abalada ao se perceber descendente de um grupo inferiorizado”.

O grupo social em que o aluno negro está inserido dispõe fragmentos críticos que, embora sejam propagados sem nenhum tipo de conhecimento e termos esporádicos, acabam moldando falsas concepções pré-estabelecidas do sujeito que se vê nessa situação, propiciando um solo fértil para o preconceito com sua própria etnia racial, originada a partir de informações por muitas vezes inverossímeis quanto a sua realidade ou conhecimentos existentes registrados na história.

Nas aulas de história, por meio de imagens que retratam a escravidão, inconscientemente, ensinamos as crianças não negras a terem pena dos escravizados e as negras a terem vergonha de uma descendência que, durante anos, foi de submissão ao domínio eurocêntrico. Fatores como esse contribuem para que o aluno negro tenha sua autoestima afetada, ao perceber que é descendente de um grupo inferiorizado (FERREIRA, 2017).

A representatividade do negro tem sido alvo de muitas pesquisas que, conscientemente, partem do mesmo propósito deste trabalho e contribuem com a expectativa de evidenciar novos fatos a partir da conscientização do ensino. A exemplo citamos o artigo intitulado *As imagens do negro no livro didático de história* (MARTINS; SILVA, 2011, p. 07), no qual os autores destacam que:

[...] os livros didáticos escolheram, quase que exclusivamente, imagens negativas e depreciativas do homem negro que viveu no Brasil desde a colonização, e que tais imagens ainda hoje, século XXI, contribuem negativamente para a formação de crianças e adolescentes negros, os quais, vendo tais ilustrações, não conseguem se identificar com seus antepassados, e ainda, em relação às crianças e adolescentes brancos, tais imagens reforçam ou criam indivíduos racistas, que utilizam os desenhos depreciativos e humilhantes dos livros didáticos para menosprezar e humilhar seus coleguinhas negros.

É importante ressaltarmos que fatos como os evidenciados não se localizam apenas no livro de história, mas também se destacam em outros currículos, como na literatura presente nos cânones e até mesmo na literatura infantil e juvenil, apresentando construções de imagens preconceituosas e estereótipos como a empregada negra realizando os desejos de sua ama ou o capataz negro que cumpre todas as vontades de seu patrão, entre outras figuras estigmatizadas.

Na maioria das vezes, a representação social do negro no livro didático explicita informações históricas associadas à escravidão pacífica, não reconhecendo o movimento de resistência vivenciada pelos negros durante todo o período da escravidão. Além disso, associa a figura dos negros a profissões menos valorizadas, não enfatizando suas contribuições no

processo de construção do Estado brasileiro e trabalha na perspectiva de uma sociedade antirracista, o que rapidamente é desconstruído por casos denunciados e vistos no cotidiano. De acordo com Walthier (2014, p. 49), “[...] os livros didáticos utilizados em sala de aula retratam o negro de uma forma estigmatizada, que origina danos ao aluno, que acha normal o racismo e a discriminação contra pessoas negras, reforçando-se então, ideias racistas dentro e fora da escola”.

Assim, nossa pesquisa se orientou pelas seguintes questões: O livro didático apresenta a cultura e a importância étnico-racial do negro na construção do povo brasileiro como está proposto pela Lei nº 11.645/08? Em que aspectos a figura do negro é abordada no livro didático? Como foi o processo de inclusão do negro na educação pós-escravidão?

Antes de iniciarmos este debate, é importante esclarecer a utilização do termo “negro” ao nos referirmos aos afro-brasileiros e africanos, visto que, comumente, há uma divergência quanto ao significado da palavra “preto” para determinadas pessoas dessa comunidade. Vale ressaltar que os dois vocábulos não colidem ou se fragmentam pelo seu uso, mas aludem a uma vasta trajetória do Movimento Negro. Neste trabalho, portanto, utilizamos a palavra negro, baseando-nos em personalidades que discutem as ações afirmativas, políticas públicas e representatividade.

Por meio de uma entrevista cedida ao *site Estado de Minas*¹ (2022), para a qual foram convidados a escritora Conceição Evaristo, o cientista político Cristiano Rodrigues, pesquisador do Departamento de Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais, com a jornalista Rosane Borges, pesquisadora colaboradora do Centro Multidisciplinar de Pesquisas em Criações Colaborativas e Linguagens Digitais (COLABOR) da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP), foi possível compreendermos a utilização desses termos na representação social no país.

Na referida entrevista, Evaristo relata: “Prefiro o termo Negro. É mais enfático por esse trabalho de criar um novo sentido, de rebater o sentido negativo da palavra e se afirmar como pessoa negra em todos os sentidos”. Cristiano Rodrigues discorre: “Não vejo, do ponto de vista semântico, nenhuma diferença entre um e outro”. Rosane Borges acrescenta que:

O termo negro ganha uma positividade com maior aderência, com ascensão do movimento negro contemporâneo no Brasil [...] a partir da década de 1970, expressões que eram consideradas negativas, ruins ou não muito aceitas passam a ser adotadas como forma de resistência. A palavra “Negro” é uma delas (Revista Estado de Minas Gerais, 2020).

¹ Revista Estado de Minas Gerais

Para compreendermos a fundo a questão da representatividade negra no âmbito escolar, consultamos autores e pesquisadores que possuem um vasto arcabouço de conhecimento e obras relevantes, dentre os quais destacamos Ferreira (2017), Cavalleiro (2001), Silva (2013), Hilsdorf (2003) e Martins (2011). Quanto à metodologia utilizada nesta investigação, adotamos a abordagem qualitativa (GIL, 2002), utilizando as pesquisas documental e bibliográfica (MARCONI, M.A. & LAKATOS, E.M. (2002)). O objeto de estudo foi o livro didático de história do ensino médio. Para o tratamento dos dados, utilizamos a Teoria da Representação Social (MOSCOVICI, 1978).

Esta dissertação está apresentada na seguinte estrutura:

Na seção 01, apresentamos esta introdução, apresentando as informações iniciais da dissertação, como o tema, justificativa, objetivos, aspectos teóricos e uma breve apresentação da metodologia.

Na seção 02, abordamos o percurso histórico do livro didático no Brasil, fazendo um breve histórico do livro didático, programas e políticas públicas voltadas à produção, avaliação e distribuição do livro didático no país.

Na seção 03, intitulada *Constituição do negro na sociedade*, apresentamos um panorama da escravidão no Brasil, desde a chegada dos negros escravizados à abolição da escravatura, em 1888, e as leis que incluíram a representação do negro no contexto escolar, como a Lei nº 11.645 de 2008, que rege o ensino sobre história e cultura negra na escola.

Na seção 4, intitulada *Metodologia da Pesquisa*, apresentamos os caminhos trilhados na pesquisa, o método e a metodologia, ou seja, a relação da Teoria da Representação Social alinhada à representação do negro no livro didático de história.

Na seção 5, intitulada *Representação do negro no livro didático do ensino médio*, discorreremos sobre como o negro está sendo representado nos livros didáticos do Ensino Médio em Humaitá e sua relação com a proposta na Lei 11.645/08; a análise demonstra a verificação das coletâneas que serviram de objeto de estudo deste trabalho.

2. PERCURSO HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Trilhar à história do livro didático no Brasil é promover informações pertinentes a sua própria construção, desenvolvida por uma sequência de decretos, leis e programas

governamentais. Desde a primeira experimentação educacional promovida no país pelos jesuítas, a presença do livro didático foi se tornando realidade, ao longo de sua evolução, com criações de diversos programas. Destacamos a criação dos seguintes órgãos: Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937; Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), em 1938; Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), em 1966; Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), em 1976; Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1983; e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é a evolução do INL, o mais antigo dos programas voltados à distribuição de livros didáticos. Esses são alguns exemplos que contribuíram significativamente na construção das políticas sobre o livro didático, entre outros, que tratamos no decorrer desta seção.

Primeiramente, é válido ressaltar a necessidade de apresentar a história de forma crítica, diante dos diversos acontecimentos históricos promovidos pelos homens em sociedade. O livro didático é um elemento difusor da história e, por isso, é imprescindível descrevê-lo e analisá-lo para que futuras gerações compreendam os momentos vivenciados na História da Humanidade.

Ao longo da história da educação no Brasil, há uma porção significativa de estratégias pedagógicas, que comumente são melhoradas com o tempo para que haja cada vez mais qualidade de ensino aos educandos, considerando a teoria e a prática como forma indissociável para sua realização. A história do livro didático no Brasil é construída por uma série de conflitos, pois sua idealização provém do período colonial, quando surgiu o primeiro sistema de ensino mediado pelos padres jesuítas portugueses; quando aqui chegaram, em 1549, estes eram vinculados à Companhia de Jesus e representavam a Igreja Católica, com o objetivo de catequizar o índio e educar os filhos de colonos portugueses que aqui habitavam.

De acordo com Castro (2005, p. 93), “[...] os livros que entravam no Brasil através das ordens religiosas eram enviados da Europa pelos padres da Companhia ou pelo rei, diante das constantes reivindicações dos jesuítas”. Logo, os jesuítas participaram diretamente no ingresso de livros didáticos que eram constantemente enviados ao Brasil para colaborar com seus ensinamentos.

Com essa parceria entre jesuítas e seus aprendizes para a politização do livro didático, era preciso uma comunicação estabelecida entre ambas às partes². Além de se dedicar à alfabetização dos filhos dos europeus e dos índios, o Padre José de Anchieta estudou com afinco a língua tupi e formulou a primeira gramática brasileira, denominada *Artes de*

² <https://aventurasnahistoria.uol>

gramática da língua mais usada na costa do Brasil, impressa em 1595, em Coimbra, Portugal. Escrita em apenas seis meses, a cartilha descreveu e sistematizou, no papel, uma língua “nova”, até então apenas oral, baseando-se no modelo estrutural do latim.

Esse tipo de ensino se estabeleceu, por três séculos coloniais, voltado à concepção religiosa. Segundo Almeida, (1989, p. 25), “é incontestável que os jesuítas foram os primeiros educadores da juventude brasileira e foram também os pioneiros da civilização do país, onde lançaram os fundamentos de nosso edifício social, as bases segundo as quais formou-se nosso espírito público”. Com bases de extremo rigor de transmissão de conteúdos voltados aos estudos clássicos e religiosos, o ensino jesuíta obteve grande relevância para o campo didático posterior e também pela fundação de diversas escolas em Salvador e São Paulo. De acordo com Oliveira *et al.* (1997, p. 26),

No século XIX, o livro didático surgiu como um adicional à Bíblia, até então, o único livro aceito pelas comunidades e usado nas escolas. Somente por volta de 1847, os livros didáticos passaram a assumir um papel de grande importância na aprendizagem e na política educacional. Os primeiros livros didáticos, escritos sobretudo para os alunos das escolas de elite, procuram complementar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados.

Segundo Silva (2012), os primeiros livros didáticos foram produzidos no Brasil a partir do século XIX, utilizando livros estrangeiros como modelo, e foram utilizados em colégio secundários nas capitais das províncias. Essa fase representa a fundação das primeiras escolas públicas do país. Em 1838, com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, a presença do livro didático nas instituições começou a ser assídua; porém, os livros eram importados de outros lugares, como Portugal e França e ainda não havia qualquer tipo de produção independente nacional, pois era proibida a impressão de papéis e livros no Brasil, até a chegada da Imprensa Régia, em 1808, que foi a primeira editora instalada no país após a chegada da família real³.

A Imprensa Régia foi criada em 13 de maio de 1808, dia do aniversário do príncipe regente D. João (1767-1826). Nela, foi editado o primeiro jornal da colônia americana, a *Gazeta do Rio de Janeiro*, com a finalidade de imprimir toda a legislação e os papéis diplomáticos provenientes das repartições reais e quaisquer outras obras. Subordinada à Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra, sua abertura no Brasil representou o fim da proibição de instalação de tipografias, que vigorou durante o período colonial. Em 1821, D. Pedro decretou a suspensão da censura e liberou o funcionamento

³ Imprensa Régia.

independente. Assim, a Imprensa Régia publicou diversas obras de caráter particulares e educativo; foram publicadas obras sobre direito, história, medicina, economia, entre outras. Também foram impressos guias de ensino para as matérias escolares, como física, matemática, história, além de gramáticas e dicionários (MARIANI, 2003).

Explanadas as informações a respeito das primeiras políticas coloniais a respeito do livro didático, convém abordarmos a concretização de uma política brasileira sólida e totalmente independente, iniciada somente em 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), projeto do então ministro Gustavo Capanema, que fazia parte do governo Vargas, mais precisamente o Estado Novo. Capanema (em 15 de dezembro de 1937) assim afirmava: “O livro não é só o companheiro amigo, que instrui, que diverte, que consola. É ainda e, sobretudo o grande semeador que, pelos séculos afora, vem transformando a face da terra. Encontraremos sempre um livro no fundo de todas as revoluções”. Nessa mesma data, Capanema explicou que o INL tinha como objetivo contribuir para formação cultural do país, utilizando as seguintes palavras:

É, portanto, é dever do Estado proteger o livro, não só promovendo e facilitando a sua produção e divulgação, mas ainda vigilando no sentido de que ele seja, não o instrumento do mal, mas sempre o inspirador dos grandes sentimentos e das nobres causas humanas. [...] para tais objetivos, seria conveniente a criação de um Instituto Nacional do Livro. Submeto à elevada consideração de V. Ex. um projeto de decreto-lei, dispondo sobre a matéria. (CAPANEMA, 15 de dezembro de 1937)

Consequentemente, haveria fiscalização dos conteúdos expostos nos livros didáticos, segundo o Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, que amparava essa medida. Para o governo, era necessário o controle sobre o conteúdo dos livros, evitando-se alguma tentativa de romper a ordem de sua atual política, espelhando-se no ocorrido em outros países, considerando sua influência na sociedade. Nas palavras de Oliveira (1994, p. 44), “[...] havia o claro reconhecimento do potencial desordenador da biblioteca pública, uma capacidade de vencer o conformismo, que deveria ser contornada pela cuidadosa seleção do acervo a ser colocado à disposição do público”. Resumindo, haveria produção literária voltada a instrução e cultura, porém os temas seriam apontados pelo próprio governo. Para tanto, segundo Ferreira (2008, p. 38), “A comissão foi criada em 1938 e estabelecia que, a partir de 1º de janeiro de 1940, nenhum livro didático poderia ser adotado [...] no país sem a autorização prévia do Ministério da Educação e Saúde”. O primeiro gestor do INL foi Augusto Meyer, amigo de Getúlio Vargas.

Sobre as atribuições do INL, encontramos que:

O Instituto Nacional do Livro foi criado em dezembro de 1937 por iniciativa do ministro Gustavo Capanema. Estavam previstas como suas atribuições a edição de obras literárias julgadas de interesse para a formação cultural da população, a elaboração de uma enciclopédia e um dicionário nacionais e, finalmente, a expansão, por todo o território nacional, do número de bibliotecas públicas (FGV CPDOC, 2002).

O Decreto-Lei estabelecido pelo governo trazia, no regimento do INL, suas competências, as quais, inicialmente, foram grandes realizações para a promoção de conhecimentos pertinentes à aquisição básica de conhecimento, como as enciclopédias, dicionários da língua portuguesa e sustentação das bibliotecas públicas, conforme dispõe o art. 2º:

Art. 2º Competirá ao Instituto Nacional do Livro;

- a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições;
- b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional;
- c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros;
- d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo território nacional. (DECRETO-LEI Nº 93, de 21 de dezembro de 1937.)

Conforme estabelecido pelo Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, o INL se constituía de um Conselho de Orientação, composto por três seções técnicas: a Seção da Enciclopédia e do Dicionário, Seção de Publicações e Seção de Bibliotecas. Cada seção contava com um membro representante e funcionários admitidos na forma do Decreto n. 871, de 01 de junho de 1936, como podemos verificar no fragmento abaixo:

Art. 4º O Instituto Nacional do Livro terá, além dos serviços gerais de administração, três seções técnicas e um Conselho de Orientação.

Art. 5º As três seções técnicas se denominarão Seção de Enciclopédia e do Dicionário, Seção das Publicações e Seção das Bibliotecas, cabendo à primeira as funções da letra a, à segunda as funções das letras b e c e à terceira as funções da letra d, do art. 2º deste decreto-lei.

§ 1º Cada seção será dirigida por um chefe.

§ 2º Os chefes de seção, bem como todo o demais pessoal do Instituto Nacional do Livro serão admitidos na forma do decreto n. 871, de 1 de junho de 1936 (DECRETO-LEI Nº 93, de 21 de dezembro de 1937).

De acordo com Miranda; Luca, (2004) o Conselho de Orientação era composto de cinco membros, nomeados pelo Presidente da República, que tinham por objetivo elaborar o plano de organização da Enciclopédia Brasileira e do Dicionário da Língua Nacional e elencar medidas que reforçassem o êxito do INL. A Seção de Enciclopédia e do Dicionário tinha o

propósito de realizar o trabalho de publicar a Enciclopédia brasileira, para ampliação da língua oficial do país. Compuseram essa seção o poeta e jornalista Américo Facó (chefe) e o escritor modernista Mário de Andrade (consultor técnico), convidados por Capanema. Foram várias tentativas de publicações e proposta de planos para a execução. Foram publicados 11 volumes da *Coleção do Dicionário da Língua Portuguesa*, entre 1963 a 1969. Em 1973, a seção foi extinta, sem nenhuma publicação de Enciclopédia.

A Seção de Publicações ficava com a parte de edição das obras, responsável pelas complementações das obras e oferecer ao Estado possíveis alternativas de melhorar o custo de produção e circulação, chefiada por Sérgio Buarque de Holanda. A partir de 1939, foram lançadas as obras: *Biblioteca Científica Brasileira*, *Coleção Estudante*, *Coleção Obras Raras*, *Biblioteca Popular Brasileira*, *Biblioteca de Divulgação Cultural*, *Biblioteca Filológica* e *Biblioteca Histórica*. A Seção de Bibliotecas tinha um papel parecido com as outras demais seções, tendo como base a organização e manutenção das bibliotecas do país, ficando responsável pela distribuição das produções do INL para as demais bibliotecas (FILGUEIRAS, 2013).

Desde sua criação, muitos intelectuais fizeram parte do INL durante o Estado Novo. Primeiramente, a direção foi entregue ao escritor, poeta e crítico literário Augusto Meyer; Sérgio Buarque de Holanda e Mário de Andrade, entres outros intelectuais, também estiveram ligados ao Instituto. Esse projeto se desenvolveu por dois motivos: primeiro, surgiu como proposta do governo, criticado pelos intelectuais que compuseram a Semana de Arte Moderna, por falta de iniciativas no contexto cultural do país; o segundo argumento se deve ao altíssimo índice de analfabetismo no país, que afetava a classe operária, e, por isso, não havia mão de obra qualificada, o que seria reflexo da falta de instrução. Apesar de todas dificuldades do projeto, de 1937 a 1990, houve grandes marcos históricos, como a própria fixação das bibliotecas nos lugares menos desenvolvidos do país. Segundo Rosa e Oddone (2006, p. 187),

Considerando o quadro político, econômico e cultural daquele período, as ações do INL não devem ser tomadas apenas nos seus pontos negativos. Sua contribuição para o desenvolvimento da biblioteca pública no Brasil foi expressiva, bem como no desenvolvimento da biblioteconomia para a formação de recursos humanos especializados.

Porém, vários desafios foram encontrados para a consolidação dessas propostas: o próprio sujeito leitor; a maneira de adequar produções literárias para um público não leitor, em um país onde a taxa de analfabetismo era alta; problemáticas no próprio eixo educacional;

o alto custo das edições dos livros; as relações entre os conteúdos abordados pelo governo (que propunha priorizar as relações culturais) e os conteúdos próprios das editoras.

O Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, capítulo intitulado *Da elaboração e utilização do livro didático*, estabeleceu que:

Art. 1º É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos.

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula (DECRETO-LEI Nº 1.006, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1938).

Os livros didáticos destinados aos estudantes eram escolhidos pelos próprios professores e diretores das instituições de ensino, porém deveriam constar na relação oficial das obras de uso autorizado pela Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), encaminhados para as seções de revisões e avaliados pelo relator e revisores, a fim de receber um parecer favorável e dar prosseguimento no processo. Após essa revisão, o livro passaria pela seção que faria o trabalho de revisão ortográfica e linguagem.

No seu art. 10, o Decreto-Lei nº 1.006 determinava os seguintes parâmetros para a aprovação do livro pela CNLD:

Art. 10. Compete à comissão Nacional de Livro Didático:

- a) examinar os livros didáticos que lhe foram apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei (DECRETO – LEI Nº 1.006 DE 30 DE DEZEMBRO DE 1938).

Então, surgiram os primeiros modelos de livros didáticos disponibilizados às escolas públicas, abordando temas pertinentes a cada disciplina do currículo escolar; porém, havia uma série de regras para essa disponibilização. Nesse sentido, o art. 20 do Decreto-Lei nº 1.006 passa a determinar as seguintes regras:

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático

- a) Que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;

- b) Que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) Que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) Que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela pátria;
- e) Que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;
- f) Que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação ao das demais regiões;
- g) Que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) Que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;
- i) Que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;
- j) Que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;
- k) Que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana (DECRETO-LEI Nº 1.006, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1938).

O art. 21 se reportava às questões pedagógicas, linguagens, grafia e outros, porém, é interessante ressaltar, a princípio, a valorização dos critérios político-ideológicos, ao invés, dos princípios político-pedagógicos, afirmando a preocupação em estabelecer as diretrizes que compunham a base política daquele partido que concretizava sua formação no governo:

- Art. 21. Será ainda negada autorização de uso ao livro didático:
- a) que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical quer pelo inconveniente ou abusivo emprego de termo ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo;
 - b) que apresente o assunto com erros de natureza científica ou técnica;
 - c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;
 - d) que não traga por extenso o nome do autor ou dos autores;
 - e) que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em face do seu custo (DECRETO-LEI Nº 1.006, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1938).

Assim, garantindo primeiramente a ordem e o respeito à pátria, os outros critérios poderiam ser desenvolvidos entre os próprios responsáveis pela produção do livro e pela CNLD, que fazia a revisão em diversas óticas. Os componentes da comissão do CNLD eram renomados educadores das instituições reconhecidas nacionalmente pela qualidade do ensino oferecido aos estudantes, tendo como objetivo formar uma elite nacional. Dentre essas escolas, destacam-se: o Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, que ainda está em atividade; o Instituto de Educação do Distrito Federal (IEDF); e alguns colégios militares mantidos diretamente pelo governo.

Em 04 de outubro de 1966, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), por meio do Decreto nº 59.355, com localização na cidade de Rio de Janeiro. O objetivo principal dessa comissão, naturalmente, era coordenar todas as ações pautadas no desenvolvimento completo do livro didático, como a produção, edição e até a distribuição, com a finalidade de “incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos” (BRASIL. DECRETO Nº 59.355/1966. DOU, 05/10/1966, p. 11468).

A construção desse projeto ocorreu por um convênio estabelecido entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Sindicato Nacional de Livros (SNEL) e Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development* - USAID). Esse convênio tinha intenção de distribuir cerca de 50 milhões de livros gratuitamente, por um período equivalente a três anos.

Acreditava-se que os preços inflados dos livros eram umas das problemáticas no desenvolvimento da educação e acesso ao livro didático, influenciando consideravelmente na evasão escolar. Como diz Filgueiras (2015), considerava-se que o preço elevado dos livros didáticos era um fator que aumentava a evasão escolar e o Estado precisava intervir nessa situação, incentivando o mercado editorial e gráfico de livros didáticos e ao mesmo tempo criar uma política de regulação desses livros. Por isso foi criada a COLTED.

Nesse contexto, toda relação de produção, edição e distribuição do livro didático era papel da COLTED, analisando de todos os parâmetros para sua concretização e buscando conseguir alcançar os objetivos estabelecidos pela comissão, no sentido de oferecer melhores condições para o desenvolvimento educacional. De acordo com Baldaque (BRASIL, 1968, p. 85), a COLTED objetivava:

A coordenação e a execução de todas as atividades do Ministério de Educação e Cultura, que se relacionam com a produção, a editoração, o aprimoramento e a distribuição de livros didáticos e técnicos em todo o país; cabendo-lhe controlar e executar os programas estabelecidos pelos órgãos signatários do convênio. Representa a COLTED, nesse desempenho, os propósitos do Ministério da Educação e Cultura, de proporcionar ao estudante brasileiro os meios indispensáveis à sua formação e ao desenvolvimento de sua cultura.

O desenvolvimento do projeto desencadeou-se em duas fases significativas. Primeiramente, as distribuições de coletâneas de livros, utilizando como via de mão as bibliotecas. Em seguida, as coletâneas foram distribuídas aos próprios estudantes. Para melhor utilização do livro didático e melhor compreensão de conteúdos para sua didática, foram

promovidos cursos e treinamentos aos professores das instituições. Conforme Krafzik (2006, p. 72),

O Grupo de Trabalho organizou-se em áreas específicas com o objetivo de elaborar as diretrizes do curso treinamento de professores. Baseadas nas orientações do Grupo de Trabalho a COLTED criou e organizou o Treinamento para Professores com a previsão de levar o curso a cerca de 500 mil professores em todo o território nacional.

Para a COLTED, os treinamentos oferecidos aos educadores eram válidos e necessários, visando melhores resultados do projeto. Assim, o professor e o aluno podiam adquirir uma aprendizagem mútua com o livro didático, já que este servira de base para o processo de ensino e aprendizagem.

Durante sua trajetória, a COLTED passou por diferentes momentos. Alguns pontos marcaram positivamente e outros negativamente, como observa Baldaque (BRASIL, 1968): como pontos negativos, falhas na distribuição das bibliotecas-amostra às escolas devido à falta de critérios das secretarias estaduais, falta de preparo dos professores para receber e utilizar as bibliotecas e a falta de um profissional capaz de gerenciar o desenvolvimento do programa da COLTED; como pontos positivos, destacam-se: o controle na distribuição das bibliotecas, o crescimento da indústria editorial e gráfica dado o incentivo financeiro do governo federal e a satisfação e incentivo para o aperfeiçoamento.

A COLTED não existia somente para distribuir livros: ela superava todos os objetivos, causando maiores reflexões sobre a produção de novos livros didáticos. Segundo Baldaque (BRASIL, 1968, p. 89), “não significa apenas a distribuição de obras existentes, mas visa, também, a criar condições para o surgimento de novos livros – adequados a uma nova pedagogia”. Durante sua existência, a COLTED obteve excelentes índices, como distribuições de cerca de sete milhões de livros didáticos, um olhar criterioso para as produções dos livros didáticos, treinamentos e cursos oferecidos a aproximadamente 100 mil professores. A COLTED foi extinta em 1971, ficando suas atribuições a cargo de o INL, que desenvolveu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF).

