



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Formação Humana

Jordânia Aparecida Machado Messias

**O LEITOR DO MANUAL DO PROFESSOR: A CONSTRUÇÃO DA SUA
IMAGEM A PARTIR DA PROPOSTA DO ENSINO DE HISTÓRIA
AFRO-BRASILEIRA**

Belo Horizonte

2020

Jordânia Aparecida Machado Messias

**O LEITOR DO MANUAL DO PROFESSOR: A CONSTRUÇÃO DA SUA
IMAGEM A PARTIR DA PROPOSTA DO ENSINO DE HISTÓRIA
AFRO-BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (PPGE-UEMG), como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos.

Orientadora: Professora Dra. Lana Mara Castro Siman.

Belo Horizonte

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Messias, Jordânia Aparecida Machado.

M585 O leitor do Manual do Professor: a construção da sua imagem a partir da proposta do ensino de história afro-brasileira / Jordânia Aparecida Machado Messias. - Belo Horizonte, 2020.

000f.: il.

Orientadora: Dra. Lana Mara Castro Siman.

Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana. Universidade do Estado de Minas Gerais.

Referências e anexos: (f. 000 - 000).

1. Ensino de História. 2. Livro didático. 3. Manual do Professor. I. Título. II. Lana Mara Castro Siman. III. Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação.

CDD370

**TÍTULO: O LEITOR DO MANUAL DO PROFESSOR: A CONSTRUÇÃO DA SUA
IMAGEM A PARTIR DA PROPOSTA DO ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-
BRASILEIRA**

Jodânia Aparecida Machado Messias

Dissertação defendida no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG para obtenção do grau de mestre, aprovada em 18 de dezembro de 2020 pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof^a. Dr^a. Lana Mara Castro Siman – Orientadora
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

Araci Rodrigues Coelho – Avaliadora externa
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prof. Dr. Francisco André Silva Martins – Avaliador interno
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

Luciano Magela Roza – Avaliador externo (Suplente)
Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Prof^a. Dr^a Santuza Amorim da Silva - Avaliadora interna (Suplente)
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

*Dedico este trabalho ao meu marido,
Hugo Faiat Afonso Tavares,
razão e luz da minha vida,
grande colaborador e incentivador desta pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

Nenhum conhecimento se constrói sozinho e, para concluir esta trajetória que me trouxe vários aprendizados, algumas pessoas foram fundamentais, das quais eu guardarei eterna gratidão.

À minha orientadora Lana Mara, que conduziu esta pesquisa com seu vasto conhecimento, ampliando e apurando meu olhar como pesquisadora e pessoa. Agradeço também pela sua escuta sensível, empatia, serenidade e compreensão nos meus momentos de ansiedade e agonia. Meus mais sinceros agradecimentos por não desistir de mim e interceder pela minha permanência no Programa de Pós-Graduação.

À amiga que o mestrado trouxe para minha vida, Fran! Obrigada pelos incontáveis momentos de trocas de saberes, risadas, desabafos e choro. Obrigada também por ser meu porto seguro na minha vida acadêmica, conte sempre comigo como eu conto com você!

À Araci Rodrigues Coelho, pela doação do seu tempo e conhecimento a esta pesquisa. Suas contribuições foram valiosíssimas!

Ao meu marido Hugo, que se descobriu pesquisador, revisor e crítico de pesquisas sobre o Manual do Professor. Obrigada por enfrentar comigo todos os desafios da vida acadêmica, por comemorar e ler cada linha escrita aqui, por me lembrar todos os dias o quão importante esta pesquisa é para nós. Minha eterna gratidão e amor por você!

Obrigada a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram na construção do meu conhecimento!

Os ninguém

*“Os ninguém: os filhos de ninguém, os dono de nada.
Os ninguém: os nenhuns, correndo soltos,
morrendo a vida, fodidos e mal pagos:
Que não são embora sejam.
Que não falam idiomas, falam dialetos.
Que não praticam religiões, praticam superstições.
Que não fazem arte, fazem artesanato.
Que não são seres humanos, são recursos humanos.
Que não tem cultura, têm folclore.
Que não têm cara, têm braços.
Que não têm nome, têm número.
Que não aparecem na história universal,
aparecem nas páginas policiais da imprensa local.
Os ninguém, que custam menos
do que a bala que os mata”.*

(Eduardo Galeano)

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender qual imagem o Manual do Professor concebe ao seu professor-leitor quando se trata da sua proposta de ensino de história afro-brasileira. Foi analisado os Manuais do Professor de História que compõe a coleção didática “História Sociedade e Cidadania”, aprovada no Plano Nacional do Livro Didático – 2017, sendo ela a mais escolhida do Programa. A partir das contribuições do historiador Roger Chartier (2001, 2003) sobre as práticas e representações da leitura, pudemos identificar nos Manuais os protocolos que são postos a sua leitura e assim esboçar a imagem que é construída do seu leitor. Os caminhos do fazer desta pesquisa foram guiados pelos pressupostos e etapas da análise de conteúdo e das contribuições da pesquisadora Eni Orlandi (1997) no campo da análise do discurso. Para chegar a imagem concebida ao professor-leitor do Manual, foi necessário a análise dos documentos que nortearam o Programa Nacional do Livro Didático – 2017, o Edital de Convocação e o Guia do Livro Didático, para compreender o papel e o lugar ocupado pelo Manual do Professor no Programa. A análise desses documentos nos revelou que o Estado, por meio do Edital de convocação, imputa uma imagem ao professor-leitor do Manual do Professor: um sujeito que necessita ser formado para o ensino de história afro-brasileira e para educação das relações étnico-raciais. Nesta análise percebemos que ao fazer cumprir esta imagem imputada pelo Estado, o Manual direciona o seu discurso para outro leitor, os avaliadores do PNLD. Esta pesquisa nos permitiu identificar e compreender a proposta de ensino história afro-brasileira do Manual do Professor e também qual a imagem dos leitores dessa proposta que, ora necessita ser formado, ora irá avaliar e legitimar a coleção no PNLD.

Palavras-chave: Manual do professor, ensino de história afro-brasileira, Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

ABSTRACT

This research seeks to understand which image the Teacher's Manual conveys to its teacher-reader when it comes to his proposal to teach Afro-Brazilian history. The Teacher's Manuals for History textbooks included on the collection "História Sociedade e Cidadania", approved in the Programa Nacional do Livro Didático – 2017 (the most chosen of the Program), were analyzed. From the contributions of the historian Roger Chartier (2001, 2003) on the practices and representations of reading, we were able to identify in the Manuals the protocols that are put to their reading and thus to sketch the image that is constructed of their reader. The ways of doing this research were guided by the presupposition and stages of content analysis and the contributions of researcher Eni Orlandi (1997) in the field of discourse analysis. In order to find the image conceived by the teacher-reader of the Manual, it was necessary to analyze the documents that guided the Programa Nacional do Livro Didático – 2017, the Call Notice and the Textbook Guide, to understand the role and the place occupied by the Teacher's Manual in the Program. The analysis of these documents revealed to us that the State, through the Call Notice, imputes an image to the teacher-reader of the Teacher's Manual: a subject who needs to be trained to teach Afro-Brazilian history and to educate ethnic-racial. In this analysis, we realized that in enforcing this image imputed by the State, the Manual directs its speech to another reader, the PNLD evaluators. This research allowed us to identify and understand the Afro-Brazilian history teaching proposal of the Teacher's Manual and also what is the image of the readers of this proposal that, sometimes needs to be formed, sometimes will evaluate and legitimize the PNLD collection.

Keywords: Teacher's manual, teaching Afro-Brazilian history, National Textbook Program, Programa Nacional do Livro Didático – 2017 - PNLD.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Página de abertura da Unidade Temática	53
Figura 2 - Seção Dialogando	54
Figura 3 - Seção Para refletir	55
Figura 4 - Seção Para saber mais.....	55
Figura 5 - Página de Abertura dos Materiais de apoio ao professor	57
Figura 6 - Diagrama Tratamento escolar das fontes históricas	66
Figura 7 - Diagrama Relação entre textos-base e atividades	67
Figura 8 - Diagrama Tratamento da temporalidade histórica	67
Figura 9 - Diagrama Temática africana e afro-brasileira	68
Figura 10 - Diagrama Temática indígena	68
Figura 11 - Diagrama da coleção História Sociedade e Cidadania	70
Figura 12 - Capa do Manual do Professor 6º Ano	83
Figura 13 - Sumário do Manual do Professor 6º Ano	83
Figura 14 - Sumário do Manual do Professor 6º Ano	83
Figura 15 - Capa Manual do Professor 7º ano	86
Figura 16 - Sumário Manual do Professor 7º ano	87
Figura 17 - Sumário Manual do Professor 7º ano	87
Figura 18 - Trabalhador rural	93
Figura 19 - Capa Manual do Professor 8º ano	95
Figura 20 - Sumário Manual do Professor 8º ano	96
Figura 21 - Sumário Manual do Professor 8º ano.....	96
Figura 22 - Capa Manual do Professor 9º ano	105
Figura 23 - Sumário Manual do Professor 9º ano	105
Figura 24 - Sumário Manual do Professor 9º ano	105

Figura 25 - Marinheiros rebelados em fotografia	107
Figura 26 - Bloco Ilê Aiyê no Circuito, Salvador, Bahia, 2001	116
Figura 27- Banda Olodum, Pelourinho, 2011	116
Figura 28 - Martin Luther King	117
Figura 29 – Maracatu	117
Figura 30 – Sumário do Material de Apoio ao Professor	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Proporção entre história temática e história cronológica nas obras didáticas de história	64
Gráfico 2 - Categorias dos diálogos: Manual do Professor 7º ano	95
Gráfico 3 - Categorias dos diálogos: Manual do Professor 8º ano	104
Gráfico 4 - Categorias dos diálogos: Manual do Professor 8º ano	109
Gráfico 5 - Categorias dos diálogos na coleção História Sociedade e Cidadania ..	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de exemplares distribuídos da coleção História Sociedade e Cidadania	27
Quadro 2 – Objetivos e Tarefas da pesquisa	30
Quadro 3 – Pesquisas sobre o Manual do Professor	34
Quadro 4 – Número de páginas das obras por coleção	52
Quadro 5 – Ficha de avaliação do PNLD – 2017	125

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
DCNERE	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENPEH	Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GT	Grupo de Trabalho
LEAFRO	Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
LIVRES	Banco de Dados de Livros Escolares
MANES	Manuais Escolares
MEC	Ministério da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

PROBIC	Programa de iniciação científica
PSL	Partido Social Liberal
PUC Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SEF/MEC	Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação
TD	Teses e Dissertações
UEMG	Universidade Estadual do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

CONVENÇÕES

Para fins de compreensão, as citações extraídas do Manual do Professor, do Edital de Convocação do Plano Nacional do Livro Didático e do Guia do Livro didático estão dispostas no texto em itálico em tamanho da fonte 12.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
Objetivos da Pesquisa	26
Estrutura da pesquisa	31
CAPÍTULO I – MANUAL DO PROFESSOR COMO FONTE DE PESQUISA: INVESTIGAÇÃO, DIRECIONAMENTO E CARACTERIZAÇÃO	33
1.1 Manual do Professor: o que dizem as pesquisas?	33
1.2 Por que o Ensino de História Afro-brasileira?	43
1.3 História sociedade e cidadania: Caracterização da coleção	51
CAPÍTULO II – MANUAL DO PROFESSOR COMO POLÍTICA PÚBLICA: SEU LUGAR NO PNLD 2017	58
2.1 Edital de convocação: O que e como deve ser o Manual do Professor no PNLD	60
2.2 Guia do Livro didático de História: O que e como o PNLD vê o Manual do Professor	63
CAPÍTULO III – PASSOS SEGUIDOS NO FAZER DA PESQUISA	72
3.1 Percurso metodológico	72
3.2 Passos e contribuições da análise de conteúdo	73
3.3 O caminho e seus passos desenhados	80
CAPÍTULO IV – MANUAL DO PROFESSOR E A HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA: O LEITOR EM QUESTÃO	82
4.1 História Sociedade e Cidadania 6º ano	82
4.1.1 Manual do Professor do 6º ano: proposta de ensino.....	84
4.1.2 Ao professor: categorização e análise dos diálogos entre autor e leitor do Manual do Professor.....	85
4.2 História Sociedade e Cidadania 7º ano.....	86
4.2.1 Manual do Professor do 7º ano: proposta de ensino	87

4.2.2 Ao professor: categorização e análise dos diálogos entre autor e leitor do Manual do Professor	89
4.3 História Sociedade e Cidadania 8º ano	95
4.3.1 Manual do Professor do 8º ano: proposta de ensino.....	96
4.3.2 Ao professor: categorização e análise dos diálogos entre autor e leitor do Manual do Professor	99
4.4 História Sociedade e Cidadania 7º ano	105
4.4.1 Manual do Professor do 7º ano: proposta de ensino	106
4.4.2 Ao professor: categorização e análise dos diálogos entre autor e leitor do Manual do Professor	107
4.5 Notas sobre os diálogos entre autor e leitor	110
CAPÍTULO V – MATERIAL DE APOIO AO PROFESSOR?	113
5.1 Material de apoio ao professor: Seção comum.....	114
5.2 Material de apoio ao professor: Seção específica.....	119
5.3 Prezado leitor, muito prazer em (re)conhece-lo!	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	133

INTRODUÇÃO

Em 2005, quando estava na quinta série do Ensino Fundamental tive o meu primeiro contato com o livro didático de história. O gosto que eu tinha pela disciplina refletia também naquele livro. Folheava as páginas, observava as imagens com atenção e fazia atenta as tarefas do livro designada pelo professor. Nas aulas de história ele não podia faltar, era um roteiro e o parâmetro do que seria ensinado no ano letivo. Entre colegas de classe discutíamos se daria tempo do professor nos ensinar tudo o que estava no livro. As conversas tornavam-se mais frequentes e com pinceladas críticas quando algum professor tirava licença das aulas ou quando passávamos por períodos de greve. Nossa lógica era matemática: se estávamos no meio do ano, logo, deveríamos estar no meio do livro. Nestas situações, alguns pais, incluo os meus, iam à coordenação da escola para questionar como seria a reposição das aulas tendo em vista os vários capítulos dos livros didáticos que não foram estudados.

O livro didático, além de determinar os conteúdos e planejamentos das aulas e servir como critério para avaliar se o professor daquela disciplina, era bom o suficiente para fazer cumprir todas as suas propostas. A escola também lançava mão de estratégias para reafirmar o lugar que ele ocupava na cultura escolar. Era comum ver colegas da escola voltando a sua casa para pegar o livro que haviam esquecido, ou algum responsável o levava caso o estudante tivesse esquecido o livro em casa. Isso já aconteceu algumas vezes comigo, os dois casos. Também era comum levar “ocorrência”, ficar sem recreio ou ir para a “pedagoga” caso isso ocorresse com mais frequência. Dada essa importância para o livro didático na sala de aula, era de se esperar que isso refletisse na minha casa, pois por alguns anos os livros didáticos foram os únicos livros que tínhamos em casa, com exceção da bíblia, já que éramos uma família cristã-católica.

Em 2007 o gosto pela disciplina de história aumentou devido aos incentivos que eu tinha do meu professor. A curiosidade sobre o livro didático também aumentava, mais especificamente sobre o (a) seu/sua autor (a). Questionava-me sobre quem seria esta pessoa que sabia tudo aquilo que estava no livro de história, como ela fez para escrever aqueles livros e porque aquele livro havia chegado até mim. Esse olhar de admiração e respeito pelo livro e pela disciplina me acompanhou até o Ensino Médio,

e seguiu até 2014 quando entrei para o curso de Licenciatura em história na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas).

Logo no primeiro período do curso este olhar de admiração pelos livros didáticos de história foram dando lugar às críticas à medida que eu avançava nas disciplinas do curso. Passei a vê-lo como um vilão do ensino, que não acompanhava as discussões historiográficas, trazendo um conteúdo atrasado, além de tirar a autonomia do professor, ou seja, uma bruta ruptura nas concepções e percepções que me acompanhavam durante a Educação Básica. Apesar das críticas, eu acreditava que se os livros passassem por uma revisão em seu conteúdo, atingindo o meu “tipo ideal”, ele seria capaz de salvar a educação no Brasil.

Sempre que possível, nos trabalhos das disciplinas do curso de história, o colocava como objeto da discussão, por exemplo: “O reflexo da identidade-latino americana nos livros didáticos de história¹”, “História Ibérica: o que os livros didáticos nos dizem²” e “A história das sociedades constituídas ao redor do Saara é contada nos livros didáticos?”³. Este pensamento ao qual estava submersa é o que Marco Antônio Silva (2012) denomina de fetichização dos livros didáticos no Brasil, para ele,

Essa discussão fica restrita à qualidade e ao conteúdo dos livros adotados. Entretanto, as condições concretas sob as quais estes materiais são utilizados por professores e alunos não são alvo de discussões tão apaixonadas e acaloradas. Assim, a fetichização do livro didático parece ofuscar discussões significativas como o papel que ele desempenha e o que deveria desempenhar no ensino, como é e como poderia ser utilizado ou, ainda, as reais condições de formação, trabalho e de ensino/aprendizagem enfrentadas por professores e alunos no cotidiano das escolas brasileiras. (SILVA, 2012, p. 817)

A este processo, Circe Bittencourt (2011) nos diz que essas concepções sobre o livro didático, como um conhecimento “pronto e acabado” e uma obra representativa das classes dominantes, também se faziam presentes nas pesquisas nos anos de 1980 e início de 1990. Isso fez com que o livro didático fosse visto como um *vilão* da história escolar, no qual “seus autores sempre considerados como os principais responsáveis por um ensino ideologicamente comprometido e preocupados exclusivamente com

¹ Trabalho apresentado à disciplina “História da América século XIX” no 5º período

² Trabalho apresentado à disciplina “História Ibérica” no 3º período

³ Trabalho apresentado à disciplina “História da África” no 7º período.

recompensas financeiras oriundas da indústria cultural ou da indústria de massa”. (BITTENCOURT, 2011, p. 499)

Esta percepção que eu tinha sobre o livro didático começa a mudar quando no 7º período fui aprovada no Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC) da PUC-Minas e pude pesquisar mais sobre ele. Logo na primeira etapa da pesquisa, na revisão bibliográfica, percebi que vários pesquisadores se dedicavam a este objeto.

No Brasil, as pesquisas em torno do livro didático de história obtiveram um grande crescimento nos anos 1990 e 2000, incorporando aportes da história do currículo e das disciplinas escolares. Esse crescimento deve-se a expansão dos cursos de pós-graduação no Brasil nesse mesmo período, e da conseqüente ampliação e divulgação das pesquisas desenvolvidas, como a produção realizada em 1989 por pesquisadores da Unicamp, intitulada “*O que sabemos sobre o livro didático: catálogo analítico*”, com referências e indicações de publicações, dissertações e teses sobre o livro didático. Assim, a temática foi sendo inserida nos encontros da área do Ensino de História, como o Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (ENPEH).

A multiplicação destas pesquisas estimulou ainda, a formação de redes nacionais e internacionais, com projetos como: o Manuales Escolares (MANES), na Espanha, criado em 1992, que é um centro interuniversitário dedicado ao estudo de manuais escolares na Espanha, Portugal e América Latina; o *Emmanuelle*, na França, com o intento de inventariar e catalogar os manuais escolares utilizados naquele país, desde a Revolução Francesa até a atualidade; e o projeto Banco de Dados de Livros Escolares (LIVRES) no Brasil, criado na Universidade de São Paulo por Circe Bittencourt.

Durante o PROBIC passei a revisitar o meu passado (e de tantos outros estudantes do Brasil) e minhas memórias sobre o livro didático narradas aqui, de forma a recolocá-los em uma discussão e contextos mais amplos, passando a desnaturalizá-los e compreendê-los na sua materialidade e historicidade como elementos constitutivos da cultura escolar. Alain Choppin, em 1980, já dizia da complexidade do livro didático, considerando as diversas funções desempenhadas por este material no processo educacional. Concordando com Choppin, Circe Bittencourt (1998) acrescenta o livro didático como um depositário de conteúdos escolares onde por seu

intermédio são passados os conhecimentos considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época, sendo um “importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT, 1998 p. 72).

A partir das pesquisas da Circe Bittencourt sobre os livros didáticos – em que ela caracteriza o livro didático como um veiculador de ideologias e um objeto cultural - e das aulas das disciplinas “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e “História da África”, redirecionei meu olhar e meu problema de pesquisa durante a iniciação científica para esta temática nos livros didáticos. Outro fator decisivo para a escolha deste recorte foi a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica, sendo ela um marco na história da educação brasileira, principalmente para o ensino de história.

Ao entrar para o Programa de pós-graduação em Educação e Formação Humana da Universidade Estadual do Estado de Minas Gerais (UEMG), no primeiro semestre de 2018, eu buscava identificar em que medida os conteúdos relativos à história africana e afro-brasileira presentes em uma coleção aprovada no Programa Nacional do Livro Didático 2017 (PNLD-2017) contribuíam para a (des)construção ou reafirmação das representações e memórias que têm prevalecido no imaginário coletivo sobre o continente africano. Mesmo considerando urgente e necessária a discussão e pesquisa das questões dessa primeira proposta, ao cursar disciplinas ofertadas pelo programa, em especial as de metodologia de pesquisa, percebi que tal proposta de pesquisa, da maneira apresentada ao programa, necessitava de recortes, objetivos mais claros, metodologias mais adequadas e assentar-se em referenciais teóricos que dialogavam com minha pergunta. Ou seja, são os desafios que se fazem presentes no processo de construção e reafirmação do saber científico.

No caminhar deste processo, que envolve amadurecimento, decisões e racionalidade, redirecionamos o nosso olhar para o Manual do Professor, um livro destinado ao professor, que acompanha a coleção de livros didáticos adotada pela escola. Ele apresenta propostas teórico-metodológicas sobre a disciplina, a tradução dos documentos normativos voltados para a educação escolar e das diretrizes curriculares estatais em formas de conteúdos, objetivos e exercícios já organizados em séries e ciclos, além de materiais complementares para a sua formação (NOGUEIRA, 2018).

Naquele momento, a escolha pelo Manual do Professor se deu por alguns motivos: por eu ser licenciada em história e atuar como professora na Educação Básica e pelos estudos e publicações acadêmicas em torno do Manual do Professor serem poucas se comparadas as pesquisas que envolvem o livro destinado ao aluno. Acrescento a essas motivações as determinações do Ministério da Educação (MEC), via edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para PNLD-2017, sobre o Manual do Professor:

O Manual do Professor impresso não poderá ser apenas cópia do livro do estudante com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do estudante, bibliografia e referências, bem como sugestões de leituras e referenciais que contribuam para a formação e atualização do professor. (BRASIL, Edital PNLD-2017, p. 2)

Sem abrir mão das questões que envolviam o ensino de história afro-brasileira, passamos a perguntar “qual o projeto de formação docente em torno da história e cultura afro-brasileira contido no Manual do Professor aprovado no Programa nacional do Livro Didático 2017”, tendo em vista que, em termos legais, via Edital de Convocação do PNLD-2017, o Estado exige que o Manual do Professor ofereça materiais que contribuam para a formação docente. Além das exigências legais, pesquisas acadêmicas já apontavam para a presença de uma formação docente nos Manuais do Professor.

É importante ressaltar que o Ministério da Educação, via edital de convocação do PNLD, apresenta como critério de exclusão as coleções de livros didáticos de história que não apresentarem orientações sobre “as possibilidades oferecidas para a abordagem significativa e pertinente do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas em estrita observância às Leis 10.639/03 e 11.645/08” (BRASIL, Edital PNLD-217, p. 59).

Seguimos com esta proposta e a apresentamos no Seminário da disciplina de metodologia II. Como o processo de construção e reafirmação do saber científico exige racionalidade, tínhamos um problema grande para um tempo de pesquisa pequeno. Seguindo as ricas orientações e sugestões da parecerista do nosso projeto,

Lorene dos Santos, em um processo de amadurecimento contínuo, novamente decidimos redirecionar e “recortar” nosso grande problema.

Durante este percurso, em fevereiro de 2019, iniciei na docência como professora de história da Educação Básica na rede Estadual de ensino. Passei a ter outro contato, em outra realidade, com o Manual do Professor e os livros didáticos destinados aos estudantes. Atuei no 6º e 7º ano do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, sendo os dois últimos Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Estadual Engenheiro Francisco Bicalho, localizada na regional Barreiro do município de Belo-Horizonte MG.

As turmas do 6º e 7º ano não receberam livro didático pois não havia exemplares suficientes para os alunos⁴. De acordo com a coordenação pedagógica e bibliotecária da escola, os alunos dos anos anteriores (2017 e 2018) não devolveram os livros, o que causou um enorme desfalque no acervo da escola. Restaram apenas 16 exemplares do 6º ano e 21 exemplares do 7º ano, e um Manual do Professor de cada ano. Esse desfalque, além de problemas didático-pedagógico para minha prática docente, trouxe também problemas logísticos para as aulas de história. Além de ser necessária a ajuda de um aluno para pegar os exemplares disponíveis na biblioteca e distribuí-los para os demais, era preciso encerrar a aula cinco minutos antes para recolher os livros e levá-los de volta à biblioteca.

Os momentos de distribuição dos livros para a classe eram marcados por alvoroço. Foram necessários alguns dias para eu perceber que havia um motivo a mais para a agitação daquele momento: a procura pelo “livro da professora”. Ao questioná-los por qual motivo queriam o Manual do Professor, a resposta foi clara, objetiva e direta: “ele tem as respostas dos exercícios”. Não me causou espanto a resposta dos alunos, pois quando estava nesta mesma fase escolar eu sabia da existência de um “livro didático do professor” e que no seu final havia as respostas das atividades. A situação que de fato me tirou, naquele momento, do lugar de professora de história da turma 601 (6º ano) e me levou a Jordânia pesquisadora, foi o questionamento com um tom sagaz e crítico de um brilhante aluno meu: “Professora, para quê você precisa deste livro se você deve saber todas as respostas dele?”. A minha resposta demorou alguns

⁴ A coleção adotada na escola foi a “**Piatã – História**”, da editora Positivo e autoras Carla Maria Junho Anastasia e Vanise Maria Ribeiro.

segundos para ser formulada. Expliquei ao meu aluno que este livro, o Manual do Professor, era uma forma do autor explicar ao professor quais que eram os seus objetivos com aqueles exercícios. Meu aluno rapidamente me respondeu: “ah tá!”, e sentou na sua carteira que ficava na terceira fileira da sala.

O “ah tá!” me fez voltar para a casa cheia de questionamentos: Como o autor desta coleção didática me imagina? Ele é capaz de suprir (ou pelo menos tenta) minhas necessidades de complementação pedagógicas quando se trata do ensino de história? O autor escreve para professores recém-formados, que estão com as teorias acadêmicas em dia, mas que nunca deram aula na educação básica? Ele reconhece e legitima o papel e o lugar ocupado pelo professor na escola, fazendo da sua coleção didática um instrumento de apoio a prática docente? Ou é o professor que serve de instrumento para legitimar e reafirmar o papel e o lugar que a sua coleção didática deve ter naquela escola?

Não satisfeita em carregar sozinha estas inquietações, perguntei ao meu grupo de amigos da faculdade, que estavam lecionando na Educação Básica, o que eles achavam do Manual do Professor que acompanhava a coleção didática adotada pela escola em que trabalhavam. Por ser uma conversa informal, alguns disseram que se sentiam amparados pelo Manual do Professor diante das dificuldades e desafios enfrentados no primeiro ano de magistério. Outros, porém, relataram que se sentiram “ofendidos” pelo autor, por ele achar que os professores de história não seriam capazes de interpretar a sua proposta de ensino, duvidando da capacidade intelectual da classe. Houve também aqueles que viam no Manual do Professor uma tentativa de tirar a autonomia deles em sala de aula.

Esses questionamentos foram refinando-se e aos poucos abrindo caminhos e novos olhares para a pesquisa que estava em curso. Foi por meio da prática que pude mensurar dimensões, antes não notadas durante a minha trajetória acadêmica, sobre este objeto multifacetado. Em vários momentos neste percurso, a linha que separava a professora da pesquisadora era tênue. As trocas de experiências e vivências na escola com as experiências e vivências na academia iam me constituindo como professora-pesquisadora. Paulo Freire, em Pedagogia da autonomia, nos diz que a pesquisa, assim como a criticidade, ética e reflexão crítica são saberes necessários à prática educativa que busca a dignidade e a autonomia do educando.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2018, p. 30)

Esta experiência, como professora de história da Educação Básica, além de reafirmar a necessidade de se incentivar as pesquisas em torno das coleções de livros didáticos e seus respectivos Manuais do Professor trouxe algumas situações que, ao serem vivenciadas na prática, transformou-se em um problema de pesquisa que demandava um investimento acadêmico.

Nosso problema de pesquisa começou a tomar forma quando pensamos nas questões que são postas ao ensino de história afro-brasileira no campo escolar, cujo tema vem se consolidando e reafirmando seu lugar e importância tanto nas pesquisas acadêmicas quanto na sociedade em geral, e o papel e lugar ocupado pelo livro didático e o Manual do Professor para a prática docente dentro deste contexto. A partir desses dois grandes campos marcados por fortes significações, nosso interesse de investigação não recaiu sobre o uso do Manual do Professor, mas sim, como o manual concebe o professor/leitor do material didático. Sendo assim, formulamos nossa questão de pesquisa: Como o Manual do Professor concebe e traduz o lugar e papel do professor como leitor do livro, quando se trata da sua proposta de ensino de história afro-brasileira e da educação das relações étnico-raciais?

De maneira mais específica, queremos compreender qual imagem o Manual acaba por construir do professor como leitor do Manual no que concerne às temáticas do ensino de história e cultura afro-brasileira. Um professor/leitor reflexivo, investigador, possuidor de um repertório de conhecimentos, concepções e práticas? A imagem concebida ao professor/leitor pelo manual é o de executor da ortodoxia do texto ou no protocolo de sua leitura é previsto uma liberdade para a inventividade do professor na sua proposta de ensino de história afro-brasileira?

Objetivos da Pesquisa

A partir destas indagações colocadas, o objetivo geral desta pesquisa consiste em identificar e analisar como o Manual do Professor, aprovado no PNL 2017, concebe

a imagem do professor/leitor quando se trata da sua proposta de ensino de história afro-brasileira. Como objetivos específicos apresentamos os seguintes:

- Descrever as intenções educativas, conteúdos e metodologias que são postas pelo Manual do Professor acerca do ensino de história afro-brasileira.
- Identificar os protocolos de leitura utilizados pelo autor do Manual do Professor no que se refere ao ensino de história afro-brasileira.
- Identificar o leitor idealizado pelo autor do Manual do Professor a partir dos diálogos estabelecidos com seu o professor/leitor nos espaços reservados aos conteúdos de história afro-brasileira.

Os Manuais do Professor analisados nesta pesquisa são os que compõem a coleção “História Sociedade e Cidadania” do autor⁵ Alfredo Boulos Júnior, da editora FDT, destinada aos últimos anos do Ensino Fundamental – 6º, 7º 8º e 9º ano. O critério utilizado no processo de escolha do Manual do Professor que seria analisado nesta pesquisa foi a coleção que tivesse sido mais escolhida no PNLD-2017.

A coleção, História Sociedade e Cidadania, ficou em primeiro lugar, sendo distribuídos 3.387.161 exemplares em 2017 nas escolas da rede pública de ensino. A segunda coleção mais escolhida foi da autora Maria Raquel Apolinário, “Projeto Araribá – História”, publicado pela editora Moderna, sendo distribuídos 1.781.362 exemplares, ou seja, quase metade da coleção mais escolhida. Os números que envolvem o PNLD são impactantes, o que reafirma a importância das pesquisas que se dedicam em analisar o programa de maior compra e distribuição de livros do mundo.