Segundo Hofling (1993), foram lançados três diferentes projetos pelo INL, correspondentes a cada ciclo escolar: o Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (PLIDEF); o Programa do Livro Didático – Ensino Médio (PLIDEM); e o Programa do Livro Didático – Ensino Superior (PLIDES). Como o INL ficou responsável pelas atribuições da COLTED, esses projetos desenvolveram as edições, distribuições e produções dos livros. O

PLIDEF recebeu maior investimento do que os outros programas, o que acarretou maior êxito em suas edições de livros didáticos, superando-os consideravelmente.

A avaliação dos livros didáticos submetidos ao PLIDEF era realizada por meio de duas etapas. Primeiramente, eram avaliados os livros de leitura, cartilhas e livros de leitura fácil. Em segundo, eram avaliados livros das séries de 2ª a 8ª. A avaliação tinha os mesmos preceitos da COLTED, ou seja, observar a produção editorial, gráfica, didática e manual do professor (MEC/INL/PNL, 1973). Somente após toda a verificação do material didático exposto no livro, era selado o contrato do INL com as editoras.

Nas impressões dos livros didáticos, o INL enfatizava algumas exigências, como a identificação na capa do livro “Editora/MEC”, na folha de rosto “Em convênio com o Instituto Nacional do Livro/Ministério da Educação e Cultura”; em seguida, o preço impresso, com o valor abaixo do comum: “O preço deste livro só se tornou possível devido à participação do INL/MEC que, em regime de coedição, permitiu o aumento da tiragem e consequente redução do custo industrial” (MEC/INL. PNL, 1973, p. 48). O PLIDEF/INL obteve altos índices de aproveitamento com a diminuição dos preços dos livros - pois nas livrarias esses valores eram altos -, o que permitiu aos estudantes terem acesso gratuito ao livro didático impresso.

Em 1976, o INL foi extinto. Então, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) tornou-se responsável pela execução do programa do livro didático PLIDEF, por meio do Decreto nº 77.107, de 04/02/1976:

Art. 1º. As atividades relativas a edição e distribuição de livros textos, atualmente sob a responsabilidade do Instituto Nacional do Livro, passam à competência da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME).

Art. 2º. Os recursos financeiros destinados ao Programa de Colaboração Financeira para Edição de Livros Textos serão transferidos para a Fundação Nacional do Material Escolar, a quem competirá movimentá-los, atendidas as diretrizes fixadas pelo Ministério da Educação e Cultura.

Com essa mudança, os recursos passaram a ser custeados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com pequenas contribuições dos estados. Mesmo assim, não houve a insuficiência de recursos para abranger todos os estudantes, resultando na exclusão da grande maioria das escolas públicas que compunham o programa.

Já em 1983, criou-se a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), por meio do Decreto nº 88.295, de 10 de maio de 1983, substituindo a FENAME, porém, essa fundação incorporou outros programas além do PLIDEF. A FAE é responsável por muitos programas e projetos de assistência ao estudante: merenda escolar, salas de leituras, módulo escolar e

também o antigo PLIDEF, agora, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (MEC/FAE, 1985):

A Fundação de Assistência ao Estudante - FAE unificou em um único órgão as principais ações assistenciais de responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura, antes desenvolvidas pela Fundação Nacional de Material Escolar -FENAME e pelo Instituto Nacional de Assistência ao Educando-INAÉ (FAE).

Essa fundação era uma entidade sem fins lucrativos, atrelada ao MEC, para a execução da Política Nacional de Assistência ao Estudante (PNAE) nos níveis da educação pré-escolar e de 1º e 2º graus, visando a melhorar as condições básicas do estudante, como: alimentação, material escolar, apoio pedagógico e financeiro, para uma obtenção melhor do ensino. Com as atribuições do PLIDEF, houve algumas mudanças que já almejavam uma nova idealização do livro didático, como a participação dos professores nas formulações e escolhas dos livros, ampliação do programa e inclusão de todas as séries do ensino fundamental.

Apenas dois anos depois, em 1985, o PLIDEF deu lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do Decreto nº 91.542, de 19/08/1985. A universalização e melhoria do 1º grau, a valorização do magistério e a participação efetiva do professor na proposta do livro didático foram fatores determinantes para a evolução do livro e da educação. Assim, o Estado propôs uma redução de gastos com a educação pela família dos estudantes. De acordo com Batista (2001, p. 07),

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC). Seus objetivos básicos são a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro. Realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental.

Segundo Cassiano (2007), com as novas orientações propostas pelo PNLD, algumas questões, em teoria, foram resolvidas: as compras de livros descartáveis, universalização na distribuição de livros a todos os estudantes da rede pública de ensino do 1º grau e o professor na escolha do livro. Nos dois primeiros artigos do Decreto nº 91.542, notam-se essas mudanças:

Art. 1º. Fica instituído o Programa Nacional do Livro Didático, com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau.

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

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

§ 2º Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção (Decreto nº 91.542, de 19/08/1985).

O PNLD era competência do MEC, através da FAE, atuando em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios e com órgãos municipais de ensino. O PNLD tinha como objetivo principal avaliar e distribuir livros didáticos, pedagógicos e literários às escolas públicas, redes de ensino básico e também às instituições de educação infantil, de forma gratuita. A avaliação ocorria como uma forma de filtrar as informações presente no livro, garantido uma maior qualidade, e ficava a cargo da Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Batista (2001, p. 07) afirma que, “a fim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos, o Programa desenvolve um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, coordenado pela Secretaria da Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação”. Nas palavras de Cassiano (2007, p. 20),

Podemos dizer que, mais do que prescrições, seus direcionamentos continham determinada visão do educando da escola pública e, especialmente, implicavam um projeto de nação a ser empreendido na redemocratização do país, visto que políticas educacionais sempre se circunscrevem em contextos de políticas mais gerais.

Algumas mudanças já eram pré-estabelecidas no programa anterior, mas, nesse novo contexto periférico, ganharam força para se estabelecer como base; entre elas estão a indicação do livro didático pelos professores, a reutilização de livros, a extensão de livros aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias e o rompimento financeiro, que era pleiteado pelo Estado, passando seu controle de processo à FAE.

O professor era visto pela FAE como peça fundamental para a escolha do livro, ação que não era comum em outros programas anteriores. No PNLD, o educador obteve o direito de poder participar na seleção dos livros didáticos: “A FAE, no entanto, insiste: - Sem professor não há escolha!” (MEC/FAE, 1985). Essa foi a expressão utilizada para expressar a parcela significativa de professores fazer parte da escolha do livro, pois, em muitas escolas os professores acabavam ficando de fora dessa realização:

Você, Professor, é o responsável pela escolha dos livros didáticos.

- Se você não tinha selecionado os livros antes, aproveite para fazer – lo agora.

- Se, da outra vez, sua indicação se limitou aos catálogos de propaganda, faça NOVA ESCOLHA.

- Se seus colegas e você confirmam a escolha antes, a indicação deverá ser mantida ao preencher a NOVA FICHA.

Depois que todos os professores de cada série chegarem a um consenso, a escola vai preencher a FICHA para NOVA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO (MEC/FAE, 1985).

A escolha do livro didático era feita parcialmente pelo professor, pois existia umas séries de conflitos, e só se concretizaria realmente no século XXI. Segundo Cassino (2017) em 1995, passou-se a ter um olhar diferente, visto que houve mudanças nas gestões educacionais, como as políticas públicas da gerência dos livros didáticos pedidos pela escola. A FAE enfatizava a importância da participação direta do professor na escolha do livro didático, porém, isso não era efetivado completamente, por conflitar com outros fatores típicos da educação brasileira, como a dinâmica que regia a gestão da escola e a rotatividade dos professores, que poderiam ser lotados em outras em escolas da rede pública, tornando-se pouco aproveitável sua participação na antiga instituição escolar em que anteriormente fizera parte na seleção do livro didático.

Contudo, a FAE criou o Banco de Livros, onde funcionaria uma espécie de empréstimos de livros didáticos para o ano letivo; após seu uso, os livros seriam devolvidos às escolas, que eram majoritariamente responsáveis pelo livro recebido do governo. Todas as escolas constituíam um Banco de Livros, para recolher e armazenarem os livros devolvidos pelos estudantes. A explicação desse projeto se dá pelo simples fato que os alunos que adentrariam a escola no ano seguinte poderiam fazer o uso desse mesmo material; desse modo, orientava-se o alto zelo e cuidado do livro enquanto estava em posse do aluno.

Ao chegarem as férias, os livros eram devolvidos às escolas para reparos e consertos, caso necessário. Em consonância ao MEC/FAE (1985), “Com o trabalho do Banco do Livro, quantas atitudes podem, também, ser transmitidas aos alunos! Pensar em seus colegas: isto também depende de você, Professor!”. A esse respeito, o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, em seu artigo terceiro, regia que:

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

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

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

É interessante salientar que o segundo parágrafo desse artigo ressalta a reutilização do livro didático, pois o governo não compraria mais livros considerados descartáveis, ou seja, livros cuja reutilização não seria possível. Esses livros continham diversos exercícios para o aluno realizar, o que acabava comprometendo sua estrutura e reutilização futura. Já nos livros não descartáveis, os exercícios eram apenas propostos no livro e o aluno os realizava em seu caderno escolar.

No ano de 1992, foram diminuídas as verbas orçamentárias promovidas pelo governo para a distribuição dos livros; em consequência houve uma diminuição expressa em sua abrangência, limitando-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental. Segundo Batista (2001, p. 17), “a abrangência do Programa tendeu, desde sua criação, a apresentar limitações, atendendo, em diferentes momentos e de acordo com os recursos disponíveis, apenas determinadas disciplinas, séries e redes do sistema público de ensino”.

Em 1993, com a resolução CD/FNDE nº 6, em seu art. 1º, foram destinados ao PNLD “anualmente e em caráter obrigatório, recursos da ordem de duzentos e setenta milhões de Unidade Fiscal de Referência (UFIR), equivalentes à média de doze Ufir por aluno, da quota do salário educação, para aquisição de livros didáticos para os alunos da rede pública do ensino fundamental”; tais recursos financeiros tinham a prerrogativa de ampliar a aquisição dos livros didáticos nas escolas, trazendo novamente um investimento que ficara estagnado por um longo período de tempo. Desse modo, nas escolas públicas, foram fortalecidas regularmente as ações voltadas à aquisição e distribuição dos livros. Conforme as palavras de Batista (2001),

Para enfrentar esses entraves, o Ministério desenvolveu um conjunto de ações. Por meio do FNDE, vinculou, em 1993, recursos para aquisição do livro didático da ordem de 270 milhões de UFIR (152 milhões de reais em julho de 1993), o que possibilitou o estabelecimento de um fluxo regular para a aquisição e distribuição de livros (BATISTA, 2001, p. 17).

Com um investimento maior, no mesmo ano de 1995, os livros de Língua Portuguesa e Matemática passaram a chegar às escolas. Em 1996, os de Ciências e, em 1997, os de Geografia e História. Em 1996, “[...] a FAE é extinta, ficando a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – autarquia federal, vinculada ao MEC, criada em 1968 – a execução do PNLD, com recursos oriundos principalmente do Salário-Educação” (HÖFLING, 1998, p. 06). O FNDE criou condições institucionais mais favoráveis ao desenvolvimento do PNLD. A partir dessa nova gerência, o PNLD teve as condições necessárias para dar prosseguimento, com eficácia e ampliação na abrangência do

atendimento ao seu público estudantil. Durante sua existência, a FAE contribuiu expressamente para a ampliação do acesso ao livro didático e outros programas importantíssimos para a democratização do acesso e permanência do estudante na escola.

No mesmo ano de 1996, o MEC iniciou o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos inscritos para o PNLD, com a publicação do *Guia de Livros Didáticos* de 1ª a 4ª série. Os livros “[...] são distribuídos nacionalmente para as escolas, com o objetivo de orientar os professores na escolha do livro didático. Desse modo, a avaliação dos livros e a distribuição desses Guias de Livros Didáticos fazem parte da operacionalização do PNLD” (CASSIANO, 2017, p. 41)

Consolidava-se uma proposta discutida pelo MEC desde 1995, visando a melhorias em relação à avaliação do livro didático para o ensino fundamental. Os livros eram avaliados pelo MEC pontuando alguns critérios pré-estabelecidos, tais como: erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação, sendo excluídos do *Guia do Livro Didático*, aqueles que apresentassem esses critérios, os quais permeiam a avaliação do livro didático até hoje. O MEC formou comissões de avaliações, subdivididas por áreas de conhecimentos equivalentes.

Em junho de 1995, em Brasília, foram realizadas discussões com as instituições que tinham participação direta na educação e no PNLD, em forma de mesa redonda, denominada *Como melhorar o livro didático*, em que se objetivava o planejamento de novas medidas para assegurar a qualidade do livro didático. Conforme afirma Batista (2001, p. 55),

Participaram dirigentes e equipe técnica do MEC, dirigentes da extinta FAE, UNDIME, CONSED, CBL (Câmara Brasileira do Livro), ABRALE (Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos), ABRELIVROS (Associação Brasileira de Editores de Livros), SNEL (Sindicato Nacional de Editores e Livreiros), CENPEC e especialistas por área de conhecimento.

Em outubro do mesmo ano, em São Paulo, o MEC realizou o Seminário intitulado *Livro didático: conteúdo e processo de avaliação*, que teve como principal objetivo estabelecer critérios para a análise dos livros didáticos que fariam parte do *Guia de Livros Didáticos*, a ser editado pelo MEC, como apoio à escolha de livros didáticos pelos professores da rede pública de 1ª a 4ª séries. Participaram do evento representantes das entidades acima citadas e especialistas das áreas do conhecimento. Em 1996, os livros didáticos só poderiam ser disponibilizados após sua aprovação e avaliação pedagógica. As editoras interessadas em participar do processo de seleção se inscreviam para concorrer às publicações por um edital

disponibilizado aos interessados, contendo, minuciosamente, informações necessárias para a efetiva seleção.

Em dezembro, em Brasília, representantes da ABRALE, CBL, ABRELIVROS e SNEL se reuniram para discutir os critérios que regeriam a avaliação do livro didático. Após à avaliação das obras, que ocorrera em 1996, os representantes das editoras foram informados sobre quais títulos foram excluídos por não condizerem com a perspectiva política da avaliação proposta para o livro didático no PNLD/97. Alguns erros foram apontados e elencados por Batista (2001), o que ensejou na exclusão de títulos: “Os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação e os livros não podem conter ou induzir a erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais” (BATISTA, 2001, p. 57). Nos PNLD de 98, 99, 2000 e 2001, vários livros também apresentaram deformidades como essas e outras. Segundo Batista, (2001, p, 41), “Em 1997, foram avaliados 466 livros; esse número apresentou um decréscimo nos dois PNLD seguintes: em 1998, foram avaliados 454 livros e, em 1999, 438 livros. [...] foram avaliados 569 livros no PNLD/2001”.

O PNLD/98 seguiu os mesmos princípios e critérios propostos no ano anterior, dando a oportunidades aos autores e dirigentes reformularem suas produções, seguindo as perspectivas estabelecidas. Já o PNLD/99 promoveu as primeiras políticas avaliativas para as séries de 5ª a 8ª, sendo necessárias novas discussões a respeito dessa inclusão e sobre os critérios estabelecidos para esse novo locus. Em 1997, fora realizada em Brasília, na Faculdade União Pioneira Integração Social (UPIS), o Seminário intitulado *Critérios de Avaliação de Livros Didáticos - 5ª a 8ª séries*, para definição dos critérios de avaliação. Participaram os dirigentes e técnicos do MEC, especialistas das várias áreas do conhecimento e os representantes das entidades envolvidas no programa. No PNLD/2001, segundo Batista (2006), “foram mantidos os mesmos princípios e critérios adotados no PNLD 99, adaptados para os livros didáticos de 1ª a 4ª séries”.

No ano seguinte, o PNLD/2002 tinha como meta atingir, até 2004, a distribuição de dicionários de Língua Portuguesa para todos os alunos matriculados do ensino fundamental, dentre outros objetivos, como distribuir em tempo plausível os livros didáticos antes do início das aulas, o que facilitava o planejamento do professor referente a forma de sua didática e explanação dos conteúdos. No Guia PNLD/2002, encontra-se:

No âmbito do Programa Nacional do Livro Didático como um todo, houve dois ganhos significativos: um foi a chegada do Guia e dos livros didáticos em tempo hábil para escolha e início das aulas. Isso permitiu um trabalho de

formação docente junto aos técnicos responsáveis pelo PNLD nos estados e municípios. O outro refere-se à inclusão dos dicionários entre os livros a serem distribuídos para os alunos (GUIA PNLD 2002, p. 10).

O *Guia do Livro Didático* de 2002 fornecia todas as informações sobre os critérios avaliativos para que os professores pudessem fazer uma boa seleção do livro didático da 5ª a 8ª série. Colaborando com as informações do Guia, em sua introdução, o MEC reforça a necessidade de avaliar a qualidade do livro:

Para que o Ministério, por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, possa adquirir e distribuir para os alunos de todas as escolas públicas do Ensino Fundamental no Brasil livros didáticos de qualidade, é preciso que esses livros, inscritos pelas editoras, sejam avaliados. É para buscar essa qualidade, a fim de que professores e alunos possam trabalhar com mais segurança no que se refere aos conteúdos, e para que se evite veicular, em meio de comunicação de tão grande alcance, informações preconceituosas e discriminatórias que se desenvolve um processo de avaliação de obras (GUIA PNLD/2002, p. 10).

A avaliação sempre foi ressaltada em todos os anos, com a perspectiva de oferecer materiais de qualidade ao aluno e ao professor. O governo é o responsável direto por essa manutenção, por ser tratar da educação pública. Daí a necessidade do *Guia do Livro Didático*, afinal, milhares de professores terão participação direta na escolha do material adquirido pelo MEC e utilizado durante o ano letivo pelos professores e alunos.

Nesse PNLD, o MEC criou uma nova medida inclusiva para o aperfeiçoamento da avaliação, fixando parcerias com universidades públicas e seus coordenadores de avaliação, que eram docentes especialistas em sua determinada área. As universidades contribuiriam com o aperfeiçoamento, socialização do conhecimento e sistematização no processo de análise do livro: a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) ficou responsabilizada pela Alfabetização e Língua Portuguesa; a Universidade Federal de São Paulo (USP) encarregada da área de Ciências; a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) com a Matemática; a Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) com Geografia e História.

Desde a primeira avaliação, até ao PNLD/2002, houve grandes avanços no programa, dentre os quais destacamos que os livros não seriam mais avaliados por série, e sim por coleção. Como está presente no Guia (MEC/2002), “O objetivo dessa modificação foi proporcionar a articulação pedagógica dos volumes que integram uma coleção didática, possibilitando, assim, o desenvolvimento curricular na escola.” Outra notável inovação aborda a exclusão dos livros reprovados na avaliação, que, caso houvesse interesse em se inscrever

novamente, teriam que apresentar os reajustes devidamente comprovados. Por último, a participação das universidades públicas no processo de avaliação.

O PNLD/2003, distribuiu dicionários de língua portuguesa aos ingressantes na 1ª série e atendeu aos alunos das 7ª e 8ª série, contemplando todos os estudantes do ensino fundamental; além disso, também foi ofertado aos alunos o Atlas Geográfico, para as escolas que trabalhassem com a EJA e turmas de 5ª a 8ª série do ensino regular.

No PNLD/2005, foi feita aquisição e distribuição de livros didáticos para os alunos de 1ª a 4ª série, a reposição e complementação e a última reposição e complementação do PNLD/2002 aos alunos de 5ª a 8ª série. Também neste PNLD foi criado o Siscort⁴, um programa de registro que controlaria o remanejamento e distribuição dos livros. Esse programa estava presente em todos os estados, atendendo às turmas de 1ª a 4ª série. Assim, a função do Siscort é contabilizar o número de títulos enviados para cada escola, permitindo que a instituição, após informar o seu alunado real, saiba automaticamente se há e onde há excesso ou escassez de livros por disciplina e por série, descongestionando o sistema da escola. Em 2005, foram também repostos e distribuídos os livros didáticos de todos os componentes curriculares para os alunos do ensino fundamental e complementação dos livros consumíveis de 1º ano. No âmbito do PNLEM, quanto ao ensino médio, houve distribuição de livros de português e matemática para 1ª série do Norte e do Nordeste:

Implantado em 2004, pela Resolução nº 38 do FNDE, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) prevê a universalização de livros didáticos para os alunos do ensino médio público de todo o país. Inicialmente, atendeu 1,3 milhão de alunos da primeira série do ensino médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam, até o início de 2005, 2,7 milhões de livros das disciplinas de português e de matemática. Em 2005, as demais séries e regiões brasileiras também foram atendidas com livros de português e matemática. (PORTAL.MEC.GOV.BR/PNLEM).

Ademais, foram incluídas no Siscort as turmas de 5ª a 8ª série e a distribuição de dicionários passou por uma reformulação, priorizando seu uso em sala de aula. Com isso, mudou-se a estratégia de distribuição, que antes era entregue ao aluno, e o FNDE passou a fornecer acervos dos dicionários às escolas, às turmas de 1ª a 8ª série, ocorrendo outra mudança pela adaptação do nível de ensino condizente a cada aluno.

⁴ O Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica (Siscort) é um *software* desenvolvido pelo setor de informática do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), disponibilizado na Internet, que permite às escolas e secretarias estaduais e municipais de Educação remanejarem os livros didáticos do ensino fundamental e médio distribuídos pelo PNLD (PORTAL.MEC.GOV). Acesso em: maio 2021.

Os dicionários eram divididos em três tipos, com diferentes óticas pedagógicas de aprendizado: o tipo 1, contendo de 1 a 3 mil verbetes, era adequado à aquisição de palavras, voltado às crianças; o tipo 2, com cerca de 3,5 a 10 mil verbetes, visava consolidar à aquisição da escrita; o tipo 3, com cerca de 19 mil a 35 mil verbetes, era direcionado aos alunos que já dominavam a escrita. Percebemos que há uma escala crescente em relação ao quantitativo de verbetes. Os dicionários do tipo 1 e 2 eram destinados às turmas de 1ª a 4ª séries. O tipo 3 era destinado às turmas de 5ª a 8ª séries. Nessa aquisição de dicionários foram gastos recursos de aproximadamente R\$ 44.301.055,56 e sua distribuição alcançou cerca de 6.000.000 milhões de livros.

No PNLD/2006, como de praxe anual, foram feitas as reposições e complementações dos livros às escolas. No PNLEM também houve reposições e complementações dos livros de matemática e português, além da compra dos livros de biologia. Há uma inovação significativa com aspecto inclusivo neste ano: os alunos surdos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), matriculados nas séries de 1ª a 4ª, receberam um dicionário trilingue, em LIBRAS, língua portuguesa e língua inglesa, conjuntamente.

Com o PNLD/2007, o FNDE adquiriu um quantitativo maior de livros (cerca de 110, 2 milhões) para as reposições e complementações às escolas, para os anos iniciais e finais e ampliou também a aquisição dos livros de histórias e química. Dicionários trilingues foram distribuídos aos alunos surdos para as turmas de ensino fundamental e médio, associados com a cartilha e *CD-Rom*. Por meio da Resolução CD/FNDE 18, de 24/04/2007, foi regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), para distribuição, com doações de obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), estabelecidas em parceria com o MEC, promovendo a alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou superior. A referida Resolução visava:

Art. 1º Regular a execução do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA 2008, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, para distribuição, a título de doação, de obras didáticas às entidades parceiras, com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais.

§ 1º São consideradas entidades parceiras aquelas que estabelecem parceria com o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, na execução das ações do Programa Brasil Alfabetizado, quais sejam: Estados, Distrito Federal, Municípios, entidades da sociedade civil organizada e instituições de ensino superior (CD/FNDE 18, 24/04/2007).

Assim, o PNLA/2008 foi financiado com recursos provenientes de dotações consignadas no orçamento do MEC e gerência do próprio FNDE. com participação da

SECAD/MEC⁵ e das entidades parceiras do PBA. Cada instituição participante tem algumas competências, por exemplo: ao FNDE cabe viabilizar o cadastramento de titulares de direito autoral, a pré-inscrição, a inscrição e a triagem das obras didáticas; à SECAD/MEC cabe promover a avaliação pedagógica dos livros didáticos inscritos para o Programa; às entidades parceiras compete registrar e manter atualizados todos os dados necessários à operacionalização do PNLA no Sistema do Brasil Alfabetizado (SBA). O FNDE e a SECAD/MEC deveriam desenvolver em conjunto a produção do edital de convocação do programa.

No PNLD e PNLEM/2008, com utilização em 2009, houve aquisição e distribuição, em caráter de complementação e reposição dos livros didáticos anteriormente distribuídos aos alunos de todo o ensino fundamental (sendo plena para 1ª série consumível). No âmbito do ensino médio foram incluídos integralmente os livros de física e geografia, distribuição integral dos livros de química e história e reposicionados e complementados os livros de matemática, língua portuguesa e biologia.

O PNLD/2009 fez a 2ª reposição e complementação nos anos iniciais, 1ª reposição e complementação nos anos finais; no ensino médio, a distribuição integral de matemática, português, biologia, física e geografia, além da reposição e complementação de química e história. Nesse ano, houve uma alta aquisição de livros didáticos no país (cerca de 114, 8 milhões de exemplares), beneficiando 36,6 milhões de alunos das escolas públicas, porém, seriam utilizados a partir de 2010, totalizando um investimento notório de R\$ 622,3 milhões. Uma porcentagem significativa desse valor foi destinada às turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (distribuição integral) e do 6º ao 9º ano (reposição e complementação). Somando os dois ciclos, totalizaram 103,6 milhões exemplares.

Os alunos do ensino médio receberam 11,2 milhões de exemplares, como complementação e reposição. Foram investidos R\$18,8 milhões na compra de 2,8 milhões de obras do PNLA, para a alfabetização de jovens e adultos, com a utilização no mesmo ano. Nesse mesmo ano, houve grandes avanços inclusivos do PNLD, como a regulamentação para EJA e do PBA⁶, por meio da Resolução CD FNDE nº 51, de 16/09/2009, que dispõe:

⁵ A Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD) é um *órgão componente da estrutura administrativa* do Ministério da Educação (MEC) e foi criada no ano de 2004. [...] Sua principal função é articular junto as três secretarias do MEC responsáveis por gerir a educação formal (SEB - Secretaria de Educação Básica, Setec – Secretaria de Educação Tecnológica e Secretaria do Ensino Superior - SESU) políticas públicas voltadas a ampliação do acesso à educação a todos os cidadãos, levando-se em conta especificidades de gênero, idade, raça e etnia, etc. (SECAD, 2005). Acesso em: maio 2021.

⁶ O MEC realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário

Art. 1º Prover as entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e as escolas públicas de ensino fundamental e médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) federais ou das redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal com livros didáticos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).

§ 1º As entidades parceiras do PBA e as escolas públicas com turmas de alfabetização na modalidade de EJA serão beneficiadas com livros didáticos de alfabetização de jovens, adultos, abrangendo os componentes curriculares de Letramento e Alfabetização Linguística e Alfabetização Matemática.