Quadro 1- Quantidade de exemplares distribuídos da coleção História Sociedade e Cidadania

Ano	Livro do Aluno	Manual do Professor
6º	923.792	19.274

⁵ Nesta pesquisa, quando nos referimos ao autor dos Manuais do Professor quem compõe a coleção “História Sociedade e Cidadania”, estamos cientes que a sua elaboração e produção envolvem diversos agentes neste processo, como por exemplo, o editor. Pesquisadores como Roger Chartier (2003) e Circe Bittencourt (1998) já nos alertava para a importância desses agentes na construção de impressos, e como eles, dentro das suas competências, podem alterar, reafirmar ou contradizer a proposta inicial do autor daquele escrito. Dessa forma, quando mencionarmos o autor do Manual do Professor analisado nesta pesquisa estamos considerando todos os agentes envolvidos na sua produção.

7º	860.997	18.687
8º	798.121	18.157
9º	730.539	17.594
total	3.313.449	73.712

Fonte - Programa Nacional do Livro Didático, 2017.

Nota: Dados coletados na pesquisa exploratória

Alfredo Boulos Júnior, autor da coleção, é licenciado em História, mestre em História Social pela Universidade de São Paulo e doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em sua tese, intitulada de “Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de História aprovados no PNLD de 2004”, Boulos buscou investigar as representações da África, dos africanos e seus descendentes em três coleções de livros didáticos aprovadas no PNLD de 2004 voltadas para o Ensino fundamental I. Segundo o autor/pesquisador, os resultados da pesquisa apontaram para mudanças tímidas em relação as representações, e várias permanências, sendo uma delas a maneira como os afrodescendentes são predominantemente representados no passado. Outro aspecto interessante e com grande destaque em sua pesquisa é a forma com que as imagens são utilizadas nos livros, muitas vezes sem menção de tempo e lugar.

Quanto aos aspectos metodológicos desta pesquisa, ela se caracteriza como qualitativa e nas suas abordagens optamos pela análise de conteúdo como abordagem predominante, associada a alguns aspectos da análise do discurso. Estas características estão presente em várias pesquisas relacionadas a livros didáticos, como nos mostra Tânia Müller em um estudo apresentado na 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em 2015. Esse estudo consistia em um mapeamento da produção acadêmica brasileira sobre a imagem do negro e da África entre os anos de 2003 e 2013, em Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado (DT's), disponibilizados no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Domínio Público. Müller buscou com esta análise “verificar o quantitativo da produção e se houve maior implicação acadêmica nos estudos sobre o negro no Livro Didático após a promulgação da lei nº 10.639/2003, que determinou a inclusão da história do negro e da África no currículo e em todo o sistema de ensino” (MÜLLER, 2015, p. 02).

Sobre os aspectos metodológicos, recorrentes nesses estudos investigados por Müller, e aos levantamentos feitos no decorrer desta pesquisa, percebemos que houve um predomínio da pesquisa de caráter qualitativo, mas que em alguns casos só foi possível ser realizada porque foi antecedida de uma análise quantitativa das obras, a fim de sistematizar as informações coletadas. Outro procedimento recorrente foi a revisão de literatura sendo imprescindível para o desenvolver de uma pesquisa. Pois, como ressalta André (2001), é importante que um trabalho apresente relevância científica e social, ou seja, esteja inserido num quadro teórico em que fique evidente sua contribuição ao conhecimento já disponível e a prática social. Para Gil (2002) a vantagem do levantamento bibliográfico está no fato de “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla que aquela que poderia pesquisar diretamente” (2002, p.46).

Ancorados em suas referências bibliográficas e imersos nos debates realizados em torno dos seus temas de análises, os pesquisadores partiram enfim para a “análise de conteúdo”, que se constitui em um método de pesquisa utilizado para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. “Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999 p. 7)”.

Após o contato com as produções acadêmicas em torno do livro didático, podemos dizer que estas pesquisas guardam algumas semelhanças metodológicas entre si, e a pesquisa que nos propomos a fazer aqui, em um primeiro momento segue este mesmo caminho. No entanto estas proximidades nas escolhas metodológicas não desqualificam ou deslegitimam a pesquisa, tampouco o pesquisador, pois devemos levar em consideração que o livro didático bem, como o Manual do Professor que o acompanha, é renovado a cada três anos pelo PNLD, que traz a cada edição documentos normativos diferentes.

A fim de sistematizar e relacionar nossas escolhas metodológicas aos objetivos e perguntas presentes nesta pesquisa, apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 2- Objetivos e Tarefas da pesquisa

Sistematização das escolhas metodológicas de acordo com objetivos e perguntas da pesquisa		
OBJETIVO	PROCEDIMENTOS	O QUE ESPERAMOS
<p>Descrever as intenções educativas, conteúdos e metodologias que são postas pelo Manual do Professor acerca do ensino de história afro-brasileira e à educação das relações étnico-raciais</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Análise documental do Edital de convocação e Guia de Livro didático do PNLD 2017; * Pré-análise da coleção, que consiste em identificar e separar nos Manuais as unidades, capítulos e textos que se relacionam com os objetivos da pesquisa; * Análise textual dos conteúdos selecionados, tendo em vista as pesquisas existentes sobre o ensino de história afro-brasileira nos livros didáticos, em um diálogo analítico com os nossos referenciais teóricos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Identificar quais conteúdos e orientações voltadas ao professor, presentes no Manual, foram critérios normativos, portando, sendo obrigatórios; e aqueles que estão por escolha dos sujeitos envolvidos na escrita e produção da coleção analisada. * Aprender e descrever a proposta de ensino da história afrobrasileira e a educação para as relações étnico raciais presentes no manual.
<p>Identificar os protocolos de leitura utilizados pelo autor do Manual do Professor no que se refere ao ensino de história afro-brasileira e à educação das relações étnico-raciais</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Análise das unidades e capítulos selecionados dos Manuais do Professor a luz das contribuições do Chartier sobre as práticas leitura e das pesquisas realizadas em torno do ensino de história afro-brasileira. * Criar categorias analíticas, e os seus critérios de classificação, para os diálogos estabelecidos entre o autor com o professor/leitor. 	<ul style="list-style-type: none"> * Identificar se e em que medida nos protocolos de leitura do Manual do Professor é previsto espaço para inventividade do professor na sua proposta de ensino de história afro-brasileira e educação para as relações étnico-raciais. * Aprender a partir do grau de liberdade dada ao professor qual o papel que o Manual do Professor atribui a ele no que tange a sua proposta de ensino de história afro-brasileira.

<p>Identificar o leitor idealizado pelo autor do Manual do Professor a partir dos diálogos estabelecidos com seu o professor/leitor nos espaços reservados aos conteúdos de história afro-brasileira</p>	<p>* Analisar os conteúdos presentes em cada categoria criada, a partir das contribuições da análise do discurso.</p> <p>* Analisar os materiais de apoio destinados ao professor no que toca a temática afro-brasileira a luz da análise do discurso.</p>	<p>* Identificar a partir do discurso dos diálogos qual a sua intencionalidade, e para qual leitor ele é direcionado.</p> <p>* Compreender a imagem concebida ao leitor do Manual do Professor a partir dos protocolos de leitura.</p>
--	--	--

Estrutura da pesquisa

Esta pesquisa está dividida em cinco capítulos, sendo eles: O primeiro capítulo, **MANUAL DO PROFESSOR: CARACTERIZAÇÃO E INVESTIGAÇÃO**, é traçado um panorama dos estudos mais recentes que têm como objeto/fonte de pesquisa o Manual do Professor junto a uma discussão bibliográfica em torno do livro didático e o porquê adotamos o ensino de história afro-brasileira como recorte da nossa pesquisa. Em seguida descrevemos como a coleção “História sociedade e cidadania” é estruturada, detalhamos os aspectos gráficos presentes no Manual a fim de possibilitar a compreensão e visualização da obra

No capítulo 2, **MANUAL DO PROFESSOR COMO POLÍTICA PÚBLICA: SEU LUGAR NO PNLD-2017**, analisamos o lugar que o Manual do professor ocupa no Programa Nacional do Livro didático a partir do Edital de Convocação e Guia do Livro didático.

No Capítulo 3, **PASSOS SEGUIDOS NO FAZER DA PESQUISA**, buscamos detalhar de forma clara e objetiva o percurso teórico-metodológico percorrido durante a pesquisa, em cada uma das suas fases bem como a sua finalidade, desde a fase da análise bibliográfica as considerações finais da pesquisa. Essa preocupação resulta da carência e ausência nas publicações das pesquisas científicas, dos mais diversos campos e áreas do conhecimento, em expor aos seus leitores os seus passos, recuos e inventividade que se fazem presentes nos métodos que utilizamos para responder os questionamentos e os objetivos que nos motivaram a realizar uma pesquisa.

No capítulo 4, **MANUAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: A HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA EM QUESTÃO**, analisamos os Manuais do Professor do 6º, 7º, 8º e 9º

ano em duas frentes: a primeira que consiste em descrever a proposta de ensino de história afro-brasileira da coleção a partir dos capítulos que abordavam tal temática. A segunda foi a classificação e categorização dos diálogos diretos que o autor estabelece com seu professor/leitor. A partir dessa análise construímos gráficos que nos serviram de subsídios para responder as questões postas a esta pesquisa.

E por fim, no capítulo 5, **MATERIAL DE APOIO AO PROFESSOR?**, analisamos o material de apoio ao professor presente no Manual do Professor, à luz das contribuições da linguista Eni Orlandi, pioneira nos estudos sobre análise de discurso no Brasil. Sob essa ótica passamos a questionar para qual leitor está destinado esse conteúdo, em especial os que tratam da temática afro-brasileira, e se de fato ele pode ser visto como um apoio ao professor/leitor.

CAPÍTULO I

MANUAL DO PROFESSOR COMO FONTE DE PESQUISA: INVESTIGAÇÃO, DIRECIONAMENTO E CARACTERIZAÇÃO

1.1 Manual Do Professor: o que dizem as pesquisas

Manual: substantivo masculino – 1. obra de formato pequeno que contém noções ou diretrizes relativas a uma disciplina, técnica, programa escolar etc; 2. livreto descritivo e explicativo que acompanha determinados produtos, orientando acerca do uso, da conservação, instalação etc. (DICIONÁRIO PRIBERAM, 2020).

Como o próprio nome diz, e partindo do significado da palavra ‘manual’, o Manual do Professor já indica a quem se dedica tal material. É por meio dele que os autores do livro didático apresentam ao seu leitor quais são suas intenções e orientações metodológicas, sua proposta educativa e também, como preconiza o edital do PNLD-2017, ele deve fornecer subsídios à prática e a formação docente

O Manual do Professor pode, tanto apresentar a proposta de ensino ao professor, orientando, argumentando, convencendo-o a realizá-la; ou constituir-se quase como o cumprimento de uma formalidade imposta pela exigência de composição do livro do professor, a qual foi reforçada pelos critérios de avaliação dos livros didáticos. (COELHO, 2002, p. 99)

Para além disso, o professor torna-se um leitor privilegiado das obras didáticas, pois é a partir das suas mãos que o livro didático chegará às mãos dos estudantes. Marisa Lajolo (1996) faz uma reflexão importante quando se trata da interação entre o Manual do Professor e o seu leitor: ela não pode ser balizada por interesses mercadológicos, mas sim por uma parceria que vise um ensino de qualidade cujo beneficiário final é o aluno.

Pensando o Manual do Professor como fonte e/ou objeto de pesquisa, consideramo-las incipientes e pouco consolidadas no meio acadêmico. Em um levantamento feito

na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁶ foram encontradas poucas pesquisas que tinham como foco o Manual do Professor, se comparada a pesquisas em torno do livro didático. Nessa pesquisa exploratória na plataforma digital, filtramos as teses e dissertações publicadas entre os anos 2010 e 2020. Encontramos 1.018 pesquisas que tinham no seu título “livro didático”, mas quando se tratava dos Manuais do Professor encontramos apenas 19 pesquisas conforme o quadro abaixo.

Quadro 3 – Pesquisas sobre o Manual do Professor

Relação de pesquisas sobre o Manual do Professor - BDTD				
Nº	Título	Autor	Ano da defesa	Nível/Instituição
1	O livro didático de alfabetização: o Manual do Professor e sua relação com o fazer pedagógico referente ao ensino da leitura e escrita	Cristiana Vasconcelos do Amaral e Silva	2012	Dissertação/ Universidade Federal de Pernambuco
2	Significações do professor de história para sua ação docente : o livro didático de história e o Manual do Professor do segundo segmento do ensino fundamental no PNLD 2008	Sandra Regina Rodrigues do Amaral	2012	Dissertação/ Universidade Estadual de Londrina
3	A tessitura do gênero textual "Manual do Professor de coleções didáticas de língua inglesa" nas tramas do PNLD	Cristina Mott Fernandez	2014	Tese/ Universidade Estadual de Londrina
4	Manual do Professor : constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e aprendizado de língua materna	Patrícia Ribeiro de Andrade,	2014	Dissertação/PUC-Rio Grande do Sul
5	Manual do Professor, muito prazer em (re)conhecê-lo! Uma análise sociorretórica do gênero	Ayres Charles de Oliveira Nogueira	2014	Tese / Universidade Federal do Rio Grande do Norte
6	'Prezado professor!': prefácios, notas, advertências e Manual do Professor	Fábio Ribeiro	2014	Dissertação/ Universidade de São Paulo

⁶ Esta plataforma digital foi desenvolvida em 2002 e é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia-Ibct. Ela integra os sistemas de informações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

7	O trabalho docente interpretado em um manual de instrução ao professor sobre a educação digital	Maria Lúcia Florenzano Vidal Gonçalves	2015	Dissertação/ Universidade de Taubaté
8	Ensino de inglês para crianças pequenas : estudos para adaptação do Manual do Professor que acompanha o livro didático "Cookie and friends starter"	Deise Suzumura	2016	Dissertação/ Universidade Estadual de Londrina
9	O uso da agroecologia no ensino de ciências sob a perspectiva da extensão rural : uma proposta de manual de apoio didático-pedagógico aos professores.	Gisele Rodrigues Souza,	2016	Dissertação/ Universidade Federal de Ouro Preto
10	Manual de aulas práticas de ciências no formato e-book para professores da rede pública de ensino	Geovane Rafael Theisen	2017	Dissertação/Universidade Federal de Santa Maria
11	Interação no ensino de língua espanhola : análise das orientações do Manual do Professor e das atividades do livro Cercanía Joven	Melissa Guemandi	2017	Dissertação/ Universidade federal de São Carlos
12	Saberes docentes pressupostos em um livro didático e em um Manual do Professor de língua espanhola: implicações na formação docente	Silvana Aparecida Duarte da Silva	2017	Dissertação/ Universidade Federal de São Carlos
13	O Manual do Professor de Matemática nos livros didáticos: uma análise no fomento à argumentação	Regina Coelly Mendes da Silva	2017	Dissertação/ Universidade federal do Rio Grande do Norte
14	Professor de inglês e o livro didático : concepções teóricas presentes nas orientações do Manual do Professor da coleção "Take over"	Fabiana Marcasso	2017	Dissertação / Univesidade Federal de São Carlos
15	Manual de livros didáticos de matemática : uso(s) por professores dos anos finais do ensino fundamental (Aracaju/SE)	Josefa Dielle Nunes da Silva	2018	Dissertação/ Universidade Federal do Sergipe
16	A história da África na escola, construindo olhares "outros" : as contribuições do Manual do Professor do livro didático de História do Ensino Médio	Elisângela Coêlho da Silva	2018	Dissertação/ Universidade Federal de Pernambuco

17	História da matemática em livros didáticos do ensino médio : um olhar a partir do Manual do Professor	Lorena Carolina Rosa Biffi	2018	Dissertação/ Universidade Estadual Paraná - Maringá
18	O papel do editor no processo de edição do Manual do Professor	Paola de Oliveira Nogueira	2018	Dissertação/ PUC-São Paulo
19	Representação gráfica do conceito de paisagem em Geografia através do desenho: manual de desenho para o ensino de paisagem e guia pedagógico com orientações ao professor	Santos, Neimara Costa de Lima	2019	Dissertação/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Fonte: Elaborado pela autora com os dados da BTDT (2020).

É recorrente nessas pesquisas autores relatarem a dificuldade em construir um *corpus* bibliográfico e uma base teórica quando se trata do Manual do Professor, como podemos constatar em trechos extraídos de algumas pesquisas citadas no quadro anterior.

“Por outro lado, é necessário reconhecer que não temos uma linha de pesquisa consolidada em torno deste objeto de estudo. Na área de História encontramos uma única pesquisa (Mestrado em História Social/USP) e nenhum trabalho no campo do Ensino de História. Assim como também não encontramos trabalhos relacionando o Manual do Professor e as temáticas associadas a educação das relações étnico-raciais.” (SILVA, 2018, p. 83)

”A falta de estudos sobre o Manual do Professor na literatura disponível, sobretudo no que tange à perspectiva sociorretórica, e por esse mesmo motivo, a necessidade de se estabelecer o caráter descritivo da pesquisa, na tentativa de compreender esse objeto por completo, constituem as razões pelas quais elegemos a abordagem qualitativa” (NOGUEIRA, 2014, p. 32)

Como exposto, o livro didático destinado ao aluno apresenta um histórico expressivo de pesquisas na área da educação, no entanto, o Manual do Professor, requisito obrigatório a composição da coleção de livros didáticos não acompanha este ritmo. No entanto, as questões postas a esta pesquisa nos exigem uma compreensão da proposta de ensino da história afro-brasileira presente na coleção analisada, dessa forma, parece-nos imprescindível, para construir nossa base analítica, ouvir o que nos dizem essas pesquisas, uma vez que o livro didático do aluno também faz parte do material destinado ao professor, que é nossa fonte de pesquisa. Os resultados

acumulados por esses estudos nos permitirão ter uma compreensão assentada sobre as concepções de livro didático quando se trata da temática afro-brasileira.

Ao longo dos anos, sobretudo, nos últimos vinte anos, as pesquisas em torno do livro didático de história vêm crescendo e consolidando cada vez mais o seu lugar no meio acadêmico, incorporando aportes da história do currículo e das disciplinas escolares. Esse impulso que as pesquisas em torno do livro didático obtiveram ao longo das décadas de 1980 e 1990, está relacionado a vários fatores. Para Choppin (2004), este crescimento, deve-se, dentre outros motivos, ao fortalecimento da história das mentalidades juntamente com os avanços da semiótica, que passaram a perceber o livro didático para além de um texto subsidiado de imagens, mas sim, como uma articulação semântica complexa que une o texto as imagens. Circe Bittencourt (2011) destaca outro aspecto que deve ser considerado nesse cenário de proliferação das pesquisas em torno do livro didático, que consiste na disseminação dos cursos de pós-graduação em várias instituições no país, onde o livro didático passa a ser objeto de estudo sob diversas perspectivas e abordagens. Além destes cursos, Circe Bittencourt (2011) destaca também a atuação de grupos organizados em projetos financiados, como o Projeto Livres, que conta com a participação de várias instituições como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal de Minas Gerais/Ceale, PUC-Minas, dentre outras.

Ainda de acordo com pesquisadora, o interesse e o crescimento pela pesquisa sobre os livros didáticos na última década se apresenta de forma paradoxal, pois vivemos em um momento de incorporação de novos materiais didáticos tecnológicos que poderão substituir os livros didáticos impressos. Então, como explicar o interesse desses pesquisadores? Segundo a autora, esse interesse parece vincular-se às políticas públicas educacionais voltadas para o Livro didático, como o Programa Nacional do Livro Didático criado em 1997, cujo objetivo tem sido fornecer livros escolares a todos os alunos da escola pública, política esta que vem se expandindo a cada ano.

As pesquisas nos anos de 1980 e início de 1990 recaíam, majoritariamente, nas denúncias sobre o caráter ideológico que permeava as produções didáticas. “A tendência dos estudos pautava-se na concepção de ideologia em uma vertente que possibilitava a identificação de uma falsa ideologia – a burguesa – que se impunha

nos meios de comunicação, das formas mais variáveis, dentre eles a produção didática.” (BITTENCOURT, 2011, p. 495). Além disso, percebe-se a preocupação dos que se dedicavam a esse tipo de pesquisa com as reformas curriculares que se iniciavam juntamente com as lutas políticas no processo de redemocratização do país. Essa preocupação, segundo Circe Bittencourt (2011), está relacionada ao fato do livro didático ser, na prática escolar, o único material efetivo na formação dos professores e para a leitura dos alunos.

Um número significativo de pesquisas que se dedicavam com exclusividade aos conteúdos históricos tinha como pressuposto essencial as clivagens entre o conhecimento histórico acadêmico e o escolar. Atribuía-se, na maior parte dos trabalhos, o caráter ideológico dos livros didáticos ao distanciamento em relação à produção historiográfica acadêmica. Eram atribuídos aos autores dos livros didáticos um papel fundamental na confecção das obras e acentuava-se sua capacidade em estar atento à produção historiográfica mais recente para que, conseqüentemente, houvesse uma produção didática de História vinculada aos parâmetros acadêmicos para garantia de sua qualidade. (BITTENCOURT, 2011, p. 497)

Para Marc Ferro (1981 apud: BITTENCOURT 2011), os livros didáticos eram veículos privilegiados para a propagação de uma ideologia e de uma manipulação política sobre as populações dos países subdesenvolvidos, uma vez que os livros didáticos eram um dos veículos mais significativos de criação e da comunicação de uma memória histórica. Nas palavras de Marc Ferro (1983 apud: MATTOS, 2012), o livro didático era (é) responsável por construir a imagem que fazemos de outros povos e de nós mesmos, estas imagens a que se refere o autor, são fundamentos da construção das identidades coletivas e, ao mesmo tempo, das alteridades e até possíveis preconceitos e xenofobismos.

Em 1984, o historiador francês Henri Miniot teceu algumas críticas quanto às relações entre os livros didáticos e a construção de memórias coletivas, pois as pesquisas desta época não explicitavam em suas referências o uso de tal noção. Ele questionava a ausência de pesquisas que analisavam os reais usos dos livros por parte dos alunos e professores e as relações existentes entre aluno-livro, professor-livro-alunos, relações essas que perpassam por um perfil cultural e psicológico, segundo as estratégias ou os procedimentos pedagógicos do livro. “As críticas sobre as análises do LDH centravam-se na ausência de embasamento teórico assim como na carência

de pesquisas empíricas, condições que acabavam por generalizar a produção didática.” (BITTENCOURT, 2011, p. 499).

Quanto às funções do livro didático, Choppin (2004) ressalta quatro, que podem variar de acordo com a época, disciplina, nível de ensino, ambiente sociocultural, os métodos e as formas de utilização. Estas funções são:

1. *Função referencial* - também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino. Está relacionada a fidelidade da tradução do programa a ser ensinado, constituindo-se um suporte dos conteúdos, depositário dos conhecimentos, técnicas e habilidades que um grupo social acredita ser necessário transmitir as novas gerações.

2. *Função instrumental*: está relacionada à prática da aprendizagem, ou seja, os exercícios e/ou atividades, que visam facilitar a memorização dos conhecimentos, além de favorecer a aquisição das competências disciplinares.

3. *Função ideológica e cultural*: é a função mais antiga. Está relacionada ao processo de construção de identidades relacionadas à nação, assumindo assim um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

4. *Função documental*: Relaciona-se a capacidade didática do livro de desenvolver o espírito crítico no aluno. Esta função é recente na literatura escolar, que pode ser encontrada em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança, visando favorecer a sua autonomia. Supõe-se também para isso, um nível elevado dos professores.

Além das funções do livro didático, Choppin, já explicitava a complexidade do livro didático. Concordando com Choppin, Circe Bittencourt (1998) acrescenta que o livro didático é um depositário de conteúdos escolares, no qual, por seu intermédio, são passados os conhecimentos considerados fundamentais de uma sociedade em determinada época, sendo um “importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT, 1998 p. 72).

Circe Bittencourt, em sua tese, intitulada “Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escola”, defendida em 1993, propôs uma análise mais alargada do livro didático. Nessa análise ela concebe o livro didático como um objeto cultural, com múltiplas formas de abordagens, diferentes vozes e passível de variadas leituras, e não como um mero depositário de um saber superior e transmissor da ideologia dominante. A pesquisadora demonstra também, que além de ser um portador de ideologias, o livro didático é uma mercadoria, que obedece a evolução das técnicas e da comercialização pertencentes aos interesses do mercado. Além disso, é também um “instrumento pedagógico inscrito em uma longa tradição, inseparável tanto na sua elaboração como na sua utilização das estruturas, dos métodos e das condições do ensino do seu tempo”. (CHOPPIN, 1980, p. 2 apud: BITTENCOURT, 2011, p.502).

Marco Antônio Silva acrescenta a essas definições e conceituações, sobre o livro didático que, além de portar várias faces, ele constitui-se como:

“formador e condutor de professores, material de apoio a estudantes, mercadoria da indústria editorial, instrumento para controle do currículo prescrito, ferramenta de grande influência no currículo real, portador de tradições, suporte veiculador de inovações”. (2014, p.33)

Diante deste cenário de crescente interesse sobre o livro didático, é de se esperar que as pesquisas relacionadas às temáticas étnico-raciais nos livros didáticos também passassem a entrar em cena, principalmente após a promulgação da Lei 10.639/03. A partir de uma pesquisa exploratória no banco de dados de algumas associações e comunidades científicas, e em mecanismos de busca na internet, como o Google acadêmico, percebemos que há uma concentração destas pesquisas com a temática étnico-racial no primeiro decenário do século XXI, e retomam com mais frequência no ano em que a Lei 10.639/03 completou 10 anos (2013). Este se explica pelos vários eventos e encontros que a comunidade científica promoveu em comemoração ao aniversário da lei.

Outro levantamento feito foi na ANPED. O primeiro passo foi identificar qual Grupo de Trabalho (GT) da ANPED se relacionava com o tema que propomos a investigar. Essa proximidade se deu no GT-21 Educação e Relações Étnico-Raciais, criado oficialmente na 24ª Reunião Anual da Associação, em 2001. Foram encontradas

algumas produções voltadas para o Ensino de História e a cultura afro-brasileira e africana como: O processo de expansão do Programa Nacional do Livro didático para o Ensino Médio; As temporalidades em livros didáticos de história, e o trabalho da Tania Müller sobre a produção acadêmica sobre a imagem do negro nos livros didáticos, apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPED (2017). Esta facilitou a visualização dos estudos sobre a temática afro-brasileira nos livros didáticos de História de forma sistematizada e quantitativa. Apesar de contribuir para construção deste trabalho, o artigo da Tânia Müller, junto aos demais encontrados no banco da ANPED, não foram suficientes para a sustentação e aproximação do nosso tema de pesquisa com o campo, no entanto foram utilizadas outras associações e grupos de pesquisa, anais de encontros acadêmicos e revistas científicas, especialmente as comunidades científicas voltadas para a pesquisa em ensino de história.

Quanto as tendências presentes nas pesquisas em torno do livro didático de História, Caimi (2013), ao fazer um levantamento das pesquisas acadêmicas realizadas em torno deste nos anos de 1998 a 2007, analisando 65 dissertações e 7 teses disponibilizadas no Portal de Acesso Livre da CAPES, diz ser incomum encontrar, nos debates e nas produções acadêmicas, posições extremadas e negativas quanto as necessidades e potencialidades do livro didático, muito comum nas pesquisas dos anos iniciais da década de 1980. No que diz respeito a suas temáticas, a autora as agrupou em dez temas centrais: etnias/pluralidade; linguagens; cidadania; usos do livro didático pelo professor; gênero; análise de conteúdo; história do ensino de história; concepções do livro didático; categorias de aprendizagem e historiografia. E com base em sua classificação, apenas três temáticas – etnias/pluralidade, análise de conteúdos e linguagens- consubstanciam mais de 50% dos trabalhos.

Retomando a pesquisa apresentada por Müller na ANPED, uma pesquisa de caráter qualitativo com procedimentos quantitativos, que tinha como objetivo mapear o quantitativo de trabalhos; a frequência temporal e regional bem como seu contexto; as áreas de conhecimento predominantes; os problemas, objetivos e metodologias, e uma síntese das conclusões das pesquisas que envolviam o Livro didático de História e os estudos sobre o negro. Circe Bittencourt (2011), já explicitava da importância de trabalhos como este da Tânia Müller para as pesquisas em torno do livro didático, e o quanto este tipo de estudo têm sido uma preocupação constante dos grupos de

pesquisadores que se dedicam a este tema, uma vez que estes estudos têm como princípio “manter aberto o diálogo com o máximo possível de pesquisadores no sentido de acompanhar o acúmulo de conhecimento já realizado, destacando-se que tais balanços não se limitam às pesquisas sobre os LDH mas também de diferentes disciplinas” (BITTENCOURT, 2011, p. 491).

Conforme descrito por Müller, as bases de dados utilizadas para a coleta do *corpus* documental da pesquisa foram: Banco de Teses e Dissertações (TD) da CAPES/MEC; (BDBT); Banco de Teses do Portal Domínio Público e as ferramentas de busca na internet como o Google Acadêmico. As buscas foram orientadas pelas seguintes palavras chaves: “África, africano, afrodescendente, afro-brasileiro, discriminação, preconceito, escravo, escravidão, racismo, negro, raça/etnia, relações étnico-raciais, representação, iconografia e imagem, juntamente com o termo livro didático” (MÜLLER, 2015, p. 06). Foram apuradas 41 DT's, e após a leitura e análise elas foram classificadas da seguinte forma:

- 4 sobre Racismo no livro didático;
- 4 com o termo África no livro didático;
- 5 com Escravidão no livro didático;
- 7 com os termos Raça/etnia no livro didático;
- 11 com foco nas Relações Étnico-raciais no livro didático;
- 10 com o termo Negro no livro didático.

Após a sistematização e análise das informações coletadas, Tânia Muller apresenta suas considerações e conclusões. Quanto ao tipo da pesquisa e aspectos metodológicos houve uma preponderância da “Análise de Conteúdo” proposto por Lawrence Bardin. De acordo com Bardin (apud: MÜLLER, 2015), esse método permite uma adaptação e adequação dos procedimentos conforme os objetivos e os documentos analisados, o que facilita seu uso nas pesquisas de natureza qualitativa ou quantitativa.

Outras questões interessantes levantadas neste estudo foi a recorrência regional das pesquisas, que tem uma concentração maior no Sudeste e Sul, e nenhuma no Norte;

estes estudos ocorrem majoritariamente nas universidades públicas e há uma equivalência no que diz respeito ao gênero dos pesquisadores.

A partir desse levantamento, Muller nos aponta que as pesquisas voltadas para o livro didático de história e a temática afro-brasileira mostram que:

- As imagens sobre a escravidão e a vida dos sujeitos escravizados utilizadas nos livros são muitas vezes utilizadas apenas para ilustrar e não para acrescentar informação, conhecimento e crítica;
- Os conteúdos voltados para a escravidão no Brasil dão ênfase aos senhores de engenho, a casa-grande e as relações de produção, deixando de apresentar as lutas e resistências dos negros, seus conhecimentos, tecnologias e participação na construção e formação da nação brasileira;

Müller conclui dizendo que, a maioria dos estudos apontam pela necessidade de um maior investimento na formação de professores de forma que os comprometam efetivamente com uma educação antirracista e que esta formação os proporcionem suportes teóricos que os ajudem a escolher de forma mais criteriosa os livros didáticos.

1.2 Por que o Ensino de História Afro-Brasileira?

Historia magistra vitae – história mestra da vida - dizia Cícero na antiguidade. Hoje acreditamos na história como filha do seu tempo, onde ela não é e nem deve servir para trazer soluções. História é problema. História é continuidade e ruptura. “Como produto cultural ela encontra-se vinculada a construção e desconstrução de identidades” (ROCHA, 2015, p.7), impõe desafios e escolhas para o pesquisador e para o professor que atua no espaço escolar. Enquanto professora-pesquisadora a história nos escancara diariamente com questões e problemas socialmente vivos. A escolha pela temática afro-brasileira nesta pesquisa é mais que um “recorte” do nosso problema de pesquisa, é uma escolha política em um momento de convulsões sociais no qual estamos submersos em nosso país.

A abordagem de questões envolvendo as relações étnico-raciais no Brasil é um campo marcado por fortes significações, interpretações e análises no universo acadêmico/científico, social e político. Percebemos a presença da temática étnico-racial nas diversas áreas do conhecimento humano como, antropologia, sociologia, direito, história, entre outros. Dessa forma, nos é imprescindível uma breve contextualização histórica da questão racial no Brasil de maneira a poder recolocar a discussão sobre esta temática nos objetivos desta pesquisa.

No período que situa a chamada “escravidão colonial”, que se desenvolveu na América, estima-se que entre os séculos XVI e XIX, desembarcaram na costa brasileira aproximadamente 5 milhões de africanos para trabalharem como escravos no Brasil, fruto de um intenso tráfico dos povos africanos através do Oceano Atlântico (SANTOS, 2010). Alberto da Costa e Silva (2011), nos mostra em seus estudos que em 1805, a Igreja Católica contou no Brasil 3,1 milhões de habitantes, doze anos depois calculou-se a população em 3.817.000 habitantes, dos quais 259.000 eram ameríndios aculturados, 1.043.000 brancos, 526.500 mulatos e negros libertos ou nascidos livres e 1.930.000 negros e escravos. Segundo o autor, esses números poderiam ser ainda maiores, pois nestes cálculos não eram incluídos escravos menores de 10 anos de idade nem os ameríndios bravos, aqueles que resistiam à penetração europeia.

Durante o período que perdurou o sistema escravista no Brasil, os africanos e seus descendentes escravizados eram tratados como coisa, mercadoria, mão-de-obra a ser explorada, destituindo-os de qualquer condição humana, e excluindo-os de quaisquer direitos à cidadania. A escravidão, é antes de mais nada um vínculo de poder e domínio originado e sustentado pela violência, em que a morte social do indivíduo substitui a sua morte física. Percebemos isto no Discurso de Manuel da Costa⁷ na Assembleia Constituinte de 1823, como deputado por Minas Gerais, acerca da extensão do direito de cidadania aos escravos libertos, como documentado abaixo:

“Os estrangeiros das outras nações vêm para este país arrastados pela necessidade de fazer fortuna, os africanos vêm porque seus bárbaros compatriotas os vendem [...] que nós devemos aos africanos à admissão a nossa família como

⁷ Documento extraído do fundo da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil de 1823, custodiados no arquivo permanente da Câmara dos Deputados.

compensação dos males que lhes temos feito, é coisa nova para mim. Nós não somos hoje culpados pela introdução do comércio dos homens; recebemos os escravos que pagamos, tiramos deles o trabalho que dos homens livres também tiramos, damos-lhes o sustento e a proteção compatível com seu estado; está fechado o contrato”.

O sistema escravista no mundo já dava sinais de falência na transição do século XVIII para o século XIX, mas foi apenas no final do século XIX que o Brasil foi abolir a escravidão, através da Lei Áurea, que foi assinada pela Princesa Isabel no dia 13 de maio de 1888⁸. Contudo, “o momento de transição, situado entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX, apresenta aspectos cruciais para a compreensão do lugar social reservado à população negra e afrodescendente ao longo do século XX e neste início do século XXI” (SANTOS, 2010, p. 31).

No período em que o Brasil passava pelo processo abolicionista, perpassavam pela sociedade discursos e estudos de caráter deterministas, a fim de apagar a presença do negro na sociedade brasileira. Era preciso excluir tudo aquilo considerado prejudicial a nação brasileira, que neste momento tinha como objetivo o ideal do “branqueamento”, fomentado por teorias deterministas.

Com a entrada das teorias raciais as desigualdades sociais se transformam em matéria de natureza. Tendo por fundamento uma ciência positiva e determinista, pretendia-se explicar com objetividade – valendo-se da mensuração de cérebros e da aferição de características físicas – uma suposta diferença entre grupos. A “raça” era introduzida, assim, com base nos dados da biologia da época e privilegiava a definição dos grupos segundo o fenótipo, o que eliminava a possibilidade de se pensar no indivíduo e no próprio exercício da cidadania. Dessa maneira, em vista da promessa de uma igualdade jurídica, a resposta foi a “comprovação científica” da desigualdade biológica entre os homens, ao lado da manutenção peremptória do liberalismo, tal como exaltado pela nova República. (SCHWARCZ, 1998, p. 186)

Contudo, estas teorias não foram apenas introduzidas no Brasil, elas receberam uma releitura particular: criou-se a ideia que a mestiçagem levaria a degeneração, pois só poderia atingir os desejáveis níveis de civilização – a europeia – se houvesse um branqueamento da sociedade, ou seja, apurando a raça Brasileira.

⁸ É importante destacar que a lei que encerra a escravidão no Brasil não falava, tampouco respaldavam, os desafios e problemas que essa grande parcela da população enfrentaria a partir daquele momento, fato este que nos deixou profundas permanências.

Como nos mostra Lilia Schwarcz (1998), ser branco na sociedade do século XIX e XX era mais que uma característica do seu fenótipo, representava um status, um ideal a ser conseguido. “Quanto mais branco melhor, quanto mais claro superior”. Este cenário, ainda que em contexto diferente, perpetua-se nos dias de hoje na sociedade brasileira, que fica evidente quando perguntamos a uma pessoa qual a sua cor, onde a mesma tenderá a branquear-se. Como nos mostra o Censo realizado na década de 1990 em que foram apresentados mais de 130 tipos de cor dentre elas: Branca-queimada, Café-com-leite, Castanha-escura, Morena-escura, dentre outras⁹.

Nas primeiras décadas do século XX, como nos diz Pereira, citado por Schwarcz, (1998, p. 201) “Emergiu no Brasil um leque de discursos (culturais e político) que procurou demonstrar a nossa docilidade social, fruto da mescla de nossas três raças que culminou na sociedade brasileira”. O cruzamento de raças passava a singularizar a nação, que levava a miscigenação. Contudo, como dito por Lilia Schwarcz (1998) o Brasil viu-se em um dilema, “Terra tropical e mestiça condenada ao fracasso, ou um eldorado Sul-americano?”

Paradoxalmente, no mesmo momento em que se afirmava as diferenças raciais, pautadas pelo pressuposto de superioridade dos brancos europeus e de inferioridade dos africanos e seus descendentes, também se começava a gestar a ideia do Brasil como um “paraíso racial”, ou seja, um lugar onde as relações raciais seriam isentas de preconceito e onde o tratamento dos senhores para com seus escravos seria mais benevolente (AZEVEDO, 1987 citado por SANTOS, 2010)

Continuando com os estudos de Schwarcz (1998), na busca de uma identidade nacional, “a partir dos anos 30, no discurso oficial ‘O mestiço vira ícone nacional’, ao lado de um processo de desafricanização de vários elementos culturais, simbolicamente clareados”. Ou seja, há um reconhecimento do mestiço, paralelo ao branqueamento dos seus costumes. Logo este cenário irá construir o “mito da democracia racial”.

A ideia de que o Brasil teria se constituído como uma “democracia racial” ainda está muito presente em nosso imaginário social. Para diversos analistas e ativistas sociais, o poder de convencimento de tal ideia constituiria um dos entraves ao reconhecimento e mobilização social para o combate às práticas e ideias racistas. (SANTOS, 2010, p. 58-59)

⁹ Informações extraídas das análises de Schwarcz em seu texto, “Nem Preto nem Branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade” 1998.

A partir da segunda metade do séc. XX, especificamente nos anos 70, que começam a ganhar força os movimentos negros, que agregaram novos interesses nas suas lutas, criando a um ambiente de discussão da cultura nacional e das origens da sociedade brasileira, dando destaque as questões educacionais dos afrodescendentes além de denunciar o lado místico da democracia racial. Instaure-se neste momento as lutas reivindicatórias, na busca de ações afirmativas que pudessem reparar séculos de exclusão e negação de direitos fundamentais. Neste contexto, como bem descreve Oliveira (2012),

As ações afirmativas são um marco na ressignificação do pensamento racial brasileiro, elas refletem o momento em que, saindo da ideia de democracia racial, o governo é pressionado a reconhecer o racismo característico da sociedade brasileira e a traçar estratégias para combatê-lo. (OLIVEIRA, 2012, p. 107)

A trajetória histórica da questão racial no Brasil foi, em momentos diferentes, interpretada e reinventada a fim de atender, muitas das vezes, interesses políticos e econômicos perpassados por relações de poder. À despeito da riqueza da herança cultural africana e afro-brasileira em nosso país, sendo esta pedra angular para a formação do Brasil, desde os seus primórdios é alvo de preconceito e desvalorização. Basta colocarmos uma lente crítica perante a atual conjuntura da sociedade brasileira, para perceber os contrastes e discrepâncias sociais que mantêm relações intrínsecas com o a formação econômica do Brasil, que se alicerçou sob a égide da escravidão, deixando em pleno século XXI resquícios que denotam suas continuidades.

Como todo processo de escravidão pressupõe a animalização e humilhação do escravo e a destruição progressiva de sua humanidade, como o direito ao reconhecimento e à autoestima, a possibilidade de ter família, interesses próprios e planejar a própria vida, libertá-lo sem ajuda equivale a uma condenação eterna. E foi isso que aconteceu entre nós. (SOUZA, 2017, p. 75)

Os estudos de Hasenbalg¹⁰ na década de 1970, (apud: KAWAKAME, 2014) nos mostram que as desigualdades existentes entre brancos e negros no Brasil, resultam

¹⁰ Carlos Hasenbalg (1942-2014) foi um sociólogo argentino que atuou como professor e pesquisador nas áreas de relações raciais, estratificação social e mobilidade social, tendo sua carreira marcada pelo constante diálogo com o movimento negro brasileiro. Hasenbelg, através de seus estudos sobre as desigualdades no acesso à educação e nos desníveis de renda entre negros e brancos, procurou mostrar os desdobramentos das desigualdades raciais na configuração do mercado de trabalho, abrindo um leque de possibilidades e estímulos a pesquisas na área da educação, mercado de trabalho

em disparidades na distribuição regional, qualificação educacional e na estrutura de emprego, que determina distinções na distribuição de renda. O Atlas Racial Brasileiro, que consiste em um banco de dados eletrônicos de indicadores sociais relacionados a raça/cor, desenvolvido em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD¹¹, nos mostra que a população negra ainda é a mais pobre do país, correspondendo a 60%; é a que tem o menor acesso a saúde e educação, o que acaba refletindo em outros indicadores (taxa de mortalidade infantil, analfabetismo e desemprego) além de sofrer constantes situações de discriminação racial, preconceito, e exclusão. Estes dados nos mostram que o Brasil está longe de ser uma “democracia racial” como muitos ainda acreditam.

Em um artigo publicado na revista “Retratos a revista do IBGE” na edição de maio de 2018, o coordenador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (LEAFRO) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Otair Fernandes, diz que é muito difícil para a população negra do Brasil ascender economicamente, uma vez que após a abolição da escravidão, não houve nenhum projeto de inserção do negro na sociedade brasileira e “então, o Brasil vai se estruturar sobre aquilo que chamamos de racismo institucional”.

Eduardo Viveiro de Castro, antropólogo brasileiro e professor do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ao ser questionado em uma entrevista concedida pela jornalista Alexandra Lucas Coelho, em 2014, sobre a desigualdade e violência no Brasil, diz que acredita, que isso se deve em grande parte a herança escravocrata no Brasil, que deixou grandes marcas no imaginário social, e afirma que “a escravidão venceu no Brasil, ela nunca foi abolida”. O que também é reafirmado por Débora Cristina Araújo e Paulo Vinícius Baptista:

Ou seja, o racismo, outrora considerado científico, é desacreditado na ciência, mas continua orientando o imaginário ocidental de forma perseverante, em especial as ideias de racionalidade como característica típica europeia, e de sua ausência, que alimenta as ideias de primitivo, incivilizado, rude/rudimentar, corpo e sensação. (ARAUJO; BAPTISTA, 2011, p. 486).

e mobilidade social. Dentre suas obras de destaque podemos citar: **Perspectives on Race and Class in Brazil**, Los Angeles - CA: UCLA Latin American Studies, 1999.

¹¹ Atlas Racial Brasileiro, disponível em <www.pnud.org.br/atlas>

Ainda hoje, em pleno século XXI, após 130 anos da abolição da escravidão, discursos de cunho escravocratas ainda ganham espaço na sociedade brasileira. O general Hamilton Mourão, enquanto candidato a Vice-Presidente nas eleições de 2018 com o então Deputado Federal Jair Bolsonaro, do Partido Social Liberal – PSL (hoje eleitos), em um evento na Câmara de Indústria e Comércio de Caxias do Sul, disse que *“temos três heranças principais: a do ‘privilégio’, trazida pelos ibéricos; da ‘indolência’, que vem da cultura indígena; e da ‘malandragem’, oriunda do africano”*. Ao associar “malandragem” á uma característica étnica, Mourão demonstra o quanto discursos preconceituosos baseados na etnia e raça, se fazem presentes no imaginário social.

Sérgio Nascimento de Camargo, nomeado em 27 de novembro de 2019 pelo Presidente da República Jair Bolsonaro ao cargo de Presidente da Fundação Palmares, uma instituição pública vinculada ao Ministério da Cidadania, está tendo sua gestão marcada por polêmicas e confrontos diretos com o Movimento Negro. Em suas redes sociais, Sergio afirmou que a escravidão foi terrível, mas “benéfica para seus descendentes” uma vez que, segundo ele, os negros no Brasil vivem em melhor situação que os negros da África. O presidente defende o fim do Dia da Consciência Negra que, em suas palavras, *“é uma data que a esquerda se apropriou para propagar vitimismo e ressentimento racial”*. As declarações do então Presidente não param e vão na contramão dos princípios da instituição que preside, cujo objetivos são:

Comprometimento com o combate ao racismo, a promoção da igualdade, a valorização, difusão e preservação da cultura negra;
• **Cidadania** no exercício dos direitos e garantias individuais e coletivas da população negra em suas manifestações culturais;
• **Diversidade** no reconhecimento e respeito às identidades culturais do povo brasileiro. (http://www.palmares.gov.br/?page_id=95)

Diante disso, considero oportuna a reflexão do Historiador Pedro Berutti, que apesar de tê-la dito em 2015, traduz bem o que estamos vivenciando em 2020.

Atualmente, penso que vivenciamos um tempo de acirramento dos debates sobre questões políticas, éticas, ideológicas, sexuais e, especificamente, étnicas. É uma época de convulsão do tecido social que não acomoda mais silenciamentos. Se, por um lado, convivemos com o conflito latente, quase uma cisão social – o que poderia ser interpretado como algo negativo –, por outros percebemos que são inúmeras vozes, antes caladas, aflitas, que se pronunciam e se fazem ouvir, em um caleidoscópio de opiniões e certezas. Tais vozes, se muitas vezes nos parecem mais conservadoras do que a mídia mais conservadora, também revelam a necessidade de se pensar sobre a educação. (BERUTTI, 2015, p. 12).

É neste contexto de convulsões e embates políticos, sociais, econômicos e culturais que os negros e negras reconstroem a sua identidade no Brasil, sobretudo, através de movimentos sociais expressivos que perpassam nossa história, imersos nas várias mudanças vividas pela sociedade brasileira. Como nos mostra Nilma Lino Gomes (2011), as ações e lutas desenvolvidas pelo movimento negro nos séculos XIX, XX e no XXI reconhecem a educação como um papel estratégico na sociedade, para promover mudanças, pois,

A educação ocupa um lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre os 'outros', contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. (GOMES, 2011, p. 112).

Reconhecendo a educação como instância para proporcionar a troca de experiências, afirmação de cidadania e enfrentamento das desigualdades, a instituição escolar aparece como um local privilegiado na superação deste cenário. No entanto, os estudos voltados para a recepção da Lei 10639/03 e suas diretrizes na comunidade escolar, apontam que, apesar de haver o empreendimento de propostas de ensino voltadas para a valorização da cultura africana e afro-brasileira, como programa de formação de professores, promoção de eventos acadêmicos escolares e culturais, ainda assim encontramos resistência por parte dos docentes quanto a temática, algumas devido a insegurança e falta de "propriedade" para trabalhar com o tema, como nos mostra, dentre outras pesquisas, a realizada por Lorene dos Santos¹² como requisito de obtenção de título de doutora, pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG em 2010.

Como reconhecido pelos próprios movimentos negros, a escola e o professor exercem um papel fundamental para a superação desse cenário, pois historicamente lhe foram atribuídas as funções de socialização e instrução das novas gerações, em que os saberes e práticas e relações construídos em seu seio são importantes veículos para a construção e interiorização de novas atitudes, pautadas no combate a qualquer tipo de discriminação. A passos lentos, o ensino de história e cultura africana e Afro-

¹² Na tese, a autora procura mapear e analisar os saberes escolares e os saberes e práticas docentes mobilizados e em processos de construção no interior de escolas e salas de aula no bojo do processo de recepção da Lei n. 10.639/03, enfocando-se, de maneira especial, o lugar dos saberes históricos escolares no que diz respeito à temática africana e afro-brasileira.

brasileira vem se tornando uma realidade no meio escolar, e o livro didático tem contribuído para isso, seja para desconstruir ou reafirmar estas nuances que envolvem as questões étnico-raciais. O livro didático pode nos dizer muito sobre a cultura escolar pois como afirma Munakata:

O livro didático é uma fonte privilegiada dessas indagações, na medida em que contém, por extenso, os conteúdos de cada disciplina e, eventualmente, as atividades e os exercícios. Na impossibilidade de observação direta das situações de ensino de outrora, o livro didático pode conter elementos que mais se aproximam dos programas curriculares então efetivados. (2012, p. 190)

1.3 HISTÓRIA SOCIEDADE E CIDADANIA: caracterização da coleção

Para melhor compreensão da pesquisa, descreveremos como está estruturada a coleção “História Sociedade e Cidadania”, as suas características físicas, gráficas e editoriais, e também aquelas que distinguem o Manual do Professor do Livro do Aluno.

É certo que por trás da produção de livros, especialmente os didáticos, há uma equipe composta por vários profissionais. Circe Bittencourt, Alain Choppin, Roger Chartier e outros pesquisadores das práticas de leitura e do livro nos chamam à atenção para a relevância de se levar em consideração o papel desses agentes quando se pesquisa um livro. Na coleção analisada, esta preocupação em dar luz a esses agentes é evidente logo na primeira página de todas as obras que a compõem. Assinado pelo autor, há uma carta, direcionada aos alunos leitores da coleção, onde é apresentada toda equipe que participou da produção da obra: autor, editor, profissionais da Iconografia, profissionais da Arte, profissionais da Preparação e Revisão, equipe Jurídica e Gerência editorial.

Como visto anteriormente, no Edital de Convocação do PNLD-2017, o Manual do Professor compreende a reprodução do livro do aluno acrescido de instruções e orientações teórico-metodológicas ao professor. Fica a critério do autor tecer comentários ou acrescentar textos direcionados ao professor na reprodução do livro do aluno. Outra determinação do edital é a limitação do número de páginas que poderá ter cada obra da coleção conforme o quadro abaixo.

Quadro 4 -Número de páginas das obras por coleção

Componente curricular	Número máximo de páginas no livro do estudante	Número máximo de páginas no Manual do Professor (considerado o número de páginas LA + MP impresso)	Natureza da obra	Número de volumes e destinação
História	Até 400 páginas	Até 512 páginas	Reutilizável	4 volumes (6.º, 7.º, 8.º e 9.º ano)

Fonte – Elaborado pela autora com os dados do Edital do PNLD-2017 (2020).

A coleção “História Sociedade e Cidadania” apresenta 320 páginas no livro do aluno para o 6º, 7º e 8º ano, e 448 páginas no Manual do Professor respectivamente. O livro do Aluno do 9º ano apresenta 336 páginas e o Manual do Professor 434 páginas. Além da especificação do número de páginas que cada livro apresenta, julgo importante trazer outra característica desta coleção, de caráter editorial e autoral, no qual o autor do livro menciona no Material de Apoio ao Professor. A primeira, de caráter autoral, é a linguagem utilizada em cada ano, justificada pelo autor da seguinte forma: *“Atentos ao fato de que muitos alunos têm chegado ao 6º ano com menos de 10 anos de idade e que a maturidade de um aluno do 6º ano é bem diferente da de um aluno do 9º ano”*. A segunda, de caráter editorial, é o tamanho da fonte da letra e o espaço entre linhas no texto principal de cada um dos anos. No livro do aluno do 6º ano, no texto principal, é utilizada fonte tamanho 14 e espaço entre linhas 18; no 7º ano é utilizada a fonte tamanho 13 e espaço entre linhas 17; no 8º ano é utilizada a fonte tamanho 12,5 e espaço entre linhas 16,6; no 9º ano é utilizada a fonte tamanho 12 e espaço entre linhas 16.

A coleção é composta por quatro volumes que buscam apresentar os conteúdos relativos à História do Brasil e História Geral de forma integrada. A escolha pelo ensino de história de forma integrada é justificada pelo autor com uma citação a historiadora, já mencionada neste trabalho, Circe Bittencourt:

O objetivo central da História Integrada reside na superação da divisão entre História Geral, das Américas e História do Brasil. Nessa perspectiva, a História Integrada busca fornecer um estudo que possibilite ao aluno entender a simultaneidade dos acontecimentos históricos em espaços diferentes. Pode-se perceber, entre outros aspectos, que em um mesmo tempo histórico forma vivenciadas situações diferentes em diversas sociedades. Assim, enquanto em parte da Europa desenvolvia-se o sistema feudal e sedimentava-se o cristianismo, na América, povos como os maias e incas

organizavam-se em sociedades com características próprias, construindo cidades e tempos, com outra lógica religiosa.

Os conteúdos presentes no livro do aluno estão organizados em unidades temáticas, que por sua vez abrigam um conjunto de capítulos composto pelo texto principal. Intercalados aos capítulos, há três boxes: Para Saber mais, Para Refletir e Dialogando. Ao final de cada capítulo e encerramento das Unidades Temáticas são apresentadas as atividades, que são divididas em quatro seções: Retomando; Leitura e Escrita em história; Integrando com... e Você Cidadão.

Cada **Unidade Temática** é introduzida por páginas duplas de abertura com imagens e textos que visam estimular os alunos a falarem o que sabem ou extrair informações das fontes apresentadas. Estas fontes remetem aos temas que serão abordados na unidade e nos capítulos seguintes.

Figura 1: Página de abertura da Unidade Temática



Fonte: acervo pessoal (2020).

Os **capítulos**, por sua vez, iniciam-se com uma página de abertura, cujo objetivo assemelha-se a abertura das unidades temáticas, sendo o seu foco voltado para o assunto a ser trabalhado no capítulo. O corpo do capítulo é construído entrelaçando texto e imagem, o que, segundo o autor do livro, intensifica a exploração pedagógica do registro visual, que está no cerne da sua proposta de ensino-aprendizagem. Ainda de acordo com o autor, as imagens não servem apenas para ilustrar ou reforçar a ideia do texto, mas também para construir conceitos. Essa perspectiva de abordagem do visual em sua coleção, podemos relacioná-la com os resultados de sua pesquisa a título de doutorado, como citado anteriormente.

Intercaladas ao texto principal, há três sessões – **Dialogando**, **Para saber mais** e **Para refletir**- duas das quais apresentam questões objetivas e/ou reflexivas direcionadas aos alunos. A sessão **Dialogando** e **Para refletir**, vêm acompanhadas de questões, cuja intenção do autor é estimular a participação e reflexão, trazendo o aluno como um sujeito de conhecimento para a aula. O boxe **Para saber mais** tem como objetivo detalhar um assunto derivado do tema principal.

Figura 2 - Seção Dialogando



O café continuou na frente

É interessante notar a presença conjunta de trabalhadores nacionais e estrangeiros. Na época, o café era o principal produto mais vendido pelo Brasil. Terreiro de café, pintura de Rosalino Santoro, 1903.

Na Primeira República, o café continuou liderando as exportações brasileiras. Animados com os lucros obtidos com as vendas de café para os Estados Unidos e a Europa, os cafeicultores brasileiros investiram em novas plantações. Com isso, em pouco tempo, o Brasil passou a produzir muito mais café do que os países estrangeiros se interessavam em comprar: assim, milhões de sacas de café ficaram estocadas nos armazéns brasileiros. Acompanhe na tabela a evolução do preço do café entre 1893 e 1899.

Café	Ano	Preço
1 saca de 50 kg	1893	4,06 libras
1 saca de 50 kg	1896	2,70 libras
1 saca de 60 kg	1899	7,48 libras

Fonte: NUNTEIRO, Revolução de Minas. De República Velha ao Estado Novo. In: LONDREI, Maria Yveta (Org.). História Geral do Brasil. Rio de Janeiro: Campus, 1998, p. 158.

Mas, apesar disso, os cafeicultores continuaram aumentando sua produção: em 1905, o excedente de café nos armazéns brasileiros era de aproximadamente 11 milhões de sacas!

Dialogando...
O que se pode concluir observando a tabela?

Observe que, em 1893, o preço do café era de 4,06 libras por saca de 50 kg. Em 1896, esse mesmo preço caiu para 2,70 libras por saca de 50 kg. Já em 1899, o preço do café aumentou para 7,48 libras por saca de 60 kg. Isso indica que o preço do café variou bastante ao longo do período analisado.

Fonte: acervo pessoal (2020)

Figura 3 - Seção Para refletir

Para refletir

A perda do nome

Na hora do embarque para o Brasil, o africano era "batizado"; ou seja, perdia seu nome original e passava a ter um nome português. Para certos povos africanos isso era mais doloroso, pois, em alguns lugares da África, o nome dado a uma pessoa tem um significado especial. O nome português, dado no batismo, devia ajudar a apagar da memória do africano todo o seu passado; sua família, seus amigos, sua língua e seu lugar de origem.

• O que você sentiria se trocassem o seu nome, e o(a) levassem para um lugar distante e diferente do seu? Como você reagiria?

O trabalho

Os africanos não vieram para a América por vontade própria; foram trazidos para cá para trabalhar. Os escravizados trabalhavam de doze a quinze horas por dia; começavam entre 4 e 5 horas da manhã e iam até o anoitecer. Por vezes, as manhãs dos feriados e domingos eram usadas no conserto de cercas, estradas e em outros serviços. O homem trabalhava como agricultor, carpinteiro, ferreiro, pescador, carregador e em várias outras funções. A mulher cultivava a terra, cuidava dos doentes, colhia e moía a cana, lavava, passava, fazia partos, vendia doces e salgadinhos etc.

Condições de trabalho.
A ilustração, detalhe da página 15 do Caderno de Desenho, de autoria de J. R. Debes, c. 1820. A ilustração, prancha intitulada Costumes do Brasil, c. 1820. Detalhe da página 39 do Caderno de Desenho, de autoria de J. R. Debes.

Entre os trabalhadores afrodescendentes havia também libertos, nome que se dava a aqueles que tinham conseguido a carta de alforria, documento de libertação obtido geralmente após longos anos de trabalho. Os africanos aqui desembarcados trouxeram consigo não apenas sua força de trabalho, mas também suas culturas. E, o que é importante dizer, essas culturas africanas marcaram profundamente nossos modos de viver, pensar e sentir.

Fonte – acervo pessoal (2020)

Figura 4 – Seção Para saber mais

A violência

Os escravizados eram vigiados de perto por feitores, que, quase sempre, os castigavam por qualquer pequena falta, como fazer uma pausa para descansar ou se distrair no trabalho. Os castigos eram muitos: a palmatória, a garrafelha e a máscara de flandres eram alguns deles. Veja alguns instrumentos usados para punir os escravizados:

A palmatória era usada para apalmar os membros dos escravizados e causar-lhe dor e sangramento.

A garrafelha era colocada em volta do pescoço do escravizado a fim de dificultar seus movimentos.

Já a máscara de flandres, feita de zinco ou folha de flandres era um instrumento que permitia à vítima enfiar e respirar, mas a impedia de se alimentar.

Para saber mais

A negra Anastácia: mito e religiosidade

Contam que, no século XVIII, teria vivido no interior mineiro uma escrava por nome Anastácia, uma negra de olhos azuis, ativa e muito bonita. Por sua rara beleza, Anastácia teria despertado ciúmes na mulher de seu senhor que, por isso, obrigou-a a usar a máscara de flandres. Vítima de perseguição e maus-tratos, Anastácia teria morrido relativamente jovem.

Muito tempo depois, em 1968, durante a comemoração dos 80 anos da abolição da escravatura, na Igreja do Rosário, no Rio de Janeiro, Anastácia foi homenageada e descrita como santa pelos miúgos que terra realizou.

Na verdade, Anastácia é um mito da nossa história; não há provas materiais da sua existência; mas as histórias que se contam sobre ela fazem parte da memória sobre a escravidão e continuam inspirando atitudes de devoção e respeito entre as gentes de Minas Gerais.

Integrantes da banda homônima Uda durante apresentação no Pelourinho, Salvador. No primeiro plano da imagem, mulher usa réplica da máscara de flandres.

Fonte – acervo pessoal (2020)

As atividades propostas no livro do aluno estão divididas em quatro seções. Segundo a autor, as suas propostas de atividades visam desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos, uma vez que aprender história está intimamente ligada a essas práticas. Ele compreende as práticas de leitura e escrita ao ato de compreender os diversos gêneros textuais, imagens, filmes, gráficos, tabelas e imagens, e por meio dessa compreensão capacitar os alunos para o exercício da cidadania.

As atividades da seção **Retomando**, visam retomar e organizar o que foi abordado nos capítulos da Unidade Temática.

As atividades da seção, **Leitura e escrita em História**, podem ser divididas em duas categorias, uma que visa leitura e interpretação de imagens e outra de leitura e interpretação de textos. Nesta última são apresentados dois itens: As vozes do passado, em que os textos abordam as experiências sociais de outros tempos e espaço; e As vozes do presente, no qual os textos apresentados são de um especialista sobre o tema a ser abordado.

As atividades da seção **Integrando com...**, caminha para a perspectiva da interdisciplinaridade, em que os alunos são estimulados a buscar conhecimentos e informações de outras disciplinas.

E, por fim, as atividades propostas na sessão **Você Cidadão** visam estimular os alunos traçar paralelos entre o passado e presente, ao passo que se posicionem diante de uma questão social.

No Material de Apoio ao professor, o autor diz que o número de atividades propostas é *“propositalmente grande”*, e reconhece que na maioria das vezes não há tempo hábil para que os alunos se dediquem a todas elas. E por esse mesmo motivo ele apresenta várias propostas para que o professor possa escolher aquelas que estão mais adequadas a sua proposta de ensino e a sua realidade escolar.

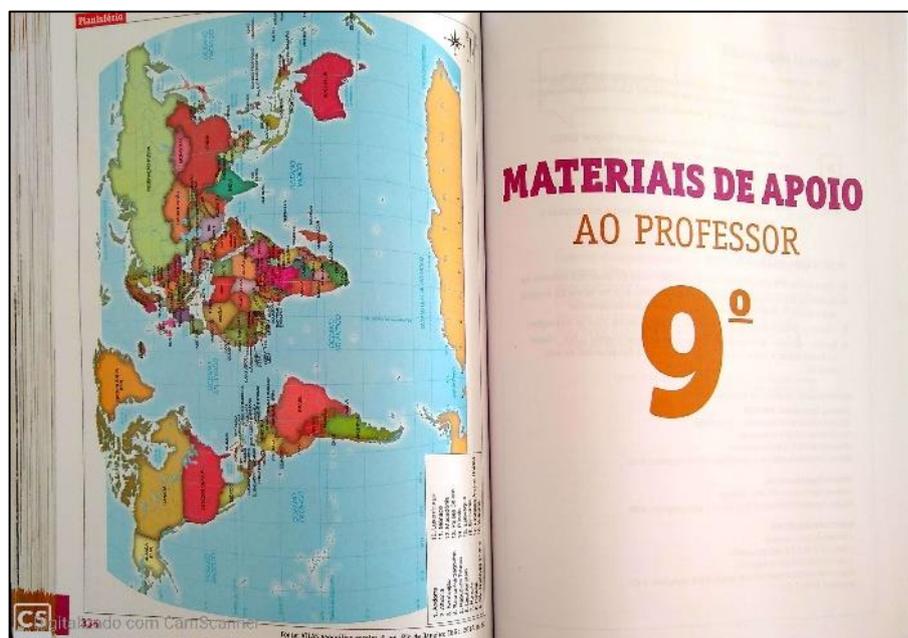
Caracterização: Manual do professor

O Manual do Professor é constituído pela reprodução do livro do aluno e o Material de Apoio ao Professor.