§ 2º As escolas públicas que ofereçam os anos iniciais do ensino fundamental na modalidade de EJA serão beneficiadas com livros didáticos abrangendo os componentes curriculares de Letramento e Alfabetização Linguística, Alfabetização Matemática, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Arte, História e Geografia, podendo haver um volume único de âmbito regional para as duas últimas disciplinas.

De acordo com o art. 1º, em destaque, as instituições parceiras do PBA e as escolas públicas da EJA de todo o território nacional participariam da distribuição do PNLD. Para participar da adesão ao PNLD/EJA, as entidades parceiras do PBA, as instituições federais e as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal deveriam possuir alfabetização ou ensino fundamental e médio na modalidade EJA e preencher um termo de adesão disponibilizado pela SECADI⁷. Caso a instituição não mais desejasse participar do programa, teria que solicitar seu desligamento. Para a execução do programa, seria necessário o cadastramento de todas as escolas públicas que demonstraram interesse em participar, entre outros requisitos específicos às entidades parceiras.

O art. 4º explicita que o processo de avaliação, escolha e aquisição de livros didáticos ocorreria de forma periódica, em ciclos regulares trienais e os livros didáticos seriam todos consumíveis e entregues para utilização dos alunos e professores, que receberiam o livro de forma definitiva e não precisariam ser entregues ao fim do ano.

O art. 7º define que o Programa ficará a cargo do FNDE, com a participação da SECADI, das entidades parceiras do PBA, das secretarias de educação dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, das escolas participantes e dos educadores. Cada

a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizando. Podem aderir ao programa por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal. (PORTAL.MEC.GOV.BR/PBA) acesso: maio de 2021.

⁷ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em articulação com os sistemas de ensino, implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (UFRGS.BR/SECADI). Acesso em: maio 2021.

participante tinha algumas competências a serem desenvolvidas, entre as quais podemos elencar:

- FNDE - promover a pré-inscrição, por meio de sistema informatizado na internet e viabilizar a inscrição e a triagem dos livros didáticos, entre outros;
- SECADI - promover a pré-análise e a avaliação pedagógica dos livros didáticos inscritos para o Programa e analisar e aprovar o projeto apresentado por instituições para realizar a avaliação pedagógica das obras dessas obras Programa, entre outras;
- Entidades parceiras do PBA - registrar e manter atualizados todos os dados necessários à operacionalização do PNLD/EJA, nos sistemas informatizados específicos do PBA;
- Secretarias de educação - dispor de infraestrutura e equipes técnicas e pedagógicas adequadas para acompanhar a execução do Programa na respectiva área de abrangência e acompanhar a distribuição dos guias de livros didáticos para a EJA, entre outras;
- Escolas participantes - viabilizar a escolha dos livros didáticos com a efetiva participação dos educadores no processo;
- Educadores - participar do processo de escolha dos títulos organizado pela sua entidade parceira, escola federal ou rede de ensino, dentre aqueles relacionados no guia de livros didáticos para educação de jovens e adultos distribuído pelo FNDE, entre outras.

O segundo avanço no PNLD/2009 surgiu a partir da Resolução CD/FNDE nº 60, de 20/11/2009, que estabeleceu novas regras para participação no PNLD no ano de 2010, quando as redes públicas de ensino e as escolas federais deveriam aderir ao programa para receber os livros didáticos por meio de um termo disponibilizado pelo FNDE. As escolas do ensino fundamental e ensino médio foram beneficiadas com livros didáticos, seriados e consumíveis, acervos de obras complementares e acervos de dicionários. Todos esses acervos são materiais permanentes da escola e os livros didáticos são de uso individual dos professores e alunos.

No PNLD 2010, utilizado a partir de 2011, houve reposição e complementação para os anos iniciais. Foram investidos R\$ 893 milhões na aquisição e na distribuição de 120 mil livros para todo o ensino fundamental. Para o ensino médio, foram investidos R\$184 milhões para aquisição e distribuição de 17 milhões de exemplares, para complementação e reposição realizada em 2009. Foram também investidos R\$ 20 milhões na aquisição e distribuição de

mais de 2 milhões de exemplares direcionados à alfabetização, pois o PNLA fora incorporado ao PNLD/EJA. Com isso, foram atendidos os alunos de 1º ao 9º ano das escolas públicas e entidades parceiras do PBA.

O PNLD 2011 fez a 1ª reposição e complementação (plena) para alfabetização linguística e alfabetização matemática de 1º e 2º ano; nos anos finais, a distribuição integral (incluindo língua estrangeira); no ensino médio, a 2ª reposição e complementação. Houve a distribuição integral de livros ao ensino médio, incluindo a EJA, com utilização para 2012. Os alunos deste ciclo receberam pela primeira vez livros didáticos de língua estrangeira (inglês e espanhol) e livros de sociologia e filosofia, volumes únicos e consumíveis. A Resolução CD/FNDE nº 51 de 2009, citada anteriormente, regulamentava a distribuição de livros didáticos aos alunos do ensino fundamental da EJA, totalizando um investimento de R\$ 140,6 mil reais, distribuídos 14,1 milhões de livros, atendendo a 5 milhões de alunos desse segmento.

O PNLD 2012 realizou reposição e complementação do PNLD/2011 (6º ao 9º ano do ensino fundamental) e do PNLD/2010 (1º ao 5º ano do ensino fundamental). Além disso, fez a aquisição e à distribuição integral de livros aos alunos do ensino médio inclusive na modalidade EJA. Nesse PNLD, houve grandes e significativos avanços: o Programa foi melhorado e ampliado por meio da tecnologia, utilizando plataformas digitais para fornecer serviços e materiais gratuitos. Os editores disponibilizaram para o PNLD/2014 objetos educacionais digitais, com a proposta de complementar o livro didático, entre os quais se destacam jogos educativos, infográficos e simuladores em DVD, para suprir às escolas que não possuem internet.

Todos os editais do PNLD são disponibilizados pelo FNDE e os representantes das editoras interessadas em participar de seleção devem observar as condições de participação no Programa, regulamentadas pelo Decreto nº 7.084, de 27/01/2010 e pela Resolução/FNDE nº 60, de 20/11/2009. As informações específicas são disponibilizadas para as escolas, onde ocorre a escolha do livro didático. Neste caso, a escolha do PNLD/2020 ocorreu pelo Sistema PDDE Interativo⁸, que começou a ser disponibilizado em 2012, porém o método utilizado era a carta-senha. O PDDE é acessado por uma senha que o diretor da escola detém, gerada pelo FNDE. Esse sistema oferece todos os mecanismos necessários para a seleção do livro didático.

⁸ O PDDE Interativo é a ferramenta de planejamento da gestão escolar disponível para todas as escolas públicas. Ele foi desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com as secretarias estaduais e municipais e sua principal característica é a natureza auto instrucional e interativa de cada tela. (PDEESCOLA.MEC.GOV.BR) Acesso em: maio 2021.

Em breves considerações, foi possível descrever que o PNLD tem contribuído imensamente com a imagem do livro didático no Brasil, incluindo acervos de obras complementares (livros literários e paradidáticos), dicionários, jogos didáticos, entre outros. Hoje, na produção do livro didático, visando a melhores aspectos em sua confecção há uma participação mais técnica, envolvendo profissionais como revisores, ilustradores, pesquisadores iconográficos, analistas de conteúdos e supervisores, todos trabalhando conjuntamente em prol do livro didático. Além disso, busca-se promover a produção, avaliação e distribuição uniforme e contínua do livro didático.

No decorrer do processo histórico na implantação do livro didático no Brasil, foram estruturados diversos experimentos, desenvolvidos com características próprias, ao passo que diferentes formas de governos expuseram seus próprios princípios em relação ao livro, em que foi possível identificar falhas e acertos. Há mais de 80 anos, passando por diferentes reformulações e aperfeiçoamento em sua estrutura, o PNLD mantém, até os dias atuais, a produção massiva, a avaliação técnica e a distribuição contínua de livros didáticos, criando maiores possibilidades na qualidade de educação no país.

3 CONSTITUIÇÃO DO NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

3.1 Efeitos da escravidão: panorama sobre o escravismo à abolição

Para discorrer sobre a constituição do negro na sociedade, devemos começar abordando os efeitos da escravidão, que ainda se perpetuam na sociedade contemporânea. Compreender o período escravocrata - em que os negros foram escravizados, submissos e humilhados - e abordar as leis abolicionistas nos proporciona melhores condições de entendimento de toda a história de luta e superações étnico-raciais até o momento. É também válido ressaltar todos os efeitos de exclusão que os negros sofreram após a abolição da escravidão em 1888, com a Lei Áurea, e os diversos estereótipos criados a respeito de sua imagem, um corolário de exploração durante mais de 300 anos.

O início da escravidão de negros no Brasil se deu na tentativa de firmar a colonização e garantir a presença contínua dos portugueses no território, evitando invasões de outros países. Em 1539, na Capitania de Pernambuco, teve início o conhecido Ciclo da cana-de-açúcar, produto que representou, durante anos, a primeira e grande riqueza agrícola nacional, tornando-se a base da economia na época. Os negros foram trazidos do continente africano para servir de mão de obra escrava.

Segundo estudos de Mattos (2007), a escravidão dos negros no Brasil teve início no século XVI, durante o Período Colonial, forçados a trabalhar nas lavouras, sem nenhum tipo de remuneração. Essas pessoas foram retiradas à força de sua terra natal, entre muitos grupos étnicos no continente africano, e trazidas ao Brasil nos chamados navios negreiros, conhecidos também como tumbeiros, denominação em decorrência das inúmeras mortes que ocorriam durante a viagem, por condições miseráveis e desumanas.

Em um trecho da biografia de Mahommah Baquaqua (1854), um homem africano que foi capturado e escravizado, o autor descreve com detalhes as condições a que foram submetidos os negros durante a longa viagem ao seu destino, em Pernambuco, onde foi vendido como escravo:

Quando estávamos prontos para embarcar, fomos acorrentados uns aos outros e amarrados com cordas pelo pescoço e assim arrastados para a beira-mar. O navio estava a alguma distância da praia. Nunca havia visto um navio antes e pensei que fosse algum objeto de adoração do homem branco. Imaginei que seríamos todos massacrados e que estávamos sendo conduzidos para lá com essa intenção. Temia por minha segurança e o desalento se apossou quase inteiramente de mim (BAQUAQUA, 1854).

Assim, o transporte de escravos era realizado em condições totalmente precárias, famintos e debilitados. Os principais portos de desembarque de escravos, entre os séculos XVI e XVII, estavam localizados em Recife e Salvador e, entre os séculos XVIII e XIX, entre Rio de Janeiro e Salvador, com uma melhor logística, seguindo para Minas Gerais e para as plantações de café do Vale do Paraíba. Amaral (2011, p.12) assim relata: “Desembarcados no Brasil, nos portos de Recife, Salvador, Rio de Janeiro e São Vicente, os africanos escravizados eram distribuídos para as diferentes localidades para realizar todo tipo de trabalho”. No Brasil, houve grandes portos de desembarque de escravos, mesmo com a distância entre o continente africano e os portos brasileiros; esses portos eram frequentemente aquecidos com a comercialização de escravos, pois gerava muitos lucros, tanto para os traficantes, como para os senhores de engenhos que utilizavam a mão de obra escrava na produção da cana de açúcar.

A prática da escravidão já era existente no próprio continente africano, porém, a comercialização de escravos foi o estopim para um rápido crescimento das movimentações comerciais no transatlântico, incentivadas pela corte europeia da época, visando a troca de mão de obra indígena pela negra, pois os índios não se adequavam a esse tipo de trabalho exaustivo e os negros, possivelmente, já teriam um conhecimento de produções mercantilistas aplicadas nas costas e ilhas africanas.

Com o objetivo de ampliar suas colônias, investindo pesado na compra de escravos, os portugueses julgavam estar fazendo um favor ao negro, civilizando-o e entregando-lhe a alma: “Os escravos foram, pois, bem-vindos. Desde o tempo de Dom Henrique que fora achada a justificativa: ficava-se com o trabalho servil deles, mas salvavas-lhes a alma. E, depois, civilizava-se o bárbaro, como, outrora, o alarve” (PEIXOTO, 2008, p. 67). Para os jesuítas, os índios eram considerados “homens com alma”, somente faltavam catequizar-lhes; por outro lado, o negro era visto como sem alma, portanto, sem salvação.

Com este novo cenário comercial na colônia, a dizimação em massa de tribos indígenas e a expansão da cana de açúcar contribuíram para a proliferação da escravidão e sua perpetuação por longos séculos. De acordo com Ribeiro (1995, p. 53),

Em poucas décadas desapareceram as povoações indígenas que as caravelas do descobrimento encontraram por toda a costa brasileira e os primeiros cronistas contemplaram maravilhados. Em seu lugar haviam se instalado três tipos novos de povoações. O primeiro e principal, formado pelas concentrações de escravos africanos dos engenhos e portos.

Além disso, já estavam em funcionamento, em todo o território litorâneo, as capitanias hereditárias usadas na colonização portuguesa. As capitanias eram um sistema de divisão administrativa, loteadas em porções de terra ao longo da costa, por ordem do rei português D. João III, em 1534, divididas em 15 faixas de terra, administradas por donatários (pequenos comerciantes burgueses) nomeados pelo Rei para cuidar e cultivar da propriedade da coroa. Esses donatários obtinham toda autorização do Rei para fazerem o que desejassem para estabelecer um bom cultivo em suas capitanias e sua mão de obra contava com os milhares de escravos vindos do continente africano; porém, somente as capitanias de São Vicente e Pernambuco prosperavam como o desejado.

Nas viagens dos navios tumbeiros, era alocado um grande número de escravos no mesmo lugar, em condições miseráveis e desumanas; muitos morriam durante a viagem, vítimas de doenças, maus tratos e fome, sendo lançados ao mar. Amaral (2011) comenta que:

O tráfico transatlântico de escravizados mobilizava um grande número de pessoas e de capital. Para se ter uma ideia aproximada, calcula-se que cerca de 11 milhões de africanos foram trazidos à força para as Américas na condição de escravizados entre os séculos XVI e XIX. Este número não inclui aqueles que morreram durante os violentos processos de apresamento e de embarque na África, nem aqueles que não sobreviveriam à travessia do Atlântico (p.11).

Quando chegavam na colônia, os negros ocupavam um novo lugar no mundo: o de escravo, e seu único papel nessa nova sociedade em que foi obrigado a viver era servir de mão de obra para seus “donos”, já que assim se autoproclamavam os senhores que os compravam. Além disso, o escravo teria que conviver diariamente com tortura, humilhação e todos os tipos de violências, caso desobedecem às ordens que lhes fossem atribuídas.

O Autor Mattos (2007) nos explica que, ao chegar no Brasil, os africanos escravizados assumiram diversos tipos de trabalho, que dependiam de mão de obra extremamente braçal para serem executados. Ao longo do tempo, foram movidos de acordo com a necessidade de mão de obra. A exemplo, no litoral, iniciaram pelo corte e traslado do pau-brasil, depois pelos engenhos de cana-de-açúcar, que foi a principal atividade econômica entre o século XVI e XVII nas cidades litorâneas, como Pernambuco e Rio de Janeiro.

No interior do país, entre os séculos XVIII e XIX, houve a ascensão da mineração e milhares de escravos foram trabalhar nas regiões mineradoras, na agricultura e nas drogas de sertão, além de prestarem serviços nas fazendas. Vale a pena ressaltar que “os povos africanos tiveram um papel ativo na colonização e povoamento do Brasil, que foram realizados por eles e seus descendentes, juntamente com a população indígena escravizada (AMARAL, 2011, p.

12). As mulheres negras também trabalhavam, geralmente, nas fazendas dos senhores, onde faziam o papel de doméstica, cozinheira e ama de leite.

Ao serem submetidos a uma série de castigos, humilhações e forçados a trabalhar, assim como o índio, os escravos negros também reagiram aos conflitos, resistindo de todas as formas: uns se suicidavam, mutilavam-se, abortavam, queimavam as lavouras e outros fugiam para a mata, formando os primeiros quilombos, lugar onde os fugitivos se refugiavam em busca de proteção, acolhendo-os e tornando-se um centro de resistências. Na concepção de Fausto (1995, p. 52),

Seria errôneo pensar que, enquanto os índios se opuseram à escravidão, os negros a aceitaram passivamente. Fugas individuais ou em massa, agressões contra senhores, resistência cotidiana fizeram parte das relações entre senhores e escravos, desde os primeiros tempos. Os quilombos, ou seja, estabelecimentos de negros que escapavam à escravidão pela fuga e recompunham no Brasil formas de organização social semelhantes às africanas, existiram às centenas no Brasil colonial.

Conforme estudos de Munanga (1996), existiram vários quilombos espalhados pelo Brasil, sendo o mais conhecido o Quilombo de Palmares, que surgiu no fim do século XVI, na Capitania de Pernambuco, e chegou a abrigar mais de 20 mil escravos. Primeiramente, teve como líder Ganga Zumba, posteriormente, Zumbi de Palmares, morto pelos portugueses, que destruíram completamente o quilombo em 1694, sob o comando do bandeirante paulista Domingos Jorge Velho. Apesar de suas resistências e lutas contra os colonizadores no século XIX, não conseguiram banir a escravidão, prolongando cada vez mais sua falta de liberdade. Na transição do século XVIII para o XIX, período que obteve um alto rendimento nas expansões comerciais, considerando a exportação da agroexportadora e a expansão do tráfico negreiro, tornaram-se frequentes as revoltas dos escravos; algumas almejavam o fim da escravidão ou até mesmo melhores condições de trabalho (ALVES, 2008).

Em 1831, a chamada Lei Feijó, ou Lei de 07 de novembro de 1831, estipulou o fim do tráfico de escravos do Brasil, em acordo com os britânicos. A pena para esses traficantes estava localizada no art. 2º da Lei, em que a tentativa e a cumplicidade seriam punidas segundo as regras dos art. 34 e 35:

Art. 2º. Os importadores de escravos no Brasil incorrerão na pena corporal do artigo cento e setenta e nove do Código Criminal, imposta aos que reduzem a escravidão pessoas livres, e na multa de duzentos mil réis por cabeça de cada um dos escravos importados, além de pagarem as despesas da reexportação para qualquer parte da África; reexportação, que o Governo fará efetiva com a maior possível brevidade, contrastando com as

autoridades africanas para lhes darem um asilo. Os infratores responderão cada um por si, e por todos (LEI DE 7 DE NOVEMBRO DE 1831.)

A Lei de Feijó já trazia em seu *Caput* o expresse libertamento dos escravos flagrados adentrando o território brasileiro, explanando que “Declara livres todos os escravos vindos de fora do Império, e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos”. Esta Lei não tinha aspecto de abolir a escravidão no país, mas somente os que chegassem ao Brasil, de acordo com o ordenamento jurídico vigente.

No art. 3º, define as pessoas que fazem parte do tráfico e, concomitante, os efeitos dos delitos elencados em seus itens:

Art. 3º. São importadores:

1º. O Comandante, mestre ou contramestre.

2º. O que scientemente deu, ou recebeu o frete, ou por qualquer outro título a embarcação destinada para o commercio de escravos.

3º. Todos os interessados na negociação, e todos os que scientemente Forneceram fundos, ou por qualquer motivo deram ajuda, a favor, auxiliando o desembarque, ou consentindo-o nas suas terras.

4º. Os que conscientemente comprarem, como escravos, os que são declarados livres no art. 1º; estes, porém só ficam obrigados subsidiariamente às despesas da reexportação, sujeitos, com tudo, ás outras penas (LEI DE 7 DE NOVEMBRO DE 1831.)

Porém, mesmo com as intensificações e resultados nítidos apresentados ao antitráfico, houve alguns questionamentos sobre a real aplicabilidade da Lei por surgimentos de controvérsias e dados expositivos sobre o aumento da população formada, consideravelmente, por escravos no país, dando origem a expressão “Lei para inglês ver”, já que, na realidade, sua aplicabilidade apresentava uma dupla invalidade: a primeira fática, pois era muito elevada a desobediência dos traficantes e senhores de escravos no Brasil; a segunda finalística, haja vista que os escravos capturados na África, então livres pela força dessa Lei, deveriam ficar sob “tutela” do Estado pelo período de 14 anos, como compensação por sua libertação (NUNES, 2018).

O processo de abolição da escravidão foi lento e burocrático, por ser muito lucrativo ainda no país. A proibição do tráfico de escravos aconteceu com a Lei Bill Aberdeen, em 08 de agosto de 1845, com iniciativa da Inglaterra, que proibia o tráfico negreiro no hemisfério sul e fiscalizava o atlântico sul, aprisionando os navios que estivessem traficando escravos. Com essa Lei, o comércio de compra e venda de escravos foi enfraquecendo no Brasil, por não receber mais ‘mercadorias’ para suprir a mão de obra em seus empreendimentos. Porém, mesmo com a Lei restringindo, o tráfico negreiro ainda prosseguia: “Apesar de o Império ter acordado com a Inglaterra um tratado antitráfico e aprovado uma lei que abolia o comércio

negreiro, na prática, o tráfico não cessou. Os traficantes continuavam atuando na costa brasileira quase sem restrições” (ALVES, 2008, p. 123).

A partir da Lei Bill Aberdeen, foram surgindo os movimentos a favor da abolição da escravatura. Mesmo enfrentando uma série de dificuldades, os escravocratas faziam o que estava ao seu alcance para retardar este feito. Embora os países europeus já extinguissem a escravidão de maneira formal, o Brasil ainda se mantinha firmemente no comércio de escravidão interna. Podemos citar aqui algumas leis abolicionistas que promoveram a emancipação dos escravos, a sua liberdade, como a Lei Eusébio de Queirós, em 1850, e a Lei Áurea, em 1888.

De acordo com a Lei Eusébio de Queiroz, nos portos ou mares territoriais próximos ao Brasil, estavam proibidos de navegarem embarcações brasileiras ou estrangeiras que estivessem conduzindo escravos a bordo ou que apresentassem indícios que pudessem comprovar o ato; essas embarcações seriam apreendidas pelas autoridades imperiais responsáveis pela fiscalização marítima. Observemos o que diz o art. 1º:

Art. 1º As embarcações brasileiras encontradas em qualquer parte, e as estrangeiras encontradas nos portos, enseadas, ancoradouros, ou mares territoriaes do Brasil, tendo a seu bordo escravos, cuja importação he prohibida pela Lei de sete de novembro de mil oitocentos trinta e hum, ou havendo-os desembarcado, serão apprehendidas pelas Autoridades, ou pelos Navios de guerra brasileiros, e consideradas importadoras de escravos. Aquellas que não tiverem escravos a bordo, nem os houverem proximamente desembarcado, porêm que se encontrarem com os signaes de se empregarem no tráfico de escravos, serão igualmente apprehendidas, e consideradas em tentativa de importação de escravos (LEI Nº 581, DE 4 DE SETEMBRO DE 1850).

Assim, todas embarcações flagradas transportando escravos seriam tratadas como pirataria e receberiam as devidas punições desse crime. Os escravos encontrados junto aos seus traficantes seriam levados aos pontos de origem em que foram embarcados, ou seja, não ficariam dentro do território brasileiro (o que aconteceria somente em caso de não ser possível a reexportação) e ficariam sob a responsabilidade do governo.

A promulgação da Lei Eusébio de Queirós acabou definitivamente com o tráfico negreiro intercontinental, interrompendo a via entre o continente africano e a costa litorânea brasileira, resultando uma quebra significativa na oferta de escravos dentro do território. As duras penas regidas pela Lei contribuíram para que os traficantes desistissem de tentar prosseguir essa comercialização via transatlântico. Neste momento, questionamos: com o fim do tráfico negreiro, por que também não houve o fim da escravidão? Foi preciso mais 38 anos de sofrimento e submissão. Como ressaltam Pereira e Tommaselli (2018, p. 45), “se houve o

fim do tráfico, por que não se aboliu a escravidão? O fim da escravidão é um processo mais complexo que a abolição do tráfico negroiro”.

Há toda uma simetria estabelecida nessa constituição mercantilista, pois, 14 dias antes da Lei Feijó ser estabelecida, foi posta a Lei de Terras, a qual permitia a concessão de terras somente para imigrantes brancos que visavam a trabalhar com os escravos remanescentes no Brasil; os negros escravos não desfrutavam dessa concessão, considerando-se que os africanos libertos pela Lei Feijó deveriam trabalhar durante 14 anos em pagamento ao Estado brasileiro.

Para findar definitivamente a escravidão de negros no Brasil, foi sancionada a Lei Áurea, no dia 13 de maio de 1888, pela Princesa Isabel, filha de Dom Pedro II. Essa Lei concedia a liberdade dos escravos, que ainda perpetuava no Brasil. Em seu preâmbulo, “Declara extinta a escravidão no Brasil”:

A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembléa Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte:

Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brazil.

Art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário.

Manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram, e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nella se contém (LEI Nº 3.353, DE 13 DE MAIO DE 1888).

A escravidão foi abolida sem precisar pagar indenização aos ditos “donos” nos escravos libertos, por considerá-los sua propriedade, o que causou grande repercussão no cenário político, fazendo a realeza perder apoio de grande parte dos senhores de escravos, afetando diretamente sua base monárquica. Logo após a assinatura da Lei Áurea, o Barão de Cotegipe, único senador imperial a votar contra a abolição da escravatura, disse: “A senhora acabou de redimir uma raça e perder um trono!”. Para os escravos, essa Lei resultou em liberdade. Assim, o Brasil foi o último país americano a abolir a escravidão. Cerca de um ano e meio depois, em 15 de novembro de 1889, a república foi proclamada.

No tocante ao fim da escravidão, devemos pensar se os escravos libertos tiveram algum tratamento igualitário, comparados aos homens livres que compunham aquela sociedade ou se, após a promulgação da Lei Áurea, obtiveram oportunidades de empregos, melhores condições de moradia, saúde e educação. Ao contrário, após a abolição, os negros se encontravam em situação de “[...] desajustamentos psicológico, cultural, social e econômico” (HASENBALG, 1979, p. 30). Já discutimos as mazelas que os escravos sofreram durante anos de submissão e sabemos que esse tratamento não seria mudado de um dia para o outro. E foi isso que sucedeu após a abolição da escravatura. De acordo com Nunes (2018),

Um liberto era igual a um livre? Ao longo da elaboração desta dissertação ficou sensível o quanto a diferença entre termos denota também uma diferença de concepção. Ainda que os termos “liberto” e “livre” sejam de sinônimos, não são sinônimos perfeitos. O termo “livre” indica uma condição inata, já o termo “liberto” indica uma condição adquirida, embora ambos signifiquem que o sujeito adjetivado goze da liberdade. No contexto de uma sociedade escravagista, as condições da origem da liberdade disposta tinham relevância na adequação da pessoa à hierarquia social que se encontrava (NUNES, 2018, p. 104).

Aproveitando o gancho do raciocínio do autor, podemos analisar os termos “livre” e “liberto”, ambos semelhantes teoricamente, não obstante dessemelhantes na prática nesse contexto. Com a falta de apoio, os negros foram deixados à própria sorte, sem condições de integração social. Muitos ex-escravos que agora estavam “libertos” caíram na marginalidade, viraram moradores de rua ou procuraram trabalho em outras fazendas que oferecessem melhores condições de vida.