O Material de Apoio ao Professor, encontrado no final do Manual do Professor. É dividido em sete capítulos e contém respostas junto ao planejamento das atividades

propostas no livro do aluno. Nestes capítulos são apresentados textos e documentos que contribuem como subsidiário à formação docente em várias frentes, sendo algumas delas: Metodologia da história, correntes historiográficas e pressupostos teóricos; Metodologia de ensino aprendizagem, nova concepção de documentos, o conhecimento histórico escolar; Cidadania e Movimentos sociais, a luta pela inserção da África nos currículos, por que estudar a temática afro e indígena, textos para implementação da Lei 11.645/2008, e por fim, Orientações para o uso da internet.

Figura 5: Página de abertura dos Materiais de apoio ao professor



Fonte – acervo pessoal (2020)

CAPÍTULO II

O MANUAL DO PROFESSOR COMO POLÍTICA PÚBLICA: SEU LUGAR NO PNLD-2017

Sem a pretensão de fazer uma abordagem histórica dos programas voltados ao livro didático no Brasil, apresentamos, de forma breve, alguns momentos que consideramos relevantes durante o processo de consolidação do PNLD na sua atual configuração.

Embora as ações do governo voltadas para a avaliação do livro didático sejam recentes, a preocupação do Estado com esse tema remonta-se ao Estado Novo (1937-1945), com a criação da Comissão Nacional do Livro Didático, que tinha como função estabelecer regras para a produção, compra e utilização do livro didático. Em um cenário em que se privilegiava a formação de uma nacionalidade, tarefa então assumida pelo Ministério de Educação e Saúde, criado por Getúlio Vargas, a educação apresentou-se como um lugar privilegiado para a formação dessa nacionalidade, não havendo descuido por parte do Estado em controlar o material educativo utilizado pela população escolar (MIRANDA e LUCA, 2004).

Durante a ditadura militar no Brasil, a compra e distribuição dos livros didáticos recebeu um tratamento específico, marcado pela censura e ausência de liberdade. Com a expansão da escolarização¹³ e do mercado editorial de didáticos o Estado passou a estabelecer medidas mais acentuadas de intervenção, por meio de políticas para a regulação dos livros escolares. Nos anos 1960, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – Colted, que tinha como objetivo estimular a expansão da indústria do livro, e a Fundação Nacional do Material Escolar – Fename, que deveria produzir materiais didáticos para a distribuição ou venda a preço de custo (FILGUEIRAS, 2015).

¹³ Apesar da proposta de ampliação da escolarização da população mais carente e a criação de órgão reguladores para as políticas que envolviam os livros didáticos, durante a ditadura militar, o acesso a eles não era garantido a todos os alunos da rede pública de educação como é atualmente com PNLD.

Esse momento foi marcado pela progressiva ampliação da população escolar, em um movimento de massificação do ensino cujas consequências, sob o ponto de vista da qualidade, acabariam por deixar marcas indelévels no sistema público de ensino e que persistem como o seu maior desafio. Neste contexto particular, destacasse o peso da interferência de pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada, na medida em que os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional que exerceram papel importante no processo de massificação do uso do livro didático no Brasil. (MIRANDA e LUCA, 2004, p. 02)

A Fename e Colted foram criadas sob o argumento da necessidade de atender os alunos carentes e em resposta as recomendações da Unesco. Ao contrário da Fename, a Colted não conseguiu manter seu projeto de ampliar a indústria editorial privada de livros didáticos, sendo extinta em 1971. Já a Fename, permaneceu com a produção de todos os materiais didáticos da década de 1970, mesmo com a pressão das editoras privadas, tornou-se o mais importante órgão de decisão das políticas para o livro didático do regime militar sendo considerada uma editora do governo. (FILGUEIRAS, 2015)

É no contexto de redemocratização do Brasil, na década de 1980, que surgem discussões acerca dos problemas presentes nos livros didáticos distribuídos no Brasil, que irão configurar o atual PNLD. Garrido (2016) destaca que para entender o PNLD, é preciso ter em mente dois momentos distintos: o primeiro tem por base a proposta *Educação para todos* (1985), que norteia as diretrizes que fundaram o programa, incluindo a responsabilidade da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) no planejamento, compra e distribuição dos livros. O segundo momento, que consiste na fase mais recente do PNLD, é o *Plano Decenal de Educação Para todos* (1993), inserido em um contexto mundial de valorização da educação como ponte para a diminuição das desigualdades sociais. Nessa fase que se delineiam os compromissos com a qualidade do material didático e o papel do professor como responsável por avaliar e escolher o livro didático a ser utilizado por ele. Tido como o maior programa de compra e distribuição de livros didáticos do mundo, que há mais de uma década vem avaliando rigorosa e sistematicamente, e por consequência “controlando a qualidade da sua oferta às escolas, constitui um forte elemento explicativo da importância que o tema vem ocupando nos debates e práticas acerca do processo de ensinar e aprender história” (CAIMI, 2013, p. 36).

Sem a pretensão de esgotar a análise e descrição do Programa, Coelho (2002) o descreve como:

[...] um programa que, se organiza de forma centralizada e com recursos federais. Distribui livros didáticos das áreas do conhecimento para todas as escolas públicas do Ensino Fundamental do Brasil. Os livros distribuídos passam por um processo de avaliação que se inicia com a inscrição baseada em Edital, publicado pelo Diário Oficial da União e pelos jornais de circulação nacional, e finaliza com a avaliação dos professores que os escolhem. A escolha dos professores é realizada a partir de um guia, publicado pelo PNLD, contendo a lista comentada dos livros recomendados e classificados nas três categorias de acordo com os critérios comuns e específicos de avaliação (p.85)

Para análise do PNLD, Garrido (2016, p. 243), chama atenção para dois documentos, os Editais de Convocação e o Guia de Livro Didático, sendo de grande importância para compreender os limites impostos ao programa, quando se pretende renovar concepções e conteúdo do livro didático, ou ainda como o PNLD opera enquanto política pública, e “que os editais de convocação do PNLD e seus respectivos Guias constituíam dois documentos oficiais e complementares de seu *modus operandi*”.

Dada a importância destes documentos destacados por Garrido, a análise do Edital e do Guia do PNLD- 2017 apresentam-se como mais uma possibilidade investigativa que nos ajuda a descrever as intenções educativas, conteúdos e metodologias, voltadas ao ensino de história afro-brasileira, que estão presentes nos manuais das coleções a serem analisados nesta pesquisa.

2.1 O Edital de Convocação: O que é e como deve ser o Manual do Professor no PNLD.

O edital tem por objeto a convocação de editores para o processo de aquisição de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas federais e as que integram as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal, participantes do PNLD, conforme condições e especificações constantes deste edital e seus anexos. (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), 2020)

O edital de convocação é um instrumento utilizado pelo Estado para definir as normas de inscrição, aquisição, avaliação e participação das editoras no Programa. Por ser um documento normativo, nele versa desde a gramatura das folhas dos livros aos conteúdos que são obrigatórios estar neles. Por se constituir como um *modus*

operandi do PNLD, Garrido (2016) nos diz que a sua leitura nos ajuda a identificar os conteúdos que foram obrigatórios estarem presentes nos manuais do professor e nos livros dos alunos, os que foram critérios de avaliação e exclusão das obras do programa, e ainda aqueles que estão por anseio do autor ou equipe editorial da coleção.

Em 1999, quando as obras didáticas adquiridas com verbas públicas passaram a ser submetidas pelas regras de avaliações prévias via edital do PNLD, o setor editorial brasileiro passou a estabelecer fortes dependências com o Programa. André Paulilo (2012) relaciona esta dependência a consequências financeiras, pois uma obra que não está presente no Guia publicado pelo MEC traz efeitos financeiros indesejáveis à Editora. Célia Cassiano (2007), ao pesquisar o mercado do livro didático no Brasil, mostra que a falta de rentabilidade no setor leva ao desaparecimento de editoras, fusões de grandes grupos editoriais além de abrir portas para o capital estrangeiro no setor.

Dimensionado as implicações e força exercida pelas prescrições e critérios avaliativos do Edital de Convocação do PNLD, selecionamos algumas prescrições e orientações presentes no Edital do PNLD-2017 que versam sobre o Manual do Professor, em especial no que toca a temática afro-brasileira.

No Edital, o Manual do Professor é caracterizado da seguinte forma:

4.1.6. O Manual do Professor impresso não poderá ser apenas cópia do livro do estudante com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do estudante, bibliografia e referências, bem como sugestões de leituras e referências que contribuam para a formação e atualização do professor. O Manual do Professor Multimídia deverá conter o Manual do Professor impresso atrelado a conteúdos multimídia, não sendo permitida a presença de atividades a serem desenvolvidas com os estudantes por meio do MP Multimídia.

Edital de convocação PNLD-2017, p.02

Essa prescrição, como dito e citado anteriormente, foi um dos motivos que levou esta pesquisa a analisar o Manual do Professor. Percebemos que ele não é apenas um aspecto ou apêndice da coleção didática com os exercícios resolvidos, é também um recurso para esclarecer as propostas do livro didático e, sobretudo, um instrumento para atualizar e formar professores. “Assim, o Manual do Professor atualmente não é

apenas uma referência pedagógica para o ensino, mas principalmente designa o lugar de um discurso sobre a prática do ensino.” (PAULILO, 2012, p. 184)

Dentre as prescrições de caráter editorial e gráfica, nos chamou atenção a determinação 1.9.1. do edital. Nela, além de reforçar o papel imputado ao Manual de formar seus professores-leitores, não há a exigência de tecer comentários na reprodução do aluno. Esta prescrição ocupa um lugar central nesta pesquisa uma vez que nos Manuais do Professor que compõe a coleção “História Sociedade e Cidadania”, há na reprodução do livro do aluno comentários e diálogos do autor. Esses diálogos e comentários, que não são obrigatórios, servirão de subsídios para a análise da imagem que o autor atribui ao seu professor-leitor quando se trata da sua proposta de ensino de história afro-brasileira.

1.9. No Manual do Professor

1.9.1. No miolo:

- a) Conteúdo integral do Livro do Estudante, com ou sem comentários, acompanhado das instruções e orientações teórico-metodológicas ao professor, tendo suas páginas com numeração corrida.
- b) Para o Manual do Professor impresso do Tipo 1 deve haver, ainda que iconográfica, uma identificação visual dos objetos educacionais digitais que estão disponíveis no Manual do Professor Multimídia correspondente.

Edital de convocação PNLD-2017, p.19.

Vejamos outras considerações sobre o Manual do Professor presentes no edital de convocação do PNLD-2017, que reafirmam o papel imputado a esse impresso pelo Estado: formar professores e servir de instrumento à sua prática.

2.1.5. Observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada

Manual do Professor

As concepções atuais de ensino e aprendizagem, assim como as orientações para formação docente consideram que é preciso superar a dicotomia entre os que produzem e os que ensinam os conhecimentos e repensar o papel do professor, valorizando sua competência também como produtor do saber.

Portanto, o Manual do Professor não deve ser um mero roteiro para utilização do livro do estudante, com acréscimo de textos desarticulados da proposta central da coleção.

O Manual do Professor deve se constituir em um material diferenciado do livro do estudante e deve visar à orientação dos docentes para o uso adequado da coleção, constituindo-se, ainda, num instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização para o docente. Nesse sentido, o Manual do Professor – tanto em versão impressa quanto a versão multimídia, deve organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática.

Deve, ainda, colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da coleção, quanto no da pedagogia e da didática em geral, assumindo perfil teórico-metodológico, de forma atualizada e atrativa.

Considerando-se esses princípios, o Manual do Professor impresso deverá:

1. explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela coleção e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos;
2. descrever a organização geral da coleção, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles;
3. orientar o professor para o uso adequado da coleção, inclusive no que se refere às estratégias e recursos de ensino a serem empregados;
4. indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado na coleção;
5. discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem;
6. promover a interação com os demais profissionais da escola;
7. sugerir textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do estudante.
8. propiciar a superação da dicotomia ensino e pesquisa, proporcionando ao professor um espaço efetivo de reflexão sobre a sua prática.

Edital de convocação PNLD-2017, p.41 e 42.

Outra determinação do Edital que dialoga com a nossa pesquisa é um dos critérios de exclusão das obras do Programa.

MANUAL DO PROFESSOR

Na avaliação das obras do componente curricular História, será excluído, ainda, o Manual do Professor que não apresentar:

1. informações complementares e orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da história, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório;
2. orientações ao professor sobre as possibilidades oferecidas para a abordagem significativa e pertinente do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas em estrita observância às Leis 10.639/03 e 11.645/08;

Edital de convocação PNLD-2017, p.59.

Após a análise do edital, ficou evidente a obrigatoriedade em fornecer instrumentos que sejam capazes de contribuir para a formação docente, tão logo expõe como critério de exclusão o Manual que não apresentar orientações para uma abordagem significativa e pertinente ao ensino de história afro-brasileira. A orientação “2” deixa volátil o limite entre a obrigatoriedade legal e autonomia do autor quando se trata das orientações para o ensino de história afro-brasileira, ao passo que nos possibilita mais um olhar sob as questões postas a esta pesquisa: em que medida a imagem que o Manual concebe ao seu professor-leitor é pautada pelas determinações legais que envolvem o PNLD-2017?

2.2 O Guia do Livro didático: O que e como o PNLD vê o Manual do Professor.

“É um texto que sintetiza o olhar de muitos professores de diferentes instituições, níveis de ensino e regiões brasileiras acerca do Livro Didático de História disponível no mercado hoje.” (Guia do Livro didático: História, PNLD-2017, p. 8)

O Guia de Livro Didático consolida as prescrições do Edital ao trazer as a avaliação das obras inscritas no Programa sob a forma de resenhas, comentários, gráficos, dentre outros. Mais que apresentar os objetivos e fundamentos das coleções, o Guia as qualifica. Hoje, ele tem por função auxiliar os professores no processo de escolha da coleção didática que mais se adequam ao projeto político pedagógico da escola e a realidade dos estudantes.

O Guia do Livro Didático do PNLD-2017 está dividido da seguinte forma: *Apresentação*, que em suma, traz informações sobre o plano daquele ano, como ele está organizado, o processo de escolha dos livros (datas, prazos e regras para a escolha da coleção), como foram feitas as avaliações das obras, os processos de exclusão e classificação das coleções submetidas, dentre outros, além de fichas e formulários a serem preenchidos pela escola; e *Volumes* destinados a cada uma das disciplinas, contendo as resenhas e avaliações de cada uma das coleções daquela área.

O Guia do PNLD-2017, logo na *Apresentação*, coloca como princípios gerais do Programa e como parte integrante de suas propostas pedagógicas, a valorização da cultura afro-brasileira e a promoção de uma educação voltada para as relações étnico-raciais, o que está ausente em “*Apresentações*” de Guias Anteriores¹⁴. São eles:

- Promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade;

¹⁴ Vale ressaltar que estes tópicos aparecem pela primeira vez na apresentação dos Guias de Livro didático em 2016, mas o objeto deste trabalho são os PNLD's e Livros Didáticos dos anos finais do ensino fundamental, e o PNLD-2016 é destinado ao Ensino Médio

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

Outro aspecto identificado que foi mapeado no Guia de 2017, no *Volume* destinado a disciplina de história, foi a ausência de coleções que apresentam uma metodologia pautada na História temática, como podemos observar no gráfico.

Gráfico 1- Proporção entre história temática e história cronológica nas obras didáticas de história



Fonte - Guia do Livro didático, PNLD-2017.

Como reconhecido pelo próprio Guia, a pouca adesão por parte dos professores a coleções com abordagem da história temática em detrimento de uma abordagem mais canônica e tradicional, as editoras iniciam um movimento de eliminação destas coleções menos escolhidas. Esse processo foi visto como um retrocesso segundo as avaliações feitas pelo Programa. No entanto, o Guia também apresenta cinco eixos de avaliação que foram considerados um avanço durante a existência do PNLD, porém ressalta que, apesar dos significativos avanços presentes nas coleções, ainda há muitos desafios a serem superados. Os eixos são:

- *O tratamento escolar das fontes históricas;*
- *A relação entre texto-base e atividades;*
- *O tratamento das questões da temporalidade histórica;*
- *A temática afro-brasileira;*
- *A temática indígena.*

No Guia, cada um desses eixos apresenta uma discussão, avaliação e análise, com a presença de diagramas para indicar o tratamento que as coleções deram a estes

eixos. Cada círculo do diagrama representa um livro de uma série, o mais inferior refere-se ao livro do 6º ano e o mais exterior o livro do 9º ano. A cor sólida representa um aumento da densidade e complexidade do tratamento das categorias; a área hachurada representa uma diminuição desta complexidade, sendo o quesito parcialmente atendido; A marcação em branco representa uma temática não contemplada. Em um primeiro momento é feita uma avaliação geral, contemplando todas as obras, e depois estes eixos é avaliado em cada coleção individualmente.

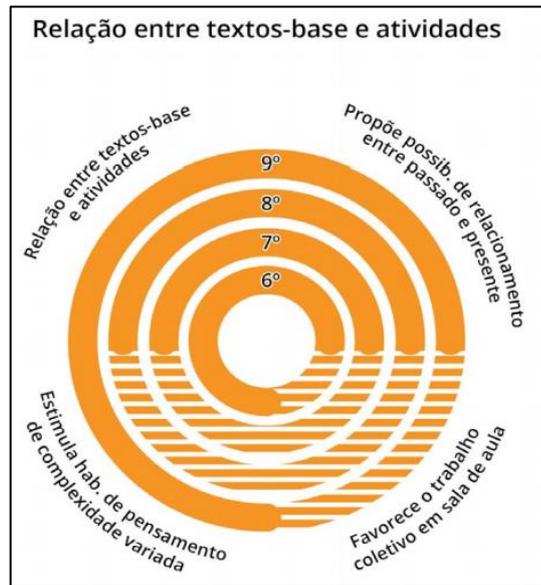
Os diagramas que representam a avaliação geral de todas as coleções são:

Figura 6 - Diagrama Tratamento escolar das fontes históricas



Fonte - Guia do Livro didático, PNLD-2017

Figura 7 - Diagrama Relação entre textos-base e atividades.



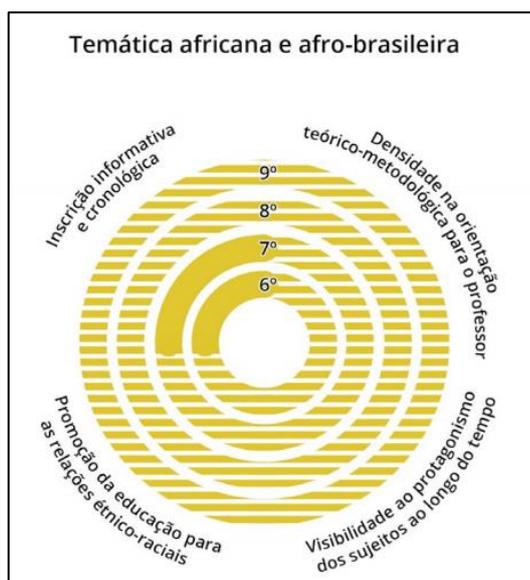
Fonte - Guia do Livro didático, PNLD-2017.

Figura 8: Diagrama Tratamento da temporalidade histórica



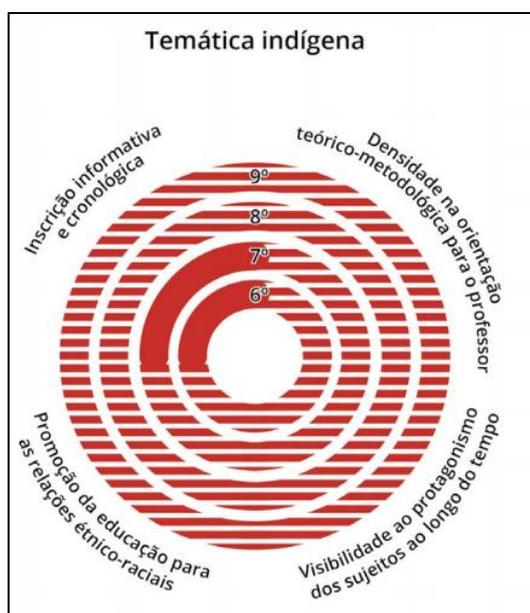
Fonte - Guia do Livro didático, 2016.

Figura 9 - Diagrama Temática africana e afro-brasileira



Fonte - Guia do Livro didático, PNLD-2017.

Figura 10 - Diagrama Temática indígena.



Fonte - Guia do Livro didático, 2016

Reconhecemos a importância e a urgência de cada um destes eixos na educação escolar e no ensino de história, porém vamos nos dedicar, neste momento, a compreender e analisar melhor o eixo “Temática africana e afro-brasileira” por dialogar diretamente com tema da nossa pesquisa. Ao observar o diagrama, podemos inferir

que o tema não ficou imobilizado nas coleções aprovadas pelo programa. É possível ainda relacionar este avanço a promulgação da Lei 10.639/03, como vem mostrado as pesquisas mais recentes em torno da temática.

Para cada um destes quesitos – *Inscrição informativa e cronológica; densidade na orientação teórico metodológica para o professor; visibilidade ao protagonismo dos sujeitos ao longo do tempo e promoção da educação para as relações étnico raciais* – o Guia explica quais foram os pontos avaliados em cada um deles, de forma que possibilite qualificar os diferentes tipos e graus de investimento assumidos nas obras.

- *Inscrição informativa e cronológica*: A obra cumpre com o Edital do PNLD em relação à obrigatoriedade da temática africana e afro-brasileira; ao tratar da história afro-brasileira, apresenta uma abordagem mais densa, na medida em que foge de recortes eurocêntricos que vinculam a história da África a marcos centrais da escravidão na sociedade brasileira, passando a possibilitar um novo olhar sobre a complexidade das sociedades africanas com uma historicidade mais alargada.

- *Visibilidade ao protagonismo dos sujeitos ao longo do tempo*: As obras apresentam textos-bases atualizados com as renovações historiográficas e que evidenciem o protagonismo social dos sujeitos, e se dão visibilidade as lutas e conquistas de direitos ao longo do tempo.

- *Promoção da educação para as relações étnico raciais*: Mesmo se manifestando nos outros quesitos, há na obra uma preocupação em favorecer uma educação para a cidadania assumida enquanto eixo metodológico significativo.

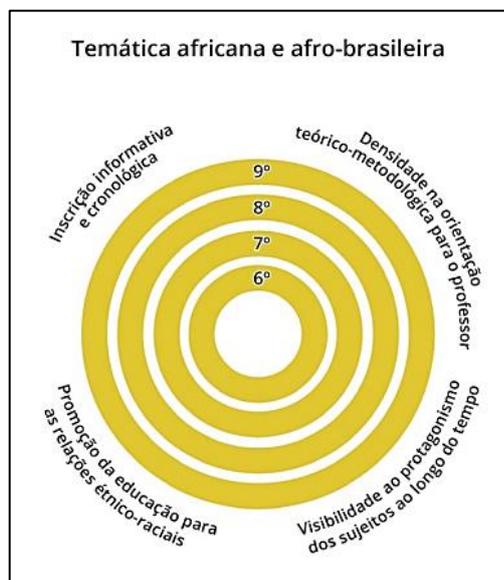
- *Densidade na orientação Inscrição teórico metodológica para o professor*: Diferente dos outros quesitos, o Guia não deixa claro o que foi levado em consideração ao avaliar as orientações teórico-metodológicas ao professor. É apresentado apenas um pequeno texto reafirmando a necessidade de se oferecer orientação teórico metodológica ao professor. Nele podemos observar que é construída a imagem de um professor que necessita ser formado quando se trata

da temática africana e afro-brasileira, mas não sinaliza em qual direção ou quais aspectos estão sendo avaliados. Segue o texto na íntegra:

Um passo a mais foi dado a partir do momento em que passou a haver investimentos assimétricos envolvendo a orientação metodológica aos professores acerca do tratamento de tal temática, o que ainda hoje se mostra de modo desigual entre as obras. Considerando-se que tal referente ainda se verifica de modo minoritário, em termos da formação docente, **e que um grande contingente de professores se formou de modo desvinculado de qualquer orientação a esse respeito**, a questão da orientação metodológica ao professor assume-se, portanto, como um critério diferencial importante nas obras. (BRASIL, Guia do livro didático PNLD-2017, p. 32, grifo nosso)

Fixado o significado de cada um dos quesitos escolhidos pelo Programa para o eixo “Temática africana e afro-brasileira”, segue o diagrama da avaliação da coleção “História sociedade e cidadania”.

Figura 11- Diagrama da coleção História Sociedade e Cidadania



Fonte: Guia do Livro didático, PNLD-2017

Como podemos observar pelo diagrama, houve uma densidade na abordagem e inserção desses quesitos na obra. Um dado interessante é que em apenas 3¹⁵

¹⁵ As coleções com estas avaliações foram: **História.doc** dos autores Daniela Bueno, Calainho Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas e Sheila de Castro Faria, da editora Saraiva, sendo a sétima coleção mais escolhida no PNLD -2017 sendo distribuídos 586.82 exemplares. E a coleção **Projeto Teláris** – História, dos autores Gislane Azevedo e Reinaldo Seriacopi da editora Ática, sendo a oitava coleção

coleções, das 14 aprovadas pelo PNLD, todos os livros e quesitos apresentaram a cor sólida, ou seja, apresentaram um aumento na densidade e complexidade no tratamento destes quesitos.

Junto ao diagrama é apresentada a resenha com as considerações sobre a coleção:

O tratamento da História da África, da cultura afro-brasileira e das culturas indígenas recebeu atenção especial na coleção. Todos os volumes trazem discussões capazes de favorecer o trabalho do professor na construção de uma sociedade brasileira mais tolerante, do ponto de vista de sua formação étnico-racial. A obra apresenta a participação dessas populações como agentes da história, dando visibilidade aos vários lugares ocupados pelos indígenas, africanos e afrodescendentes na sociedade, em diferentes temporalidades. O trabalho com os afrodescendentes não se limita à discussão sobre a escravidão, enfatiza resistências e lutas no passado e no presente, apresentando aspectos afirmativos da sua história e cultura. [...] todos os volumes trazem discussões significativas que podem favorecer o trabalho do professor na construção de uma sociedade brasileira mais tolerante, do ponto de vista de sua formação étnico-racial. Destacam-se as propostas de discussões sobre as lutas, as resistências e a valorização da cultura material e imaterial dessas populações. (BRASIL, Guia do Livro Didático, PNLD-2017 p. 109)

Pelo Guia, a coleção mais escolhida em âmbito nacional atende com esmero os critérios avaliativos do Programa. Trazer o *modus operandi* que envolve a produção de uma coleção didática e os Manuais que a acompanha, trata-se de dimensionar os discursos oficiais da Administração Pública, que põe em prática as regras que limitam, autorizam e impõem ao autor e a equipe editorial durante a produção da sua obra. No Edital e no Guia do PNLD-2017 é notório e reforçado a todo instante o papel imputado ao Manual do Professor: formar o professor. Quando se trata da temática afro-brasileira, esse papel ganha reforço ao ser conferido a ele critério de exclusão e avaliação, ou seja, se o Manual não apresentar subsídios que contribuam para a formação docente em ensino de história afro-brasileira, sua coleção (Manual do Professor e Livro do Aluno) não participará do Programa. Se por um lado temos uma determinação legal, no outro temos quem a colocará em prática. E na prática, ao apresentar uma proposta de formação docente, qual imagem o Manual do Professor concebe ao seu professor-leitor?

mais escolhida no PNLD-2017 sendo distribuído 353.048 exemplares. É interessante lembrar que a coleção que estamos analisando foi mais escolhida do programa com 3.387.161 exemplares distribuídos.

CAPÍTULO 3

PASSOS SEGUIDOS NO FAZER DA PESQUISA

Compreender o papel reservado ao Manual do Professor pelo PNLD e as determinações colocadas pelo Edital consolidadas no Guia, precederam nossa análise da coleção. Essa escolha foi motivada pelo princípio que uma produção de um texto se insere em processo de constante diálogo entre o autor e uma comunidade de discurso a qual ela se interage, reafirmando, discordando e posicionando-se a ela (COELHO, 2002). A compreensão do *modus operandi* do Programa nos deu subsídios para identificar na coleção analisada, o que foi ou não determinação do Programa, das diretrizes e documentos legais que o constitui. Nos permitiu dimensionar como a temática afro-brasileira é compreendida pelo Estado e de que forma é delegado ao PNLD, enquanto política pública, atender as demandas sociais do tempo presente, como podemos constatar no seguinte trecho retirado do Guia do Livro Didático:

“A partir disso, esse edital reflete temáticas que se dispõem diante da sociedade brasileira, em cada contexto particular, pautado sempre por convocações singulares interpostas para cada tempo presente. As questões em que a sociedade brasileira se coloca hoje são distintas daquelas nas quais era colocada há 20 anos. A proposição de Leis, como a 10.639 e a 11.645, é um exemplo significativo dessa realidade mutável.” (BRASIL, Guia do livro didático, p.16)

3.1 Percurso Metodológico

Após a análise dos documentos que orientaram e compôs o PNLD-2017, lançamos mão da **análise de conteúdo**, por ela se constituir como uma metodologia de pesquisa que nos permite descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, nos conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, que ajudam a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma leitura comum. Há uma predominância nas pesquisas no campo das Ciências Sociais, incluem também as pesquisas sobre livros didáticos, o uso das técnicas de tratamento de dados, na

pesquisa qualitativa, proposto pela professora de psicologia da Universidade de Paris V, Laurence Bardin. Em seu livro “Análise de Conteúdo”, publicado pela primeira vez em 1977, Bardin apresenta três etapas para organização de uma análise: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Hoje sua obra é vista por muitos pesquisadores como um manual operacional desse método de investigação e serve como pilar para novas propostas de análise de conteúdo. Nesta pesquisa, utilizamos as contribuições metodológicas propostas por Roque Moraes¹⁶, que a divide em quatro etapas: **preparação**; **unitarização**; **categorização** e **análise**. A análise de conteúdo nesta pesquisa tem como papel principal auxiliar na organização dos materiais a serem analisados, proporcionando análises mais precisas e fidedignas aos objetivos.

3.2 Passos e contribuições da análise de conteúdo

A partir das contribuições da análise de conteúdo nossos passos seguiram da seguinte forma:

1- Preparação

Nesta etapa preparamos os Manuais do Professor a serem analisados. Buscamos identificar neles, a partir do seu sumário, as amostras de informação que são pertinentes aos os objetivos da pesquisa, que são os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira destinados ao professor-leitor. Esta preparação perpassou pelas unidades e capítulos presentes na reprodução do livro do aluno e no Material de Apoio ao Professor

A escolha das unidades e capítulos analisados foram orientadas pelas Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (DCNERE), pois, como vimos, o autor do manual as levou em consideração no momento da produção da escrita dos manuais, haja vista que esse é um dos critérios de avaliação e eliminação das coleções, do

¹⁶ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, enquanto professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul ministrou a disciplina “Análise de Conteúdo”. Sua proposta de análise tem alicerce as contribuições de Laurence Bardin, adaptadas de forma a atender as especificidades da pesquisa em Educação.

PNLD-2017. Outro aspecto levado em consideração na seleção dos conteúdos a serem analisados, foi perspectiva metodológica quanto ao tratamento do tempo histórico ao qual a coleção foi elaborada, havendo uma predominância de uma abordagem tradicional e linear-cronológica, em detrimento da História Temática.