Nesse novo momento de transformações na vida dos negros recém-libertos, houve uma modificação expressiva no aspecto trabalhista: do trabalho escravo, sem nenhum direito amparado juridicamente, passaram a trabalhar como homens livres, desfrutando de salário e melhores condições. Contudo, o processo de integração dos negros ao setor trabalhista encontrou diversas problemáticas referentes a sua inclusão na sociedade, não foram agraciados com oportunidades de emprego formal, ficaram com uma imagem marginalizada pelo seu processo histórico escravocrata; além disso, os empregadores optavam por empregar imigrantes que chegavam ao Brasil.

Com isso, para não voltar a uma realidade atroz, pela necessidade de sobrevivência, o negro teve que se reinventar, criando novos meios de trabalho: “O povo negro tornou-se diarista, boia-fria, compondo o mercado informal de trabalho [...] vendiam o que pudessem produzir, confeccionar, tecer, fabricar em suas residências, como verduras, legumes, doces, salgados e etc.” (BATISTA, 2006, p. 46). Mesmo ocupando novas atividades, sofreram com novas dificuldades relacionadas à perseguição das concepções burguesas que regiam aquela sociedade capitalista.

Apesar de se passarem mais 130 anos desde a abolição da escravidão, cenas de preconceito e imagem estereotipada do negro, assemelhando-o ao escravo, são comuns na sociedade contemporânea. Foram séculos de lutas em busca de liberdade e tratamento igualitário. Ressalvamos que essa luta nunca acabou, porquanto as desigualdades ainda persistem.

3.2 O negro da pós-escravidão à contemporaneidade: algumas questões sociais

Após anos de escravidão, finalmente, o negro conseguiu firmar-se em uma sociedade onde seu papel não é mais ser escravo e submisso. Desde a abolição da escravatura, em 1888, com a Lei Áurea, o mundo passou por diversas transformações e avanços sociais. Vivemos em sociedade tecnológica e globalizada, porém, algumas situações continuam presentes, como o racismo e preconceito racial derivados da escravidão, que impedem a socialização de igualdade perante os demais, muito embora a Constituição Federal de 1988 preveja como crimes essas ações.

Para começar a falar sobre o negro e as questões sociais em que estão inseridos na contemporaneidade, é importante ressaltarmos alguns termos que recorrentemente são usados para explicar situações de rejeição, constrangimento e negação das pessoas vítimas desses flagrantes: o racismo, o preconceito e a discriminação. Racismo⁹ é a ideia que diz haver raças superiores e inferiores. Tal pensamento é falso, pois não existem raças humanas melhores ou piores. Preconceito é um julgamento negativo prévio (pré-estabelecido) acerca de uma pessoa, sem mesmo conhecê-la, por conta de um aspecto externo (aparência), que pode ser a cor da pele, o sexo, um defeito físico, uma doença ou uma religião (protestante, umbandista, judeu etc.). Discriminação é um modo injusto de negar os direitos de uma pessoa com base em raça, cor, sexo, preferência sexual, opção religiosa, idade ou outros.

Assim, iniciando a discussão a respeito dessas questões sociais, a começar pelos escravos que foram alforriados em 1888, todavia o preconceito parece ter recebido maior potencialidade naquele novo momento, isto é, a discriminação das pessoas por conta da cor de sua pele obteve um aumento considerável. É perceptível que, mesmo com os avanços conquistados pelo Movimento Negro, no atual cenário, até mesmo o negro ascendido socialmente é alvo de racismo, o que é, notavelmente, um preconceito enraizado na sociedade.

Um das tentativas para inibir e erradicar essa postura maléfica foi a Lei de nº 7.716 (Lei Caó), de 5 de janeiro de 1989, promulgada pelo então presidente da república José Sarney, que passa a definir os crimes de racismo¹⁰. Então, somente depois de 100 anos da alforria, surgiu uma lei para intervir nesse fator. No seu art. 1º, a referida Lei explicita os crimes cometidos por qualquer tipo de intolerância: “Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” (Lei Nº 7.716, DE JANEIRO DE 1989).

⁹ http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dh/estaduais/pb/cartilhaphb/63_preconceitoracismo.html

¹⁰ <https://www.correiobraziliense.com.br>

No próprio texto da Lei, são expostas as penas para os diversos tipos de preconceitos cometidos por outrem, como multa e reclusão, dependendo da gravidade do crime, a exemplo do que dispõe em seu art. 6º: “Recusar, negar ou impedir a inscrição ou ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer grau, Pena: reclusão de três a cinco anos” (Lei Nº 7.716, de janeiro de 1989), entre outros crimes oriundos do mesmo estímulo preconceituoso.

A legislação define como crime o ato de praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Também regulamentou o trecho da Constituição Federal, de 1988, que torna inafiançável e imprescritível o crime de racismo, registrando e preconizando que todos são iguais sem discriminação de qualquer natureza. Ademais, também expressa, no inciso 42 do art. 5ª, que racismo é crime inafiançável e imprescritível (GELEDES, 2021).

A palavra “inafiançável” quer dizer que uma pessoa não pode pagar para não ser presa, porém, há lacunas que enfraquecem o código jurídico, como, por exemplo, a seguinte situação: “Uma comerciante presa acusada de racismo em Campo Grande (MS) foi solta na manhã de hoje após o pagamento de fiança de R\$ 10.450, o equivalente a dez salários mínimos. Ela vai responder ao crime em liberdade”¹¹. No que diz respeito ao termo “imprescritível”, significa que não há prazo para investigação, podendo o acusado responder judicialmente a qualquer momento.

É perceptível o racismo estrutural fortemente presente na sociedade contemporânea, criando solo fértil para sua propagação, visto que, mesmo intituladas como crimes, essas ações permanecem vigentes, não escolhendo classe social, nível de instrução e não se preocupam em ferir o código penal brasileiro. A conscientização sobre o racismo estrutural não é uma luta recente, mas ganha cada vez mais destaque na mídia por acontecimentos diários. O racismo estrutural “é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam” (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Apontadas as considerações a respeito das primeiras formas de luta contra o preconceito em geral, alguns ciclos começaram a se estabelecer de forma positiva na comunidade negra, enfatizando um processo histórico de luta e superação, com a tentativa de

¹¹ <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/12/16/comerciante-presa-por-racismo-paga-fianca-e-e-solta-crime-e-inafiancavel.htm?cmpid>.

abrir um leque de informações a respeito dos negros no território brasileiro e, por conseguinte, abrindo um caminho em direção a igualdade. Segundo Souza (2009, p. 140),

Sem ter a pretensão de mudar o rumo da história, podemos, entretanto, pensar em superar alguns de nossos problemas fundamentais, que ajudaram a perpetuar as desigualdades entre nós, como o preconceito contra o negro e o mestiço. [...] Depois do fim da escravidão as elites brasileiras buscaram eliminar nossos laços com as culturas africanas e os sinais da presença dos afros - descendentes entre nós, sonhando com o branqueamento da população.

Neste momento, cabe-nos discorrer sobre a importância do Movimento Negro na luta por direitos e igualdade social, uma vez que já existe mesmo antes da abolição da escravatura. Domingues (2006, p. 101) define como Movimento Negro “[...] 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”.

Assim, mesmo em 1889, com a proclamação da república, um ano depois do estabelecimento da Lei Áurea, os negros recém-libertos podiam até esperar um novo sistema político que visasse a ações de reparação ou medidas governamentais que auxiliassem na convivência de uma sociedade livre. No entanto, de acordo com Souza, (2009, p. 123), “quase nada foi investido para que a sua força de trabalho pudesse ser utilizada em serviços que exigiam algum tipo de especialização”. Todos esses obstáculos foram criados para impedir a inserção do ex-escravo na nova política social do país, em que se optou por estimular a imigração de europeus, limitando as oportunidades de trabalhos para os negros. Com esse novo cenário, no qual imigrante branco era mais valorizado em relação ao negro, o mesmo pensamento racista perpetuou, conforme aponta Andrews (1991, p. 32):

Seja politicamente em decorrência das limitações da República no que se refere ao sufrágio e as outras formas de participação política; seja social e psicologicamente, em face das doutrinas do racismo científico e da “teoria do branqueamento”; seja ainda economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus.

Na tentativa de enfrentar essa nova política, foram criados vários grupos de resistência liderados por ex-escravos, como grêmios, clubes e associações, visando ao fortalecimento da comunidade negra. Em 1889, houve a maior estruturação desses movimentos, objetivando melhores condições de vida para a população negra, marginalizada no processo de passagem do sistema escravocrata para república (DOMINGUES, 2006).

O Movimento Negro foi organizado na república em três fases distintas. A primeira data de 1889 a 1937, década marcada pelo Estado Novo de Getúlio Vargas, quando, em decorrência da criminalização dos libertos, ex-escravos e descendentes, foi criado o Movimento de Mobilização Racial Negra no Brasil, trazendo, no ano de 1931, o grupo político Frente Negra Brasileira, posteriormente transformado em partido político. (DOMINGUES, 2006). Este grupo, criado em 16 de setembro de 1931, em São Paulo, logo após se expandiu para vários estados, com o objetivo de conquistar espaços para o negro em todos os setores da sociedade e se transformou significativamente, arrebanhando cerca de 20 mil sócios.

A segunda fase ocorreu de 1945 a 1964, no início do período de Ditadura Militar, que enfraqueceu os militantes negros, por serem frequentemente acusados pelos militares de incitar a problematização racista, já que, na visão dos repressores, esse problema não existia no país. Desse modo, surgiram muitas dificuldades para o Movimento Negro, como elenca Cunha Jr. (1998, p. 60): “[...] tínhamos três tipos de problemas, o isolamento político, ditadura militar e o esvaziamento dos movimentos passados. Posso dizer que em 1970 era difícil reunir mais que meia dúzia de militantes do movimento negro”.

O Movimento Negro passou por essas limitações, pela repressão ditatorial, porém, a associação União dos Homens de Cor (UHC) e o Teatro Experimental do Negro (TEN) ganharam grande visibilidade naquela época (DOMINGUES, 2006). O UHC também se espalhou rapidamente por outros estados, com o intuito de “elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades” (SILVA, 2003, p. 225). O TEN surgiu em 1944, no Rio de Janeiro, com a proposta de valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da educação e arte, bem como com a ambição de delinear um novo estilo dramaturgico, com uma estética própria, e não uma mera recriação do que se produzia em outros países. Ambos os projetos se mantiveram fortalecidos, embora com restrições implementadas pela atual política.

A terceira fase ocorreu entre 1978 a 2000, abordando a respeito do processo de redemocratização do país. Nessa fase, após a desarticulação do Movimento Negro, houve fortes acusações de que o negro trazia o racismo para o Brasil. Em meados dos anos 1980, o Movimento começou a se reorganizar devido à ascensão dos movimentos sociais. Esse processo ocorreu de duas formas, espelhando-se em movimentos externos e internos que ocorriam pelo mundo (DOMINGUES, 2006).

Nesse processo histórico, marcado por lutas de direitos civis, surgiu a Convenção Nacional do Negro, em 1945, baseada nas campanhas abolicionistas que marcaram o século XIX. Apoiada pelo TEN, a convenção se organizou a partir de correntes políticas, com vários preceitos democráticos, a fim de denunciar mazelas referentes aos negros na sociedade.

A representação negra no país foi ganhando espaço e liberdade, sendo criada a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, em consonância com a terceira fase. O MNU realiza atendimento social sem distinção de raça, gênero, orientação sexual, instrução, convicções religiosas ou filosóficas, bem como a portadores de deficiência (ESTATUTO MNU, 2005). Além disso, visa defender a comunidade afro-brasileira, conforme expresso no art. 5º de seu Estatuto: “O MNU visa combater o racismo, o preconceito de cor e as práticas de discriminação racial, em todas as suas manifestações, buscando construir uma sociedade da qual sejam eliminadas todas as formas de exploração” (ESTATUTO MNU, 2005, p. 02).

A criação do MNU marcou a retomada das atividades no Movimento Negro, retardadas durante a ditadura militar, ganhado notável reconhecimento por suas ações e hoje serve de referência para grupos com mesmos preceitos. O surgimento do MNU tem relação direta com movimentos externos, como as lutas a favor dos direitos dos negros dos Estados Unidos, por movimentos de libertação dos países africanos como Guiné Bissau, Moçambique e Angola, e por correntes de pensamento marxista¹².

Em 1988, foi criada a Fundação Cultural de Palmares (FCP), vinculada ao Ministério da Cultura e “com a finalidade de promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira” (LEI 7.668/1988). Atualmente, a FCP passa por alguns problemas, visto que a atual presidência está atrelada a recentes críticas voltadas à real existência do racismo no Brasil e sobre ataques à figura representativa do próprio Zumbi de Palmares, um dos principais representantes do Movimento Negro no Brasil, desestruturando todo um arcabouço cultural construído durante décadas.

Outro importante ato colaborativo pelas lutas dos negros foi a Marcha Zumbi, em 1995, contra o racismo, pela cidadania e pela vida, reunindo cerca de 30 mil pessoas em Brasília-DF, denunciando a falta de políticas públicas para os negros. Esse ato simbólico marcou os 300 anos da morte de Zumbi de Palmares, principal representante do Quilombo de Palmares, já comentado neste trabalho (MEMÓRIA, 2015). Nessa ocasião, estava como

¹² Movimento Negro Unificado#cite_note-Domingues-2.

presidente da república Fernando Henrique Cardoso, em seu primeiro ano de mandato. O próprio presidente já alertava sobre a altíssima discriminação à população negra no país, segundo aponta Santos (2005, p. 34):

Em novembro de 1995, na ocasião das comemorações dos 300 anos da Morte de Zumbi de Palmares, durante a Marcha Nacional Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, o presidente Fernando Henrique Cardoso já havia exposto seu ponto de vista em relação ao assunto, afirmando que o Brasil ainda discriminava em larga escala à população negra.

Destarte, já era corriqueira a discriminação aos negros; ademais, com a evolução tecnológica, esses atos se propagam muito rapidamente entre as vias de comunicação atuais, o que as tornam constantemente vistas na sociedade. Em 1996, Zumbi foi reconhecido como herói da Pátria e seu nome está inscrito no *Livro de Heróis da Pátria*, pela Lei 9.315/1996, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, de acordo com o art. 1º: “Em comemoração ao tricentenário da morte de "Zumbi" será inscrito no "Livro dos Heróis da Pátria" que se encontra no Panteão da Liberdade e da Democracia o nome de "Zumbi dos Palmares" (Francisco)” (LEI 9.315/1996).

Em 2001, teve início a ação afirmativa voltada a cotas no serviço público: “O Ministério de Desenvolvimento Agrário publica portaria (202/2001) inaugurando cotas raciais em Programa de Ações Afirmativas no ministério e no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)” (QUESTÕES RACIAIS, 2021). Esse programa iniciou a afirmação de cotas dentro da administração pública federal, promovendo a reserva de vagas para negros, mulheres e deficientes, sendo cerca de 20% das vagas destinadas a essas pessoas.

No mesmo ano, foi sancionada a Lei estadual do Rio de Janeiro, Lei 3.708/2001, que diz respeito a cotas para negros e pardos em universidade estaduais do Rio de Janeiro, adotando o sistema de cotas em 2002, com 40% das vagas reservadas a candidatos negros, como estabelece o Art. 1º: “Fica estabelecida a cota mínima de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e da Universidade Estadual do Norte Fluminense-UENF (LEI 3.708/2001).

Com o avanço do Movimento Negro nas lutas de igualdade de direitos, em 2010, foi instituído o Estatuto de Igualdade Racial, pela Lei 12.288/2010, destinada a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de

intolerância étnica. No art. 1º, essa Lei denomina as nomenclaturas que evidenciam a diferenciação de termos utilizados à referência negra:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam auto definição análoga;

V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades (LEI 12.288/2010).

As ações afirmativas estão presentes no art. 4º, que visa a participação da população negra em condição de igualdade de oportunidade na vida econômica, social, política e cultural do país, promovida, prioritariamente, por meio de adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa. Desse modo, há mais um reforço no que concerne os direitos sociais aos negros por meio desse Estatuto, garantindo medidas legais, com o intuito de promover igualdade.

Um ano depois, outro feito foi proclamado no país: o dia da Consciência Negra, no dia 20 de novembro, estabelecido pela Lei n. 12.519, dia em que Zumbi de Palmares foi morto. A comemoração desse dia não é para relembrar fatos da escravidão, mas sim refletir sobre as lutas que o Movimento Negro enfrentou e enfrenta até os dias atuais no combate ao racismo e a qualquer tipo de violação de direitos sociais ao negro. Conforme Leila Gonzales (1982, p. 57),

O 20 de novembro transformou-se num ato político de afirmação da história do povo negro, juntamente naquilo em que demonstrou sua capacidade de organização da proposta de uma sociedade alternativa; na verdade, Palmares foi o autêntico berço da nacionalidade brasileira ao se constituir como efetiva democracia racial, o símbolo vivo da luta contra todas as formas de exploração.

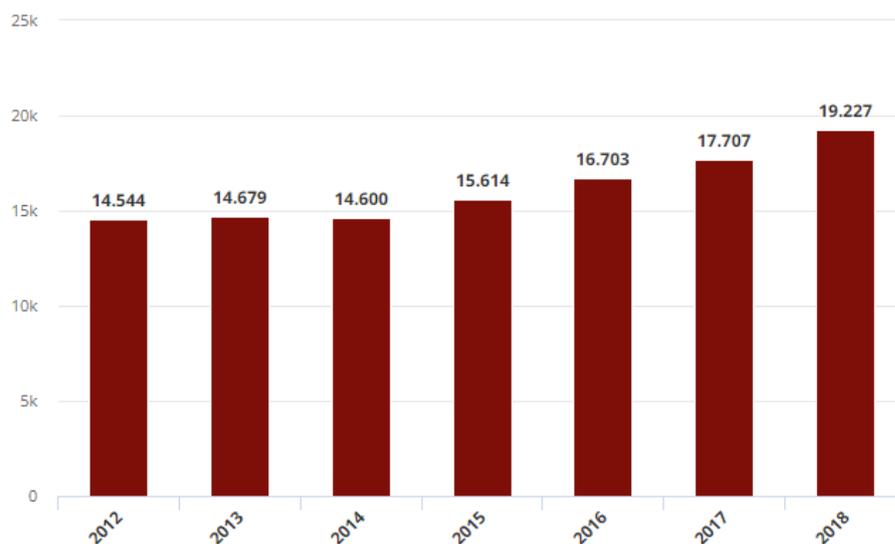
Portanto, o dia da Consciência Negra perpassa o pensamento estereotipado da escravidão comumente visto em espaços educacionais e públicos: uma série de representações teatrais, com uma porção de escravos acorrentados e um feitor com um açoite na mão, dando-lhes ordens e chicotadas ou recitação de poesias lembrando o tempo escravista. Ao contrário disso, o dia da Consciência Negra é uma data representativa, em que os ideais étnico-raciais possam resplandecer nas artes contemporâneas, como pinturas, teatro, literatura, entre outras faces estéticas, mostrando uma verdadeira reação e afirmação de que o Movimento Negro está ativo nas lutas contra as desigualdades sociais.

Neste momento, surge a necessidade de argumentarmos sobre essas justas questões sociais e como os negros estão alocados nesse espaço de representatividades e oportunidades na atualidade. Iniciamos pela exposição do quantitativo de pessoas negras no território brasileiro, já que são mais de 108 milhões de pessoas, de acordo com os últimos dados divulgados pela Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD), o que compõe mais da metade da população brasileira:

56,10%. Esse é o percentual de pessoas que se declaram negras no Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua do IBGE. Dos 209,2 milhões de habitantes do país, 19,2 milhões se assumem como pretos, enquanto 89,7 milhões se declaram pardos. Os negros – que o IBGE conceitua como a soma de pretos e pardos – são, portanto, a maioria da população. A superioridade nos números, no entanto, ainda não se reflete na sociedade brasileira (PNAD, 2019).

Em 2018, o país tinha 19,2 milhões de pessoas que se declararam pretas, 4,7 milhões a mais que em 2012, o que corresponde a uma alta de 32,2% no período, conforme ilustra a Figura 1:

Figura 1 - Quantitativo de pessoas que se declararam pretas (2012-2018)



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Ao inverso disso, a população declarada branca vem diminuindo, conforme apontam novas pesquisas. Em 2018, somavam-se 89,7 milhões de brasileiros, contra 92,2 milhões em 2012. Os brancos foram maioria no país até 2014. Desde 2015, os pardos passaram a representar a maior parte da população, saltando de 89,6 milhões em 2012 para 96,7 milhões em 2018 (IBGE, 2019).

Porém, atualmente, no Brasil, os negros têm quase todos os indicadores sociais inferiores aos dos brancos, como no mercado de trabalho: em 2019 o salário médio dos empregados negros chegou a ser 45% menor, comparados aos brancos, de acordo com PNAD; quanto as trabalhadoras negras, o cenário fica pior, pois chegaram a ser 70% menos que as mulheres brancas. Alguns podem questionar sobre o fato da escolaridade de cada pessoa, na tentativa de explicar essas discrepâncias, porém, mesmo possuindo o mesmo grau de escolaridade, equiparado aos brancos, os negros ainda recebem bem menos subsídios:

Mesmo negros com curso superior ganham menos que os brancos. De acordo com uma pesquisa do Instituto Locomotiva, o salário médio de homens não negros com ensino superior em 2019 ficou em R\$ 7.033,00, enquanto o dos negros ficou em R\$ 4.834,00, uma diferença de 31% a menos. Já as mulheres negras com formação superior receberam no ano passado salário médio de R\$ 3.712,00 contra R\$ 4.760,00 das mulheres brancas (CUT, 2020).

Outro ponto a destacar é a presença do negro na mídia brasileira, como novelas, séries, programas, entre outros. Como vimos anteriormente, os negros compõem mais da metade da população brasileira, porém, quando se trata de representatividade na dramaturgia e programas de entretenimento, geralmente surgem com papéis estereotipados, como a camada pobre da população, seja representando uma empregada doméstica ou serviçal: “boa parte dos personagens negros aparece em papéis que reforçam estereótipos tradicionais como o negro que gosta de samba, mora na favela ou em bairros periféricos, atua num núcleo violento ou onde há criminalidade” (UOL, 2020). O trabalho proposto para os afrodescendentes se reserva a papéis estereotipados e de menor importância no cenário desde a chegada da TV no Brasil (1950) até os dias atuais. Araújo (2006) comenta que:

Todos eles, portanto, são obrigados a incorporar na televisão a humilhação social que sofrem os mestiços em uma sociedade orientada pela ideologia do branqueamento, em que a acentuação de traços negros ou indígenas significa a possibilidade de viver um eterno sentimento racial de inferioridade, e uma consciência difusa e contraditória de ser uma casta inferior que deve aceitar os lugares subalternos intermediários do mundo social (ARAÚJO, 2006, p. 77).

Somente nos “anos 1990 que uma atriz negra (Taís Araújo) desempenhou o papel-título em uma telenovela, *Xica da Silva*. Em 2004, a mesma atriz protagonizou “Da cor do pecado” - Rede Globo, sendo a primeira protagonista negra da história das novelas da emissora” (UOL, 2020). A inclusão dos negros em papéis de destaque não obteve avanço nos anos seguintes, a não ser quando uma obra televisiva trata como tema de fundo fatos relacionados à escravidão, como a recente novela *Nos tempos de Imperador* (2021) e, mesmo assim, recebeu imensas críticas por romantizar a escravidão e mostrar Dom Pedro II diferente do que é conhecido pela história brasileira, já que o mesmo não era abolicionista, o que justifica o fato de o Brasil ser o último país a abolir a escravidão, como já comentando no primeiro tópico desta seção.

Há um projeto de lei, protocolado em 2018, obrigando emissoras de rádio e TV a contratar, entre seus departamentos e elencos de novelas e séries, pelos menos, 30% de negros, visando a desestruturar uma estrutura embranquecida na face televisiva. Destarte, como esses programas sempre estão sendo apresentados em horário nobre, percebemos que houve uma progressão, todavia, alocados no mesmo patamar de inferioridade de suas personagens.

Poderíamos apontar diversas óticas sociais em que o negro está em desvantagem em relação ao branco, porém, neste trabalho, não visamos somente a exposição de dados que confirmam a marginalização do negro na contemporaneidade. O enfrentamento do preconceito racial não é uma luta somente do Movimento Negro, mas de todos, para que ocorra uma mudança na própria estruturação e mentalidade do país, afastando o pensamento eurocêntrico definido pelo tom da cor da pele. Entendemos que somente aumentar o número de cotas, vagas de emprego ou espaços igualitários não é suficiente para essa mudança de ideologia.

4 METODOLOGIA

Este trabalho tem abordagem qualitativa (GIL,2002), utilizando a pesquisa documental para compreender de forma de direta os documentos produzidos para a ampliação da educação escolar.

Primeiramente, antes de entrarmos, de fato, no mérito desse método, com relação ao tema proposto para esta dissertação, convém ressaltarmos os conceitos desses procedimentos. Pádua (1997, p. 62) diz que a “pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências”. A pesquisa documental tem uma relação direta com a pesquisa bibliográfica, pois a bibliografia auxilia na construção do aparato teórico-metodológico necessário para a construção da pesquisa, conforme aponta Gil (2002, p. 62-63):

A pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que as diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

Essa diferenciação ocorre a partir do material que se irá analisar ou seja, a fonte. De acordo com Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, ou seja, baseia-se em livros e artigos científicos publicados por autores que têm uma relação de proximidade com determinado tema, enquanto a pesquisa documental busca analisar materiais que ainda não tiveram um determinado tratamento analítico.

4.1 Princípios, procedimentos e instrumentos metodológicos

Nesta subseção, discorreremos sobre nosso objeto de estudo: o livro didático. A pesquisa documental foi realizada a partir da análise de livros didáticos de história (ensino médio) da coletânea PNLEM 2009, 2010 e 2011 (volume único) e da coletânea PNLD 2018, 2019 e 2020, no município de Humaitá-AM. O primeiro livro didático é dominado *História*

Global – Brasil e Geral, do autor Gilberto Cotrim (2005). Os outros livros são denominados *#Contato história*, dos autores Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg.

No trabalho com o livro didático, buscamos analisar a representatividade do negro em seu conteúdo. O objetivo é comparar os livros pós Lei 11.645/2008, ou seja, a coleção PNLEM 2009, 2010 e 2011 (volume único), com a coletânea recente, PNLD 2018, 2019 e 2020 e, a partir desta análise, verificar se a primeira coletânea seguiu a Lei, no sentido de proporcionar a apresentação da história e cultura afro-brasileira e de que forma o negro é representado, comparando-a com a segunda coletânea, investigando se há as mesmas representações ou outras informações adicionais.