2 – Unitarização

Após reler cuidadosamente os conteúdos selecionados dos Manuais na primeira etapa, definimos as unidades de análises, que “é o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação e/ou análise” (MORAES, 1999, p. 12). Essa etapa proposta por Roque Morais de criar unidades a serem analisadas tem como principal objetivo organizar e dar mais fidedignidade às análises. Foram criadas três unidades ou blocos para análise:

- 1- Os conteúdos/textos que compõem as unidades e capítulos relacionados a temática afro-brasileira, presentes na reprodução do livro do aluno.
- 2- Os diálogos diretos que o autor estabelece com seu professor-leitor na reprodução do livro do aluno. Estes diálogos, considerados como um dos vários protocolos de leitura presentes no Manual, apresentam-se como uma caixa de texto em algumas páginas, com uma fonte pequena na cor rosa.
- 3- O Material de Apoio ao Professor, no qual há o cumprimento das determinações do Edital, sugestões de textos e respostas dos exercícios do livro do aluno.

Criadas as unidades/blocos, abrimos outra linha de análise, paralela à análise de conteúdo: a **análise textual discursiva** dos conteúdos/textos que compõem as unidades e capítulos relacionados a temática afro-brasileira, presentes na reprodução do livro do aluno e do Material de Apoio ao Professor.

Transitando entre a análise de conteúdo e análise do discurso, a análise textual discursiva consiste em uma abordagem de análises de dados que pode se apoiar concomitantemente na descrição e interpretação do texto. Os estudos que fazem uso da análise de conteúdo chegam a sua interpretação através da descrição, enquanto a análise de discurso, mesmo existindo várias linhas, tem como preocupação central a interpretação com base em uma teoria de cunho crítico. (MEDEIROS E AMORIM, 2017)

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118)

Assim como a análise de conteúdo, a análise textual discursiva inicia-se com a unitarização, advinda da “da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador¹⁷” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 128). Esta metodologia de análise nos permitiu identificar e descrever as intenções educativas, conteúdos e metodologias que são presentes Manual do Professor em torno do ensino de história afro-brasileira, tanto na reprodução do livro do aluno quanto no Material de Apoio ao Professor.

Outro movimento importante nesta etapa de unitarização, foi isolar todos os diálogos que o autor estabelecia com o professor na reprodução do livro do aluno. Como vimos, a presença de diálogos e/ou comentários não é uma exigência do Edital do PNLD-2017. É aqui que reside e acentua a sua importância. Esse recurso utilizado pelo autor da coleção é também uma tentativa de garantir que que a sua proposta de ensino seja, de fato, efetiva e compreendida pelos mais de 70 mil professores¹⁸, de diferentes localidades, realidades e experiência, que teoricamente terão acesso a sua obra?

Roger Chartier, historiador vinculado a atual Escola dos Anales, com seus estudos sobre a história e cultura dos livros e a trajetória da leitura como prática social, colocou-se como referência central na compreensão das dimensões ocupadas por estes diálogos nos Manuais do Professor.

Para Roger Chartier (2001), a materialidade do livro se interage com o seu leitor por meio da leitura, e elege dois instrumentos que são necessários ser observados e analisados para se construir uma história das práticas de leitura e não uma coleção de estudos de caso: a produção de textos e a produção de livros. A primeira, restringe-se as estratégias utilizadas pelo autor a fim de produzir uma leitura correta do seu

¹⁷ Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi realizaram uma pesquisa com 12 mestres, que utilizaram a análise textual discursiva como ferramenta analítica em sua dissertação, sobre as suas vivências no processo de construção da sua dissertação. Os relatos mostravam que a escolha deste método exigia reconstruções dos seus entendimentos sobre ciência, quebra de paradigmas e inventividade para se construir caminhos próprios de pesquisa.

¹⁸ Consideramos os dados do PNLD-2017

texto, e a segunda refere-se à “maquinaria tipográfica do texto”, a disposição e divisão do texto e sua ilustração, procedimentos estes que não pertencem ao autor do texto, mas sim ao editor. Dessa forma, autor e editor estabelecem para si um leitor ideal e perseguem esta imagem em toda a sua obra, pressupondo para ele competências, habilidades e formas de pensar que garantiriam a leitura da sua conforme esperado por eles.

Chartier (2003) propõe ainda que, durante a produção dos mais variados gêneros de livros, existem a participação de diversos agentes – editores, revisores, autores, desenhistas – que influenciam na construção dos sentidos do texto e no processo comunicativo. Estas intervenções podem ser comandos linguísticos e estéticos a fim de provocar certo tipo de leitura.

Pelo exposto, os diálogos que o autor da coleção dos livros didáticos estabelece com o seu professor-leitor constituem-se como um dos vários protocolos de leitura presentes no Manual do Professor, logo, podemos deduzir que eles assumem a função de garantir que a proposta do ensino de história afro-brasileira seja efetiva, uma vez que

Existe aí um primeiro conjunto de dispositivos resultantes da escrita, puramente textuais, desejados pelo autor, que tendem a impor um protocolo de leitura, seja aproximando o leitor a uma maneira que lhe é indicada, seja fazendo agir sobre ele uma mecânica literária que o coloca onde o autor deseja que esteja. (CHARTIER, 2001, p. 97)

Ainda sobre os protocolos de leituras, eles podem se apresentar sob duas formas: a primeira é o elemento utilizado pelos autores de modo a assegurar, ou ao menos indicar, a interpretação correta dos seus textos, poder-se-ia dizer também que estes protocolos de leitura inscrevem no texto a imagem de um “leitor ideal”, cuja sua competência decodificaria precisamente o que o autor quis dizer; e o segundo tipo de protocolo de leitura é o que se inscreve na tipografia do texto, que em geral é de responsabilidade do editor (PÉCORA, 2001, p.9). Chartier (2001) ressalta que esse protocolo consiste na disposição e divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração, estes procedimentos de escrita não pertencem à escrita, nem ao seu autor, mas sim ao editor-livreiro, que pode sugerir leituras diferentes de um mesmo texto. Cercado por esses dois instrumentos, os diálogos que analisamos, além de ser uma tentativa de garantir a proposta de ensino presente no Manual, também nos forneceram pistas

que possibilitaram chegar a imagem concebida ao leitor-professor pelo Manual do Professor quando se trata da sua proposta de ensino de história afro-brasileira.

Ainda sobre os estudos do historiador Roger Chartier, é fundamental mencionar que não há garantia que esses esforços para se garantir a leitura almejada pelos autores e editores serão eficazes. Pelo contrário, “uma vez que cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos que se apropria” (CHARTIER, 2001, p.20). Quando levamos essas considerações as particularidades de obras como livros didáticos e os Manuais do Professor, abrimos um outro campo de pesquisa: os usos dessas obras em sala de aula. Há um crescente interesse por parte dos pesquisadores nesta questão, além de diversos estudos publicados. Porém, os usos e leituras que os professores-leitores fazem do Manual do Professor, fogem ao alcance desta pesquisa, apesar de considerar necessário e estimulante o seu estudo.

Para conferir mais fidedignidade aos resultados desta pesquisa, continuaremos com propostas da análise de conteúdo, para análise dos diálogos presentes na reprodução do livro do aluno.

3 – Categorização

Para os analisar os diálogos, criamos categorias que nasceram na pesquisa exploratória em diálogo com nossas leituras teóricas, ideias, informações e o material empírico de onde foram extraídos os dados. Este processo de categorização está presente em vários autores que dissertam sobre análise de conteúdo, sendo esta etapa a espinha dorsal desta metodologia compreendida como análise de conteúdo.

Roque Moraes descreve esta etapa como sendo

um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Estes critérios podem **ser semânticos**, originando **categorias temáticas**. Podem ser **sintáticos** definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de **critérios léxicos**, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem. (MORAES, 1999, p. 13 grifo nosso.)

Ao criar categorias de análise alguns princípios devem ser levados em consideração, sendo eles:

- **Válidas, pertinentes ou adequadas** – as categorias devem estar em adequação com as questões que se pretende responder através da pesquisa. A validade ou pertinência exige que todas as categorias criadas sejam significativas e úteis em termos do trabalho proposto, sua problemática, seus objetivos e sua fundamentação teórica.
- **Exaustividade e homogeneidade** - Um conjunto de categorias exaustivo significa dizer que, ela deve possibilitar a inclusão de todas as unidades de análise, não podendo ficar de fora das categorias nenhum dado significativo. As categorias também precisam ser homogêneas e sua organização deve ser fundamentada em um único princípio ou critério de classificação.
- **Exclusividade** - Garantida a exaustividade e a homogeneidade de suas categorias, é preciso assegurar que cada elemento possa ser classificado em apenas uma categoria.
- **Objetividade consistência ou fidedignidade** – Quando um conjunto de categorias atende ao critério da objetividade, a classificação não será afetada pela subjetividade dos codificadores. Quando um conjunto de categorias é objetivo, as regras de classificação são explicitadas com suficiente clareza de modo que possam ser aplicadas consistentemente ao longo de toda a análise. Isso significa que não deveria ficar nenhuma dúvida quanto às categorias em que cada unidade de conteúdo deveria ser integrada.

O processo de criação das categorias de análise traz junto a ela um conjunto de pressupostos teóricos e paradigmáticos, marcado pela emergência de novos sentidos e entendimentos que temos sobre a pesquisa, e gradativamente elas vão se apresentando com clareza, rigor e respostas.

As categorias criadas para os diálogos, foram pensadas de modo a nos permitir ou fornecer pistas para identificar e analisar qual imagem se concebe ao professor-leitor do Manual. Seria a imagem de um professor Reflexivo? Aquele que está preparado para compreender a realidade que o cerca e — a partir de seus conhecimentos adquiridos por intermédio das reflexões sobre a prática, em diálogo com as teorias educacionais e com outros educadores — tomar as decisões mais convenientes diante de situações previsíveis e/ou inusitadas do seu cotidiano de trabalho (SILVA, 2014). Seria a imagem de um professor autônomo na construção da sua proposta de

ensino, e o Manual o serve como apoio a sua prática? Seria a imagem de um professor mediador entre a proposta de ensino da coleção e os alunos? Ou corrobora com a imagem que o Edital projeta do professor: um sujeito que necessita ser formado para o ensino de história afro-brasileira? Se corrobora, em quais aspectos e/ou frente ele necessita ser formado?

A partir dos princípios que norteiam a criação de categorias e as questões postas a esta pesquisa, definimos cinco categorias para classificar os diálogos diretos com o professor/leitor:

- **Explicar** – aqueles em que o autor explica ao professor o seu objetivo ou escolha por aquela imagem, documento, texto, etc;
- **Problematizar** – são os diálogos que buscam trazer alguma reflexão ou questionamento e que visam o professor como sujeito de experiência naquela aula/conteúdo;
- **Ordenar** – quando há uma intenção em dar ordens ou limitar as ações do professor/leitor quanto à condução da sua aula, explicação da matéria e/ou didática no uso do Manual;
- **Sugerir** – quando há sugestões para conduzir a aula, explicação da matéria e/ou didática. Esta categoria difere-se da “ordenar” na medida em que fique expressa a autonomia do professor;
- **Informar** – consiste nos diálogos que visam trazer alguma informação ao professor/leitor, cabendo a ele transmiti-la aos alunos ou não;

4 – Descrição e interpretação

Na medida em que as categorias estão definidas e expressas descritivamente a partir dos elementos que as constituem, inicia-se um processo de explicitação de relações entre elas no sentido da construção da estrutura de um metatexto. Nesse movimento, o analista, a partir dos argumentos parciais de cada categoria, exercita a explicitação de um argumento aglutinador do todo. Esse é então utilizado para costurar as diferentes categorias entre si, na expressão da compreensão do todo. (MORAES, 2003, p. 2011).

Definidas as categorias analíticas, categorizamos os diálogos a partir de suas intencionalidades e características semânticas. Descrevemos os resultados obtidos

em um gráfico que exhibe, de forma quantitativa, o percentual de diálogos presente em cada categoria. Esse movimento desconstrutivo, de identificação e categorização dos diálogos, possibilitou por meio da parte entender o todo, e enxergar o que antes não se via. Analisamos todos os dados obtidos à luz dos referenciais teóricos apresentados, e em alguns momentos utilizamos a teoria discursiva fundada pelo filósofo francês Michel Pêcheux e seus desdobramentos com a vertente materialista da **análise do discurso**, partir do trabalho de Eni Orlandi.

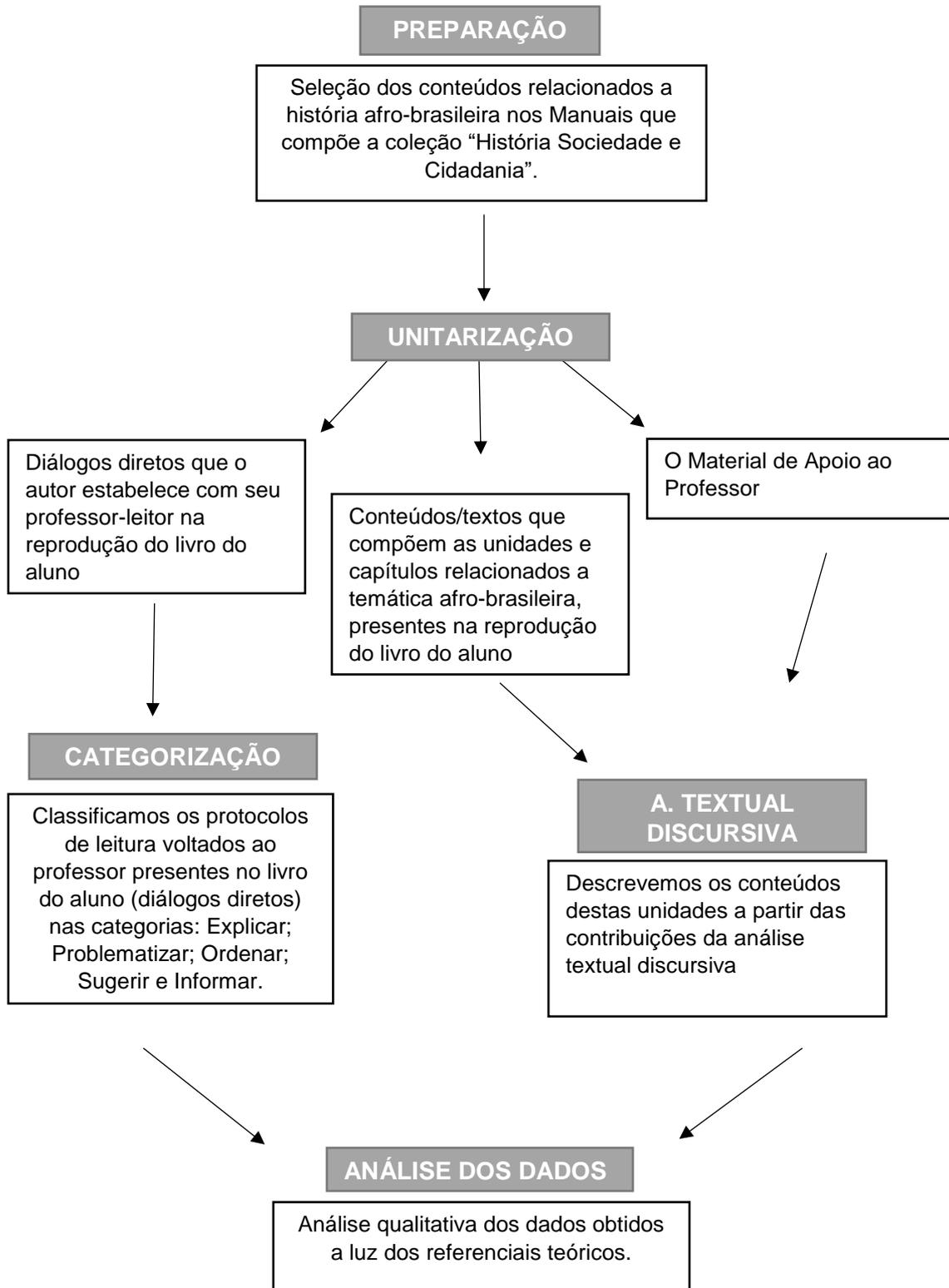
A análise do discurso é uma teoria de interpretação onde se busca investigar não o quê significa o texto, mas como significa o texto. Este método, como o próprio nome diz, não se trata da gramática, nem da língua propriamente dita, “ela procura compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2009, p. 15). Os textos presentes nos Manuais, enquanto instrumentos constitutivos de sentido, na sua materialidade e condição de produção, nos foi coerente e pertinente analisá-los sabendo que eles carregam um discurso. Falar, assim como escrever, não é uma ação neutra, é identificar-se a ou com, assim, o simbólico e o político se conjugam materializando-se na linguagem. Dessa forma, para Orlandi (2009), é desmontada a teoria da comunicação, que é centrada no emissor que transmite a mensagem ao receptor, essa mensagem é reformulada em um código que refere a algum elemento da realidade. Quando pensamos no texto como um discurso, podemos questionar sobre os seus interlocutores: quem escreveu imaginou qual leitor? Quem lê imagina o quê do autor?

As contribuições da linguista Eni Orlandi (2009), para o campo da análise do discurso, que trazem elementos como: o interdiscurso e intradiscurso; o Dito e o Não Dito, a polissemia e paráfrase do discurso; a posição do Sujeito e suas formas históricas foram primordiais para refinar nosso olhar sobre o Manual do Professor.

3.3 O caminho e seus passos desenhados

A fim de sistematizar nosso percurso metodológico, esboçamos o seguinte diagrama:

Diagrama 1- Estruturação da metodologia de pesquisa adotada



Fonte: elaborado pela autora (2020)

CAPÍTULO IV

MANUAL DO PROFESSOR E A HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA: O LEITOR EM QUESTÃO

Construída nossa base metodológica e teórica da pesquisa, apresentamos agora os dados obtidos a partir da análise textual discursiva dos Manuais do Professor. A princípio, houve uma tentativa de fazer a classificação dos diálogos de forma isolada do livro, no qual todos os trechos, frases e palavras foram reescritos em um novo documento, de forma fidedigna ao livro. No entanto, foi ineficaz a tentativa de classificá-los nas categorias criadas, uma vez que ao serem extraídas do livro, muitos trechos perderam o seu sentido. Logo, optamos por fazer de forma concomitante o processo de identificação e descrição da proposta de ensino da história afro-brasileira presente na coleção, e a categorização dos diálogos presentes na reprodução do livro do aluno, respeitando os princípios de cada uma das categorias a partir do caráter semântico do diálogo.

Para proporcionar um melhor entendimento e organização desse processo, criamos um quadro para cada diálogo. Nele apresentamos o diálogo na íntegra, o contexto em que ele está inserido, a página do livro em que se encontra e em qual categoria ele foi classificado. Seguente o quadro, justificamos o porquê daquele diálogo ser inserido naquela categoria, e tecemos algumas observações e análises sobre eles.

4.1 História Sociedade e Cidadania 6º ano

Figura 12 - Capa do Manual do Professor 6º Ano



Fonte - acervo pessoal (2020)

Figura 13 e 14 - Sumário do Manual do Professor 6º Ano

SUMÁRIO	
Unidade 1 HISTÓRIA, CULTURA E PATRIMÔNIO 10	
Capítulo 1 História e fontes históricas 12	
O que é "história antiga"?	12
As fontes da História	16
História e conhecimento	19
Quem faz a História?	20
Atividades	22
I. Retomando	22
II. Leitura e escrita em História	25
III. Integrando com... Língua Portuguesa	26
Capítulo 2 Cultura, patrimônio e tempo 27	
Cultura	28
Patrimônio cultural: conhecer para preservar	31
Tempo	33
O tempo histórico	37
Divisão tradicional da História	38
Atividades	40
I. Retomando	40
II. Leitura e escrita em História	45
III. Integrando com... Geografia	46
IV. Você cidadão!	47
Unidade 2 O LEGADO DOS NOSSOS ANTEPASSADOS 48	
Capítulo 3 Os primeiros povoadores da Terra 50	
Sobre a origem do ser humano	51
Os primeiros hominídeos	55
Caçadores e coletores	58
Agricultores e pastores	59
Da aldeia à cidade	62
A Idade dos Metais	64
Atividades	66
I. Retomando	66
II. Leitura e escrita em História	68
III. Você cidadão!	73
Capítulo 4 A "Pré-História" brasileira 74	
Da África para outros continentes	75
Descobertas sobre a presença humana na América	76
Unidade 3 VIDA URBANA: ORIENTE E ÁFRICA 108	
Capítulo 5 Os indígenas: diferenças e semelhanças 93	
Povos indígenas na América	94
Povos indígenas no Brasil	95
Atividades	101
I. Retomando	101
II. Leitura e escrita em História	104
III. Integrando com... Língua Portuguesa	107
IV. Você cidadão!	107
Capítulo 6 Mesopotâmia 110	
A Mesopotâmia	111
Os sumérios e os acádios	112
Os amoritas	113
Os assírios	115
Os caldeus	116
Sociedade e poder	117
Religião e mitologia	120
Atividades	121
I. Retomando	121
II. Leitura e escrita em História	124
III. Você cidadão!	127
Capítulo 7 O Egito antigo e o Reino de Kush 129	
O Império Egípcio	132
Sociedade e poder	134

A religiosidade egípcia	139	Os Jogos Olímpicos	235
A Civilização Núbia	142	As artes gregas	236
Características do Reino de Kush	143	Filosofia	239
Atividades	150	Hipócrates de Cós, o pai da medicina ocidental	241
I. Retomando	150	Atividades	242
II. Leitura e escrita em História	156	I. Retomando	242
III. Integrando com... Matemática	159	II. Leitura e escrita em História	243
IV. Você cidadão!	160	III. Integrando com... Língua Portuguesa	244
Capítulo 8 Hebreus, fenícios e persas 161		IV. Você cidadão!	246
Os hebreus	162	Capítulo 12 Roma antiga 247	
A divisão dos hebreus	168	O tempo dos reis	250
Os fenícios	171	Roma conquista a Itália e, depois, o mundo	255
Os persas	175	Atividades	263
Atividades	177	I. Retomando	263
I. Retomando	177	II. Leitura e escrita em História	266
II. Leitura e escrita em História	181	III. Você cidadão!	269
III. Integrando com... Língua Portuguesa	184	Capítulo 13 O Império Romano 270	
IV. Você cidadão!	185	O governo do Imperador Otávio Augusto	271
Capítulo 9 China 186		Atividades	288
A China antiga	187	I. Retomando	288
Atividades	198	II. Leitura e escrita em História	289
I. Retomando	198	III. Você cidadão!	292
II. Leitura e escrita em História	200	Capítulo 14 A crise de Roma e o Império Bizantino 293	
III. Você cidadão!	205	A desagregação do Império	294
Unidade 4 A LUTA POR DIREITOS 206		Germanos no Império Romano	297
Capítulo 10 O mundo grego e a democracia 208		O Império Bizantino	299
A civilização cretense	209	Atividades	308
A civilização micênica	211	I. Retomando	308
A cidade-Estado	213	II. Leitura e escrita em História	309
Os gregos e suas "colônias"	214	III. Integrando com... Geografia	312
Atenas	215	IV. Você cidadão!	313
Esparta	218	Bibliografia 314	
As guerras greco-pérsicas	221	Mapas de apoio 316	
Gregos contra gregos	221		
Atividades	224		
I. Retomando	224		
II. Leitura e escrita em História	227		
III. Integrando com... Língua Portuguesa	229		
IV. Você cidadão!	230		
Capítulo 11 A cultura grega 231			
Os deuses e os heróis gregos	232		

Fonte - acervo pessoal (2020)

4.1.1 Manual do Professor do 6º ano: proposta de ensino

No Manual do Professor do 6º ano, os conteúdos relacionados a história e cultura afro-brasileira estão presentes nas seguintes Unidades e seus respectivos capítulos:

- UNIDADE I – HISTÓRIA, CULTURA E PATRIMÔNIO

Capítulo 2: Cultura, patrimônio e Tempo

- UNIDADE II – O LEGADO DOS NOSSOS ANTEPASSADOS

Capítulo 3: Os primeiros povoadores da terra

Capítulo 4: A “Pré-história” brasileira

Neste manual não foram encontrados conteúdos diretamente relacionados ao que compreendemos como “história afro-brasileira”, uma vez que a coleção se encontra organizada a partir perspectiva da História tradicional. No entanto, há alguns espaços reservados às manifestações culturais de matrizes africana e indígena; a origem do ser humano e sua relação com o continente africano bem como as correntes migratórias que proporcionaram o povoamento dos demais continentes, e a “pré-história” brasileira.

No capítulo 2, é apresentado conceitos que envolvem a cultura, o patrimônio e o tempo tais como: cultura material, cultura imaterial, memória, etnocentrismo, políticas públicas de proteção ao patrimônio, o tempo histórico, a divisão cronológica da história, entre outros. A cultura afro-brasileira e a educação para as relações étnico-raciais está presente na explicação de alguns desses conceitos, especificamente quando o autor aborda os patrimônios da cultura material no Brasil, trazendo como exemplo o “Tambor de Crioula” do Maranhão. Ao trazer este exemplo, o autor ressalta a importância da proteção e valorização das expressões afro-brasileiras, pois elas ajudam a fortalecer a identidade desses grupos, além de garantir a eles o direito a memória.

Percebemos neste capítulo o cumprimento, por parte do autor, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino

de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana bem como respeitado o Edital do PNLD-2017, que traz como princípio dos critérios de avaliação das obras didáticas:

“Promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos.” (BRASIL, Edital PNLD-2017, p. 40)

No capítulo 3 é apresentado duas das correntes mais conhecidas sobre a origem do ser humano: O Criacionismo e o Evolucionismo. Quando se trata do Evolucionismo, é abordado o continente africano ao tratar dos primeiros hominídeos, seus vestígios e fósseis, tais quais foram encontrados no sul do deserto do Saara.

O Capítulo 4 dá sequência ao anterior, fazendo um recorte à região que hoje é o Brasil. A presença de conteúdos que envolvem a África ganhou um tópico titulado “Da África para outros continentes”, no qual o autor apresenta os estudos dos cientistas Donald Johanson e Tom Gray, que apontam o continente africano como o “berço da humanidade”. Em seguida, é exposto pelo autor do Manual as principais hipóteses utilizadas para explicar o caminho percorrido pelos povoadores da América.

No manual do 6º ano é quase inexistente conteúdos relacionados a história afro-brasileira. Contudo, isso é justificado pela escolha metodológica do autor pautada na história cronológica. Os capítulos que seguem adiante abordam a história das primeiras civilizações começando pela Mesopotâmia na Unidade 3, e encerrando com a desagregação do Império Romano na Unidade 4.

4.1.2 Ao professor: categorização e análise dos diálogos entre autor e leitor do Manual do Professor

UNIDADE I – HISTÓRIA, CULTURA E PATRIMÔNIO

Capítulo 2: Cultura, Patrimônio e Tempo

No decorrer do capítulo não há diálogos diretos com o professor, quando se trata da temática afro-brasileira.

UNIDADE II – O LEGADO DOS NOSSOS ANTEPASSADOS

Capítulo 3: Os primeiros povoadores da terra

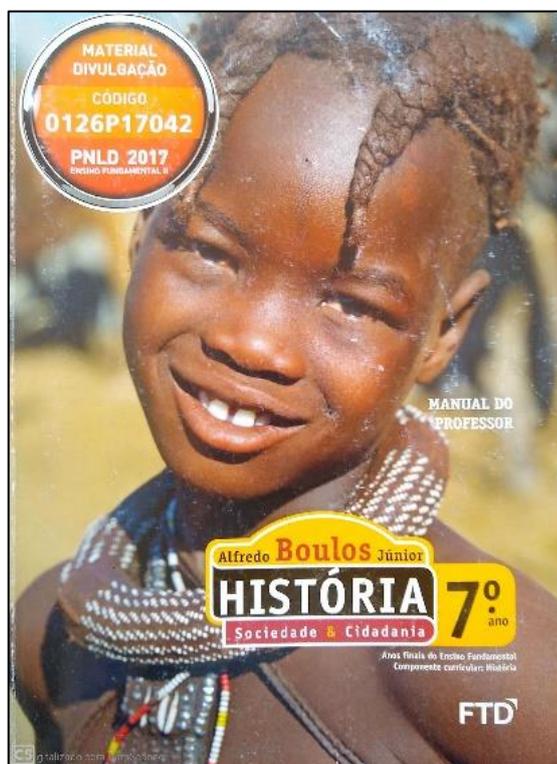
No decorrer do capítulo não há diálogos diretos com o professor, quando se trata da temática afro-brasileira.

Capítulo 4: A “Pré-história” brasileira

No decorrer do capítulo não há diálogos diretos com o professor, quando se trata da temática afro-brasileira.

4.2 História Sociedade e Cidadania: 7º ano

Figura 15 - Capa Manual do Professor 7º ano



Fonte: Acervo pessoal (2020)

Figura 16 e 17 - Sumário Manual do Professor 7º ano

SUMÁRIO	
Unidade 1 DIVERSIDADE E DISCRIMINAÇÃO RELIGIOSA 10	
Capítulo 1 Os francos 12	III. Integrando com... Língua Portuguesa..... 87
A formação da Europa medieval 13	IV. Você cidadão! 89
Germanos: onde viviam e quem eram? 15	Capítulo 5 China e Japão 90
O Reino dos francos 18	Dinastia Tang 91
O Império Carolingio 20	A sociedade 92
Atividades 25	O budismo 93
I. Retomando 25	A dinastia Song 97
II. Leitura e escrita em História 26	A China invadida 99
III. Integrando com... Língua Portuguesa 29	Japão 100
IV. Você cidadão! 29	Atividades 108
Capítulo 2 O feudalismo 30	I. Retomando 108
A formação da Europa medieval 31	II. Leitura e escrita em História 110
O feudalismo 31	III. Você cidadão! 113
A sociedade feudal 33	Unidade 2 ARTE E RELIGIÃO 114
Economia 36	Capítulo 6 Mudanças na Europa feudal 116
Atividades 41	O resurgimento do comércio e das cidades 119
I. Retomando 41	A força da Igreja 123
II. Leitura e escrita em História 42	Conhecimento e arte 128
III. Você cidadão! 44	Crise, doenças e revoltas 139
Capítulo 3 Os árabes e o islamismo 45	Atividades 133
A Península Arábica 47	I. Retomando 133
Atividades 57	II. Leitura e escrita em História 136
I. Retomando 57	III. Integrando com... Ciências 138
II. Leitura e escrita em História 60	IV. Você cidadão! 139
III. Você cidadão! 62	Capítulo 7 Renascimento e Humanismo 140
Capítulo 4 Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubás 64	O contexto 141
Árabes na África 65	Renascimento: características 142
O Império do Mali 66	O humanismo 144
Os bantos 69	Arte e técnica no Renascimento 144
Os iorubás 74	O Renascimento italiano 145
Atividades 82	A expansão do Renascimento 150
I. Retomando 82	Atividades 154
II. Leitura e escrita em História 86	I. Retomando 154
Capítulo 8 Reforma e Contrarreforma 159	II. Leitura e escrita em História 156
Motivos da Reforma 160	III. Integrando com... Língua Portuguesa 157
Os primeiros reformadores 161	IV. Você cidadão! 158
Martinho Lutero 161	Capítulo 9 Estado moderno, absolutismo e mercantilismo 180
Unidade 3 A FORMAÇÃO DO ESTADO MODERNO 178	O fortalecimento do poder dos reis 181
Capítulo 9 Estado moderno, absolutismo e mercantilismo 180	A formação das monarquias ibéricas 186
O fortalecimento do poder dos reis 181	O absolutismo 188
A formação das monarquias ibéricas 186	O mercantilismo: riqueza e poder para o Estado 193
O absolutismo 188	Atividades 195
O mercantilismo: riqueza e poder para o Estado 193	I. Retomando 195
Atividades 195	II. Leitura e escrita em História 197
I. Retomando 195	III. Você cidadão! 200
II. Leitura e escrita em História 197	Capítulo 10 As Grandes Navegações 201
III. Você cidadão! 200	Desbravando mares 202
Capítulo 10 As Grandes Navegações 201	Portugal, o primeiro nas Grandes Navegações 206
Desbravando mares 202	A concorrência espanhola 210
Portugal, o primeiro nas Grandes Navegações 206	Cabral toma posse das terras brasileiras 212
A concorrência espanhola 210	Ingleses, franceses e holandeses 215
Cabral toma posse das terras brasileiras 212	Atividades 216
Ingleses, franceses e holandeses 215	I. Retomando 216
Atividades 216	II. Leitura e escrita em História 219
I. Retomando 216	III. Integrando com... Ciências 220
II. Leitura e escrita em História 219	IV. Você cidadão! 221
III. Integrando com... Ciências 220	Capítulo 11 Américas: astecas, maias, incas e tupis 222
IV. Você cidadão! 221	Fontes para o estudo dos povos americanos 223
Capítulo 11 Américas: astecas, maias, incas e tupis 222	Espaço e diversidade cultural 224
Fontes para o estudo dos povos americanos 223	Os astecas 225
Espaço e diversidade cultural 224	Os maias 231
Os astecas 225	Os incas 234
Os maias 231	Os tupis 238
Os incas 234	Atividades 243
Os tupis 238	I. Retomando 243
Atividades 243	II. Leitura e escrita em História 244
I. Retomando 243	Unidade 4 NÓS E OS OUTROS 248
II. Leitura e escrita em História 244	Capítulo 12 Espanhóis e ingleses na América 250
Unidade 4 NÓS E OS OUTROS 248	A Conquista das terras astecas 251
Capítulo 12 Espanhóis e ingleses na América 250	A Conquista das terras incas 253
A Conquista das terras astecas 251	Um novo olhar sobre as razões da Conquista espanhola 255
A Conquista das terras incas 253	Colonização espanhola da América 256
Um novo olhar sobre as razões da Conquista espanhola 255	Colonização inglesa da América 263
Colonização espanhola da América 256	Atividades 267
Colonização inglesa da América 263	I. Retomando 267
Atividades 267	II. Leitura e escrita em História 269
I. Retomando 267	III. Integrando com... Matemática 271
II. Leitura e escrita em História 269	IV. Você cidadão! 272
III. Integrando com... Matemática 271	Capítulo 13 Colonização portuguesa: administração 273
IV. Você cidadão! 272	Expedições, feitorias e pau-brasil 274
Capítulo 13 Colonização portuguesa: administração 273	A colonização 277
Expedições, feitorias e pau-brasil 274	Atividades 286
A colonização 277	I. Retomando 286
Atividades 286	II. Leitura e escrita em História 288
I. Retomando 286	III. Integrando com... Ciências 290
II. Leitura e escrita em História 288	IV. Você cidadão! 291
III. Integrando com... Ciências 290	Capítulo 14 Economia e sociedade colonial açucareira 292
IV. Você cidadão! 291	A economia açucareira 293
Capítulo 14 Economia e sociedade colonial açucareira 292	A sociedade colonial açucareira 300
A economia açucareira 293	Holandeses no Brasil 304
A sociedade colonial açucareira 300	Atividades 312
Holandeses no Brasil 304	I. Retomando 312
Atividades 312	II. Leitura e escrita em História 313
I. Retomando 312	III. Integrando com... Matemática 314
II. Leitura e escrita em História 313	IV. Você cidadão! 315
III. Integrando com... Matemática 314	Bibliografia 316
IV. Você cidadão! 315	Mapas de apoio 318
Bibliografia 316	
Mapas de apoio 318	

Fonte - Acervo pessoal (2020)

4.2.1 Manual do Professor do 7º ano: proposta de ensino

No Manual do Professor do 7º ano, os conteúdos relacionados a história e cultura afro-brasileira estavam presentes nas seguintes Unidades e seus respectivos capítulos:

- UNIDADE I DIVERSIDADE E DISCRIMINAÇÃO RELIGIOSA
Capítulo 4 - Povos e culturas africanas: Malineses, bantos e iorubás
- UNIDADE IV NÓS E OS OUTROS
Capítulo 14 – Economia e sociedade colonial açucareira

Apesar do capítulo 4 ser destinado a história africana, há diversos espaços voltados para a temática afro-brasileira, no trato das contribuições e participação dos povos bantos e iorubás na cultura e economia brasileira, tanto no passado quanto no presente.

No estudo dos povos bantos, o conteúdo relacionado a história afro-brasileira aparece no subcapítulo “Bantos no Brasil”. A contribuição e influência dos povos bantos na formação do Brasil é abordada a partir das influências da língua banta no português falado no Brasil. Ele explica que os milhões de africanos que vieram para o Brasil entre os séculos XVI ao XIX eram falantes da língua banta, o que explica a sua forte influência no Português falado no Brasil. Há também uma seção “Para saber mais” dedicada ao Jongo, sendo que nesse texto ele é descrito como uma das manifestações culturais de raiz banto praticada no Brasil, e como foi o seu registro como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil em 2005.

Quanto ao conteúdo presente na abordagem dos iorubás, há espaços destinados as suas contribuições para a formação cultural do Brasil. Nesses espaços foi descrito como se deu o processo da vinda deste povo para o nordeste brasileiro, após a destruição da cidade Oió, capital política dos iorubás. É destacado no capítulo que entre os iorubas trazidos como escravos para o Brasil, havia grande número de sacerdotes, líderes políticos, príncipes e artistas plásticos. Por seus descendentes estarem em maior concentração na região da Bahia, o autor trouxe imagens e nomes de grandes artistas e personalidades baianas que são herdeiros da tradição iorubá, como, Carlinhos Brown, o bloco carnavalesco Olodum, e o artista plástico Emanuel Araújo.

Como previsto pelas DCNERE, ao se trabalhar o ensino de história da África em tópicos pertinentes, deverá fazer articulação com a história dos afro-brasileiros no Brasil, e esse princípio foi cumprido com maestria. O autor surpreende ao optar por fazer essa abordagem pelo viés das contribuições e heranças culturais, trazendo artistas contemporâneos consagrados, uma vez que, essas abordagens tendem a ser apresentadas, e em algumas vezes reduzidas, pelo viés político e econômico da escravidão.

No capítulo 14, ao abordar a mão de obra da economia açucareira, é problematizado a troca da mão de obra escrava indígena por africanos. O autor expõe três motivos para tal escolha:

“1) a falta de indígenas nas áreas açucareiras;

- 2) *os interesses envolvendo o tráfico dos africanos pelo Atlântico;*
- 3) *a Experiência dos africanos na produção de açúcar nas plantações portuguesas nas ilhas de Cabo Verde e Madeira”.*

Ao trazer esses motivos, o autor toca em questões importantes, sobretudo as que envolvem a mão de obra escrava indígena e os estereótipos em torno deles, de vê-los como indolentes e avessos ao trabalho. Márcia Amantino (2011), analisando o noticiário recente sobre indígenas divulgado nos meios de comunicação nacional, mostrou que essa visão estereotipada em torno dos indígenas ainda se faz presente no senso comum brasileiro. A fala, já mencionada anteriormente, do então vice-presidente da república, Amilton Mourão, em adjetivar os povos indígenas como indolentes, corrobora com os estudos de Márcia Amantino. Esta preocupação em romper com este imaginário coletivo também está expressa em um dos princípios das DCNERE, ao se trabalhar o ensino de história da África, “rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas” (BRASIL, p.19).

Após apresentar esses motivos para a troca da mão de obra escrava indígena pela africana, há foto de duas pessoas residentes de Angola, e junto à imagem o autor explica que muitos africanos trazidos para o Brasil entre os séculos XVI e XVII eram bantos, povos que tinham grande domínio na metalurgia, pecuária e grandes habilidades na produção açucareira.

A relação Brasil-África-Escavidão também é exposta neste capítulo ao abordar o trabalho no engenho. Neste subcapítulo há foto de um engenho com as especificações e detalhamento da ordem social e função de cada espaço/edifício.

4.2.2 Ao professor: categorização e análise dos diálogos entre autor e leitor do Manual do Professor

UNIDADE I – DIVERSIDADE E DISCRIMINAÇÃO RELIGIOSA

- Capítulo 4: Povos e culturas africanas: malineses, bantos e iorubas

Onde	Contexto	Categoria
Cap.4, pág. 64	Abertura do capítulo; imagem do mapa político do continente africano, com fotos de africanos de diferentes regiões do continente	Explicar

Professor: *a ideia aqui foi mostrar a diversidade de povos e culturas do continente africano, privilegiando, no entanto, pessoas de territórios africanos onde, no passado, viveram ancestrais de milhões de brasileiros, a exemplo da Nigéria, de Angola e de Moçambique. O conhecimento das histórias dos antigos habitantes dos territórios ocupados hoje por esses países é importante para que possamos compreender e evidenciar para os alunos os laços que ligam a história brasileira à história africana.*

Este diálogo apresenta em seu sentido a intenção do autor em explicar ao professor a sua proposta na abertura do capítulo. Na segunda frase, ele justifica a sua proposta ao mencionar a importância de se conhecer a história dos povos e culturas africanas.

Onde	Contexto	Categoria
Cap.4, pág.67	Pergunta feita pelo autor na sessão dialogando. <i>Um ditado dos griôs africanos que chegou aos nossos dias é: "a cada dia se aprende algo novo; basta saber ouvir". Você concorda com esse ditado? Por quê?</i>	Sugerir

Resposta pessoal. Pode-se aproveitar a ocasião para debater a importância de saber ouvir quando o professor ou um colega está falando.

Neste diálogo, há intenção de sugerir ao professor ampliar junto aos seus alunos a discussão proposta no box "Para Saber Mais".

Onde	Contexto	Categoria
Cap.4, pág 76	Pergunta feita pelo autor na sessão dialogando. <i>No século XX, quando as esculturas iorubas foram descobertas pelos arqueólogos, o estudioso alemão Leo Frobenius, afirmou que elas tinham sido feitas por artistas gregos que, ao naufragar na costa da África, levaram sua arte para as "selvas da Nigéria". O que se pode dizer da visão deste estudioso?</i>	Informar

Máscara de um rei ioruba em bronze, século XVI.



A afirmativa de Leo Frobenius desvela o modo preconceituoso como ele e outros estudiosos europeus daquela época viam a África. Na visão dele, se a escultura encontrada era bela, não podia ser africana.

Mesmo com o objetivo de trazer uma informação, nos chama atenção o autor ter utilizado este protocolo da leitura do manual (diálogo direto com seu leitor) para explicar uma afirmativa que, notoriamente, traz uma bagagem preconceituosa. Questiono: o autor do texto parte do princípio que seu leitor tenha dificuldades em interpretação de textos e imagens? Ou acredita que seu leitor esteja nas amarras do eurocentrismo, levando-o a concordar ou considerar legítima a fala do alemão Leo Frobenius, sendo necessário explica-lo que esta é uma informação preconceituosa?

UNIDADE IV NÓS E OS OUTROS

- Capítulo 14 – Economia e sociedade colonial açucareira

Onde	Contexto	Categoria
Cap. 14, pág 292	abertura do capítulo com duas imagens: um trabalhador rural de Pernambuco, e uma unidade de produção açucareira no interior de São Paulo.	Problematizar

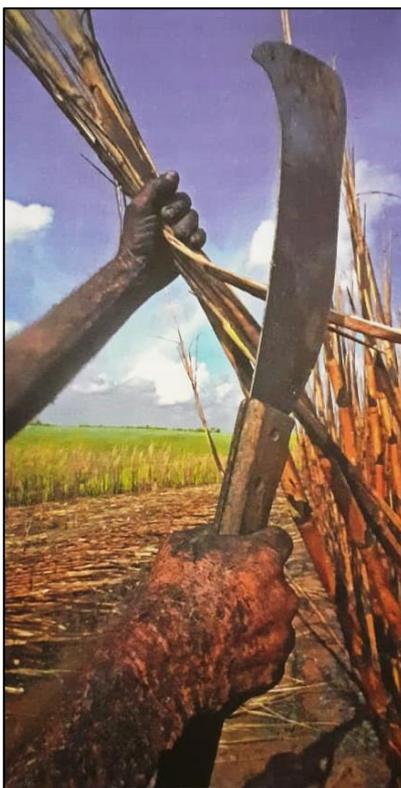
Ao professor: a imagem à esquerda mostra as mãos de um cortador de cana, que é conhecido como boia-fria; já a foto à direita é de uma usina de produção de açúcar e álcool. O Brasil é hoje o

maior produtor e exportador de açúcar do mundo. É também um dos maiores produtores mundiais de cana-de-açúcar, matéria-prima usada para fazer açúcar, rapadura, cachaça, álcool combustível e, mais recentemente, biodiesel. A área do território brasileiro reservada ao plantio de cana é equivalente a duas vezes o Estado do Piauí. Atualmente, cerca de 57% da safra canavieira destina-se à produção de álcool e 43%, à produção de açúcar, rapadura, cachaça etc. Segundo dados do IBGE, 2014, São Paulo, o maior produtor, responde por 56,3% da produção nacional. Minas Gerais é o segundo maior produtor, com 9,8% da produção nacional. Goiás, o estado que mais cresceu nos últimos anos, tornou-se o 3º maior produtor. A produção de Quirinópolis (GO), líder em Goiás, cresceu 16,7%, tornando-o o 8º maior produtor brasileiro.

Diferentemente do que ocorria no Nordeste colonial, onde a produção de açúcar contava apenas com a força humana, animal ou da água, boa parte da produção atual é feita em usinas, nas quais o trabalho de limpar, aquecer, purificar, filtrar, cozinhar e empacotar é mecanizado. Cerca de 20% da colheita de cana também é mecanizada, enquanto 80% desse trabalho é feito pelos boias-frias, trabalhadores agrícolas contratados apenas na época da safra. A lavoura de cana emprega hoje cerca de 1 milhão de trabalhadores.

Em um primeiro momento, este diálogo caberia na categoria informar, uma vez que ele está carregado de informações, dados estatísticos e econômicos. No entanto, ao seguir com a categorização dos outros diálogos presentes no Manual do 7º ano, fomos criando outros parâmetros e valores para nossa análise. Percebemos que este diálogo se aproxima mais da categoria “problematizar” do que a “informar”, pois outros diálogos, como veremos adiante, ao trazer informações, as apresentam de forma direta e objetiva. Enquanto nesse, diante das várias informações e do cruzamento de dados, há margem para levar o professor a problematizar as relações de trabalho que envolvem os boias-frias na produção de açúcar no Brasil. Outro questionamento e reflexão possível são sobre as permanências e continuidades dos processos histórico, quando o autor menciona o Nordeste colonial. Outro fator que corrobora a nossa categorização foi a imagem utilizada pelo autor na abertura do capítulo. Um dia ensolarado, com as mãos firmes, sem proteção e marcadas pelo esforço da colheita manual da cana-de-açúcar de um trabalhador rural.

Figura 18 - Trabalhador rural



Fonte - acervo pessoal (2020)

Observamos também que se o seu professor/leitor optar por não tencionar estas questões ou se não apresentar conhecimentos capazes de trazer e sustentar este problema, essa discussão sobre as permanências da escravidão no Brasil nas relações de trabalho atualmente não ficará afetada, pois no capítulo que segue o autor expõe essas questões no livro do aluno.

Onde	Contexto	Categoria
Cap. 14, pág. 299	Respostas das perguntas referentes ao texto presente no campo "Para refletir".	Explicar

a) Não; na prática, os colonos do Brasil comerciavam com o Rio da Prata, sul da América, com Costa da Mina, Angola e Moçambique, na África, e com Índia, Goa e Macau, na Ásia.

b) Eram os mercadores de escravos residentes no Brasil. **Professor:** estudos recentes indicam que os mercadores das praças do Rio de Janeiro e de Salvador acumulavam fortunas com o tráfico

atlântico. Um divisor de águas quanto ao tráfico atlântico no final do século XVIII é o livro de Manolo Florentino: **Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro** (séculos XVIII e XIX). São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

c) Resposta pessoal. **Professor:** A questão visa ajuda-lo a refletir sobre a importância para o conhecimento do passado e do presente e dos vínculos entre um e outro.

Observando essas respostas, elas apresentam um caráter interpretativo do texto apresentado. Quanto aos diálogos direto com o professor presente na resposta 'b', ele apresenta um caráter informativo. O que chama atenção neste diálogo é que a informação trazida está relacionada a historiografia recente sobre o tráfico Atlântico de escravos. O trecho direcionado ao professor na resposta 'c' tem um caráter explicativo, ao passo que explica a intenção do autor no exercício.

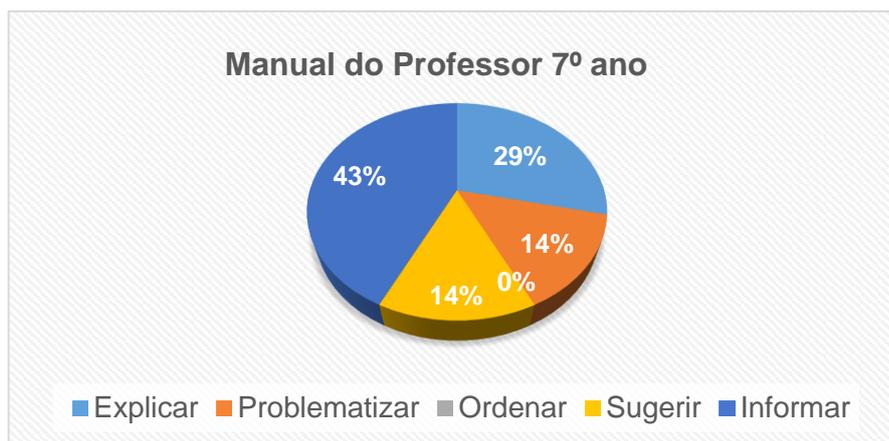
Onde	Contexto	Categoria
<p>Cap. 14, pág. 300</p>	<p>O trecho a seguir corresponde a um contraponto da sessão 'dialogando' que apresenta uma imagem do pintor Johann Moritz Rugendas.</p> 	<p>Informar</p>

Ao Professor: veja o que dois historiadores falam sobre essa imagem: “Rugendas [...] buscava transmitir uma pretensa amenidade do sistema escravocrata no que tange ao trabalho ‘na plantação’ [...]. O clima é teatral e o enredo é romantizado pelos detalhes que compõe o cenário e pela pose dos personagens. O artista humaniza a escravidão ao mesmo tempo que destaca as formas físicas e a sensualidade do negro [...]” (KOSSOY, Boris; CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O olhar europeu: o negro na iconografia brasileira do século XIX**. São Paulo: Edusp, 2002. P. 73

Assim como na análise do trecho anterior (pag. 299), percebemos nele o caráter informativo, com referências historiográficas recentes.

Após a classificação, apresentamos o gráfico com a análise quantitativa dos diálogos presentes na reprodução do livro do aluno do 7º ano.

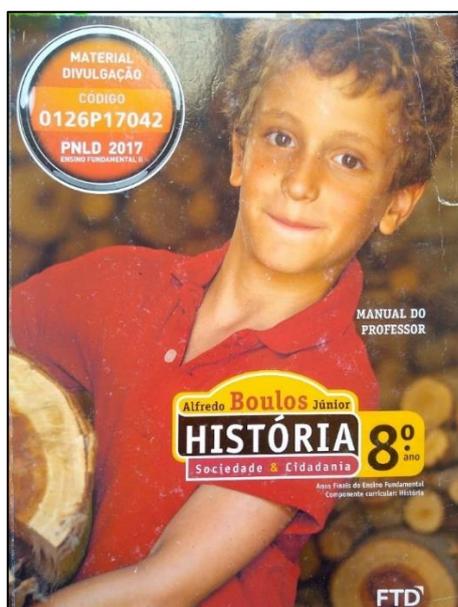
Gráfico 2 – Categorias dos diálogos: Manual do Professor 7º ano



Fonte: Elaborado pela autora

4.3 História Sociedade e Cidadania 8º ano

Figura 19 – Capa Manual do Professor 8º ano



Fonte: acervo pessoal (2020)

Figura 20 e 21 – Sumário Manual do Professor 8º ano

SUMÁRIO	
Unidade 1 DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA 10	Unidade 2 A LUTA PELA CIDADANIA 70
Capítulo 1 Africanos no Brasil: dominação e resistência 12	Capítulo 4 Revoluções na Inglaterra 72
Havia escravidão na África antes dos europeus? ... 13	Política e sociedade na Inglaterra do século XVII ... 72
Guerra, escravidão e tráfico Atlântico 13	Do artesanato à manufatura 73
Resistência 21	Investimentos aplicados à indústria 82
Atividades 26	Indústria e mudanças socioeconômicas 84
I. Retomando 26	I. Retomando 91
II. Leitura e escrita em História 28	II. Leitura e escrita em História 93
III. Integrando com... Língua Portuguesa 30	III. Integrando com... Ciências (Saúde) 94
IV. Você cidadão? 31	IV. Você cidadão! 94
Capítulo 2 A marcha da colonização na América portuguesa 32	Capítulo 5 O Iluminismo e a formação dos Estados Unidos 98
Os soldados 33	Progresso, otimismo e Deus 98
Os bandeirantes 36	A enciclopédia dos iluministas 101
Os jesuítas 40	O Iluminismo na economia 102
A Revolta de Beckman 41	Os déspotas esclarecidos 104
A criação de gado 42	A Inglaterra aberta o laço 105
As novas fronteiras do Brasil colonial 45	O processo de Independência 106
Atividades 47	A Constituição dos Estados Unidos 108
I. Retomando 47	Atividades 110
II. Leitura e escrita em História 50	I. Retomando 110
III. Integrando com... Ciências 51	II. Leitura e escrita em História 113
IV. Você cidadão! 53	III. Você cidadão! 115
Capítulo 3 A sociedade mineradora 54	Capítulo 6 A Revolução Francesa 116
A corrida do ouro 55	O Antigo Regime 117
Atividades 65	O processo revolucionário 121
I. Retomando 65	Atividades 128
II. Leitura e escrita em História 66	I. Retomando 128
III. Integrando com... Matemática 68	II. Leitura e escrita em História 130
IV. Você cidadão! 69	III. Integrando com... Matemática 132
	IV. Você cidadão! 132
	Capítulo 7 A Era Napoleônica 134
	O Consulado 136
	O Congresso de Viena 144
	Atividades 146
	I. Retomando 146
	II. Leitura e escrita em História 146
	III. Integrando com... Ciências 147
	IV. Você cidadão! 149

Unidade 3 TERRA E LIBERDADE 150	Capítulo 12 O reinado de D. Pedro II: modernização e imigração 233
Capítulo 8 Independências: Haiti e América espanhola 152	O golpe da maioridade 234
A Revolta de Túpac Amaru 153	Partidos políticos do Segundo Reinado 234
Independência de São Domingos (atual Haiti) .. 154	Economia do Segundo Reinado 238
O Império Espanhol em crise 156	Imigrantes no Brasil 245
A Independência do México 161	A Guerra do Paraguai 249
Atividades 164	Atividades 253
I. Retomando 164	I. Retomando 253
II. Leitura e escrita em História 166	II. Leitura e escrita em História 256
III. Integrando com... Língua Portuguesa 170	III. Você cidadão! 258
IV. Você cidadão! 171	Capítulo 13 Abolição e República 259
Capítulo 9 A emancipação política do Brasil ... 172	A Abolição 260
A Conjuração Mineira 173	O processo que conduziu à República 268
A Conjuração Baiana 176	A consolidação da República 270
A família real no Brasil e a abertura dos portos 178	Atividades 276
Atividades 188	I. Retomando 276
I. Retomando 188	II. Leitura e escrita em História 279
II. Leitura e escrita em História 192	III. Integrando com... Língua Portuguesa 280
III. Integrando com... Língua Portuguesa 194	IV. Você cidadão! 281
IV. Você cidadão! 195	Capítulo 14 Estados Unidos e Europa no século XIX 282
Capítulo 10 O reinado de D. Pedro I: uma cidadania limitada 196	A conquista do Oeste 283
As lutas pela independência 197	A guerra civil norte-americana 286
O reconhecimento e o preço da independência .. 198	Prosperidade e intervencionismo 290
Uma Constituição para o Brasil 199	A Europa no século XIX 294
A Confederação do Equador 201	Revoluções na Europa do século XIX 297
D. Pedro I, cada vez mais impopular 204	Atividades 306
Atividades 206	I. Retomando 306
I. Retomando 206	II. Leitura e escrita em História 310
II. Leitura e escrita em História 207	III. Integrando com... Matemática 311
III. Integrando com... Arte 209	IV. Você cidadão! 312
IV. Você cidadão! 210	Bibliografia 313
Capítulo 11 Regências: a unidade ameaçada ... 211	Mapas de apoio 316
História política 212	
As rebeliões regenciais 216	
Atividades 227	
I. Retomando 227	
II. Leitura e escrita em História 230	
III. Integrando com... Língua Portuguesa 231	
IV. Você cidadão! 232	

Fonte – acervo pessoal (2020)

4.3.1 Manual do Professor do 8º ano: proposta de ensino

No Manual do Professor do 8º ano, os conteúdos relacionados a história e cultura afro-brasileira estavam presentes nas seguintes Unidades e seus respectivos capítulos:

UNIDADE I – DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA

- Capítulo 1 – Africanos no Brasil: dominação e resistência
- Capítulo 3 – A sociedade mineradora

UNIDADE III – TERRA E LIBERDADE

- Capítulo 9 – A emancipação política do Brasil
- Capítulo 11 – Regências: a unidade ameaçada
- Capítulo 12 – O reinado de D. Pedro II: Modernização e imigração
- Capítulo 13 – Abolição e República

A primeira unidade do livro didático do 8º ano aborda as formas de dominação e resistência na América portuguesa. A escolha do autor em dedicar uma unidade inteira

voltada a essas questões, e não apenas um capítulo, subcapítulos ou textos complementares, merece uma atenção especial.

Seguindo o padrão das coleções anteriores, a unidade do livro é aberta com um texto introdutório e algumas imagens que o ilustra. A imagem escolhida que retrata a escravidão como forma de dominação é o mapa de Georg Marcgraf e Johanes Blaeus. E a resistência é ilustrada com fotos da coroação de rei e rainha na festa de Reis e foto de um grupo de Congada em 2013.

Após a página de abertura do capítulo 1, segue um texto com o título provocativo: *“Havia escravidão na África antes dos europeus?”*. Sabemos que atualmente esta afirmativa tem sido utilizada em redes sociais e mídias de informação de forma descontextualizada a fim de minimizar o tráfico atlântico de escravos. Livros como *“Guia politicamente incorreto da história do Brasil”* do jornalista Leandro Narloch contribuem para esses discursos. *“Zumbi tinha escravos”*, *“Os portugueses aprenderam com os africanos a comprar escravos”*, *“Os africanos lutaram contra o fim da escravidão”*. Foi com essas frases e capítulos que o livro do jornalista foi um sucesso de vendas no Brasil. Que essas afirmativas são verdadeiras não podemos negar, mas o problema existe quando essas informações são abordadas de forma anacrônica, sem considerar as conjunturas daquele tempo e espaço, sem contextualizar e problematizar as estruturas econômicas que se assentavam no século XV – XVI, no mundo ocidental.

No entanto, no manual analisado isso não ocorre. O autor inicia o texto mencionando pesquisadores e historiadores da área, e apresentando as razões pelas quais haviam escravidão naquele continente: a guerra, fome, punição judicial e a penhora humana. Explica que após o século XV, com a chegada dos portugueses no litoral africano, a escravidão aumentou bastante pois, um novo tipo de guerra passou a fazer parte do dia a dia dos africanos: a guerra com objetivo de capturar pessoas para serem vendidas a traficantes especializados. Ele finaliza o texto deste subcapítulo afirmando que *“Talvez esta tenha sido a consequência mais trágica da chegada dos europeus ao continente africano”*.

Adiante, ainda no capítulo 1, é apresentado um mapa com os principais portos de embarques de africanos e dados relacionados as regiões e quantidades aproximadas de quantos africanos foram trazidos para o Brasil. Explica também que ao desembarcarem no Brasil os africanos não eram chamados pelo nome, mas sim pelo porto ou região que haviam desembarcado. Em seguida é descrito como era feita a travessia do Atlântico em navios negreiros desde a saída dos portos africanos à comercialização no Brasil. É abordado também como era a vida dos escravizados, sua alimentação, trabalho e a violência que sofriam.

Passado pelas formas de dominação, o autor inicia a discussão sobre as formas de resistência. “*A escravidão é uma instituição muito antiga e existiu em várias partes do mundo. Mas onde houve escravidão, houve resistência*”. Capoeira, congado e reisado, fugas, suicídios, ‘corpo mole’, negociações, agressões aos senhores e feitores, incêndios, fugas e formação de quilombos foram as formas de resistência abordada pelo autor no livro. É dedicado uma atenção especial à formação de quilombos no livro, que passa pela sua formação no período escravocrata às lutas dos remanescentes de quilombos na atualidade.

A presença de conteúdos relacionados a história afro-brasileira é retomada no capítulo 3, quando tratada a sociedade mineradora. É abordada a forma de trabalho nas minas, a composição social da região das Minas de ouro, onde 52% da população era composta por negros, 26% de pardos e 22% de brancos. As festas e irmandades, características particulares daquela região, também foram tratadas pelo autor como forma de resistência a um modelo econômico extremamente desigual.

Na unidade 3, o livro aborda os processos de independência da América espanhola e portuguesa, bem como a independência do Haiti. Nas páginas de abertura da unidade temática são utilizadas imagens que ilustram a luta por terras, sendo elas: a imagem de uma estufa de hortaliças em uma comunidade remanescente de quilombolas; uma faixa utilizada em uma manifestação do povo guarani mybia contra a reintegração de posse da aldeia; e por fim, a foto de trabalhadores rurais na Marcha das Margaridas na Esplanada dos ministérios.

No texto que acompanha as imagens, o autor explica que a luta por terras e pela liberdade é milenar e que continua mobilizando pessoas, grupos e povos por todo mundo. Percebe-se neste texto a tentativa do autor de, a partir de problemas atuais, discutir o que aconteceu no passado.

Os capítulos que seguem a unidade abordam o processo de emancipação política do Brasil, o período regencial e o reinado de D. Pedro II. Nesses conteúdos, percebemos a presença da temática afro-brasileira no processo de abolição da escravidão e nas revoltas, rebeliões, conjurações e guerras nas quais houve a participação e/ou protagonização dos escravos, por exemplo, a revolta dos Malês.

O que chama atenção nesta unidade, quando se trata da temática afro-brasileira, é a ausência de diálogos diretos com o professor comparados às outras unidades e manuais. Porém, é importante ressaltar que há uma quantidade maior de sessões “Para saber mais”.

4.3.2 Ao professor: categorização e análise dos diálogos entre autor e leitor do Manual do Professor

- Capítulo 1 – Africanos no Brasil: dominação e resistência

Onde	Contexto	Categoria
Cap.1, pág. 12	Abertura do capítulo com fotos de quatro personalidades negras brasileiras e um parágrafo contendo perguntas com a finalidade de testar o conhecimento dos alunos sobre elas, como dito pelo autor: <i>“Observe as fotos dessas personalidades. O que elas têm em comum? Quais delas você conhece? Você tem acompanhado a contribuição delas à vida social brasileira? Teste seus conhecimentos; escreva em seu caderno o trabalho desenvolvido sobre elas.”</i>	Informar

Ao professor: 1) Ubiratan de Castro (1948-2013) foi um historiador que atuou como professor na Universidade Federal da Bahia e como presidente da Fundação Cultural Palmares e Fundação Pedro Calmon. Fotografia de 2007; 2) Milton Santos (1926- 001) foi geógrafo, cientista e professor universitário com uma enorme contribuição no campo da Geografia e da reflexão sobre cidadania. Fotografia de 2000; Daiane Garcia dos Santos, ginasta olímpica; a primeira a conquistar uma

medalha de ouro em um campeonato mundial de ginástica, em 2003. Fotografia de 2012; Rappin Hood é um rapper, compositor, cantor e ativista brasileiro. Fotografia de 2013.