Além disso, analisamos como é retratada a imagem do negro no contexto escolar. Com uma visão crítica, verificamos se há estereótipos, discriminação racial e valorização do personagem negro, que tanto contribuiu e contribui com a formação do país. A justificativa desta pesquisa se dá pela frequência da má representação do negro no contexto escolar, visto durante nosso período de graduação e estágios, observamos manifestações de cunho preconceituoso, em que frequentemente o negro é exposto em temas relacionados apenas à escravidão e situações de desigualdades sociais perante aos brancos, desvalorizando todo um arcabouço cultural enriquecedor que vemos espalhado por todo o território, seja na culinária, linguagem, crenças, cultura, etc.

Mesmo com a Lei 11.645, de 2008, que obriga o ensino de história e cultura afrodescendentes na escola de forma contundente, tal ensino ainda é fragilizado. Por isso, o uso da pesquisa documental é de grande relevância para o desenvolvimento deste trabalho. Como diz Fonseca (2002, p. 32), “a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.”.

O trabalho foi dividido em três fases: 1) elaboração de um cronograma de tarefas para formulação de cada passo necessário para a resolução da pesquisa; 2) realização de leituras teóricas relevantes para o domínio desse conteúdo, como livros, artigos científicos e dissertações; 3) seleção dos livros didáticos do ensino médio para analisar os objetivos propostos. Esse terceiro momento é crucial para a observação dos conteúdos, imagens e exercícios expostos na íntegra do livro didático, a fim de termos uma noção de como tratar os dados obtidos, sempre com uma visão teórico-crítica da educação.

Após a verificação, os dados foram analisados de acordo com nossos objetivos, para chegarmos a uma conclusão acerca de se realmente houve uma mudança no conteúdo dos

livros didáticos voltados à representação negra, após a lei 11.645, ou se ainda persiste a representação tradicionalista de livros anteriores, que apresentam o negro atrelado à escravidão. Ressaltamos que o negro não é descendente de escravos, mas sim de africanos, que compõem todo um continente rico de cultura e história. A escravidão foi um marco histórico abominável, em que ocorreu por uma disputa de egoísmo, poder e capitalismo.

Os dados foram analisados através da Teoria da Representação Social, que objetiva explicar e compreender toda os fatores cercados pela realidade social, permeando diferentes vieses inseridos na historicidade crítica. Dessa forma, segundo Moscovici (1981, p. 81),

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Assim, nosso estudo se volta à representação social do negro no contexto escolar, considerando que, na escola, os alunos participam da construção do conhecimento e contribuem diretamente nesse processo. Entendemos que é possível formar identidades que os próprios alunos podem construir, sem ninguém as impor por meio representações sociais que não condizem com o seu pluralismo e contexto cultural.

4.2 Teoria da Representação Social: uma aproximação com a proposta da pesquisa

Nossa proposta de pesquisa apresenta uma convergência ao utilizar a Teoria da Representação Social como metodologia teórica aplicada à temática do negro no contexto educacional, mais especificamente, no livro didático. Com a consolidação de políticas públicas voltadas à representação da história e cultura do afro brasileiro no livro didático, desde 2003, cabe-nos mensurar essa polarização de conhecimento que, em tese, foi dialogado de forma unilateral nas óticas centralizadas nos conteúdos, imagens e exercícios. Assim, essa Teoria nos dá suporte para analisar e dialogar com os fatos existentes nas coletâneas investigadas neste trabalho.

Para dar seguimento, é imprescindível “compreender o conceito de representação social, a sua função em nível do social e seu histórico, bem como “por que” ela é produzida, é importante para a interpretação das transformações da representação social do negro, bem como dos determinantes dessa transformação” (SILVA, p. 26, 2011). Além do mais, sua concreta participação nas representações sociais em categorização do negro, visto que a

dualidade de pensamentos ainda é exorbitante, o que, por um lado, reforça a permanência do olhar eurocêntrico e por outro, resiste na extinção do preconceito e da desigualdade racial.

Conforme Jodelet (2001), as representações são sociais porque a sociedade é composta por uma ampla comunidade, de modo que as pessoas não pensam de forma igual, o que desenfreada críticas que servem de apoio umas para as outras, muitas vezes, de forma convergente. Segundo Rocha (2004, p. 51),

O nascimento da teoria das representações sociais ocorreu em um período histórico marcado por mudanças provocadas pela insatisfação e pela tentativa de superação do modelo científico que valorizava de forma excessiva os saberes científicos em detrimento da cultura do senso comum, menosprezando e desprestigiando o valor das crenças e dos conceitos culturalmente construídos no intercâmbio comunicacional cotidiano que constitui e é constituído na cultura.

A relação de entendimento da mente humana (psíquico) surgiu como modelo proposto nessa teoria, que aborda a problemática do indivíduo, pensamento e sociedade. Assim, em 1960, a Teoria da Representação Social foi estabelecida pelo sociólogo francês Serge Moscovici e não demorou muito tempo para ser utilizada por outros autores. A representação social se torna importante pela abrangência de teorias e fenômenos transmitidos na sociedade, o que não poderia ser afirmado pela experiência individual. Os significados transmitidos por meio do conhecimento teórico se tornam delimitados em relação aos conhecimentos e realidades adquiridos por meio da educação, meios de comunicação e empirismo (MOSCOVICI, 1978).

Outras ciências compactuaram para o surgimento dessa teoria, pois, “a origem [...] está relacionada com a sociologia de Durkheim e com a antropologia de Lévy-Bruhl, porque Moscovici buscava a transformação da perspectiva individualista que se encontrava instalada na Psicologia social tradicional, rompendo os paradigmas então existentes (ROCHA, p. 22, 2004). O sociólogo Émile Durkheim foi o pioneiro a abordar a relação coletiva, tendo como objeto somente o indivíduo. Em contrapartida, Moscovici polarizou esse entendimento, alegando que a representação do indivíduo ultrapassa a coletividade, pois Durkheim não atrela nenhuma explicação psicológica para os fatos sociais. De acordo com Wagner (2009, p. 149),

De um lado, a representação social é concebida como processo social que envolve comunicação e discurso, ao longo do qual significados e objetos sociais são construídos e elaborados. Por outro lado, [...] as representações sociais são operacionalizadas como atributos individuais – como estruturas individuais de conhecimento, símbolos e afetos distribuídos entre as pessoas em grupo ou sociedades.

A representação social é vista como uma constituição de ações que envolvem elementos sensoriais ligados a ambientações, pois pode ser encontrada nas ruas, eventos, reuniões, família, onde houver preceptores sociais que possam aderir a essa capacidade: “Ela consegue inculcar um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculada ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes (MOSCOVICI, 2003, p. 49).

Para Rocha (2004), a teoria das representações sociais é vista como uma epistemologia individualista, pois sua ótica mensura a relação entre ambas as partes envolvidas, resultando na demonstração que tanto o objeto como o mundo em que está inserido são construídos por meio da relação dialética entre a atividade e relação sujeito/mundo. Nesse sentido, Jovchelovitch (2009) assim comenta:

A teoria das representações sociais se articula tanto com a vida coletiva de uma sociedade como com os processos de constituição simbólica, nos quais os sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar seu lugar, através de uma identidade social. Isso significa deixar claro como as representações sociais, enquanto fenômeno psicossocial, estão necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo de outros (p. 65).

A identidade social citada pelo autor é a própria construção de pensamento em meio ao local em que está inserido, haja vista que os sujeitos sociais tentam compreender de que forma podem constituir a convivência em coletividade, permanecendo nas dimensões consensuais. Desse modo, “o elemento social na teoria das representações sociais funciona como algo que as constitui, não havendo uma separação substancial, não determinando a pessoa, mas sendo parte integrante dela. Segundo a teoria, o ser humano é essencialmente social (ROCHA, 2004, p. 56). O elemento social se torna indissolúvel, pois suas ações partem de si próprio, ocasionado seu reflexo pessoal quando sujeito. De acordo com Mazzoti (2002, p. 171),

Para Moscovici, sujeito e objeto não são funcionalmente distintos, eles formam um conjunto indissociável. Isso quer dizer que um objeto não existe por si mesmo, mas apenas em relação a um sujeito (indivíduo ou grupo); é a relação sujeito-objeto que determina o próprio objeto. Ao formar sua representação de um objeto, o sujeito, de certa forma, o constitui, o reconstrói em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo ao seu sistema de valores, o qual, por sua vez, depende de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido.

Segundo Rocha (2004), o conceito crítico-ideológico proposto por Moscovici salienta as seguintes conclusões, estabelecidas perante ao processo de cognição, em que se torna neutro o processo cognitivo diante de fatores externos: o sujeito realiza suas ações mediante sua concepção, seu modo ver o mundo em que está incluído, ou seja, suas ações se tornam dependentes do meio social, elevando a significação que cada ação, possui uma reação. Por fim, “a representação social é uma preparação para a ação, ela não é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento teve lugar [...] (MOSCOVICI, 1978, p. 49).

Realizada a contextualização conceitual, histórica e a importância da Teoria da Representação Social de Moscovici, cabe-nos dissertar acerca de sua relação com a temática do negro representado no livro didático. Ao tratar da representação social do negro, imergimos na percepção dos pressupostos enraizados de cunho preconceituoso, dada a historicidade do negro. Destarte, “na representação social do negro, no processo de reconstituição e modelagem da sua percepção externa estão contidos os estereótipos, os preconceitos, os julgamentos, os juízos, que são elementos ou objetos internalizados na consciência dos indivíduos [...]” (SILVA, 2011, p. 29).

Há termos que fazem assimilação ao negro escravo, como “criado mudo”¹³, que é o nome do móvel colocado à cabeceira da cama, atrelado ao papel desempenhado pelos escravos dentro da casa dos senhores brancos: o de segurar as coisas para seus “donos”, sem fazer barulho para atrapalhar seus senhores, permanecendo calado, como se fosse mudo. Outro termo é “tem caroço nesse angu”, expressão que nasceu de uma artimanha realizada pelos negros escravizados se alimentarem melhor. Quando o prato era composto de angu de fubá (o que acontecia com frequência), conseguiam esconder um pedaço de carne ou alguns torresmos embaixo do angu. Esses julgamentos tendem a personificar a representação negra à escravidão, entre todos os moldes sociais: “[...] ser negro é estar entre aqueles cuja presença é “vigiada – no sentido de controle social, e ignorada, no sentido da recusa psíquica – e ao mesmo tempo, sobre determinado – projetada psiquicamente, tornada estereotípica e sintomática [...]” (BHABHA, 1998, p. 326-327).

A peripécia de ser negro é estar sob a vigilância de um segurança de *Shopping*, ser abordado por viaturas policiais ao andar pela calçada, receber olhares desconfiados ao adentrar

¹³ Secretária dos Direitos Humanos - CDH (2017).

uma loja, entre outras situações. Ou seja, o negro parado é suspeito, correndo é bandido, uma discrepância que ocorre atualmente e diariamente. Nas palavras de Silva (2011),

Se a representação fosse apenas uma imagem, fixaria na consciência individual ou coletiva a imagem da diversidade de papéis e funções do negro na sociedade, a riqueza da sua cultura e religiosidade, entre outras imagens do cotidiano do povo negro, que os objetos recalcadores internalizados na nossa consciência invisibilizam ou modelam negativamente (p. 30).

Para Moscovici (1978), a representação social não se assemelha meramente à imagem; por ficar estagnada ao psíquico, sua eficácia em contrapor ações fica obsoleta, diferentemente da representação social, que se mostra em pleno funcionamento no aspecto de majorar o reflexo de seu sujeito. Silva (2011, p. 30) afirma que “se a representação fosse apenas uma imagem, fixaria na consciência individual ou coletiva a imagem da diversidade de papéis e funções do negro na sociedade, a riqueza da sua cultura e religiosidade, [...] povo negro, que os objetos [...] invisibilizam ou modelam negativamente”.

A representação do negro no livro didático, estereotipada por sua inicialização prefixada nos arquétipos de malquerença à pessoa negra, além de propagar uma imagem infiel à historicidade, cria prolíferas óticas na criação de identidade pelo usuário desse conteúdo, ao juntar às ações de leitura do texto, assimilando às figuras taxativas do negro de modo inferior a pessoas brancas. Segundo Silva (2011, p. 30-31),

Quando o negro é representado à consciência de um indivíduo, os objetos que estão na sua consciência, tais como os estereótipos e preconceitos, podem modelá-lo de tal forma, que, mesmo na sua ausência, o conceito o coloca estigmatizado em papéis e funções, estereotipado negativamente e subordinado, e à sua visão concreta esse conceito é ativado, provocando a discriminação e a exclusão. Dessa forma, a representação de algo pode não ser do objeto inicialmente percebido, mas do objeto construído a partir dos elementos que a ele acrescentamos, no processo de modelagem e reconstrução.

Os personagens negros são escalados sob perspectiva escrava desde a saída do continente africano à chegada aos portos brasileiros, ou seja, a representação social é fixada nesse sentido, como se em nenhum momento o negro obtivesse ascensão social ou tratamento igualitário, conforme é previsto na legislação brasileira, o que consiste em idealizar somente um pensamento crítico em torno de uma sistemática tão ampla, proliferando o preconceito. Segundo Moscovici (1978, p. 64), “[...] o racismo é o caso extremo em que cada pessoa é julgada, percebida, vivida, como representante de uma sequência de outras pessoas ou de uma coletividade”, ou seja, o sujeito está à disposição de uma atividade repetidora por fazer parte de uma mesma coletividade.

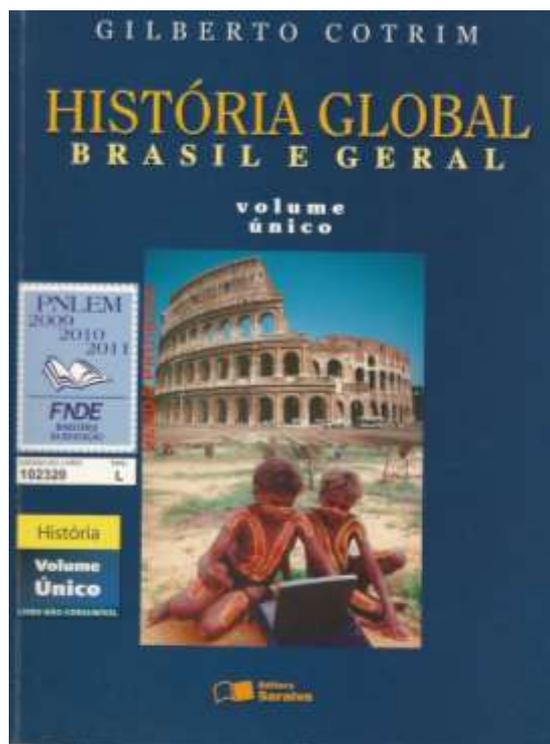
Ao observar a representação social presente no contexto educacional, concluímos que existem muitas lacunas a ser preenchidas em contrapartida ao sistema social e sociedade, posto que a idealização da representatividade pode ser atribuída tanto no ensino, como em sociedade. “Contudo, a representação de uma realidade ou objeto não corresponde à sua percepção real, uma vez que esta tem o papel ativo de modelar o que apreende do exterior e reproduzir essa realidade ou objeto, reconstruindo-o” (SILVA, 2011, p. 28). Portanto, a aproximação entre sociedade, representação social e o negro possibilita a criação de um diálogo ético, favorecendo a criação de uma ideologia inclusiva, justa e democrática.

5 REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

5.1 Livro didático de História: coleção PNLEM (2009, 2010, 2011)

Iniciamos apresentando o livro didático de história (não consumível), de Gilberto Cotrim, denominado *História Global: Brasil e Geral* (volume único - 8ª edição) que abrange os anos letivos de 2009, 2010 e 2011, publicado pela Editora Saraiva, ilustrado na Figura 2:

Figura 02 - Livro de História Global: Brasil e Geral (volume único)



Fonte: Coleção PNLEM (2009, 2010, 2011). Autor: Gilberto Cotrim

Esse livro didático foi usado nas salas de aulas das escolas estaduais de Humaitá-AM durante o período exposto pela coleção. Gilberto Cotrim é historiador, graduado pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e licenciado pela Faculdade de Educação da USP. É advogado inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB-SP). Defendeu Mestrado em Educação e História da Cultura pela Universidade Mackenzie. Coursou filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi presidente da Associação Brasileira dos Autores de Livro Educativo (ABRALE). É autor de diversos livros publicados pela Editora Saraiva, como: *História Global*, *Fundamentos da Filosofia e Educação para uma escola democrática*.

O livro didático em foco é composto por 608 páginas e “está organizado em 15 unidades representativas de um período histórico mundial ou brasileiro, cada uma subdividida em capítulos” (COTRIM, 2005). Logo após à apresentação do autor, o livro demonstra um sistema que centraliza o leitor durante a leitura, apresentando tópicos sequenciais: Texto introdutório, Imagem, Epígrafe, *Lead*, Investigando, Texto Principal, Quadros Laterais, Monitorando, Mapas, Oficina de História, *Box*, Vestibulares e Para Saber Mais, conforme sintetizado no Quadro 1:

Quadro 1 - Estrutura do livro História Global: Brasil e Geral

Tópicos	Descrição
Texto Introdutório	Delineia os principais temas tratados nos capítulos da unidade, relacionando, sempre que possível, passado e presente.
Imagem	Relacionada a um dos temas abordados na unidade.
Epígrafe	Expõe um pensamento ligado ao conteúdo da unidade.
Lead	Pequeno texto que comenta o conteúdo do capítulo e apresenta uma problematização como “chave” para seu estudo.
Investigando	Seção constituída de questões que possibilitam ao aluno verificar seus conhecimentos prévios a respeito do que será tratado no capítulo.
Texto principal	Em linguagem clara e objetiva, desenvolve os principais aspectos do processo histórico em estudo.
Quadros laterais	Com pequenas notas explicativas dos termos destacados nas páginas.
Monitorando	Seção distribuída em vários momentos ao longo do capítulo, com questões que o auxiliarão a analisar e interpretar o conteúdo.
Oficina de História	Seção no final do capítulo, com questões orientadas para o desenvolvimento de atitudes de solidariedade e cidadania, a percepção das mudanças e permanência históricas.
Box	Com textos do autor ou reproduções de documentos históricos e de produção historiográfica, em muitos casos seguidos de atividades de interpretação e que levam à reflexão sobre o diálogo entre o texto lido e o conteúdo do capítulo.
Vestibulares	Seção no final do último capítulo da unidade, com questões de exames vestibulares.
Para Saber Mais	Seção com sugestões de livros e vídeos que podem ampliar e/ou aprofundar seu aprendizado.

Fonte: Gilberto Cotrim (*História Global: Brasil e Geral* (Coleção PNLEM 2009, 2010, 2011).

Esses tópicos podem auxiliá-lo o aluno a suprir dúvidas ou a agregar conhecimento sobre tal assunto, já que, de forma lúdica e atrativa, compõem os capítulos, apesar de esses serem bem delimitados.

Observando o sumário, não encontramos nenhum tópico capitular sobre o continente africano ou período escravocrata, temas que, possivelmente, devem ser tratados nas entrelinhas dos demais capítulos. Inicialmente, nas primeiras páginas do livro, precisamente

na página 11, há duas figuras bastante atraentes à temática desta pesquisa, em o tema discutido é a respeito do “Tempo e história”, situado no capítulo 01, página 10.

A primeira figura mostra a “reprodução de gravura realizada entre 1834 e 1839 pelo pintor francês Jean-Baptiste Debret, que retratou cenas da sociedade e paisagem brasileiras nos séculos XIX” (COTRIM, 2005, p. 11), conforme reproduzimos abaixo, na Figura 3:

Figura 3 - Reprodução de gravura do pintor francês Jean-Baptiste Debret



Fonte: Gilberto Cotrim (*História Global: Brasil e Geral*, p. 11).

A imagem exhibe serviçais negros servindo pessoas brancas: uma negra com o abanador, um negro como criado mudo e outra na cozinha. Isso reflete as desigualdades sociais vistas corriqueiramente na sociedade contemporânea: pessoas negras ocupando funções braçais ou menos valorizadas, como porteiros, domésticos e cortadores de cana-de-açúcar, em oposição aos brancos, que ocupam profissões julgadas melhores, como engenheiros, médicos e advogados. Conforme Silva (2011), a teoria da representação social demonstra colocações da figura do negro como esta, o que causa enorme afastamento e exclusão social, pela própria nomenclatura estigmatizada do objeto social que, por vezes, transforma o negro em uma figura que conota a sociedade, resultando no distanciamento provocado, majoritariamente, por falsas percepções pré-estabelecidas.

Além da legenda, nenhum texto é atrelado à imagem; assim, não há o intuito de dissertar sobre a sociedade da época, que tinha como serviçais os escravos negros, ficando uma lacuna no cognitivo do aluno ao vê-la. A discrepância é fruto da distância social entre negros e brancos ao acesso educacional e reflexo da escravidão no Brasil, grande comprador e comerciante de negros.

Na mesma página, a segunda figura demonstra um “recibo de compra e venda, datado em 1851, de um escravo chamado Benedito” (COTRIM, 2005), mostrando a funcionalidade

das vendas condicionais de escravos, o que era comum na província de São Paulo, conforme reproduzimos na Figura 4:

Figura 4 - Recibo de compra e venda do escravo Benedito



Fonte: Gilberto Cotrim (*História Global: Brasil e Geral*, p. 11).

Nessa figura, também não há texto de cunho explicativo e somente exemplifica o tema “Tempo e história” abordado no capítulo, embora ela possa abrir um leque de discussões a respeito da escravidão e do mercantilismo que ela produziu na colônia portuguesa.

De fato, nesse livro didático, a abordagem sobre o negro somente está elencada no capítulo 23, denominado “Economia Açucareira”, que trata das implantações de engenhos, açúcar e escravos. A produção açucareira surgiu no Brasil como uma solução de garantir a posse de terra das ameaças estrangeiras; assim, foi uma alternativa tanto para ocupação territorial como atividade econômica, já que o açúcar era bastante consumido na Europa e o Brasil tinha condições favoráveis a essa produção sistemática, pois possuía clima quente, chuvas e solo massapê no litoral (COTRIM, 2005).

Com isso, foi preciso construir o engenho de açúcar, lugar onde se produzia açúcar. Porém, para se chegar de fato ao produto açúcar, era necessário um longo processo, desde o plantio da cana, colheita e processamento no engenho, passando pela sua transformação em açúcar e seus derivados, como o melão e a cachaça.

Na Figura 5, a seguir, temos a imagem de um engenho de açúcar constante do livro analisado:

Figura 5 - Imagem de um engenho de açúcar



Fonte: Gilberto Cotrim (*História Global: Brasil e Geral*, p. 211).

Por volta de 1570, os portugueses encontravam dificuldades para construir e manter ativos os engenhos. Um dos problemas era a mão de obra, cuja maior parte usada na construção era a indígena, que fora trocada pela mão de obra negra depois de “uma grande redução da população indígena em consequência das guerras dos colonos contra os índios e das sucessivas epidemias que os vitimavam. Isso, aliado a outros fatores, fez o colono buscar formas alternativas de trabalho” (COTRIM, 2005, p. 212-213). A esse respeito, Marquesse (2006) comenta que:

Ao serem superadas tais dificuldades, com atrelamento da produção brasileira aos centros mercantis do Norte da Europa e articulação do tráfico de escravos entre África e Brasil, tornou-se viável o arranque definitivo da indústria de açúcar escravista da América portuguesa, o que ocorreu entre 1580 e 1620, quando o crescimento acelerado da produção brasileira ultrapassou todas as outras regiões abastecedoras do mercado europeu. (p. 111).

Esse empreendimento tinha participação estrangeira, como os holandeses, mas não diretamente. Os portugueses ficavam responsáveis pela produção (da plantação ao produto final) e os holandeses faziam a distribuição (transporte e venda) (COTRIM, 2005). Esse tipo de cultura, no Brasil, foi adotada com o sistema chamado *plantation*, que tinha como base o latifúndio, a monocultura e a mão de obra escrava; suas características principais eram grandes latifúndios, monocultura, trabalho escravo e exportação para a metrópole.

Na página 212, o subtítulo “Mão de obra: A utilização dos africanos” comenta brevemente a utilidade do negro como mão de obra escrava na produção açucareira. Esses

escravos foram comercializados na África ou estavam nas costas brasileiras (Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro). A Figura 6 expõe como era feita a moagem de cana de açúcar no engenho:

Figura 6 - Moagem da cana



Fonte: Gilberto Cotrim (*História Global: Brasil e Geral*, p. 213).

Outros motivos que explicam a maior participação da escravidão africana em relação à indígena são: o índio não era adepto ao trabalho na lavoura, pois esse serviço era realizado pelas mulheres indígenas; alguns setores da igreja e da coroa se opuseram à escravização do índio; a grande resistência do índio à escravidão, com fugas, queimadas de plantações e retardamento de trabalho (COTRIM, 2005).

Na página 213, encontramos a reprodução de uma obra do dinamarquês Paul Harro-Harring (1841), com a legenda “Inspeção de escravas recém-desembarcadas da África”. Na imagem, observa-se o tratamento dado para as escravas negras (o que rompe o paradigma que somente escravos homens foram tratados de forma cruel). Essas escravas são inspecionadas por senhores e senhoras brancas, a fim de trabalharem em diversas áreas de atuação, conforme ilustra a Figura 7, a seguir:

Figura 7 - Inspeção de escravas recém-desembarcadas da África



Fonte: Gilberto Cotrim (*História Global: Brasil e Geral*, p. 213).

Ao receber o mesmo tratamento que os homens, desde a saída do continente africano até a distribuição nos portos, as mulheres escravas também foram tratadas de forma animalesca, ficando ainda à mercê de abusos sexuais por seu proprietário. A teledramaturgia apresenta um caso corriqueiro de abuso sexual, na apresentação da telenovela brasileira *Xica da Silva*, exibida pela Rede Manchete, entre 1996 a 1997, em que a protagonista, Xica da Silva, é abusada em uma espécie de seleiro pelo Sargento Mor, com violência física e sem nenhum consentimento. A personagem sofre os mais cruéis castigos e, após a ação, Xica da Silva surge num rio para lavar-se, pois estava em pleno sangramento, resultado da agressão sofrida. Na análise de Davis (2016, p. 20), encontramos que:

Como mulheres, as escravas eram inerentemente vulneráveis a todas as formas de coerção sexual. Enquanto as punições mais violentas impostas aos homens consistiam em açoitamentos e mutilações, as mulheres eram açoitadas, mutiladas e também estupradas. O estupro, na verdade, era uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras. Os abusos especialmente infligidos a elas facilitavam a cruel exploração econômica de seu trabalho. As exigências dessa exploração levavam os proprietários da mão de obra escrava a deixar de lado suas atitudes sexistas ortodoxas, exceto quando seu objetivo era a repressão.

Nesse sistema, o corpo da escrava era um objeto sexual que servia para a satisfação da vontade do homem, que entendia ser este um direito legal, por ser seu dono; então, além de escravizada, a mulher era um objeto de satisfação sexual. Segundo Brito (1997 p. 05), “a violência sexual perpetrada pelos senhores de escravos, seus familiares e agregados contra as mulheres negras, os estupros eram considerados naturais, já que escravas não eram donas de seus corpos, além das lesões corporais do tronco e do pelourinho”.

Observando o contexto social atual, percebemos que o corpo da mulher negra foi marcado historicamente pelo contexto da escravidão, o que se consolida em algumas parcelas da sociedade, em que a historicidade física da mulher atribui ao imaginário o símbolo sexual, o desejo e a atração, objetos derivados do escravagismo.

A respeito das motivações da troca de mão de obra indígena pela negra, é interessante ressaltar que o autor cita a interpretação do historiador Fernando Novais, em que a preferência pela escravização africana foi motivada pelos altos lucros gerados pelo tráfico negreiro, pois os lucros com os índios comercializados ficavam dentro da própria colônia, enquanto os lucros com o tráfico negreiro se dirigiam à metrópole portuguesa.

Para complementar esta análise, destacamos algumas questões dissertativas presentes nesta coletânea, em que é solicitada a participação interpretativa do aluno. Como afirma Rocha (2008, p. 57), “ao introduzir os conteúdos relativos à cultura afro brasileira e à história da África, a Lei 10.638/03 desloca a perspectiva adotada, até então, mas representação sobre o Brasil e sobre a sua formação, transformado em conteúdo didático”. Assim, propor aos alunos que reflitam sobre os vários temas que abordam o negro, de modo a fazê-las construir novos pontos de vista e não somente responder questões cujas respostas estão descritas no livros, urge como alternativa de discurso, como aponta a representação social: “através dos fundamentos da Teoria das Representações Sociais, poderemos delimitar o significado atribuído pelos sujeitos a um determinado conhecimento [...] o que se constitui, no nosso entendimento, uma possibilidade de leitura de questões que envolvem a realidade educacional (CRUSUE, 2004, p. 12).

Como exemplo de questões dissertativas presentes no livro em análise, podemos citar, no capítulo 23, três seções “Monitorando”, com perguntas inerentes ao conteúdo de cada subtítulo do capítulo. As perguntas são dissertativas e os alunos necessitam escrevê-las no caderno, ou à parte, de acordo com as orientações do professor.

No Quadro 2, a seguir, apresentamos essas três seções, seus subtítulos e as questões:

Quadro 2 - Seções “Monitorando” (Capítulo 23)

MONITORANDO (Capítulo 23)		
Subtítulo	Página	Questões
1. Açúcar e Escravos (p. 209)	212	1. Quem se beneficiou com a produção de açúcar no Brasil? De que forma isso se deu? 2. Quais as vantagens que os senhores desfrutavam na sociedade colonial?

2. Mão de obra: A utilização dos africanos (p. 212)	215	<p>1. Comente os principais argumentos usados pelos historiadores para explicar a implantação da escravidão africana na América portuguesa.</p> <p>2. Qual o papel do escravo africano na vida colonial?</p>
3. Mercado Interno Colonial: Contraponto ao setor de exportação (p. 215)	216	<p>1. Em que consiste a <i>plantation</i>?</p> <p>2. Por que alguns historiadores em trabalhos recentes, julgam um exagero limitar a economia colonial apenas ao setor exportador?</p> <p>3. Como se estruturou o mercado interno colonial?</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Gilberto Cotrim (*História Global: Brasil e Geral*, 2005).

No subtítulo 3, o autor incentiva o aluno a discorrer sobre o modo de produção em *plantation*, levando-o a contrapor à exportação para os países europeus que negociavam diretamente com a colônia. As demais perguntas presentes na seção “Monitorando” estão, de fato, em acordo com o conteúdo ofertado durante o capítulo, facilitando uma rápida interação entre aluno, conteúdo e aprendizagem. As respostas são realizadas de acordo com a leitura dos textos presentes no livro em conjunto às ilustrações, tornando-se fácil encontrá-las rapidamente.

O capítulo 24, denominado “Condições da escravidão africana” (página 217), também traz questões pertinentes a nossa pesquisa, uma vez que adentra ao tema escravidão africana no Brasil. Por meio da comercialização de escravos, vieram para o Brasil cerca de 4 milhões de africanos em mais de trezentos anos de escravidão, sendo que “os portugueses foram os primeiros a realizar o comércio de escravos através do Atlântico - seguidos por holandeses, ingleses e franceses” (COTRIM, 2005, p. 217).

Na Figura 8, a seguir, temos uma imagem retratando negros escravizados:

Figura 8 - Negros escravizados



Fonte: Gilberto Cotrim (*História Global: Brasil e Geral*, 2005).

O comércio de escravos no Atlântico ou comércio transatlântico de escravos, também chamado de tráfico negreiro, caracterizou-se por negociar seres humanos como mercadoria e ocorreu em todo o oceano atlântico entre os séculos XVI e XIX. De acordo com Cotrim (2005, p. 217), “o tráfico negreiro unia interesses na África, Europa e América”. A maioria dos escravos levados para a colônia portuguesa fazia parte de povos da África Ocidental, nas partes central e ocidental do continente, vendidos por outros africanos ocidentais ou capturados diretamente pelos europeus.

Na página 218, o autor apresenta as estimativas sobre o número total de escravos africanos trazidos para a América, principalmente, para o Brasil, esclarecendo que este número exato jamais poderá ser computado. Na Figura 9, reproduzimos essas estimativas:

Figura 9 - Estimativas de desembarque de africanos no Brasil (1551-1855)

Estimativas de desembarque de africanos no Brasil (1531-1855)	
Período	Número de escravos
1531-1600	50 000
1601-1700	560 000
1701-1800	1 680 100
1801-1855	1 719 300
Total	4 009 400

Fonte: Gilberto Cotrim (*História Global: Brasil e Geral*, 2005).

O autor ressalta que essas informações partem da literatura do historiador Herbet Klein (1987), entretanto, pesquisas recentes demonstram que o número de escravos trazidos para o Brasil foi superior ao exposto por Klein. Estima-se foram “4,9 milhões de africanos trazidos como escravos para o Brasil [...]. Nenhum outro lugar do mundo recebeu tantos escravos. Em comparação, nos Estados Unidos, foram 389 mil” (BBC-NEWS, 2018). Dados pertencentes a *The Trans-Atlantic Slave Trade Database* - um esforço internacional de catalogação de dados sobre o tráfico de escravos - incluem, entre outros, a Universidade de Harvard. O levantamento foi possível porque os escravos eram comercializados como mercadoria e, assim, eram registrados na entrada e na saída dos portos de vendas que faziam a cobrança de impostos (BBC-NEWS, 2018).

Na página 218, do livro analisado, o subtítulo “Distinções entre escravos” disserta sobre a distribuição e vendas de escravos. Os que conseguissem chegar vivos eram vendidos

em leilões ou na própria embarcação. Ao serem comprados, eram encaminhados aos seus respectivos trabalhos, seja nos engenhos, plantações de algodão ou serviços domésticos.

Os negros do eito eram escravos destinados a trabalhar nas lavouras em média 15 horas diárias, fiscalizados por um feitor. Caso descumprissem alguma ordem, poderiam ser cruelmente castigados e isso ocorria em público, para servir de exemplo aos demais escravos. (COTRIM, 2005). A maioria dos escravos morria entre cinco a dez anos de trabalho escravo, dadas as condições a que eles eram assujeitados: má alimentação, excesso de trabalho, condições de higiene deplorável e castigos constantes foram as principais causas das mortes.

Outro importante tópico que o autor salienta é “Principais grupos africanos” (página 219), expondo os principais grupos africanos trazidos para o Brasil pelo tráfico negroiro, como os bantos e os sudaneses, conforme ilustrado na Figura 10:

Figura 10 - Negros africanos trazidos para o Brasil



Fonte: Gilberto Cotrim (*História Global: Brasil e Geral*, 2005).

Os bantos eram originários da África central (Angola e Congo), comercializados principalmente em Pernambuco, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Os sudaneses, eram originários das regiões africanas de Daomé na África ocidental, em Nigéria e Guiné e foram comercializados principalmente na Bahia. Os africanos sudaneses se dividiam em três subgrupos: iorubas, gegês e fanti-ashantis. Esse grupo hoje é a Nigéria, Daomei e Costa do Ouro e seu destino geralmente era a Bahia. Já os bantos se dividiam em dois subgrupos: angola-congoleses e moçambiques. Prandi (2000) relata que:

Nos primeiros séculos do tráfico, chegaram ao Brasil preferencialmente africanos bantos, seguidos mais tarde pelos sudaneses, cujo tráfico se acentuou a partir da queda do império de Oió, destruído pelos fons do Daomé e depois dominados pelos haussás. Sem proteção militar, as diferentes populações iorubás

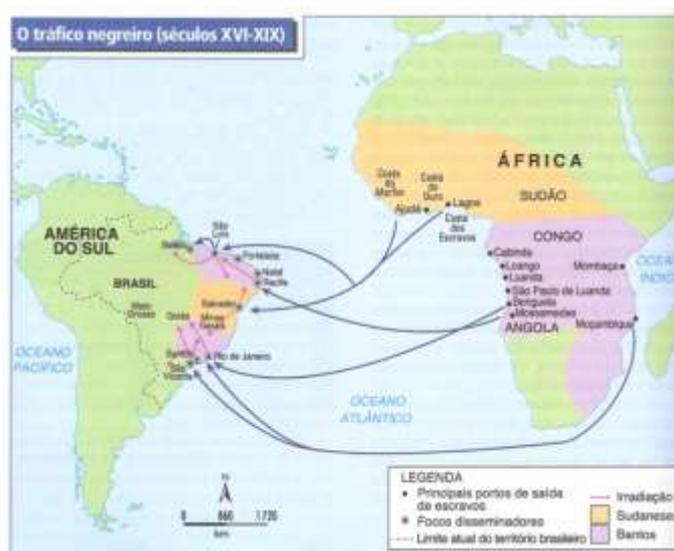
passaram a ser presas fáceis do mercado local de escravos mantido por vizinhos de outras etnias. Como a economia brasileira colonial e depois imperial vai se alterando ao longo dos séculos, a demanda por escravos também vai mudando geográfica e economicamente. Assim, até a metade do século XVIII, grande parte da população negra importada destina-se aos engenhos de açúcar de Pernambuco e da Bahia, mas, com a descoberta do ouro em Minas, no século XVIII, há um deslocamento do tráfico para as Minas Gerais, correspondendo ao chamado Ciclo do Ouro (p. 54-55).

Assim, tanto o banto quanto o sudanês são visões universalizadas na quantificação dos povos africanos, por não atrelar majoritariamente as variadas etnias ou nações africanas. Durante todo o tráfico, por interesse comercial, preservou-se alguma informação sobre a origem étnica do africano, embora isso não fosse fator preponderante na comercialização, e sim pela legitimidade de selecionar escravos considerados bons trabalhadores pela localização natal, elevando o índice de comercialização naquele lugar.

Para driblar a vigilância quando o tráfico começou a ser ilegal (Lei Eusébio de Queiroz - 1850), foi preciso planejar estratégias de embarque dos escravos, fazendo com que partidas de escravos alcançassem os portos depois de percorrer a pé, pelo interior, longos trajetos, o que acabava dificultando a identificação do escravo; conseqüentemente, sua origem, através do porto de embarque, podia não mais corresponder a sua origem verdadeira. (PRANDI, 2000).

A Figura 11, a seguir, detalha os principais trajetos que os tumbeiros faziam durante o tráfico negroiro:

Figura 11 - O tráfico negroiro (Séculos XVI-XIX)



Fonte: Gilberto Cotrim (*História Global: Brasil e Geral*, 2005).

No livro, não há um texto explicativo para a imagem acima reproduzida, que trata justamente do mapa do tráfico negreiro nos séculos XVI e XIV e suas principais rotas. Podem-se elencar quatro principais rotas dos navios negreiros que ligaram o continente africano ao Brasil: as rotas da Guiné, Mina, Angola e Moçambique, nas quais se concentrava o comércio de pessoas, na maioria, aprisionadas em guerras civis.

Os traficantes - principalmente os portugueses, mas também de outras nações europeias e posteriormente brasileiros - obtinham os prisioneiros em troca de armas de fogo, tecidos, espelhos, utensílios de vidro, de ferro, tabaco e aguardente, entre outros. Dependendo do tipo, os navios traziam de 300 a 600 cativos por vez. Entre 10% e 20% deles morriam na viagem (HISTÓRIA, 2009).

Na sequência, nas páginas 251 a 253, o autor trata da “A resistência quilombola”, ou seja, as resistências dos negros. Esse subtítulo traz apenas um pequeno texto. Entendemos que, dada a importância de debater a luta dos escravos e as formas de resistência, esse tema poderia ser explorado com mais plenitude, tendo em vista que, até nos dias atuais, essas lutas permanecem com o Movimento Negro, que, numa ótica diferente, enfrenta as raízes que se perpetuaram pós escravidão, como o racismo, o preconceito e a desigualdade social, temas discutimos no segundo capítulo deste trabalho.

Na Figura 12, a seguir, temos uma imagem da manifestação cultural denominada “Congada”:

Figura 12 - Congada



Fonte: Gilberto Cotrim (*História Global: Brasil e Geral*, 2005).

A imagem mostra a congada, uma manifestação cultural e religiosa afro-brasileira¹⁴. Folguedo muito antigo, constitui-se em um bailado dramático, com canto e música, que recria a coroação de um rei do Congo. Festividades como a congada são heranças da matriz africana que acompanharam esse povo desde a partida de sua terra natal e ainda vive hoje no território brasileiro, como acontece em Salvador, no estado da Bahia: desde 1704, essa festa acontece na Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, um dos pontos turísticos mais conhecidos da capital baiana, mas já residia no Brasil desde 1674 na igreja Nossa Senhora do Rosário dos Pretos do Recife, na, então, Capitania de Pernambuco.

Segundo Silva (2011), o negro, ao ser representado à consciência de outro indivíduo, os resquícios hostis coletados pelas variadas situações que permanecem em seu subconsciente (como os estereótipos e preconceitos) podem influenciar de tal forma, que acaba negligenciado suas atitudes perante essas colocações. Neste ponto, a representação social se faz presente como objeto construído a partir das soluções criadas para o estabelecimento da modelagem e reconstrução ativa. Dentre às formas de resistência, o autor também cita o diálogo, visto que os negros escravos tentavam conversar com seus proprietários de forma amistosa, porém, nada referente à libertação e sim por melhores condições de trabalho. Segundo Souza (2018),

A historiografia recente da escravidão tem enfatizado o papel desempenhado por escravos, considerando-os pessoas ativas do processo histórico, capazes de realizar estratégias com a finalidade de conseguir melhores condições de vida. As estratégias não se resumem a resistência marcada por fugas ou revoltas. Além destas atitudes, estão presentes as negociações buscadas por escravos, o que poderiam possibilitar melhores condições de vida (p. 01)

Para chegar até essas negociações, a relação entre senhores e escravos já deveria ser próxima, ou seja, uma confiança pré-estabelecida pelo patrão, para ter espaço a solicitar algum direito ou favores. Essas negociações eram, na maioria das vezes, feitas pelos “ladinos”, negros que já falavam a língua e moravam na casa grande, alguns até considerados parte da família, mas tudo conforme as condicionantes estabelecidas pelo patrão. Na Figura 13, reproduzimos trechos de um tratado de solicitação:

Figura 13 - Trecho de um tratado de negociação e conflito

¹⁴ FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1986. p. 453.

NEGOCIAÇÃO E CONFLITO

Apresentamos, a seguir, trechos de um tratado proposto por um grupo de escravos rebeldes a um senhor de engenho de Santana de Ilhéus, Bahia.

Tratado proposto a Manuel da Silva Ferreira pelos seus escravos durante o tempo em que se conservaram levantados (c.1789)

Meu senhor, nós queremos paz e não queremos guerra; se meu senhor também quiser nossa paz há de ser nessa conformidade, se quiser estar pelo que nós quisermos, a saber:

Em cada semana nos há de dar os dias de sexta-feira e de sábado para trabalharmos para nós não tirando um destes dias por causa de dia santo.

Para podermos viver nos há de dar rede, **tarrafas** e canoas. (...) **Tarrafa** – tipo de rede de pesca

Os atuais feitores não os queremos, faça eleição de outros com a nossa aprovação. (...) Poderemos plantar nosso arroz onde quisermos, e em qualquer brejo, sem que para isso peça-mos licença, e poderemos cada um tirar jacarandás ou qualquer pau sem darmos parte para isso.

A estar por todos os artigos acima, e conceder-nos estar sempre de posse da ferramenta, estamos prontos para o servirmos como dantes, porque não queremos seguir os maus costumes dos mais engenhos.

Poderemos brincar, folgar, e cantar em todos os tempos que quisermos sem que nos impeça e nem seja preciso licença.

Fonte: Gilberto Cotrim (*História Global: Brasil e Geral*, 2005, p. 222).

Ao ler esse trecho, inferimos que a solicitação era obter melhores condições de vida: liberá-los a cada sexta-feira e sábado da semana para produzir para si, dar-lhes redes de pesca, tarrafas e canoas, trocar os atuais feitores, plantar o próprio arroz, poderem brincar, folgar e cantar sem que fossem castigados e entre outros (COTRIM, 2005).

Na página 223, temos a imagem de uma torre de observação no Quilombo de Palmares, em 1647, acompanhada de um texto introdutório sobre o Quilombo de Palmares, que “recebeu esse nome porque ocupava uma extensa região de palmeiras, situada no atual estado de Alagoas e que, na época, fazia parte da capitania de Pernambuco. Chegou a atingir uma área de 27 mil quilômetros quadrado” (COTRIM, 2005, p. 223). Também destaca a forma de sobrevivência das pessoas que ali estavam abrigadas, como a criação de gado e cultivo de milho, feijão, cana-de-açúcar e mandioca. A imagem está reproduzida na Figura 14, a seguir:

Figura 14 - Torre de observação no Quilombo de Palmares (1647)



Fonte: Gilberto Cotrim (*História Global: Brasil e Geral*, 2005, p. 223).

O autor ressalta no texto, de forma resumida, a historicidade do Quilombo de Palmares, desde sua criação (1629) a sua extinção (1694), destruído por expedições militares após muitos ataques. Liderados pelo bandeirante Domingos Jorge Velho, e com a ajuda de seis mil homens fortemente armados, enviados pelo governo, conseguiram destruir Palmares, deixando milhares de mortos. Para os senhores de engenho, o quilombo representava perigo iminente para os negócios particulares, já que sinalizava uma vida fora do trabalho escravo e a liberdade era possível.

A sessão “Monitorando”, do capítulo 23, apresenta dois quadros com questões dissertativas. O primeiro quadro (página 221) traz questões reflexivas sobre o título “Tráfico Negreiro”, visando a abordar os impactos que o tráfico negreiro causou sobre a demografia do continente africano com suas expedições e comentar sobre como era realizada as escolhas dos negros em leilões. É interessante comentar a quarta questão desse quadro, pois ela cita o seguinte trecho da obra do jesuíta André João Antonil¹⁵, que viveu no Brasil no início do século XVIII: “Uns chegam ao Brasil muito rudes e muito fechados e assim continuam por toda vida. [...] os que nasceram no Brasil, ou se criaram desde pequenos em casa dos brancos, afeiçoando-se a seus senhores [...] qualquer deles vale por quatro boçais”. Além da questão principal que o autor centraliza, faz-nos pensar também a citação sobre o banzo, que é uma “saudade de sua terra natal, uma nostalgia triste que atingia o negro” (COTRIM, 2005, p. 221).

O segundo quadro de questões se dedica ao título “A resistência quilombola” (página 223), que reflete sobre às formas de resistência dos escravos, evidenciando a forma de negociação com os senhores, discorrendo também sobre qual o papel representativo de Zumbi de Palmares na sociedade atual. No Quadro 3, abaixo, sintetizamos os dois quadros presentes no livro:

Quadro 3 – Questões dissertativas (Capítulo 23)

Subtítulo	Questões
1. Tráfico Negreiro (p. 221)	1. Quais as consequências do tráfico de escravos na democracia africana? 2. Como se explica a variação na quantidade de africanos trazidos à colônia como escravos entre os séculos XVI e XIX? 3. Explique os diversos trabalhos exercidos pelos escravos e como era feita a escolha de africanos para as diferentes atividades. 4. sobre a distinção entre os escravos, o jesuíta Antonil, que viveu no Brasil no início do século XVII, escreveu: “ Uns chegam ao Brasil muito

¹⁵ André João Antonil. **Cultura e opulência do Brasil.**

	<p>rudes e muito fechados e assim continuam por toda vida. Outros, em poucos anos saem ladinos e espertos, assim para aprenderem a doutrina cristã, como para buscarem modo de passar a vida. (...) Os que nasceram no Brasil, ou se criaram desde pequenos em casa dos brancos, afeiçoando – se a seus senhores, dão boa conta de si, e levando bom cativo, qualquer deles vale por quatro boçais” (André João Antonil. <i>Cultura e opulência do Brasil</i>. Op. Cit. p. 89).</p> <p>Comente como essas diferenças podiam interferir no preço e no trabalho dos africanos escravizados.</p>
<p>2. A resistência quilombola (p. 223)</p>	<p>1. Cite algumas das formas de resistência utilizadas pelos escravos africanos?</p> <p>2. O conceito de “negociação” é usado por muitos historiadores contemporâneos para definir estratégias dos escravos em relação aos seus senhores. Em que situações os escravos “negociavam”?</p> <p>3. De que forma Zumbi dos Palmares tornou – se um símbolo da resistência negra ao cativo e ao preconceito racial?</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Gilberto Cotrim (*História Global: Brasil e Geral*, 2005).

Nos capítulos posteriores, a imagem do negro pouco aparece no conteúdo livro, fazendo apenas menções sobre a participação do escravo na pecuária, mineração em Minas Gerais e algumas revoltas internas ocorridas no Brasil. O Capítulo 26 (página 233), denominado “Expansão territorial e seus conflitos”, resume bem essas colocações, porque o comércio de cana-de-açúcar já não é mais o produto significativo do Brasil, deixando de ser a base da economia colonial. Isso foi resultado do fim da União Ibérica, que acometeu uma grave crise econômica em Portugal, por ter perdido muitas colônias para os holandeses, ingleses e franceses durante o domínio espanhol.

Diante da crise, o governo português recorreu a diversos tratados com a Inglaterra, na tentativa de minimizar as dificuldades da economia portuguesa, inclusive, com empréstimos. Entre esses tratados, destaca-se o de Methuen, de 1703, também conhecido como Tratado de Panos e Vinhos; esse o nome é sugestivo no que condiz e tratado, pois Portugal comercializava vinho com a Inglaterra e esta, por sua vez, comercializava tecidos em lã com Portugal (COTRIM, 2005). Ressaltamos que o texto no livro deixa claro que o Tratado de Methuen não resolveu a crise econômica em Portugal, que procurou explorar ainda mais o açúcar no Brasil; não obstante, após a expulsão dos holandeses, estes levaram consigo mudas de cana-de-açúcar, produzindo eles próprios nas Antilhas, provocando a queda das importações brasileiras.

Desse modo, surgiu a busca por pedras e metais preciosos (bandeirismo prospector), adentrando o interior do Brasil, chefiada pelos bandeirantes (Figura 15). Após anos de buscas, o bandeirante Antônio Rodrigo Arzão descobriu ouro em Minas Gerais, por volta de 1693.

Figura 15 - Bandeirantes



Fonte: Gilberto Cotrim (*História Global: Brasil e Geral*, 2005)

A notícia da descoberta do ouro rapidamente se espalhou pelas redondezas e logo partiram centenas de pessoas para Minas Gerais. Além do povoado colonial, estima-se que de três a quatro mil portugueses saíram do reino em direção ao ouro de Minas, o que levou o governo português a restringir esse avanço e criar política de passaporte, dificultando o acesso (COTRIM, 2005). Esse deslocamento foi realizado somente por objetivos capitalistas, explorando mais uma riqueza produzida pelas terras brasileiras. Nesse trabalho árduo, o negro foi protagonista com sua mão de obra, mais uma vez, em prol de uma colônia intimista e exploradora.

Essa busca pela melhora de vida aconteceu e acontece na atualidade, pois há, no Brasil, algumas experiências como esta, mesmo enfrentando perigos locais, distância e isolamento. Podemos destacar: o ciclo da borracha na Amazônia, que atraiu milhares de nordestinos; o estouro do ouro no garimpo de Serra Pelada no Pará, em que ainda há pessoas escavando pelas redondezas, mesmo decretado seu fechamento; o garimpo ilegal do Rio Madeira, localizado no Amazonas, que causa grande impacto ambiental, principalmente nos rios, causado pelo Mercúrio (azougue). Na página 245, encontramos uma imagem que retrata o trabalho para realizar a extração do ouro de aluvião realizado por escravos, conforme a Figura 16:

Figura 16 - Escravos negros trabalhando na extração do ouro



Fonte: Gilberto Cotrim (*História Global: Brasil e Geral*, 2005, p. 245).

O autor explica o motivo desse ouro ser chamado “ouro de aluvião - aquele encontrado no chamado aluvião (depósito de areia, argila e cascalho, nas margens dos rios ou em seu leito, acumulado pela erosão)” (COTRIM, 2005, p. 244). Essas características podem ser atribuídas ao ouro do Rio Madeira, no Amazonas, que é retirado da areia do rio; entretanto, o trabalho de extração é diferente daquele de Minas Gerais, pois hoje há balsas de garimpo que funcionam a *diesel* para realizar esse trabalho.

Ainda na página 244, o autor cita um trecho da descrição do historiador Warren Dean acerca da realização do trabalho da exploração do ouro de aluvião: “[...] a extração de ouro era feita por lavagem na bateia. As turmas de escravos trabalhavam com água pelos joelhos nos leitos dos riachos e recolhiam cascalho e água em bacias chatas e cônicas de madeira que eram agitadas [...]” até restar flocos de ouro mais pesados (COTRIM, 2005, p. 244). Essa descrição é fidedigna à Figura 17, a seguir, que mostra a realização desse processo de trabalho:

Figura 17 - A exploração do ouro de aluvião

A EXPLORAÇÃO DO OURO DE ALUVIÃO

O historiador Warren Dean fez uma descrição do trabalho de exploração do ouro:

A princípio, a extração de ouro era feita por lavagem na **bateia**. As turmas de escravos trabalhavam com água pelos joelhos nos leitos dos riachos e recolhiam cascalho e água em bacias chatas e cônicas de madeira, que eram agitadas e novamente cheias até restar apenas os flocos de ouro mais pesados. Foram africanos da Costa do Ouro que ensinaram a seus proprietários a batear e se mostraram peritos em localizar minas. Esses trabalhadores alcançavam preços mais elevados porque, acreditava-se, eram especialmente afortunados ou praticantes de uma espécie de bruxaria para encontrar ouro. Nos anos de 1730, a trabalhosa e **insalubre** atividade de batear — considere-se o incômodo da imersão prolongada em água fria e o sol abrasador nas costas nuas — não era mais lucrativa em diversas minas. Os arrendatários agora **dragavam** os riachos maiores com caçambas primitivas e desviavam riachos menores para pesquisar meticulosamente seus leitos. Feito isso, empreendia-se a lavagem dos aluviões — os riachos eram impelidos contra suas margens. A degradação provocada pela mineração foi mais intensa nas planícies **aluviais** cheias de cascalho e nos fundos dos rios. Registrou-se que os rios Sabará e das Velhas começavam a tornar-se lamacentos devido à lavagem de aluviões.