Esse diálogo foi classificado como informativo pois traz informações sobre as imagens utilizadas, ou seja, quem são aquelas personalidades das fotos que abrem o capítulo. Porém, há algo que nos chama atenção e que paira sobre a questão desta pesquisa. Ao analisar esse trecho, tendo em vista as perguntas direcionadas aos estudantes que abrem o capítulo “Africanos no Brasil: Dominação e resistência”, percebe-se que as informações contidas nesse diálogo direto são insuficientes para respondê-las. Isso nos sugere duas possibilidades com relação a imagem que o autor projeta do seu professor/leitor. A primeira é do professor/leitor que acompanha e conhece a vida dessas personalidades, principalmente pelo fato de algumas delas estarem relacionadas com a sua área de formação (Ubiratan de Castro e Milton Santos), sendo assim, não necessitam de mais informações para ajudar seus estudantes a responder as questões postas na abertura do capítulo. E a segunda possibilidade é um professor que não acompanha e/ou não conhece os sujeitos apresentados, mas que precisarão buscar mais informações para ensinar e ajudar seus alunos a responderem as questões postas na abertura do capítulo, ou seja, esse professor/leitor, deveria informar-se e forma-se.

Onde	Contexto	Categoria
Cap. 1, pág. 17	Resposta referente a pergunta feita no boxe Para Refletir: “O que você sentiria se trocassem o seu nome, e o(a) levassem para um lugar distante e diferente do seu? Como você reagiria?”	Explicar

Ao professor: o objetivo aqui é levar o aluno a refletir sobre a dolorosa passagem da condição de pessoa livre à condição de escravo enfrentada pelos africanos daquela época.

Apesar da proposta do boxe e do diálogo sugerir uma reflexão e problematização quanto a essa de dominação pela identidade do sujeito, este diálogo foi classificado com explicativo pois o autor explica ao professor a sua intenção com aquela proposta.

Onde	Contexto	Categoria
-------------	-----------------	------------------

Cap. 1, pág. 18	Os diálogos abaixo são respostas das perguntas relacionadas ao boxe Para Refletir com um trecho do livro “A África explicada aos meus filhos” do africanista Alberto da Costa e Silva	Ordenar
--------------------	---	---------

a) O quimbundo; o quicongo; o umbundo e o ioruba. b) Eles usavam respectivamente: benjamim; manhoso e dormir. c) É nos ajudar a ter consciência de que muitos termos usados por nós brasileiros no dia a dia se originaram de línguas africanas. **Professor:** comentar também que os africanos influenciaram vários outros aspectos da nossa cultura como culinária, música, técnicas entre outros.

Trechos como esse são emblemáticos quanto a sua categorização pois se tratam de respostas a perguntas que são puramente interpretação de texto. No edital não há uma determinação que fale onde e como as respostas das atividades propostas devam estar dispostas no Manual do Professor. Não identificamos uma regularidade nos capítulos analisados quanto a disposição destas respostas, algumas estão na reprodução do livro do aluno outras no Material de Apoio ao Professor. Ao optar por colocar essas respostas na reprodução do livro do aluno, podemos questionar se o autor pressupõe que: o professor/leitor teria dificuldade em ajudar seus alunos com estas perguntas, não sendo capaz de interpretar corretamente o texto; ou uma tentativa de garantir que o texto seja interpretado da forma que o autor propõe, evitando assim transgressões no texto por parte do professor/leitor. Esta segunda opção é reforçada quando no diálogo o autor se direciona mais uma vez ao professor e lhe ordena a “comentar que os africanos influenciaram vários outros aspectos da nossa cultura...”.

Onde	Contexto	Categoria
Cap. 1, pág. 20	Os diálogos abaixo são respostas das perguntas relacionadas ao boxe Para Refletir com um trecho de uma história ocorrida no Maranhão publicada na Revista de História da Biblioteca Nacional em 2015	Problematizar

a) Pessoal.

b) Ele foi vendido por R\$80,00; trabalhava mas não tinha dinheiro para enviar à família; se tentasse fugir, seria morto.

c) Pessoal.

A classificação deste diálogo segue o mesmo raciocínio do anterior, mas com algumas ressalvas. Desta vez, há um espaço para a transgressão do texto, quando o autor

opta por não responder duas perguntas e deixá-las abertas a opinião pessoal, abrindo espaço para questionamentos e reflexões em torno do trabalho escravo nos dias atuais.

- Capítulo 3 – A sociedade Mineradora

Onde	Contexto	Categoria
Cap. 3, pág. 54	Abertura do capítulo com uma foto do interior da igreja matriz de Nossa Senhora do Pilar, Ouro Preto (MG).	Problematizar

Ao professor: *o ouro que se vê nas igrejas mineiras do período colonial transmite a impressão de que a sociedade mineradora era rica e opulenta. Ledo engano; apesar de a Capitania de Minas Gerais ser a mais rica das Américas, a sua população era pobre; veja o que diz uma especialista do assunto: “Quando a capitania das Minas Gerais conhecia o seu apogeu, milhares de homens viviam na miséria, passavam fome, vagavam sem destino pelos arraiais, tristes frutos deteriorados de um sistema econômico doente de uma estrutura de poder violenta. Da riqueza extraída das Minas, quase tudo ia para a metrópole, onde se consumia em gastos santuários, em construções monumentais – como o convento Mafra- no pagamento das importações de que o rei de Portugal necessitava” (MELLO E SOUZA, Laura de. **Opulência e miséria das Minas Gerais**. São Paulo: Brasiliense, 1994. P.75-76)*

Nesse diálogo, há presença de uma discussão historiográfica mais recente, que são os estudos da historiadora Laura de Mello e Souza. A princípio caberia a categoria informar, mas quando o autor refuta a ideia que Minas Gerais era rica e opulenta, pelo fato das suas igrejas serem cobertas de ouro (como mostra a imagem escolhida por ele para abrir o capítulo), ele gera questionamentos sobre a história de Minas.

UNIDADE III – TERRA E LIBERDADE

- Capítulo 12 – o reinado de D. Pedro II: modernização e imigração

Onde	Contexto	Categoria
Cap. 12, pág.243	Resposta referente a pergunta feita na sessão Dialogando. “Que relação se pode estabelecer entre o Bill Aberdeen e o tráfico de africanos para o Brasil?”	Ordenar

Período	Número de escravizados entrados no Brasil
1845	19 453
1846	50 325
1847	56 172
1848	60 000
1849	54 000
1850	23 000

Fonte: COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à colônia*. São Paulo: Unesp, 1977. p. 75.

Com a aprovação da Bill Aberdeen aumentou a entrada de africanos no Brasil, pois os senhores procuravam estocar, cientes de que o final do tráfico estava próximo. Comentar que após o Bill Aberdeen, os preços dos africanos subiram.

Considerando o contexto em que foi apresentado o quadro, este diálogo cabe a categoria ordenar. No livro do aluno quando o autor explica o que o Bill Aberdeen foi uma lei inglesa que autorizava os navios ingleses a afundar ou prender navios negreiros, ele não aborda as consequências econômicas dessa medida. Então, ao dizer ao professor “Comentar que após o Bill Aberdeen, os preços dos africanos subiram” percebe-se a intenção de garantir que este aspecto seja abordado nas aulas.

- Capítulo 13 – Abolição e República

Onde	Contexto	Categoria
Cap.13, pág.261	Os diálogos abaixo são respostas referentes as perguntas do texto A revolta de Manoel Congo, extraída do Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)	Ordenar

a) ela a caracteriza como uma manifestação de resistência escrava. **Ao professor:** a revolta reuniu cerca de 200 escravizados da região de Pati do Alfares, importante núcleo cafeeiro do Vale do Paraíba fluminense. Destacar o fato de que a revolta foi protagonizada por escravos.

b) A repressão coube à Guarda Nacional, milícia armada formada por cidadãos com renda anual de no mínimo 100 mil réis. Cabia à Guarda Nacional manter a ordem imperial escravista. **Ao professor:** retomar com os alunos esse conteúdo estudado no capítulo sobre a regência.

c) É possível dizer que eram, em sua maioria, africanos originários da região congo-angolana com culturas e línguas de matriz banto.

d) A punição dada aos rebeldes é uma prova de que a escravidão era uma instituição amparada por lei e que a insurreição escrava era considerada um crime, cuja pena era prevista no código criminal do país.

Os trechos acima seguem o mesmo raciocínio feito anteriormente: o paradoxo entre os limites transgressão do texto no boxe Para Refletir. Percebemos a intencionalidade

do autor em conduzir aquela discussão quando ele diz ao professor para destacar o fato de que a revolta foi protagonizada por escravos e para retomar com os alunos os conteúdos sobre a Regência no Brasil.

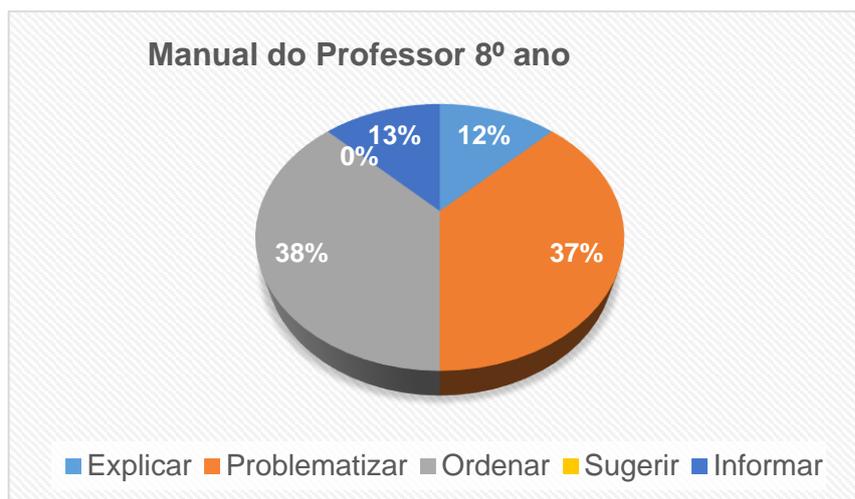
Onde	Contexto	Categoria
Cap. 13, pág. 263	Resposta referente a pergunta feita na sessão Dialogando. “O personagem principal da imagem é um soldado negro que acabou de voltar da guerra do Paraguai. Qual é a mensagem passada pelo artista?”	Problematizar

Angelo Agostini chama a atenção para o seguinte paradoxo: o soldado negro volta da Guerra do Paraguai condecorado (por ter se destacado na defesa do seu país) e, ao chegar, vê sua mão amarrada ao tronco, apanhando.

O diálogo enquadra-se ao que foi discutido anteriormente sobre as possibilidades de transgressão do texto por parte do professor/leitor. Consideramos este diálogo como problematizador por ele tocar em uma questão que não foi abordada no livro do aluno.

Após a classificação, apresentamos o gráfico com a análise quantitativa dos diálogos presentes na reprodução do livro do aluno do 8º ano.

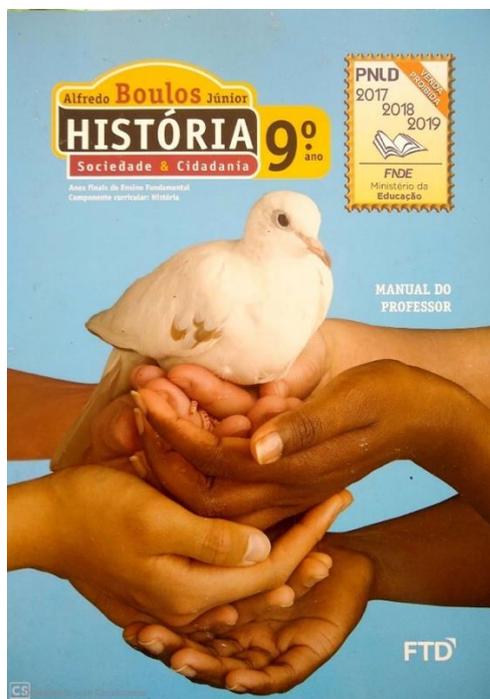
Gráfico 3 – Categorias dos diálogos: Manual do Professor 8º ano



Fonte – elaborado pela autora

4.4 História Sociedade e Cidadania 9º ano

Figura 22 – Capa Manual do Professor 9º ano



Fonte: acervo pessoal (2020)

Figura 23 e 24 – Sumário Manual do Professor 9º ano

SUMÁRIO	
Unidade 1 ELEIÇÕES: PASSADO E PRESENTE 10	
Capítulo 1 Industrialização e imperialismo 12	
Segunda fase da Revolução Industrial 13	
O imperialismo 15	
O império do século XIX 16	
O imperialismo na África 17	
A exploração africana 20	
Pyrrhus da Ásia 23	
Japão, uma nova potência capitalista 25	
Atividades 27	
I. Retomando 27	
II. Leitura e escrita em História 29	
Capítulo 2 A Primeira Guerra Mundial 30	
Rivalidades imperialistas 31	
A paz armada 32	
As fases da guerra 33	
O saldo trágico da Primeira Guerra 39	
A Liga das Nações 41	
Atividades 42	
I. Retomando 42	
II. Leitura e escrita em História 44	
III. Você cidadão! 45	
Capítulo 3 A Revolução Russa 46	
A Rússia czarista 47	
O processo revolucionário 53	
Atividades 58	
I. Retomando 58	
II. Leitura e escrita em História 59	
III. Integrando com... Arte 60	
IV. Você cidadão! 60	
Capítulo 4 Primeira República: dominação 62	
Oligarquias no poder 63	
Indústria e operários na Primeira República 70	
Atividades 74	
I. Retomando 74	
II. Leitura e escrita em História 76	
III. Você cidadão! 77	
Capítulo 5 Primeira República: resistência 78	
A Guerra de Canudos 79	
A Guerra do Contestado 80	
O cangaço 84	
A Revolta da Vacina 84	
A Revolta da Chibata 86	
O movimento operário 86	
Atividades 93	
I. Retomando 93	
II. Leitura e escrita em História 94	
III. Integrando com... Língua Portuguesa 94	
IV. Você cidadão! 97	
Unidade 2 POLÍTICA E PROPAGANDA DE MASSAS 98	
Capítulo 6 A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo 100	
Os "anos felizes" 100	
A Grande Depressão 101	
O New Deal 102	
A ascensão do fascismo italiano 104	
O nazismo na Alemanha 109	
O fascismo espanhol 114	
Atividades 116	
I. Retomando 116	
II. Leitura e escrita em História 119	
III. Você cidadão! 119	
Capítulo 7 A Segunda Guerra Mundial 121	
Céu de nuvens carregadas 122	
Atividades 122	
I. Retomando 122	
II. Leitura e escrita em História 123	
III. Você cidadão! 125	
Capítulo 8 A Era Vargas 126	
O lenhismo antes de 1930 127	
1930: um marco na história do Brasil 129	
Governo provisório 141	
O Estado Novo 146	
Atividades 151	
I. Retomando 151	
II. Leitura e escrita em História 152	
III. Integrando com... Língua Portuguesa 153	
Unidade 3 MOVIMENTOS SOCIAIS: PASSADO E PRESENTE 154	
Capítulo 9 A Guerra Fria 156	
O mundo dividido 157	
Encontros entre os vencedores 157	
A Organização das Nações Unidas 159	
Um mundo bipolarizado 160	
O Plano Marshall 161	
Otan versus Pacto de Varsóvia 162	
A corrida armamentista 163	
A Guerra da Coreia 164	
Perseguições e crimes contra a humanidade 165	
Coexistência pacífica e corrida espacial 166	
Bob Dylan, Beatles e Rolling Stones 168	
Atividades 170	
I. Retomando 170	
II. Você cidadão! 172	
Capítulo 10 Independências: África e Ásia 173	
Independências 174	
Ásia 177	
África 179	
Atividades 185	
I. Retomando 185	
II. Leitura e escrita em História 187	
III. Você cidadão! 188	
Capítulo 11 O socialismo real: China, Vietnã e Cuba 189	
China: dominação e resistência 190	
O Vietnã 197	
Cuba 200	
Atividades 204	
I. Retomando 204	
II. Leitura e escrita em História 205	
III. Você cidadão! 206	
Capítulo 12 Brasil de 1945 a 1964: uma experiência democrática 207	
O Governo Dutra 209	
O segundo governo Vargas 211	
Lott garante a posse de JK 213	
Governo Juscelino: "50 anos em 5" 213	
O governo de Jânio Quadros 216	
Atividades 218	
I. Retomando 222	
II. Leitura e escrita em História 222	
III. Você cidadão! 224	
Capítulo 13 Regime militar 225	
O governo do general Castelo Branco 227	
Governo Costa e Silva 230	
Governo Médici 231	
Governo Geisel 237	
Governo João Figueiredo 240	
Governo José Sarney 243	
A Constituição Federal de 1988 245	
Atividades 246	
I. Retomando 246	
II. Leitura e escrita em História 248	
III. Integrando com... Matemática 250	
IV. Você cidadão! 251	
Unidade 4 ÉTICA NA POLÍTICA 252	
Capítulo 14 O fim da URSS e a democratização do Leste Europeu 254	
O governo Krushchev 256	
O governo Brejnev 256	
Gorbachev: reconstrução e transparência 258	
Democratização no Leste Europeu 260	
Atividades 267	
I. Retomando 267	
II. Integrando com... Língua Portuguesa 268	
III. Você cidadão! 269	
Capítulo 15 A Nova Ordem Mundial 270	
Globalização 271	
Globalização e desemprego 279	
Protestos contra a globalização 281	
Um mundo multipolarizado 281	
Conflitos e tensões no mundo atual 282	
Atividades 295	
I. Retomando 295	
II. Leitura e escrita em História 297	
Capítulo 16 O Brasil na Nova Ordem Mundial 301	
Governo Collor 303	
Governo Itamar Franco 305	
Governo Fernando Henrique 307	
O governo Lula 310	
O governo Dilma Rousseff 317	
Povos indígenas hoje 321	
Desafios 324	
Atividades 326	
I. Retomando 326	
II. Integrando com... Matemática 328	
III. Você cidadão! 328	
Bibliografia 330	
Mapas de apoio 332	

Fonte: acervo pessoal (2020)

4.4.1 Manual do Professor do 9º ano: proposta de ensino

No Manual do Professor do 9º ano, os conteúdos relacionados a história e cultura afro-brasileira estavam presentes nas seguintes Unidades e seus respectivos capítulos:

UNIDADE I – ELEIÇÕES: PASSADO E PRESENTE

- Capítulo 1 – Industrialização e Imperialismo
- Capítulo 4 – Primeira república: Dominação
- Capítulo 5 – Primeira república: Resistência

UNIDADE 3 - MOVIMENTOS SOCIAIS: PASSADO E PRESENTE

A presença de conteúdos relacionados a história afro-brasileira no Manual do Professor do 9º ano são poucas. No capítulo 1 “Industrialização e Imperialismo”, a temática foi abordada de forma tangencial no subcapítulo “Teorias Racistas do Século XIX”. No decorrer do capítulo é explicado como essas teorias foram utilizadas para justificar a dominação imperialista sobre outros povos. O autor diz que hoje não se aceita mais a existência de raças humanas e nem a superioridade de um povo sobre outro. No entanto, sabemos que hoje o termo raça carrega um sentido político e de autoafirmação, e esta discussão não foi privilegiada pelo autor em sua coleção, mesmo sendo considerada nas DCNERE como princípios.

No Capítulo 4, há uma menção a população negra quando se aborda imigração na primeira república. Sabemos que a industrialização e urbanização no início do século XX está estritamente ligada à imigração no Brasil e o autor explica que essa imigração, dentre vários fatores, ocorreu também por motivos raciais, pois neste período a elite brasileira acreditava na superioridade dos europeus sobre os demais povos.

No capítulo 5, a história afro-brasileira e/ou dos negros no Brasil ganha ênfase nos movimentos de resistência popular, como por exemplo a Revolta da Chibata, que teve seu estopim quando “o marinheiro negro Marcelino Rodrigues Menezes foi condenado a 250 chibatadas”. O protagonismo negro nesta revolta ganhou destaque na abordagem do autor como podemos ver no trecho a seguir, que acompanha uma foto dos marinheiros rebelados em uma fotografia de 1910.

“Repare no grande número de afrodescendentes entre os marinheiros; por isso, alguns historiadores afirmam que a presença do castigo físico no Código Disciplinar da Marinha era uma manifestação de racismo. Lembre-se aqui que os oficiais da marinha pertenciam em sua maior parte a famílias ricas, brancas e poderosas que tinham tido a seus serviços negros e mestiços na condição de escravos ou de libertos.” (p. 87)

Figura 25 – Marinheiros rebelados em fotografia



Fonte: acervo pessoal (2020)

Na Unidade 3, os conteúdos abordados são a guerra fria; independência da África e Ásia; O Brasil de 1945 á 1964, e a ditadura militar. Diretamente não encontramos conteúdos ou alguma abordagem voltada para a temática afro-brasileira. Porém, na página de abertura da Unidade é mencionado o Movimento Negro da década de 1970.

4.4.2 Ao professor: categorização e análise dos diálogos entre autor e leitor do Manual do Professor

Capítulo 1 – Industrialização e imperialismo

Onde	Contexto	Categoria
Cap.1, pág. 6	<p>Resposta referente as perguntas feitas na sessão dialogando” <i>A foto que você vê foi tirada no Congo Belga no final do século XIX. Observe-a com atenção.</i></p> <p><i>A) Quem está no primeiro plano? E ao fundo? B) O que a pose dos Europeus sugere a vocês? C) Por que os elefantes eram tão cobiçados pelos exploradores belgas?</i></p>  <p><i>Léon Rom após uma caçada no Congo, no final do século XIX</i></p>	Informar

- a) *Dois europeus (observe suas vestimentas) sobre o corpo do elefante que eles próprios mataram; ao fundo, vemos grupos de nativos do Congo.*
- b) *Pessoal.*
- c) *Das presas dos elefantes se obtinha o marfim que era usado na Europa para fabricar desde dentaduras a bijuterias e teclas de piano.*

Como já discutido anteriormente, os diálogos que correspondem a respostas dos exercícios podem ser vistos como uma forma de garantir a interpretação correta da proposta do autor. Nesse caso, consideramos este diálogo como informativo pois na resposta ‘C’, o autor traz uma informação que não está presente no livro do aluno e que não é possível se obter apenas observando a imagem.

Onde	Contexto	Categoria
Cap.1, pág. 17	<p>Respostas referente as perguntas feitas na sessão Para refletir “A) <i>O que se pode concluir com base neste texto?</i></p> <p>B) <i>O que o autor do texto quis dizer com “O dever de civilizar?”</i></p>	Ordenar

a) *Na opinião deste europeu há raças superiores e raças inferiores e as superiores têm o dever de civilizar as inferiores.*

b) *O dever de levar o progresso e os “bons costumes” (valores e visões de mundo dos europeus) a outros povos. Ao professor: comentar que a postura do autor do texto é evidentemente etnocêntrica.*

Seguindo a lógica das classificações anteriores, nesse diálogo tem a presença de uma ordem quando ele dirige novamente ao professor para que ele comente com os estudantes o caráter etnocêntrico do texto.

UNIDADE 3 - MOVIMENTOS SOCIAIS: PASSADO E PRESENTE

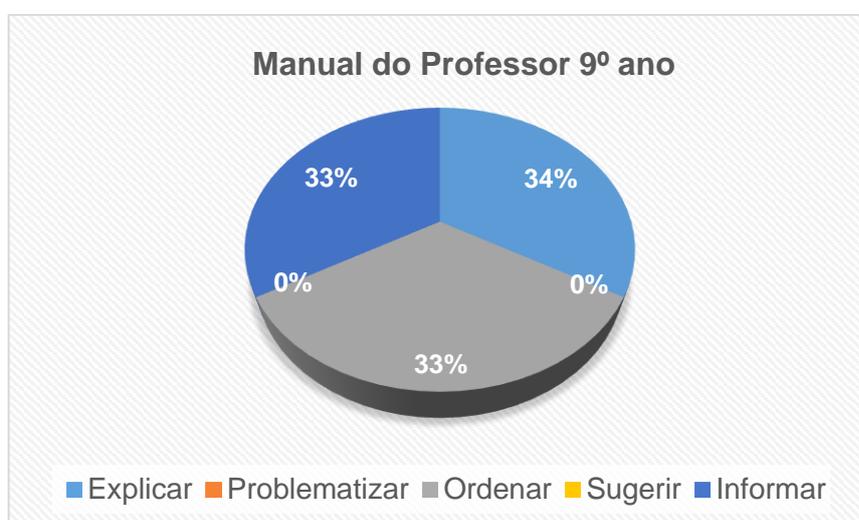
Onde	Contexto	Categoria
Unidade 3, pág. 154	Página de abertura da unidade com fotos de movimentos sociais na atualidade.	Explicar

Ao professor: movimento social pode ser definido como um movimento organizado por membros da sociedade civil que tem como objetivo alcançar mudanças sociais por meio da luta e ação coletiva. Ao apresentar alguns movimentos sociais da atualidade e suas principais bandeiras de luta, visamos consolidar o conceito de movimento social, e ao mesmo tempo, estimular no alunado interesse pelo conhecimento dos movimentos sociais dos anos 1960 e 1970 que abordaremos nessa unidade, como o movimento feminista, o movimento negro, o movimento estudantil e o movimento operário.

Esse diálogo explica ao professor o que são os movimentos sociais e quais suas intenções com a unidade 3 do livro.

Após a classificação, apresentamos o gráfico com a análise quantitativa dos diálogos presentes na reprodução do livro do aluno do 9º ano.

Gráfico 4 – Categorias dos diálogos: Manual do Professor 8º ano



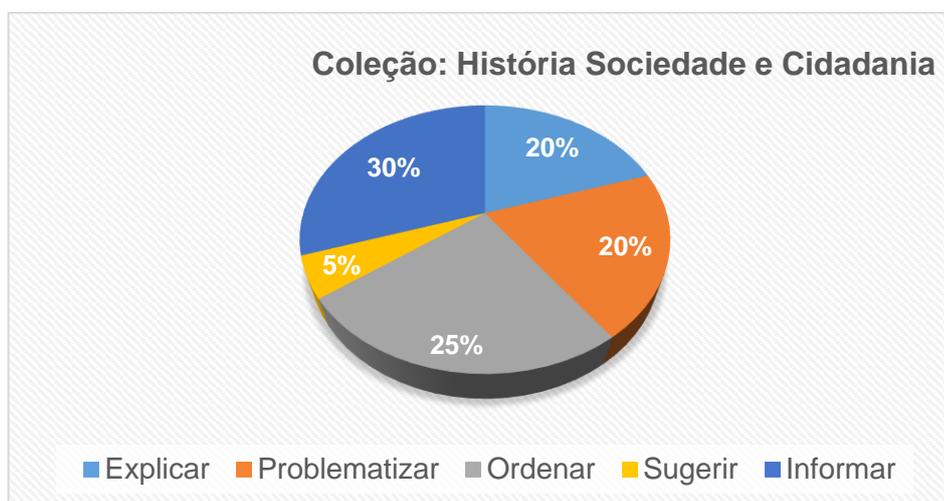
Fonte- elaborado pela autora

4.5 Notas sobre os diálogos entre autor e leitor

“Entre outros fatores, o bom livro didático diferencia-se do livro didático ruim pelo tipo de diálogo que estabelece com o professor, durante o planejamento do curso.” (LAJOLO, p. 7, 1996)

Concordando com Marisa Lajolo (1996), apresentamos o gráfico com a análise quantitativa da categorização dos diálogos presentes na coleção como um todo.

Gráfico 5 – Categorias dos diálogos na coleção “História Sociedade e Cidadania”



Fonte – elaborado pela autora

Criar categorias de análises para os diálogos nos permitiu identificar a sua recorrência e intencionalidade. Os dados do Gráfico 5 nos mostram como a interação autor e leitor se dá na coleção. As cartas foram postas à mesa para o professor-leitor. Consubstanciando 50% dos diálogos, o autor informa e explica quais são as suas propostas metodológicas, suas intenções educativas e suas fundamentações teóricas. Concordando com Reinaldo (2001), que uma das formas de se formar um professor é articulando o conhecimento teórico ao conhecimento de ensino e de pesquisa sobre o ensino, podemos dizer que em 50% dos diálogos presentes na coleção visa formar seu professor-leitor para a sua proposta de ensino de história afro-brasileira. Nesse processo, além de tentar garantir que sua proposta de ensino seja efetiva, o autor cumpre com as determinações do PNL-2017, e concebe ao

professor-leitor a mesma imagem que o Estado atribui: um sujeito que necessita ser formado.

Essa imagem do professor que necessita ser formado para a proposta de ensino presente no Manual é reforçada quando percebemos que 25% dos diálogos da coleção visam ordenar uma prática ao seu professor-leitor e apenas 5% visam sugerir alguma ação. Os diálogos da categoria ordenar sempre dizem: “*Professor: comentar que...*” e “*Professor: destacar que*”. Ao analisá-los no contexto do texto, percebemos que este discurso sempre aparece para que o professor-leitor possa reforçar, naquele momento, alguma intenção educativa do autor no livro do aluno.

Outra imagem do professor-leitor foi se esboçando quando há uma intencionalidade nos diálogos de trazerem reflexões, questionamentos e espaços para a experiência do professor e possibilidades de transgressões ao texto. Correspondendo a 20% dos diálogos, a intenção do autor em problematizar algum aspecto da história no Manual não precisa, necessariamente, ser transmitida ao estudante, como ocorre nos diálogos categorizados como “ordenar”.

A proposta de ensino de história afro-brasileira na coleção analisada traz nos diálogos com o professor-leitor uma discussão historiográfica atualizada, e na reprodução do livro do aluno, dá visibilidade aos lugares ocupados pelos afrodescendentes em diferentes temporalidades na sociedade brasileira. A sua discussão sobre escravidão não se limita aos aspectos econômicos e formas de dominação. É enfatizado também as formas de resistência e lutas da população nos diversos momentos de sua história, além de um destaque a sua cultura material e imaterial. Como pudemos observar, para garantir que esta proposta de ensino seja efetiva, o Manual do Professor exerce um papel fundamental neste processo: ele instrumentaliza e forma o seu professor-leitor para que possa executá-la com maestria, e em alguns momentos o dá ordens para que ele possa concretizar a intenção educativa do autor.

Em linhas gerais, a partir da análise dos gráficos das categorias analíticas, podemos dizer que no Manual do Professor, apesar de estar dialogando diretamente com o seu professor-leitor, o discurso gira em prol da aprendizagem do aluno, e em apenas 20% dos diálogos (os que estão presentes na categoria problematizar) o professor é seu beneficiário. Esta característica da coleção dialoga com as pressuposições de Marisa Lajolo (1996):

O livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como dialogam aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno. (p. 8)

Nesta pesquisa, concordamos com Lajolo (1996) quanto ao objetivo das interações entre autor e leitor, no entanto, ao levar em consideração o lugar e o papel assumido pelo Manual do Professor no PNLD-2017, o professor também deve ser visto como um beneficiário final do Manual e também ser um interlocutor privilegiado no discurso. Neste capítulo, analisamos os diálogos presentes na reprodução do livro do aluno, e vimos quais as intencionalidades destes discursos. Mas quando se trata de uma seção do Manual do Professor que é destinada exclusivamente ao professor ele é tido como interlocutor privilegiado? O discurso, conteúdo e intenção formativa presente nesta seção é direcionada a ele? Qual imagem é construída do leitor desta seção? São essas e outras questões que buscamos responder no capítulo seguinte.

CAPÍTULO V

MATERIAL DE APOIO AO PROFESSOR?

Na coleção analisada, o material de apoio ao professor se encontra após a reprodução do livro do aluno. Essa característica, apesar de ser comum em outras coleções, não é regulamentada pelo edital do PNLD-2017. Fica a critério do autor distribuir os conteúdos que são considerados obrigatórios no Manual do Professor, desde que não ultrapasse o limite de páginas estabelecido no edital. Essa escolha tradicional dos autores de coleções didáticas é plausível de questionamentos. Por qual motivo deixar em último plano um conteúdo tão vasto, repleto de exigências teórico-metodológicas e pedagógicas? Se uma das funções do Manual do Professor é trazer subsídios à prática docente e oferecer sugestões e articulações entre a aula e o conteúdo ministrado, por que não deixar o material de apoio ao professor no decorrer da reprodução do livro do aluno? Não seria ousado dizer que esta escolha dos autores e/ou equipe editorial reforça a concepção do espaço que o Manual do Professor ocupa nas escolas, “o livro que tem as respostas dos exercícios no final”.