Bateia — vasilha de madeira usada na lavagem do aluvião.
Insalubre — prejudicial à saúde.
Dragar — limpar com draga (aparelho para retirar entulho, areia, lodo etc. do fundo de rios ou mares).
Aluvial — relativo ao aluvião.

Fonte: Gilberto Cotrim (*História Global: Brasil e Geral*, 2005, p. 244).

Durante o século XVIII, o ouro foi se esgotando nas jazidas e o governo culpou a escassez do metal ao contrabando e à negligência na exploração. Assim, os mineradores foram acumulando dívidas, pela criação da derrama, em 1765, que era a cobrança de impostos atrasados. O ouro de Minas Gerais não permaneceu no país; ao contrário, grande parte foi escoada para a Europa, principalmente, para a Inglaterra, pelo Tratado de Methuen. Por esse motivo, surgiu a frase do jornalista e escritor Eduardo Galeno “O ouro brasileiro deixou buracos no Brasil, templos em Portugal e fábricas na Inglaterra”.

Por fim, na análise dessa coletânea, concluímos que alguns conteúdos estão exacerbados de descrições relacionadas à escravidão do Negro no território brasileiro, o que reproduz a mesma ótica enraizada no corpo social: que os negros serviram meramente como mão de obra escrava para a implantação do capitalismo no país, o que foge da realidade. Sabemos que os povos negros desempenham um papel importantíssimo tanto na história, quanto na atualidade. Fatos como colonialismo, submissão, subáreas de trabalho (escrava) e o tráfico negreiro não representam sua totalidade, e sim significam formas de opressão que os negros foram obrigados a sofrer.

Na subseção seguinte, tratamos dos livros didáticos de História PNLD 2018, 2019 e 2020, na coletânea *#Contato História*.

5.2 Livros Didáticos de História PNLD 2018, 2019 e 2020 Livro: *#Contato História*

Figura 18 - Coletânea *#Contato História*



Fonte: Coletânea *#Contato História*.

Nossa segunda análise envolve os livros didáticos de História (livros não consumíveis) dos autores Marco Pellegrini, Adriana Machado Dias e Keila Grinberg, denominados *#Contato História* (1ª edição), abrangendo os anos letivos de 2018, 2019 e 2020, publicado pela Quinteto Editorial (2016). Foram usados nas salas de aulas das escolas estaduais de Humaitá-AM durante o período exposto pela coleção.

Marco Pellegrini é licenciado em História pela Universidade Estadual de Londrina (2006). É autor de livros didáticos para o ensino fundamental e médio. Atuou como professor de História em escolas da rede particular de ensino. Editor de livros na área de ensino de História. Autor de livros didáticos de História para o ensino fundamental e ensino médio. PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2016)

Adriana Machado Dias é bacharel e licenciada em história e especialista em História Social e Ensino de História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atuou como professora de História em escolas da rede particular de ensino. Autora de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2016)

Keila Grinberg é licenciada em História e doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2016)

Os livros dessa coletânea contêm 288 páginas, organizados em doze unidades, com seus respectivos subtítulos. Cada unidade é iniciada com duas páginas de abertura. Nelas, encontramos uma imagem relacionada ao tema da unidade e um texto introdutório, que poderão ser explorados por meio das questões apresentadas PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2016).

Nas primeiras páginas, os autores comentam sobre a importância do livro e sua participação no PNLN; na sequência, uma breve apresentação dos autores e sobre a organização do livro, que se estrutura da seguinte forma: Refletindo, Explorando a imagem, Explorando o tema, Atividades, Aplicando seus conhecimentos, conforme ilustra o Quadro 4:

Quadro 4 - Estrutura do livro didático: *#Contato História*

ESTRUTURA DO LIVRO DIDÁTICO	
Refletindo	Ao longo das unidades você encontrará a seção “Refletindo”, que propõe questões que favorecem reflexões e troca de ideias sobre assuntos relevantes da realidade atual.

Explorando a imagem	Atualmente, as imagens estão presentes em todos os lugares e, por isso, é importante saber lê-las. Na seção “Explorando a imagem”, são propostas questões que o ajudarão a analisar as informações que são veiculadas por meio de imagens.
Explorando o tema	Em algumas unidades, você encontrará a seção “Explorando o tema”. Nela, você encontrará assuntos relacionados aos conteúdos da unidade, mas com um tratamento diferenciado.
Atividades	Estão associadas nas subseções “Expandindo conteúdo” e “Sistematizando o conhecimento”.
Ampliando seus conhecimentos	Todas as unidades são encerradas com a seção “Ampliando seus conhecimentos”. Nela, você vai encontrar as subseções “Arte e história” que apresenta artistas e obras de arte criadas em diferentes épocas e lugares, e “A história no cinema”, que apresenta uma sugestão de filme cujo tema está relacionado ao conteúdo da unidade. Por fim, você encontrará algumas indicações de livros e de sites que complementam e aprofundam os estudos realizados.

Fonte: Pellegrini, Dias e Grinberg (*#Contato História*, 2016).

Essa estruturação do livro didático pode auxiliar os alunos na compreensão ou sanar alguma dúvida relativa ao conteúdo. O sumário do livro apresenta uma densa quantidade de conteúdo nos capítulos, demonstrando que os textos estão sucintos e agregados a muitas imagens que ilustram o tema exposto.

Ao iniciar nossa minuciosa análise sobre a representatividade do negro no livro didático da 1ª série do Ensino Médio, logo de início, encontramos um documento importantíssimo relacionado à temática, o documento oficial da Lei Áurea de 1888, presente na página 17 do capítulo 01, denominado “Construindo História”, ilustrado na Figura 19:

Figura 19 - Documento oficial da Lei Áurea de 1888



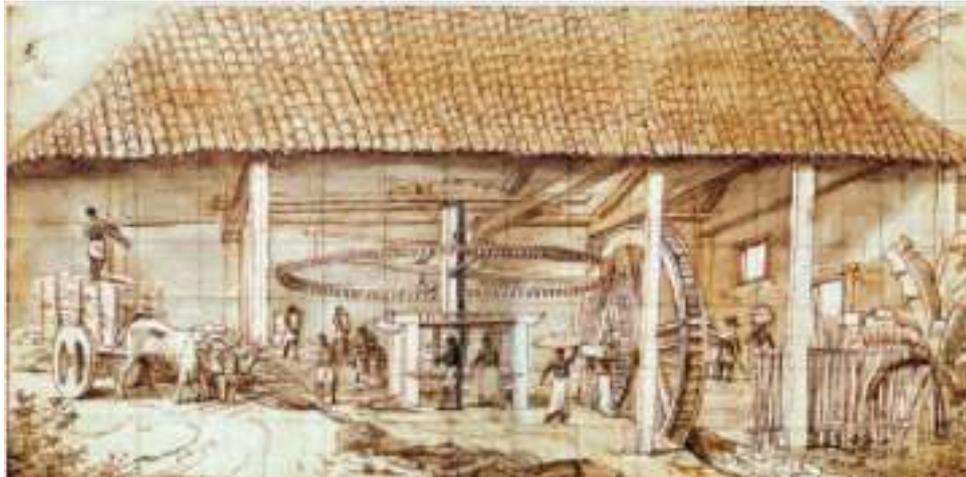
Fonte: Pellegrini, Dias e Grinberg (#Contato História, 2016, p. 17).

A Figura 19 retrata a carta da Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel em maio de 1888, Lei de libertação dos escravos que permaneceram por mais de 300 anos em submissão. Essa Lei libertou cerca de 700 mil escravos em um país com então 15 milhões de habitantes. Em primeira análise, podemos pensar que esse número de escravizados não é tão expressivo pela quantidade de negros comercializados desde o início da escravidão, porém, um grande contingente já se encontrava liberto no país (FAUSTO, 2007).

Esse assunto poderia ser discutido amplamente, porém, essa carta está somente servindo de pano de fundo à subseção “A análise de um documento oficial”, que comenta as características desse tipo de documentos, não havendo nenhum texto preponderante em relação à libertação dos escravos.

A mesma cena se repete na página 18, com a subseção “A análise de uma fonte iconográfica” que apresenta uma aquarela do holandês Frans Post, de 1640, porém, o autor explora um pouco mais o tema de fundo, que é o engenho de cana-de-açúcar, representado na Figura 20, a seguir:

Figura 20 - Engenho de cana-de-açúcar



Fonte: Pellegrini, Dias e Grinberg (*#Contato História*, 2016, p. 17).

A imagem apresenta um típico engenho de açúcar do século XVI, em que “o artista procurou mostrar os principais elementos de uma casa de engenho, lugar onde era feita a moagem da cana de açúcar. Ele representou também as principais etapas do trabalho realizado pelos africanos ” (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2016, p. 18).

Destacam-se, nessa Figura, alguns elementos, como: os carros de bois, a colheita e organização da cana, a moagem (processo de moer a cana), a moenda (tritador do engenho) e a representação do feitor, responsável pela fiscalização dos trabalhos realizados pelos escravos nesse processo. Os autores trazem o leitor a observar esses detalhes na imagem, na tentativa de fazê-lo compreender a composição desse empreendimento tão lucrativo no século XVI.

Após, temos a abordagem do tema somente na unidade 04 (página 72), denominada “Povos antigos da África”, destacando um mapa da África Antiga (Figura 21, a seguir) com um pequeno texto dissertando sobre o seu relevo:

A África apresenta uma topografia variada, com planícies, planaltos e regiões montanhosas. Além disso, possui vastas áreas desérticas e semidesérticas, florestas tropicais e equatoriais, savanas, cerrados e oásis. Outra característica física do continente africano é sua constituição compacta, isto, é seu litoral não apresenta grandes recortes, como baías, enseadas e penínsulas. Além da diversidade física, a África apresenta uma grande variedade étnica (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2016, p. 74).

Figura 21 - África Antiga



Fonte: Pellegrini, Dias e Grinberg (#Contato História, 2016, p. 72).

A composição do continente africano é pouco vista nos livros didáticos, pois, assim como o Brasil, também foi uma colônia de outros países dominantes. No seu processo colonial, a exploração de seu território foi realizada por muitas revoltas internas, acarretando enormes guerras por posse da terra, nas quais suprimiam muitos metais e pedras preciosas. Com isso, “os inúmeros choques sociais, políticos e culturais causados pela exploração humana, comercial e pela divisão arbitrária do território pelos países europeus, explicam em parte a fragilidade dos Estados nacionais africanos” (SILVA, 2015, p. 02).

Pela sua extensão territorial, historicidade e representações sociais vistos em documentários, filmes e diversos veículos comunicativos, muitos olham o continente africano como centro de guerras, pobreza e miséria. Vários estereótipos negativos surgem para miscigenar um olhar errôneo sobre a África e, até mesmo, alguns alunos confundem o continente africano como se fosse um país, ou se surpreendem quando se afirma que o Egito fica no continente africano. A questão é saber se essas dúvidas nascem por realmente desconhecimento ou preconceito, o que impulsiona a representação da história e cultura do negro no livro didático.

O espaço geográfico africano é amplo: “no tocante à natureza, existem na África países situados quase totalmente em paisagens desérticas (Líbia, Egito, Argélia, Sudão etc.) e outros em paisagens tropicais variadas (Nigéria, África do Sul, Angola, Zâmbia, etc.)”

(VESENTINI; VLACH, 2009, p. 198). Por ser o terceiro maior continente do mundo, ficando atrás de Ásia e América, de acordo com Assumpção (2008, p. 30),

O continente africano frequentemente é dividido em duas partes: a “África branca” e a “África negra”. Alguns autores, para separar o continente, tomam por base o deserto do Saara, segundo maior deserto do mundo (sendo ultrapassado somente pela Antártida), localizado ao norte do continente. Salvo melhor juízo, apresenta uma área total de 9.065.000 km², possui um território um pouco menor que a Europa, aproximadamente 10.400.000 km². No norte da África, também conhecido como “África branca”, estão situados o Egito, a Líbia, o Marrocos, a Argélia, a Tunísia e o Saara Ocidental, sendo esse último ocupado pelo Marrocos.

Sua cultura é ampla e originária, tanto é que a matriz africana está presente no território brasileiro, advinda dos povos escravizados trazidos da África durante o longo período em que durou o tráfico negreiro transatlântico. A diversidade de povos é significativa, com costumes e crenças diferentes. No tocante à transposição para o Brasil (sem poder trazer nada, somente seu arcabouço cultural), os negros eram constantemente obrigados a esquecer suas raízes e aprendera viver numa seara nova: a escravidão. A esse respeito, Reis (2008) comenta que os negros africanos foram abrigados a:

[...] ressignificar a vida de escravizado na Terra de Santa Cruz, adaptando seus saberes e cultura aos vários ambientes históricos neste país continental, o Brasil. Os saberes e traços culturais foram trazidos na cabeça e na alma de mulheres e homens, já que não era permitido aos escravizados trazer pertences pessoais na longa travessia do Atlântico. A adaptação dos saberes e culturas a nova realidade foi fundamental para a sobrevivência e abertura de espaços de negociação com senhores (p. 40).

A diversidade cultural da África originou a diversidade dos escravos; muitos pertenciam a diversas etnias africanas, que falavam idiomas diferentes e trouxeram tradições distintas¹⁶. Os africanos trazidos ao Brasil incluíram bantos, nagôs e jejes, cujas crenças religiosas deram origem às religiões afro-brasileiras, e os hauçás e malês, de religião islâmica e alfabetizados em árabe. Assim como a indígena, a cultura africana foi fortemente suprimida pelos colonizadores. Recém-chegados no Brasil, os escravos eram obrigados a aprender o idioma português, pois a colônia reprimia a comunicação em seus idiomas nativos; além disso, recebiam novos nomes de origem portuguesa e deviam adotar o catolicismo como religião, semelhante ao que aconteceu com os povos indígenas, primeira mão de obra escrava portuguesa.

¹⁶ Portal da Cultura Afro-brasileira.

O segundo livro dessa coletânea é designado à 2ª série do ensino médio, com os mesmo autores e estrutura do anterior. Compõe-se de 288 páginas distribuídas em 13 capítulos, iniciando com “O nascimento da Europa moderna” (capítulo 01) e finalizando com “O império do Brasil” (capítulo 12). Neste livro, a imagem do negro surge logo na página 66 no Capítulo 03, denominado “A África e a chegada dos europeus”, que aborda o início da colonização europeia no continente africano. A chegada dos europeus representa o início do processo de exploração indiscriminada dos recursos humanos e naturais desse continente (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2006).

O subtítulo “O sistema de feitorias” (p. 66) comenta a instalação portuguesa na costa africana, a fim de atrair as atividades mercantis no centro do continente africano, objetivando controlar esse fluxo e predominar as rotas de transporte transafricanas, com a proteção de suas feitorias, que, naquele momento, passavam a contar com apoio militar. Na Figura 22, temos uma imagem dessas atividades mercantis:

Figura 22 - Atividades mercantis



Fonte: Pellegrini, Dias e Grinberg (*#Contato História*, 2016, p. 66).

O processo de comercialização dos portugueses a tribos africanas iniciou, primeiramente, por uma análise minuciosa de prosperidade na comercialização, pelo fato de não estabelecer feitorias na costa africana de imediato, correndo o risco de ataque ou frustração no quesito comercial, por não garantir os lucros almejados pelos comerciantes. Desse modo, havia que se gerar estratégias que dessem resultados positivos e uma delas foi abordar os próprios chefes africanos, no intuito de promover uma comercialização pacífica, ocasionando seu estabelecimento no continente. Segundo os autores do livro,

Antes do estabelecimento da feitoria, os mercadores europeus ancoravam próximos à costa. Esperando comercializar “pacificamente” com os habitantes locais. Para isso, traziam presentes para os chefes africanos e estabeleciam os primeiros contatos. Se o comércio se mostrasse promissor,

os portugueses negociavam o estabelecimento de uma feitoria no local, com o intuito de manter um comércio regular (PELLEGRINI DIAS; GRINBERG, 2006, p. 66).

De fato, essa atividade ocorreu em quase todos os pontos de comercialização portuguesa, que logo se tornariam colônias. É interessante frisar que o mesmo aconteceu no Brasil, em que esse fator de trocas, conhecido como escambo, foi a estratégia adotada para conquistar os índios nativos, que se tornaram também escravos em seu próprio território.

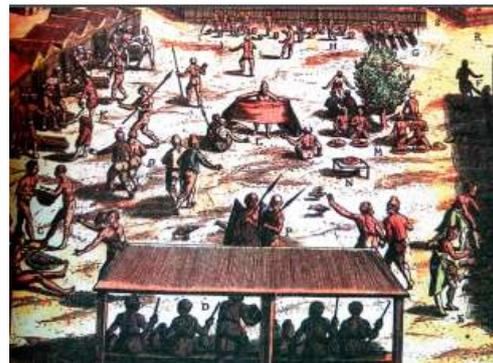
Realizado o acordo com os chefes africanos, eram estabelecidas as feitorias, porém, os portugueses não obtinham autorização de adentrar o interior do continente. A negociação entre portugueses e africanos era feita através de escambo (troca): “Os produtos oferecidos pelos portugueses interessavam aos africanos [...] e com essas mercadorias em mãos, [...] enfrentavam com maiores condições povos inimigos, podendo obter maior quantidade de escravos para negociar com os portugueses” (PELÓGIA, 2013, p. 05).

Nas Figuras 23 e 24, abaixo, é possível perceber como as feitorias eram organizadas e a organização dos produtos realizada pelos africanos:

Figura 23 - Organização das feitorias



Figura 24 - Organização dos produtos mercantis

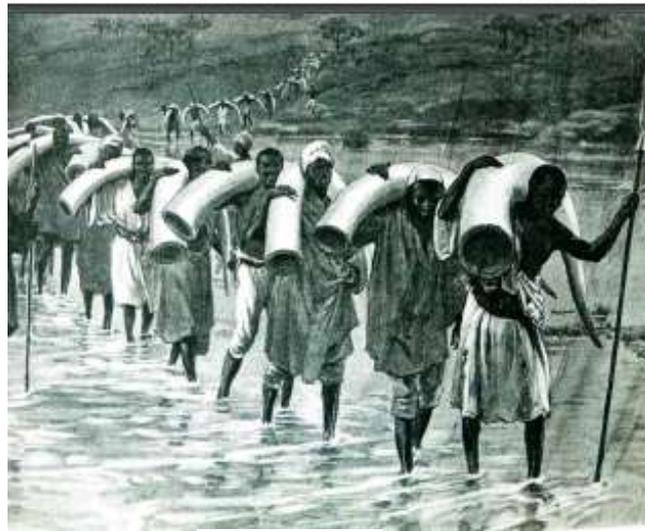


Fonte: Pellegrini, Dias e Grinberg (#Contato História, 2016).

Inicialmente, as feitorias eram simples paliçadas nas quais ficavam armazenadas as mercadorias trazidas do interior pelos africanos e também os produtos que os europeus traziam através das embarcações marítimas (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2016). As feitorias portuguesas se tornaram uma espécie de imóvel alugado, já que os africanos os cobravam aluguel e impostos; além disso, não era permitido fazer cultivo da terra, uma estratégia dos africanos para tornar os portugueses dependentes dos produtos locais.

A Figura 25 mostra escravos transportando dezenas de marfim, substância obtida pelas presas de elefantes e rinocerontes, cujo valor comercial era altíssimo e provia lucros aos europeus ao comercializar com outros países:

Figura 25 - Escravos transportando marfim



Fonte: Pellegrini, Dias e Grinberg (*#Contato História*, 2016).

A comercialização no continente africano estendeu a economia. Com o regime de troca entre africanos e europeus, originou-se uma via de mão dupla, pois os africanos ofereciam muitos produtos cobiçados pelos portugueses, como ouro, escravos, pimentas e marfim. Na imagem acima, observamos que o transporte do marfim é feito de forma manual e sem nenhuma proteção, colocando a vida dos escravos em risco e acidentes pelas longas jornadas de caminhada até chegar à feitoria mais próxima. Os portugueses ofereciam como pagamento tecidos de lã, utensílios, trigo, cavalos, munições e armas. Os chefes aceitavam esse acordo visando ao fortalecimento do continente perante seus invasores. Segundo os autores:

As mercadorias, entre elas os escravos, eram transportadas dos barracões e armazéns da feitoria para os navios por meio de canoas ou barcaças. No início, os africanos ofereciam pequenos contingentes de cativos, provenientes do sistema tradicional de escravidão já existente no continente. Mas, com o desenvolvimento do comércio, muitos governantes africanos passaram a organizar a captura sistemática de escravos para vender, desestruturando as sociedades tradicionais (PELLEGRINI DIAS; GRINBERG, 2016, p. 67).

Nesse momento, os autores frisam a dualidade escravista, caracterizada pela economia, fazendo os próprios africanos venderem seus compatriotas capturados pela base sistêmica predatória. Havia vários modos de um indivíduo se tornar escravo na África. Os africanos não se identificavam como um povo, mas sim por uma identificação específica, ou seja, pela família, tribo, religião, língua, entre outros. O ato corriqueiro presenciado e mais

eficiente era o escravo de guerra. Guerras entre vizinhos geralmente produziam um alto número de indivíduos capturados por caçadores liderados pelo chefe da tribo e o escravo poderia ser facilmente vendido na costa. Outros métodos utilizados eram as invasões (razias) de território e outras ameaças (PELÓGIA, 2013).

Figura 26 – Transporte de negros capturados

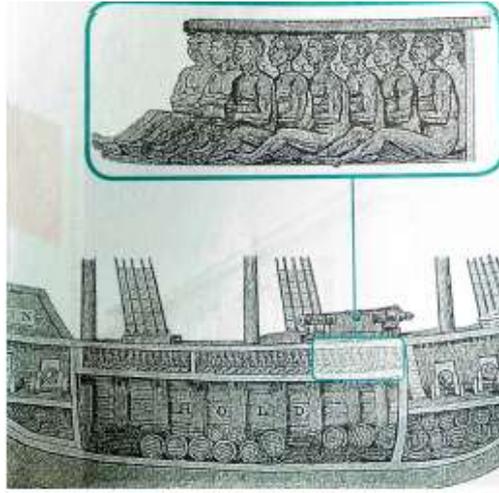


Fonte: Pellegrini, Dias e Grinberg (*#Contato História*, 2016).

O título “Africanos no Brasil” (página 108) disserta sobre a chegada dos negros ao Brasil e o percurso dos navios negreiros, um ponto essencial para a compreensão dos alunos sobre o processo de escravidão no país.

Os autores descrevem como era realizada a transição entre o continente africano até a chegada à costa brasileira no subtítulo “Os navios negreiros”, na mesma página: “O transporte dos africanos escravizados era feito em navios negreiros. Nesses navios, as condições de vida eram péssimas” (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2016, p. 108). Ao lado do texto, uma ilustração contextualiza essa fala, conforme a Figura 27, a seguir:

Figura 27 - Navio negreiro



Fonte: Pellegrini, Dias e Grinberg (*#Contato História*, 2016, p. 108).

A figura 27 representa um navio negreiro; com a ampliação da imagem, podemos observar como eram organizados os negros no interior do navio. Grandes grupos de pessoas em espaços minúsculos, sem nenhuma higiene ou alimentação adequada, submetidos a condições de miséria, o que resultava em proliferação de doenças, levando à morte de centenas de pessoas: “É claro que, num ambiente desses, grassavam doenças fazendo com que o fundo do mar se transformasse no ponto final da viagem de muitos [...]” (PINSKY, 2000, p. 37). Os escravos eram confinados nos porões dos navios por meses até chegarem ao seu destino final, ou seja, ao ponto de comercialização. Conforme Pinsky (2000, p. 37),

O número de escravos por navio era o máximo possível. Uns quinhentos numa caravela, setecentos num navio maior [...] iniciavam a viagem que demorava de 35 a 50 dias a partir de Angola até Recife, Bahia ou Rio de Janeiro, numa viagem normal. Calmaria ou correntes adversas podiam prolongar a travessia até cinco ou seis meses, tornando mais dantescas as cenas de homens, mulheres e crianças espremidos uns aos outros, vomitando e defecando frequentemente em seus lugares, numa atmosfera de horror que o calor e o mau cheiro se encarregavam de extremar [...].

O tópico seguinte, “A escravidão e o mercantilismo” (página 109), e os próximos deste capítulo, abordam as diversas maneiras de utilização de obra escrava nas colônias no século XV e XVIII, quando há troca de mão de obra indígena pelo escravo africano. Os autores alegam alguns motivos para a manutenção os indígenas da América: eles não tinham resistência imunológica a muitas doenças trazidas pelos europeus, aumentando a mortalidade dos povos nativos; escapavam com muita facilidade dos cativeiros, por conhecerem a região de mata. Por outro lado, os africanos apresentavam muitas vantagens por serem resistentes a doenças europeias, não conhecerem o território; os que tentavam fugir se perdiam facilmente, eram capturados e castigados em seguida. Com isso, a iminência de fugas não era frequente.

Os escravos não eram mão de obra exclusiva do engenho de açúcar, apesar de ser o propósito primário de sua vinda à colônia; estavam também inseridos em outras frentes de serviços. Tanto homens quanto mulheres eram alocados em setores que precisassem de trabalhos braçais, conforme demonstra a Figura 28:

Figura 28 - Escravos trabalhando em diversas linhas de produção



Fonte: Pellegrini, Dias e Grinberg (*#Contato História*, 2016, p. 108).

Essa imagem demonstra diversos tipos de trabalhos que os escravos faziam: vendiam produtos agrícolas nas feiras, como a mandioca, nos sistemas de transporte e também se aventuravam na mineração do ouro, produto que se tornou grande alvo na comercialização na colônia no século XVI; trabalhavam também nas grandes plantações de cana-de-açúcar, voltadas para a exportação, e nas atividades agrícolas que mantinham a colônia; cultivavam alimentos para a própria sobrevivência, como o arroz, feijão, milho, jiló, e animais de pequeno porte, como galinhas, cabras e porcos (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2006).

Como aponta Silva (2011), “a discriminação negra ao discriminado os direitos de cidadania e os bens econômicos e de prestígio na sociedade. Delega esses direitos e bens aos grupos que são representados positivamente, aos quais são conferidos, em grande parte, a humanidade e direitos de cidadania”. Com esse discurso, e a idealização da representação social de Moscovici, percebemos que a discriminação sofrida pelos negros, enquanto escravos, sucumbia todas as mazelas provocadas pelos colonos, fazendo-lhes abortar qualquer

direito de cidadão, ainda que a posição em que se encontravam, de alguma forma, compusesse a sociedade.

O terceiro e último livro da coletânea em foco é designado à 3ª série do ensino médio, com os mesmos autores e a estrutura dos anteriores. Compõe-se, também, de 288 páginas distribuídas em 12 capítulos, iniciando com “A industrialização e a expansão imperialista” (capítulo 1) e finalizando com “O Brasil contemporâneo” (capítulo 12).

Neste livro, a imagem do negro surge na sessão “Explorando o tema” do capítulo 2, na página 50. O subtítulo “Os afro-brasileiros pós abolição” comenta sobre a abolição da escravidão no Brasil, em 1888, que fora resultado de diversas lutas frente à oligarquia que regia o país na época; destarte, após instalado, em 1889, o governo republicano não estabeleceu nenhuma política de inclusão social para os negros recém-libertos, que se encontravam “livres” depois de anos submissos aos brancos. Segundo Freitas (2016, p. 4-5),

No pós-abolição, a “invisibilidade” que foi criada para o negro, fica estampada nas políticas públicas que foram empregadas na República a partir de 1889. Partindo da necessidade de um branqueamento na população do Brasil e na reorganização do meio urbano, visando dar ênfase para o desenvolvimento econômico e social, a exclusão das classes desfavorecidas foi marcada pelo preconceito e racismo. Nesse contexto o negro ficou a mercê das dificuldades de manutenção social e familiar, de falta do reconhecimento de sua mão de obra e principalmente a desvalorização e o preconceito sofrido pela cor da pele.

Ao contrário, fortaleceu-se a política de imigração de estrangeiros, especialmente os italianos, que recebiam porções de terras para trabalhar por conta própria, contratos estes que nunca foram oferecidos aos negros, mesmos após libertos. Conforme Pellegrini, Dias e Grinberg (2016), uma enorme quantidade de negros adentrou as cidades em busca de melhores condições de trabalho. Porém, diante da discriminação e da baixa oportunidade de empregos, aceitavam qualquer tipo de trabalho, quase sempre braçal, semelhante ao próprio trabalho escravo a que eram submetidos

Sem nenhum apoio por parte do governo, os negros recém-libertos passavam por muitas dificuldades, como má alimentação, moradia e condições de higiene precárias. Com isso, foram criadas redes solidárias entre os próprios negros, com o objetivo de arrecadar fundos para a manutenção dessas emergências. Desse modo, “a casa da tia Ciata se torna a capital dessa pequena África no Rio de Janeiro [...], podiam reforçar os valores do grupo, afirmar o seu passado cultural e sua vitalidade criadora recusados pela sociedade” (MOURA, 1995, p. 152). A casa da tia Ciata foi um dos locais de rede solidária, localizada no Rio de Janeiro, no século XX. Na Figura 29, temos uma imagem que representa a tia Ciata:

Figura 29 - Tia Ciata



Fonte: Pellegrini, Dias e Grinberg (*#Contato História*, 2016, p. 50).

Os autores aproveitam esse gancho para abordar as organizações contemporâneas que defendem dos direitos civis dos afrodescendentes, pois, apesar de existirem há séculos atrás, somente nas últimas décadas se consolidaram no país. O subtítulo “A luta dos negros hoje”, na página 51, explana sobre o início do movimento negro no Brasil, do qual Zumbi de Palmares é símbolo de resistência, celebrado no dia 13 de maio, o “Dia da Consciência Negra”. Na Figura 30, podemos ver uma imagem dessa celebração:

Figura 30 - Celebração “Dia da Consciência Negra”



Fonte: Pellegrini, Dias e Grinberg (*#Contato História*, 2016, p. 51).

De acordo com Tavares (2007, p. 92),

Em 1978, o movimento finalmente atingiu a importância que buscava até então. Em ato público contra a morte por tortura de um trabalhador negro, o assassinato de um operário mestiço por um policial e o impedimento de atletas afrodescendentes entrarem no Clube de Regatas Tietê, diversos grupos negros, até então espalhados pelo país, reuniram – se nas escadarias do Teatro Municipal, em São Paulo. Batizado como Movimento Negro Unificado (MNU), o grupo bradava pelo reconhecimento de seus direitos e pela criminalização do racismo. O movimento ganhou apoio de lideranças político-partidárias e conseguiu chamar a atenção da mídia para suas reivindicações.

A partir do Movimento Negro Unificado (MNU), as lutas pelos direitos civis passam por diversas formulações, trazendo maiores simpatizantes pelas causas, obrigando o estado brasileiro a criar políticas públicas para firmar compromissos com a comunidade afro-brasileira. Gomes (2011, p.135) afirma que “o movimento negro contemporâneo, enquanto movimento social, pode ser compreendido como um novo sujeito coletivo e político que, juntamente com os outros movimentos sociais, emergiu na década de 1970 no cenário brasileiro”. Atualmente, esse movimento está presente em todo o território brasileiro, adequando-se às características regionais e suas especificidades. Sabemos o quanto extenso é o país, mas isso não impede a coletividade de um povo a buscar igualdade e equidade social nos variados setores organizacionais, como educação, saúde, segurança e direitos humanos.

Desde sua criação, o movimento negro pleiteou diversas vitórias em relação a alguns descasos passíveis de serem resolvidos. Conforme Tavares (2010), no final dos anos 1990, a Lei 4.370 regia o programa de cotas para artistas negros em filmes e derivados à publicidade. Já em 2001, a educação superior recebeu cotas para alunos afrodescendentes nas universidades públicas do Rio de Janeiro. Em 2003, a Lei 10.639 tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana em todas as escolas brasileiras. Todas essas conquistas são exemplos de grande relevância. Assim, pouco a pouco, a comunidade negra consegue frutificar o que era apenas objetivos e sonhos de grandes personagens do passado. A nova geração de ativistas está se tornando realidade.

No capítulo 07, intitulado “As transformações mundiais durante a Guerra Fria”, o livro começa a demonstrar algo diferente dos demais, pois disserta sobre os processos de independência dos povos negros (sejam afro-brasileiros, afro-americanos ou africanos), em que a imagem do negro não está atrelada somente a conceitos voltados ao processo de escravidão ou ligado ao continente africano. Desse modo, a representação social argumenta que “[..] não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma,

o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, na medida em que, ao apreendê-lo de uma dada maneira (ALVEZ-MAZZOTTI, 2000, p. 59).

O subtítulo “Os movimentos negros estadunidenses”, na página 165, discorre sobre o impacto que o Movimento Negro causou nos Estados Unidos, pela igualdade de direitos civis entre branco e negros, pois a pobreza e a miséria predominavam em bairros compostos pela maioria de afro-americanos. Assim, “diante desse cenário, vários líderes civis e religiosos começaram a se unir em prol do combate as leis de segregação racial. Ainda no começo do século, a *National Association for the Advancement of Colored People* (NAACP) já atuava pelos direitos civis do povo afro-americano” (SILVA, 2021, p. 416.). Grandes personagens surgiram frente a essa luta, como Martin Luther King (Figura 31) e Malcolm X. “Luther era um líder negro religioso que acreditava na luta antirracial contra a segregação, a pobreza e a marginalização dos afro – americanos [...] Malcolm X, era um líder muçulmano que não acreditava na união de negros e brancos” (DIAS; GRINBERG; PELLEGRINI, 2016, p. 165).

Figura 31 - Martin Luther King



Fonte: Pellegrini, Dias e Grinberg (*#Contato História*, 2016, p. 165).

Luther King estimulou muito boicotes aos ônibus de transporte que discriminavam os negros. Em 1955, em um boicote aos ônibus na cidade de Montgomery, o movimento dos direitos civis ganhou notoriedade no país e no mundo: “Quando Rosa Parks se recusou a ceder seu lugar ao homem branco, ela não tinha ideia de que sua ação isolada iria iniciar o boicote aos ônibus da cidade que duraria um ano inteiro, e que pode ser apontado como o ponto de partida para o Movimento dos Direitos Civis” (PAIVA, 2010, p. 104).

A esse respeito, em pesquisa na *Web*, encontramos que:

Com a prisão de Rosa Parks, uma jovem costureira e ativista pelos direitos civis em Montgomery, que foi detida após se recusar a ceder seu lugar em um ônibus para um homem branco no dia 1º de dezembro de 1955, já que as leis locais obrigavam os cidadãos negros a cederem seus assentos quando os ônibus estivessem lotados. Após ser libertada, Rosa se uniu ao jovem pastor evangélico Martin Luther King Jr, e juntos com outros ativistas, começaram as manifestações pedindo pelo fim da discriminação nos transportes públicos nos estados do sul do país (UOL, 2021).

Através de seus discursos, Luther King reuniu milhares de pessoas em defesa dos direitos civis dos negros, inclusive políticos que criaram leis em benefício dos afro-americanos. Assim, muitos cidadãos foram às ruas em busca de melhores condições sociais. Diante de centenas de milhares de pessoas, Luther King fez o histórico discurso *I have a dream* (Eu tenho um sonho), enraizando sua história como maior personagem na luta contra a segregação racial nos Estados Unidos (SILVA, 2021).

Conforme Silva (2011), os movimentos negros não se limitam somente à busca de direitos sociais, mas também buscam o processo de reconstituição, ou seja, desmitificar a percepção social externa, criada para banalizar esse povo, acrescentando estereótipos, julgamentos e preconceitos internalizados e enraizados na sociedade brasileira contemporânea. Esses conceitos racistas são adquiridos conforme o convívio na comunidade, integrando o seu próprio universo.

No que se refere à independência dos negros dos países africanos, a emancipação política aconteceu tempos depois de muitos movimentos terem sido proclamados, iniciando somente em meados do século XX. Conforme Vicentini (2008, p.123), “a descolonização da África negra foi tardia e relativamente controlada, pois as potências coloniais se anteciparam à radicalização dos protestos e puderam encaminhar as independências”. Além disso, diversos fatores influenciaram esses processos de independência, tais como: a Segunda Guerra Mundial (1939-1940) na qual houve a participação de soldados africanos; as ideologias pan-africanas e pan-arabistas; a influência da União Soviética (URSS) e dos Estados Unidos (UEA).

A Figura 32, a seguir, mostra soldados africanos que lutaram com os Aliados no norte da África. Estima-se, que mais de um milhão de soldados africanos participaram da Segunda Guerra Mundial. Na Índia, aliaram-se aos britânicos e, na Birmânia enfrentaram os japoneses. Ao norte africano, Itália, Alemanha e França lutaram contra as forças do Eixo. Porém, “os primeiros países africanos a se libertarem, entretanto, foram os que mais lutaram para escapar do neocolonialismo” (VICENTINI, 2008, p. 123):

Figura 32 - Soldados africanos

Fonte: Pellegrini, Dias e Grinberg (*#Contato História*, 2016, p. 165).

Os processos de independência do continente africano foram obsoletos, pois variava de acordo com cada lugar e época. Assim, a maioria dos países africanos se tornou independente a partir de 1950 (somente a Etiópia e a Libéria não eram colônias). O Egito se tornou independente em 1922.

O título “Os processos de independência na África”, na página 117, disserta sobre os processos de independência da África sob os domínios de Inglaterra, Bélgica, França, Espanha e Portugal. Observemos o seguinte trecho:

Em 1960, o “ano africano”, a maioria dos países do continente tornou-se independente da França e da Grã-Bretanha, dentro da linha “pacífica”, gradual e controlada: Camarões, Congo-Brazzaville, Gabão, Chade, República Centro-africana, Togo, Costa do Marfim, Daomé (atual Benin), Alto Volta (atual Burkina Fasso), Níger, Nigéria, Senegal, Mali, Madagascar, Somália, Mauritânia e Congo-Leopoldville (atual Zaire) (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2016, p. 117).

Conforme os autores, o domínio inglês predominava em uma administração colonial indireta, ou seja, o chefe local continuava a governar desde que respeitasse as autoridades inglesas, o que facilitou o processo de independência da Nigéria e Serra Leoa. Congo, Ruanda e Burundi estavam sob domínio da Bélgica e sua libertação só foi possível graças à participação do povo, que se mobilizou, objetivando a defesa de seus direitos políticos. O fim do domínio francês ocorreu logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, pois a França já não tinha condições de enfrentar protestos e rebeliões, o que resultou na independência de Tunísia, Marrocos e da África Equatorial, de forma pacífica, por meio de acordos. Quanto às colônias espanholas, Saara Espanhol, o poder somente passou para os países mais próximos, Marrocos e Mauritânia. A Angola estava sob domínio português desde o século XVI e seu processo de independência iniciou em 1950, ficando finalmente livre em 1975, após anos de conflitos armados.

A Figura 33 retrata diferentes momentos de lutas contra países colonizadores no continente africano:

Figura 33 - Personalidades políticas do continente africano e soldados dispersos pelos pontos conflituosos



Fonte: Pellegrini, Dias e Grinberg (*#Contato História*, 2016, p. 117).

Nesta coletânea, destacamos, ainda, a seção de atividades que propõe questões dissertativas para os alunos. Na observação das questões, percebemos que o aluno necessita possuir um conhecimento adquirido tanto pelo livro didático quanto sua interpretação. No Quadro 5, a seguir, apresentamos as questões propostas na atividade “Sistematizando o conhecimento”:

Quadro 5 – “Sistematizando o conhecimento”: Questões dissertativas

SISTEMATIZANDO O CONHECIMENTO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a relação entre a participação dos soldados africanos na Segunda Guerra Mundial e as independências na África? 2. Explique o que eram as seguintes ideologias anti-imperialistas? <ol style="list-style-type: none"> a) Pan – africanismo b) Pan – arabismo 3. De que modos a URSS e EUA influenciaram nos processos de independências na África. 4. por que alguns estudiosos não consideram apropriado o uso do termo “descolonização” para o estudo dos processos de independências na África? 5. explique as relações de dependência que as elites das nações africanas mantiveram com as potências imperialistas. 6. produza um texto apresentando os principais aspectos socioeconômicos das cinco regiões africanas: Norte da África, África Central, África Ocidental, África Oriental e Sul da África. 7. quais as principais características das manifestações artísticas da África independente?

Fonte: Pellegrini, Dias e Grinberg (*#Contato História*, 2016).

Após demonstrar os inúmeros processos de independência, o livro passa a apreciar o arcabouço cultural do continente africano. Desse modo, o título “A arte nos países africanos”, na página 183 do mesmo capítulo, discorre sobre a grande diversidade dos povos africanos e suas inúmeras manifestações artísticas e culturais. Porém, no momento pós libertação, os artistas procuravam expressar sua estilística apoiados no nacionalismo, ou seja, uma identidade cultural própria africana, afastando-se dos resquícios de seus colonizadores europeus.

Na Figura 34, abaixo, à esquerda, temos uma pintura do artista moçambicano Valente Malangatana, do século XX; à direita, uma fotografia do cineasta e escritor senegalês Ousmane Sembéne, da década de 1990:

Figura 34 - Pintura de Valente Malantagna e foto de Ousmane Sembéne



Fonte: Pellegrini, Dias e Grinberg (*#Contato História*, 2016).

Por meio do cinema, pintura, escultura, literatura e música, os artistas negros criam um novo aspecto cultural, produzindo suas artes específicas em prol do combate às mazelas criadas por um período de submissão e silenciamento. Pellegrini, Dias e Grinberg (2016) afirmam que, após o período de independência, as produções cinematográficas africanas procuraram combater os estereótipos e preconceitos que o cinema ocidental promulgava em suas produções. A pintura e a escultura refletiram sobre as mudanças políticas e sociais; com isso, resgataram suas antigas tradições nas obras de artes, inspirando-se em narrativas épicas, mitológicas e folclóricas.

Com relação à literatura, Petrim (2022) afirma que ela possui suas raízes no movimento conhecido como negritude, sendo que a primeira leva de escritores participou do primeiro congresso de escritores da África, no ano de 1956, e suas produções estão ligadas intimamente com revoltas que possuíam caráter anticolonialista. Para Pellegrini, Dias e Grinberg (2016), o contato com a cultura do colonizador (como o idioma) influenciou de maneira significativa as produções literárias. A exemplo, alguns escritores escreveram obras em língua estrangeira, como o escritor Ahmadou Korouma, nascido na Costa do Marfim, que produziu e publicou livros em Francês.

Entre os principais nomes da literatura africana, podemos citar Léopold Sédar Senghor, Sony Labou Tansi, Bernard Dadié, Ferdinand Oyono, Ahmadou Korouma e Sembene Ousmane. Na Figura 35, temos:

Figura 35 - Artistas africanos



Fonte: Pellegrini, Dias e Grinberg (#Contato História, 2016).

Na imagem acima, ao lado esquerdo, a fotografia do escritor Ahmadou Kourouma em 1989; ao lado direito, a fotografia do músico senegalês Baaba Maal, que iniciou sua carreira cantando músicas na língua *pullar*, oriunda de seus antepassados; esse artista também mescla

diversos gêneros musicais, como a salsa cubana e ritmos jamaicanos (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2016). A música africana se caracteriza pela diversidade, fazendo uso de estilos e ritmos culturais de cada parte do continente. Os músicos também foram influenciados por gêneros musicais de outros países.

Para a representação social, essas diversas formas de resistência pela arte são maneiras de o negro argumentar sobre suas próprias origens históricas e culturais, inserindo-se em todas formas significativas de produção artística e reprodução de pensamento. Nesse sentido, Alves-Mazzotti afirma:

[...] é que as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos que ‘determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das idéias compartilhadas pelos grupos e regem, subseqüentemente, as condutas desejáveis ou admitidas (2000, p. 59).

Para Moscovici (1978), a representação social surge como uma alternativa de exploração do existencialismo do sujeito, usando como sustentação a teoria, para se posicionar na sociedade contemporânea, criando fundamentos da própria discussão, a fim de evidenciar seus argumentos pela comunicação, seja ela oral, artística ou literal. O autor salienta que: “Como se sabe, a opinião é, por um lado, uma fórmula socialmente valorizada a que um indivíduo adere; e, por outro lado, uma tomada de posição sobre um problema controvertido da sociedade” (MOSCOVICI, 1978, p. 46).

Na análise dessa coletânea do livro didático, percebemos a representatividade do negro menos descritiva e alinhada ao escravagismo, ou seja, melhores concepções a respeito do negro foram oferecidas como conteúdo de ensino. É claro que há exposições que remetem a escravidão e submissão, visto que estas fazem parte da história dos povos brasileiro e africanos, mesmo sendo um grave erro cometido pela humanidade.

A representação social urge como fator essencial no desenvolvimento crítico dessas colocações do livro didático, ao mesmo tempo em que salienta a representação dos povos, conscientiza a produção de discurso referente à imagem do negro na contemporaneidade, abolindo argumentos estereotipados e preconceituosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho sobre a representatividade do negro no livro didático da disciplina de História do Ensino Médio, objetivamos analisar duas coletâneas distintas: a coletânea, intitulada *História Global: Brasil e Geral* (volume único), do PNLEM (2009, 2010, 2011) e a coletânea *#Contato História* (1ª edição), do PNLEM (2018, 2019 e 2020). Desse modo, comparamos como o negro foi representado nos livros didáticos após a Lei 11.645 de 2008 (que altera a Lei 9.394 de 1996, modificada pela Lei 10.639 de 2003), a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”, com a última coletânea distribuída nas escolas estaduais.

Pesquisas anteriores demonstram situações atreladas ao preconceito racial, discriminação e racismo em certos pontos no livro didático, alguns claramente perceptível, outros mascarados pelo mito da democracia racial que o país apresenta em seu discurso nacionalista. Esses elementos interferem na capacidade cognitiva do aluno em formular sua visão a respeito do próximo e da história de um povo - que, por anos, foi submetido à branquitude capitalista eurocêntrica -, resultando em uma formação enquanto cidadão crítico na convivência em comunhão.

A primeira coletânea, *História Global: Brasil e Geral* (COTRIM, 2005), é marcada pela presença de conceituações e historicidades voltadas à temática escravagista, alimentando o conhecimento de que a figura do negro está diretamente ligada a escravidão, seja nas figuras representativas ou nos excertos destacados no livro. Na segunda coletânea, *#Contato História* (PELLEGRINI, DIAS E GRINBERG, 2013), os livros da 1ª e 2ª série percorrem o mesmo paradigma, apenas com novas informações a respeito da mão de obra negra; porém, o livro da 3ª série comenta sobre os processos de independência do continente africano, a valorização da história e da cultura, bem como personalidades antigas e contemporâneas que fazem parte dos diferentes povos do continente africano.

No entanto, discorrer somente sobre como o negro é visto nos livros didáticos é um mero passo, dado que o negro é muito mais abrangente no contexto escolar e social. Por isso, as questões sociais necessitam estar em constante debate no centro desses fóruns. A última Lei editada para este caso (11.645, de 2008) é ato de resistência do movimento negro, não somente dos afro-brasileiros, mas de toda uma nação que luta pela preservação da cultura africana que ricamente ecoa em todo o território brasileiro.

Para Moscovici (1978, p. 64), “[...] o racismo é o caso extremo em que cada pessoa é julgada, percebida, vivida, como representante de uma sequência de outras pessoas ou de uma coletividade”. O autor argumenta que a representação social de cada pessoa é ativa em cada pessoa, intrinsecamente, diferenciando-se da imagem que é vista exteriormente, ou seja, sua delimitação se apoia em aparências que, por muitas vezes, é subjetiva na formação crítica.

Em nossa análise, é evidente que, nos livros didáticos, a escravidão foi imposta pelo colonizador, pela sua ganância capitalista para conquistar territórios, bens mercantilistas e comércio pelas mãos dos escravos negros, já que a mão de obra indígena, por vários fatores, defasava a lucratividade colonial. Então, “quando o negro é representado à consciência de um indivíduo, os objetos que estão na sua consciência, tais como os estereótipos e preconceitos, podem modelá-lo [...] o conceito o coloca estigmatizado em papéis e funções, estereotipado negativamente e subordinado” (SILVA, 2011, p. 30). Durante determinado período da escravidão, como nas *plantations*, o negro plantou, colheu, transportou e, em troca, foi castigado, humilhado, maltratado por diversos motivos e de maneiras diferentes.

Quanto à participação ativa nas sociedades, governo, escola e família, observamos alguns fragmentos dispersos, seja por falta de iniciativa (políticas públicas) ou reconhecimento da importância de participação conjunta frente a um ambiente de formação escolar pluralizado, democrático e igualitário, fortalecendo o movimento negro no país.

Em suma, com esta análise, constatamos a real necessidade, urgência e eficácia da implementação da Lei 11.645, de 2008, em vista da constatação de que alguns pontos presentes nas duas coletâneas dos livros didáticos ainda reproduzem estereótipos ligados à escravidão africana. É necessário também o fortalecimento das políticas afirmativas aplicadas ao combate ao racismo e todos os estigmas por ele provocados ao povo negro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. R. P. de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Trad. Antônio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília, INEP/MEC, 1989.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 10., Rio de Janeiro. CANDAU, V. M. (Org). Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender. [Anais...]. Rio de Janeiro: LP&A, 2000.

ALVES, A. F.; BATISTA, R. de C. S. F. **O negro: trabalho, sobrevivência e conquistas** (Juiz de Fora 1888-1830). Brasília, 2008.

AMARAL, S. P. do. **História do negro no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

ANDREWS, G. R. O protesto político negro em São Paulo (1888-1988). **Estudos afro-asiáticos**, n. 21, Rio de Janeiro.

ARAÚJO, J. Z. A força de um desejo-a persistência da branquitude como padrão estético audiovisual. **Revista USP**, n. 69, p. 72-79, 2006.

ASSUMPCÃO, J. E. África: uma história a ser reescrita. In: MACEDO, JR. (Org.) **Desvendando a história da África** [online]. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

BATISTA, A. A. G. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Objetivos atuais e futuros da COLTED, Conferência proferida por Ruy Baldaque, In: II SEMANA DE ESTUDOS COLTED. São Paulo: 1968a.

CASSIANO, C. C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC. São Paulo, 2007.

FERREIRA, A. C. **A imagem do negro e do índio no Brasil: desconstruindo o racismo e o estereótipo**. Maringá-Pr.: UniCesumar, 2017.

FONSECA, E. N. **A biblioteconomia brasileira no contexto mundial**. Rio de Janeiro: INL, 1979.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1995.

EDUCAÇÃO, Cultura e Propaganda. FGV. Disponível em: <https://www2.camara.leg/legin/fed/declei>. Acesso: março de 2021.

FILGUEIRAS, J. M. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a COLTED e a FENAME. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 12, n. 45, p. 85-102, jan. /abr. 2015.

GONZALES, L. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982 (Coleção Dois Pontos, vol. 3).

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HÖFLING, E. de M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educ. Soc.** vol. 21 n. 70 Campinas, abr. 2000.

JODELET, D. **Folie et représentations sociales**. Paris: PUF, 1969.

KRAFZIK, M. L. A. **Acordo MEC/USAID: a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático - COLTED (1966/1971)**. 2006. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

MANUAL para indicação para o livro didático - PNLD/FAE. Rio de Janeiro, 1991.

MARCONI, M.A. & LAKATOS, E.M. (2002). *Técnicas de pesquisa: planejamento, execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5. ed. São Paulo: Atlas.

MARTINS, E.; SILVA, H. F. P. da. As imagens do negro no livro didático de história. **Pitágoras**. ISSN 2178-8243, Nova Andradina/MS, v. 1, n. 1 ago/dez 2011. São Paulo: IPEA, n. 70, 2011, p. 34-42.

MEC/INL. Programa Nacional do Livro Didático. Brasília, 1973.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

MUNANGA, Kabengele. **Origem e histórico do Quilombo na África**. Revista USP. n.28, p-56- 63. São Paulo. 1996.

NUNES, A. R. de S. **130 anos da Lei Áurea: as leis abolicionistas e a integração da população negra no Brasil**. Niterói, 2018.

PEIXOTO, A. **História do Brasil**, 2008.

PEREIRA, G. R.; TOMMASELLI, G. C. G. O Partido Abolicionista de Nabuco: A política de Inserção étnico-racial do povo negro no Brasil. **Akeko**, v. 1, n. 1, abril 2018. Rio de Janeiro: NEPP-DH UFRJ.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido de Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROSA, F. G. M. G.; ODDONE, N. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 183-193, dez. 2006.

RODRIGUES, T. **Movimento negro no cenário brasileiro**: embate e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990. 2005 114f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

ROSEMBERG, F. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate uma revisão literária**. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a10v29n1.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

ROTAS DA ESCRAVIDÃO. **Só História**. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2009-2022.

SANTOS, M. A. O. dos. **A persistência política dos movimentos negros brasileiros**: processo de mobilização à 3ª Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro, 2005.

SILVA, Joselina da. **A união dos homens de cor**: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50.

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

SOUZA, A. de M. **Negociações e alforrias**: a carta de liberdade como resultado de negociações entre senhores e escravos. 2018.

OLIVEIRA, Z. C. P. de. **A biblioteca fora do tempo**: políticas governamentais de bibliotecas públicas no Brasil, 1937-1989. 221 f. Tese (Doutorado em Ciência da Comunicação) - Universidade de São Paulo. São Paulo.