Mesmo não estando no alcance desta pesquisa, é interessante trazer aqui que essa liberdade dada aos autores e a equipe editorial dos livros didáticos foi reduzida no Edital de Convocação do PNLD-2020. As obras inscritas tiveram as seguintes orientações como critérios obrigatórios:

O Manual do Professor deverá ser diagramado de forma a reproduzir o livro do aluno em formato reduzido compreendendo entre 75 e 85% do formato original, com eventuais respostas aos exercícios propostos. O conteúdo específico do livro do professor deve estar localizado nas laterais esquerda e direita e, se for o caso, também embaixo da reprodução do livro do aluno, gerando o formato lateral ou em U, conforme definições expressas no glossário do edital. (BRASIL, Edital PNLD– 2020, p. 21)

A justificativa para esta alteração foi “O objetivo dos formatos propostos é prover suporte fácil e rápido ao professor em sala de aula, a partir do manuseio do conteúdo disponibilizado ao Estudante” (BRASIL, Edital PNLD - 2020 p 37).

O Material de apoio presente nos Manuais do Professor que compõem a coleção analisada pode ser dividido em duas partes, sendo que a primeira é comum nos

manuais do 6º, 7º, 8º e 9º ano, e a outra é destinada especificamente para complementar os conteúdos referentes a cada um desses anos. A sessão comum, no geral, é composta por textos teórico-metodológicos voltados para o ensino de história e historiografia recente. E a sessão específica apresenta as respostas dos exercícios, planejamentos do curso e textos complementares.

5.1 Material de apoio ao professor: Seção comum

Capítulo 1: Metodologia da História

Nesse capítulo, a partir do texto e olhar da historiadora Sandra Regina Ferreira de Oliveira, são apresentadas as correntes historiográficas do Positivismo, Materialismo Histórico e Nova História. Para o autor do Manual, a compreensão dessas escolas historiográficas pode ser útil à reflexão e prática docente e pode, também, *“ajudar a reconhecer a opção teórica do autor do material didático e o lugar de onde ele fala”*.

Também são abordados nesse capítulo os pressupostos teóricos que pautam a escrita dos historiadores e os conceitos-chaves da área de história, tais como o tempo, cultura, patrimônio cultural, identidade, memória, entre outros. Destaca quais são os objetivos para o ensino de história que balizaram a escrita da sua obra, que foram as matrizes curriculares de referência para o Saeb.

Capítulo 2: Metodologia de ensino-aprendizagem

Neste capítulo percebe-se uma preocupação com o trabalho da História em sala de aula e o conhecimento histórico escolar. São discutidas pelo autor as novas concepções de documentos, confrontando a perspectiva Positivista com a da Escola dos Anales e como os diversos tipos de documentos podem ser trabalhados em sala de aula. Há uma dedicação de destaque quando se trata dos usos das imagens e os cuidados que o professor deve ter ao trabalhar com elas.

Capítulo 3: Cidadania e movimentos sociais

Identificamos neste capítulo conteúdos que estão diretamente relacionados ao objeto dessa pesquisa. Em uma pequena introdução, o autor relaciona a prática da cidadania na história do Brasil com a luta do Movimento Negro pela inserção da África e da

história afro-brasileira nos currículos escolares, e apresenta a seguinte indagação como um subtópico no corpo do capítulo, “*Por que estudar a temática afro e a temática indígena?*”, e segue com as respostas:

- a) *O estudo da matriz afro e indígena é fundamental à construção de identidades;*
- b) *Esse trabalho atende a uma antiga reivindicação dos movimentos indígenas e dos movimentos negros: “o direito a história”*
- c) *O estudo dessas temáticas contribui para a educação voltada a tolerância e ao respeito ao “outro” e, assim sendo, é indispensável a toda população brasileira, seja ela indígena, afro-brasileira ou não.*

Sequente a essas respostas o autor conclui:

Vale lembrar também que a população indígena (817 mil pessoas), segundo o Censo do IBGE (2010), vem crescendo e continua lutando em defesa de seus direitos à cidadania plena. Já os afro-brasileiros (pardos e pretos segundo o IBGE) constituem cerca de metade da população brasileira. Além disso, todos os brasileiros, independentemente da cor ou da origem, têm o direito e a necessidade de conhecer a diversidade étnico-cultural existente no território nacional. (Pag. 348)

Após essa afirmação são apresentados cinco textos que, de acordo com o autor, podem servir de suporte para a prática docente. Três deles acompanham imagens com a função apenas de ilustrar e compor o que foi dito.

Texto 1: A importância da oralidade – da historiadora Regiane Augusto de Mattos, aborda a importância da oralidade para os povos da África Subsaariana, dos quais descendem milhões de brasileiros.

Texto 2: Associação Cultural – Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê e A Escola Criativa Olodum – escrito por Zulu Araujo, o texto apresentado é um relato das experiências das entidades baianas do movimento negro com suas ações alternativas voltadas a educação formal, por meio de currículos pluriculturais. O texto dois é ilustrado com as duas imagens a seguir.

Figura 26 - Bloco Ilê Aiyê no Circuito, Salvador, Bahia, 2001



Fonte: acervo pessoal (2020)

Figura 27- Banda Olodum, Pelourinho, 2011



Fonte acervo pessoal (2020)

Texto 3: Eu tenho um sonho – Discurso do líder pacifista Martin Luther King. O texto 3 é ilustrado com a imagem a seguir.

Figura 28: Martin Luther King



Fonte: acervo pessoal (2020)

Texto 4: Boa morte, uma irmandade de exaltação à vida! – escrito pelo pesquisador Gustavo Falcon, o texto trata da importância da irmandade Nossa Senhora da Boa Morte, construída exclusivamente por mulheres negras com mais de 40 anos.

Texto 5: sem título – escrito pelo historiador Ivaldo M.F, estudioso do maracatu, manifestação cultural afro-brasileira. O Texto 5 é ilustrado pela imagem a seguir.

Figura 29 - Maracatu



Fonte - acervo pessoal (2020)

Após a seleção de textos voltados para o trabalho com a temática afro-brasileira em sala de aula, são apresentados mais cinco textos para a implementação da lei n. 11.645/2008 relacionados à temática indígena.

Capítulo 4: As seções do Livro

Nesse capítulo é detalhado como a coleção didática é organizada e quais os objetivos de cada proposta. Um detalhe pequeno em tamanho, mas grande em significado, nos chamou atenção. No guia do livro didático, ao descreverem como o livro do aluno é organizado, houve uma incoerência nesta descrição. Os avaliadores consideraram como seção do livro as propostas de atividades do autor, vejamos o que o guia diz:

Além do texto principal, há seções não fixas: Para Refletir; Retomando; Leitura de Imagem; Leitura e Escrita de Textos; Cruzando Fontes; Integrando; Você Cidadão. O boxe Para Saber Mais oferece informações adicionais aos temas do capítulo. (BRASIL, Guia do livro didático PNLD-2017, p.107)

Por outro lado, o autor da coleção, no capítulo 4 do Material de Apoio, explica que no livro do aluno há cinco sessões, sendo elas: Página de Abertura da Unidade Temática; Página de Abertura de Capítulo; Corpo do Capítulo; Boxes e Atividades. Como vimos no capítulo 1 desta pesquisa, o que foi considerado pelos avaliadores do PNLD como seções, na verdade consiste na organização das atividades dos capítulos conforme o objetivo pedagógico de cada uma delas.

Em uma breve pesquisa exploratória no Guia do Livro Didático, percebemos que na descrição de outras coleções aprovadas pelo programa há uma diferenciação daquilo que é considerada a atividade do livro e o que é seção. Mas como não tivemos acesso a essas obras não é possível afirmar se de fato corresponde a organização proposta pelo autor do livro.

Capítulo 5: Orientações para o uso da internet

Nesse capítulo há uma problematização quanto ao uso da internet em sala de aula e em que medida ela pode servir ao professor de história. É sugerido pelo autor cinco procedimentos para o uso da internet em sala de aula, sendo eles resumidamente:

- Definir os objetivos da pesquisa;
- Encorajar a problematização dos materiais encontrados na rede;

- Sugerir ao aluno que relacione os sites que foram encontrados por eles;
- Alertar o aluno que nem tudo o que está na internet é verdade.
- Incentivar a troca de informações entre os colegas.

Capítulo 6: Projeto de trabalho interdisciplinar

É apresentada uma proposta de trabalho, com o título “Paz, Respeito e Tolerância”, que envolve professores de outras disciplinas. Para cada uma das disciplinas envolvidas o autor expõe quais são os objetivos a serem trabalhados, para a disciplina de história ele coloca:

- Situar a violência, o desrespeito e a intolerância no tempo e espaço;
- Trabalhar os conceitos de paz, respeito, tolerância; mudanças/permanências; preconceito, discriminação e racismo.

Capítulo 7: Avaliação

Este capítulo traz orientações sobre os processos da avaliação escolar, perpassando sobre a avaliação inicial, avaliação formativa e avaliação somatória, destacando o quê, quando e como avaliar.

5.2 Material de apoio ao professor: seção específica

A sessão específica do material de apoio de cada ano apresenta um quadro com planejamento para cada unidade temática do livro do aluno, tendo como finalidade auxiliar no planejamento das aulas. Ele é composto pelos temas das aulas, os seus objetivos e quais conceitos serão trabalhados. Após o quadro há indicações de leituras de textos e sugestões de atividades complementares para os alunos. A fim de apreender a imagem concebida ao professor, quando se trata da proposta de ensino de história afro-brasileira presente no manual, foram selecionados os conteúdos de cada ano, presentes no material de apoio, que correspondiam aos objetivos desta pesquisa para análise.

Material de apoio: 6º ano

Não há textos nem sugestões de atividades, relacionados à história afro-brasileira nessa seção.

Material de apoio: 7º ano

No manual do 7º ano há indicação de três textos e nenhuma sugestão de atividade relacionada à história afro-brasileira.

Unidade I – Diversidade e discriminação religiosa

- Texto 3 – Escrito pela historiadora Leila Leite Hernandez, professora de história da África na Universidade de São Paulo, o texto sugerido é um fragmento do seu livro “A África na sala de aula: visita a história contemporânea”, onde a professora aborda quem são os griots e sua importância para a história da África.
- Texto 4 – Fragmento do livro “África e Brasil africano” da historiadora Marina de Mello e Souza, onde ela discute a importância de abordar conteúdos que trazem para a sala de aula a história da África e do Brasil africano.

Unidade IV – Nós e os outros

- Texto 6 – Trecho extraído do livro “Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial” do professor de História da Universidade de Yale, Stuart B. Schwartz, no qual ele analisa a sociedade açucareira dos tempos coloniais.

Material de apoio: 8º ano

No manual do 8º ano há indicação de três textos e uma sugestão de atividade complementar relacionada à história afro-brasileira.

Unidade I: Dominação e Resistência

- Texto 1 – Fragmento do livro “História da África” do historiador José Rivair de Macedo, em que é abordada a escravidão africana.
- Texto 2 – Fragmento do livro “A África explicada aos meus filhos” do historiador Alberto da Costa e Silva, em que são abordadas as contribuições culturais africanas ao Brasil.

Sugestões de atividades

1. **Em dupla:** *Como vimos, onde houve escravidão houve resistência.*

a) *Façam uma lista das formas de resistência que os escravizados adotaram no Brasil.*

b) Escolham duas delas e escrevam duas pequenas notícias de jornal: na primeira, imaginem e descrevam uma ação em que os escravizados conseguiram o que desejavam, na segunda, uma ação em que foram pegos e punidos.

2. Leia o texto com atenção e, a seguir, responda ao que se pede.

Uma antiga contribuição dos povos africanos foi a técnica da **metalurgia**, a fabricação de peças de ferro. Hoje sabemos que há mais de três mil anos, em diversas regiões da África, se produziam diferentes materiais de ferro: armas para a guerra, objetos de culto e ferramentas de trabalho. Os ferreiros eram tidos como homens especiais, pois detinham a sabedoria de dominar e transformar a natureza e de criar objetos. A importância desses homens e do seu saber tecnológico era tão grande que, no Brasil, plantas de diversos **quilombos** mostram que a casa do ferreiro ocupava lugar de destaque.

INSTITUTO de Políticas Públicas Florestan Fernandes. Prefeitura do Município de São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura. **Uma visita ao Museu Afro-Brasil**. São Paulo, 2006. p. 10. Disponível em

<[http://diversitas.fflch.usp.br/files/Visita%20ao%20Museu%20Afro%20Brasil%20\(1\).pdf](http://diversitas.fflch.usp.br/files/Visita%20ao%20Museu%20Afro%20Brasil%20(1).pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2015.

a) Que contribuição dos povos africanos merece especial destaque?

b) Como os ferreiros eram vistos em antigas sociedades africanas? Por quê?

c) O que demonstra a importância do ferreiro nas comunidades quilombolas?

6. Leia o texto a seguir com atenção e responda no caderno.

Muitas vezes os libertos eram reescravizados por engano ou má-fé. Então se desesperavam, dirigindo pedidos escritos às autoridades da capitania, descrevendo as péssimas condições em que viviam, clamando por uma justiça que tardava e, não raro, falhava.

SOUZA, Laura de Mello e. **Opulência e miséria das Minas Gerais**. São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 62. (Tudo é história).

Segundo o texto, a justiça nas Minas era:

a) eficiente, mas demorada;

b) lenta e quase sempre falha;

c) eficiente para os ricos e ineficiente para os pobres;

d) lenta, porém para todos;

e) nenhuma das anteriores.

7. Sempre que podiam, os escravos cantavam enquanto trabalhavam na lavoura ou na mineração. O estudioso Aires da Mata recolheu cantos de trabalho (os vissungos) entoados por eles nas terras diamantinas, em que mesclavam palavras africanas e brasileiras. A tradução de um desses cantos é:

O moleque, de trouxa às costas, vai fugindo para o Quilombo do Dumba
Os outros que ficam choram por não poder ir também.

- *Qual a mensagem contida neste verso?*

Material de apoio 9º ano

No material de apoio do 9º ano há indicação de um texto e nenhuma sugestão de atividade relacionada à história afro-brasileira

Unidade III – Movimentos sociais: passado e presente

- Texto 3 – A luta por cidadania plena no Brasil, escrito pelo próprio autor da coleção, Alfredo Boulos Junior, no qual aborda a luta dos afrodescendentes por cidadania plena entre 1944 e 1945, e o papel do Teatro Experimental do Negro (TEN) e do jornal Quilombo, chefiado pelo intelectual Abdias do Nascimento, nas pautas e nas reivindicações da comunidade negra no Brasil.

5.3 Prezado leitor, muito prazer em (re)conhecê-lo!

Com muita expectativa, partimos para a análise do material de apoio ao professor presente na coleção didática. Se nosso objetivo era compreender como o manual do professor concebia a imagem do professor no tocante a sua proposta de ensino de história afro-brasileira, parecia de tal obviedade que esta imagem estaria clara nesta sessão. Porém, a partir da análise cuidadosa destes materiais, o que se tornou claro ao nosso olhar foi o cumprimento ou tentativa de cumprir as exigências e prescrições do Edital:

O Manual do Professor impresso não poderá ser apenas cópia do livro do estudante com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; (BRASIL, Edital PNLD-2017, p. 5)

O cumprimento, ou a tentativa de cumprir, essas prescrições do Edital torna-se a clara e evidente em vários aspectos na composição do Material de Apoio ao Professor, a seguir discutiremos alguns deles.

Um aspecto que nos ressalta aos olhos foi dedicar um capítulo, com um número considerável de páginas, exclusivamente para abordar a interdisciplinaridade, haja

vista que na reprodução do livro do aluno as suas propostas de atividades já se direcionam nesse sentido. No material de apoio, o capítulo 6 “Projetos de trabalho interdisciplinar”, é apresentada uma proposta de trabalho interdisciplinar com o tema Paz, Respeito e Tolerância, no qual haveria, na prática, a interação de todas as disciplinas da escola. Nesse capítulo o autor apropria-se do conceito Projeto de Trabalho do educador espanhol Fernando Hernandez (1998) na tentativa de fazer cumprir a interdisciplinaridade, ou como prescrito no Edital “a articulação dos conteúdos do livro em si com outras áreas do conhecimento”.

Para Hernandez (1998) o Projeto de Trabalho deverá levar os estudantes a desenvolver a consciência do seu próprio processo de aprendizagem, em atuação conjunta com os professores. O educador alerta que os projetos devem relacionar-se com os conteúdos para que não se perca o foco nem o objetivo da aprendizagem, devendo apresentar limites e metas a serem alcançadas. De forma geral, a proposta de Hernández é reorganizar o currículo em projetos no lugar das tradicionais disciplinas.

Outra tentativa de cumprir ou tentar cumprir algumas prescrições do Edital é a composição e estruturação dos capítulos 1 a 5 do material de apoio.

[...] ofereça, também, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do estudante, bibliografia e referências, bem como sugestões de leituras e referenciais que contribuam para a formação e atualização do professor. (BRASIL Edital PNLD-2017, p. 02)

Como vimos, esses capítulos são compostos por vários textos, sendo em sua maioria trechos de livros com publicações recentes e/ou publicações de grande relevância e marco para a historiografia. Esses textos escolhidos pelo autor não apresentam nenhuma orientação e contextualização para o seu professor/leitor; não é dada nenhuma justificativa para a sua escolha, tampouco a sua relevância e contribuição para a formação do professor; não é apresentada nenhuma proposta de trabalho com o texto em sala de aula nem correlações com os conteúdos do livro do aluno. Alguns textos apresentam imagens das quais não são problematizadas nem explicita sua finalidade e objetivo da sua escolha, servindo apenas para ilustrar ou compor o texto que a acompanha. Esta atitude/escolha do autor com as imagens no Material de Apoio

destinado ao professor o coloca em uma posição contraditória, pois, como vimos, no livro do aluno ele demonstra a preocupação em contextualizar, problematizar e questionar o uso das imagens, sendo raros os momentos em que a imagem tem o objetivo apenas de ilustrar o texto.

No material de apoio ao professor, no capítulo 2 – Metodologia de ensino-aprendizagem - o autor dedica um subcapítulo - 2.3 O trabalho com imagens fixas- para orientar o professor no uso e cuidado ao trabalhar com imagens em sala de aula, e chama atenção para estes aspectos: “*A imagem é polissêmica: um simples retrato admite várias interpretações*”; “*A imagem é uma representação do real e não a sua reprodução*”; “*Ver não é sinônimo de conhecer “eu vi não quer dizer eu conheço*”.

Nos diálogos diretos com o professor na reprodução do livro do aluno, o autor reforça suas considerações sobre o uso e escolha das imagens e orienta o professor a trabalhar com elas. Mas de forma contraditória, quando se trata dos textos e imagens direcionados exclusivamente ao professor, não há esta preocupação. O que vemos são textos e imagens soltas, desconexas, sem orientações e algumas vezes com temas repetidos – como por exemplo a importância da oralidade no continente africano e os griots. Dessa forma, percebe-se que todas essas preocupações com o uso das imagens estão presentes quando o receptor é o aluno, mas quando são direcionadas ao professor não.

Em 2001, no Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores, promovido pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), Ângela Paiva Dionísio, professora da Universidade Federal de Pernambuco, já alertava que (16 anos antes da publicação analisada):

Os autores de livros didáticos costumam apresentar um *Manual do professor*, em que esclarecem sobre as correntes teóricas em que fundam suas obras, mas nem sempre há uma correlação entre tais teorias e as atividades propostas no livro do aluno. Algumas vezes, parece haver uma estratégia de *marketing* e não uma orientação teórico-metodológica. Listar referências bibliográficas atuais recheadas de autores de renome nacional e internacional, apresentar um texto didático resumindo as referências citadas ou carimbar a capa do livro com expressões como “Aprovado pelo PNLD” ou “De acordo com os PCN” não asseguram a tal obra coerência entre pressupostos teóricos e práticas metodológicas. (DIONÍSIO, 2001, p. 85)

Quando se trata da temática afro-brasileira, presente no capítulo 3 – Cidadania e movimentos sociais, não são apontados para o professor os aspectos referentes aos desafios e enfrentamentos teórico-didáticos no tocante a tal temática. São apresentados apenas textos ancorados em perspectivas historiográficas recentes, para fazer cumprir determinações legais. Analisando a ficha de avaliação do manual do professor utilizada pelos avaliadores do PNLD-2017 junto ao material de apoio ao professor da coleção, destaco alguns pontos que nos levaram as considerações feitas e que reafirmam o que foi alertado pela professora e pesquisadora Ângela Paiva Dionísio.

Ao analisar os Manuais do professor juntamente com a ficha de avaliação utilizada pelos avaliadores do PNLD-2017, foi possível observar que os conteúdos presentes no material de apoio ao professor, divididos em capítulos e subcapítulos, estão distribuídos de forma que os remeta e os associe diretamente a alguns desses critérios avaliativos. Em algumas situações, o próprio título corresponde a um critério avaliativo presente no edital, como podemos observar no quadro com alguns dos critérios avaliativos do Programa presentes na ficha de avaliação, e imagens do sumário do Material de Apoio ao Professor.

Quadro 5 – Ficha de avaliação do PNLD - 2017

CRITÉRIOS AVALIATIVOS MANUAL DO PROFESSOR - PNLD 2017	
2	Descreve a organização geral da coleção, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles, apresentando e justificando o recorte de conteúdos proposto.
3	Orienta o professor para o uso adequado da coleção, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos de ensino a serem empregados, sugerindo textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do estudante.
4	Indica as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado na coleção e/ou a partir da interação com os demais profissionais da escola, apontando formas individuais e coletivas de planejar, de desenvolver e de avaliar projetos interdisciplinares
5	Fornecer subsídios que contribuam com reflexões e com possibilidades de orientações práticas (formas, possibilidades e recursos) sobre o processo de avaliação da aprendizagem, de acordo com as orientações descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos
8	Orienta o professor sobre as possibilidades oferecidas para a abordagem significativa e pertinente do ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e dos povos indígenas, em estrita observância às Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Fonte- elaborado pela autora com os dados da ficha de avaliação do PNLD-2017

Figura 30 – Sumário do Material de Apoio ao Professor

SUMÁRIO	
1. METODOLOGIA DA HISTÓRIA	341
1.1 Visão de área	341
1.2 Correntes historiográficas	342
1.3 Pressupostos teóricos	345
1.4 Objetivos para o ensino de História..	346
1.5 Conceitos-chave da área de História..	347
2. METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM	350
2.1 O conhecimento histórico escolar ...	350
2.2 A nova concepção de documento ...	350
2.3 O trabalho com imagens fixas	352
2.4 O trabalho com imagens em movimento (O cinema na sala de aula)	356
2.5 O Pisa e a competência leitora	359
2.6 A contribuição da História para a formação de leitores/escritores	363
3. CIDADANIA E MOVIMENTOS SOCIAIS ...	363
3.1 A luta pela inserção da África nos currículos	363
3.2 Por que estudar a temática afro e a temática indígena?	364
3.3 Textos de apoio à implementação da Lei n. 11.645/2008 – A temática afro	365
3.4 Textos para a implementação da Lei n. 11.645/2008 – A temática indígena	373
4. AS SEÇÕES DO LIVRO	380
4.1 Páginas de abertura da Unidade Temática	381
4.2 Página de abertura de capítulo	381
4.3 Corpo do capítulo	382
4.4 Boxes	382
4.5 Atividades	383
5. ORIENTAÇÕES PARA O USO DA INTERNET	386
6. PROJETOS DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR	387
6.1 O que é um Projeto de trabalho? ..	387
6.2 Projeto de trabalho interdisciplinar	389
7. AVALIAÇÃO	396
7.1 Orientações para a avaliação	398
Unidade I ELEIÇÕES: PASSADO E PRESENTE	399
I. Planejamento	399
II. Livros, sites e filmes	401
III. Textos para professores	402
IV. Sugestões de atividades	403
Unidade II POLÍTICA E PROPAGANDA DE MASSAS	407
I. Planejamento	407
II. Livros, sites e filmes	409
III. Textos para professores	410
IV. Sugestões de atividades	412
Unidade III MOVIMENTOS SOCIAIS: PASSADO E PRESENTE	417
I. Planejamento	417
II. Livros, sites e filmes	420
III. Textos para professores	423
IV. Sugestões de atividades	425
Unidade IV ÉTICA NA POLÍTICA	430
I. Planejamento	430
II. Livros, sites e filmes	432
III. Textos para professores	432
IV. Sugestões de atividades	437
Respostas da seção ATIVIDADES	443

Fonte – acervo pessoal (2020)

No guia do livro didático, na descrição da avaliação do Manual do Professor da coleção História Sociedade e Cidadania, este discurso e tentativa de fazer cumprir as determinações do edital é concretizada, como podemos observar:

No Manual do Professor, a proposta teórico-metodológica e didático-pedagógica está explicitada de maneira clara, destacando a preferência pela história política e pelo passado público. A diversidade de textos e de reflexões contribui para aproximar o professor dos debates acadêmicos atuais sobre a produção historiográfica, sobre a Educação e sobre o ensino de História. (BRASIL, Guia do Livro Didático PNLD – 2017, p. 117)

Diante do exposto, ao buscar analisar e identificar no material de apoio ao professor a imagem concebida pelo Manual do Professor ao seu professor/leitor diante da sua

proposta de ensino de história afro-brasileira, percebemos que não há como falar apenas em professor/leitor, mas também em avaliador/leitor. Há uma tentativa em explicitar seja nos textos ou na própria tipografia do Manual o que será considerado pelos avaliadores do Programa Nacional do Livro didático. Para essa consideração, recorreremos mais uma vez ao que foi postulado por Chartier (2001): quando se trata do seu “leitor ideal”, os protocolos de leitura produzidos na tipografia do texto, em geral sob responsabilidade do editor, contribuem para outro tipo de leitura, que não precisa necessariamente estar alinhada com a originariamente suposta pelo seu autor, decorrendo desta forma um outro “leitor ideal”.

Não somente os protocolos de leitura presentes no material de apoio nos levam a este avaliador-leitor, mas também o discurso presente no texto é direcionado a um interlocutor que em última instância é o professor-leitor, uma vez que no texto ele sempre aparece em terceira pessoa. Como podemos constatar nos trechos a seguir.

“A seguir, organizamos uma espécie de glossário com esses conceitos, que pode ser útil ao trabalho do professor na preparação de sua aula” (material de apoio, p. 331)

“Ao se decidir pelo uso de imagens fixas na sala de aula, o (a) professor deve levar em conta que essa prática pedagógica requer vários cuidados, alguns dos quais listaremos a seguir.” (p. 336)

“Ao decidir pelo uso de filmes ou vídeos em sala de aula, o professor deve levar em conta que o cinema é um misto de arte e técnica[.]” (p. 340)

“Sugerimos então que o professor escolha as atividades mais adequadas a sua proposta de ensino-aprendizagem[.]” (p. 369)

“Nestes materiais de apoio ao professor, incorporamos atividades suplementares que podem auxiliar o professor no processo avaliativo [...]” (p.369)

A análise do Material de Apoio nos permitiu constatar a presença do leitor-avaliador, que foi se esboçando tanto nos protocolos de leitura quanto no discurso presente nos textos. Isso nos sugere que este espaço é reservado para o cumprimento das determinações legais do PNLD e garantir uma boa avaliação da obra, o que não garante necessariamente a qualidade e coerência da proposta de um Manual do Professor. Isso fica evidente quando se trata da temática afro-brasileira. Como exposto em vários momentos nesta pesquisa, a presença de orientações teórico-metodológicas para que o professor possa trabalhar a temática afro-brasileira em sala

de aula, é critério obrigatório no PNLD-2017. No entanto, nesta coleção analisada, o que vimos foi uma série de textos sem relações entre si, com assuntos já abordados na reprodução do livro do aluno, sem problematizações ou justificativas para a sua escolha e sem orientações que o professor possa trabalhar estes textos com seus alunos. Não há um aprofundamento da temática, não se questiona quais são os desafios que se colocam ao ensino de história afro-brasileira em sala de aula.

Em contrapartida, temos na reprodução do livro do aluno uma abordagem significativa e pertinente da história afro-brasileira que dialoga com os estudos recentes da área e com as Diretrizes para o Ensino de História afro-brasileira, como vimos no capítulo 4 desta pesquisa. Porém, se o professor necessitar de algum aprofundamento sobre a temática ou até mesmo de orientações ele não encontrará no Material de Apoio. Pesquisadores do ensino de história afro-brasileira ao longo dos vem apontando os desafios que se colocam para a prática docente na efetivação da Lei 10.639/03, e são unânimes em dizer que a formação dos professores é um deles. Júnia Sales Pereira (2008) nos diz que ao instituir obrigatoriedade do ensino de conteúdos históricos específicos, expõe-se a fragilidade da formação superior em história, e que a docência na educação básica exige não apenas o conhecimento de conteúdos e teorias, mas também da compreensão de teorias e conceitos imersos na prática social. Em tese, caberia ao Manual do Professor trazer essa discussão para o seu professor-leitor, mas como vimos, ele não é o seu leitor prioritário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura e o leitor visado pelo autor do Manual do Professor não são os mesmos do Manifesto Comunista. Daí os “leitores contrastantes e práticas dessemelhantes” de Roger Chartier (2001). Este foi o ponto de partida para esta pesquisa. Se quem escreve idealiza as competências do seu leitor, define quais usos e interpretação se deve ter do seu escrito, então qual foi o leitor idealizado pelo autor do Manual do Professor da coleção didática mais escolhida no PNLD 2017?

A pergunta motriz desta pesquisa foi sendo lapidada e direcionada para outro campo, o ensino de história afro-brasileira. Passamos a nos perguntar: qual imagem o Manual do Professor concebe ao seu professor-leitor quando se trata da sua proposta de ensino de história afro-brasileira? As razões para este direcionamento da pergunta foram construídas no Capítulo 1 desta pesquisa. A trajetória histórica da população afro-brasileira, sua luta pelo direito a memória e identidade, escancara e cobra o papel do Estado e da escola neste cenário. Conquista do Movimento Negro, a Lei 10.639/03 tocou nesta ferida. Vimos currículos, diretrizes, estatutos e pactos sendo firmados. Assim, esse debate acompanhado de mudanças chegou até a ponta do sistema educacional, os professores.

Partimos da hipótese que o Manual do Professor era direcionado ao Professor, como o próprio nome sugere, e que, ao escrevê-lo, o autor concebia uma imagem ao seu leitor quando se tratava da sua proposta de ensino de história afro-brasileira. Para desvendar essa imagem, foi preciso compreender, *a priori*, como o Manual do Professor é visto no meio acadêmico, com isso esta pesquisa poderia assentar-se em referenciais teóricos. Também foi necessário entender como ele é visto pelo Estado, por meio do PNLD. Os dois ocuparam espaços igualmente importantes nesta pesquisa, mas foi a partir do estudo do *modus operandi* do PNLD que a nossa hipótese foi sendo questionada.

No capítulo 3, traçamos um breve percurso sobre esta política pública de compra e distribuição de livros didáticos que envolve o sistema educacional brasileiro. Ao analisar os documentos que constituem e regulamentam o programa, percebemos que eles também imputam um papel ao Manual do Professor: formar professores. E vão além ao colocar como critério de exclusão do programa o Manual do Professor de

história que não apresente orientações teórico-metodológicas para o professor trabalhar a temática africana e afro-brasileira em sala de aula. Esta determinação via edital, junto a dimensão capital que o PNLD ocupa no mercado editorial, nos tirou do singular. Passamos a questionar se não seria apenas um leitor e uma imagem naquele Manual. Outros leitores, talvez mais importantes que o próprio professor-leitor, passaram a fazer parte do hall do manual.

Ao analisar o material de apoio ao professor presente no manual, este novo leitor foi se esboçando de maneira clara e nada sutil, consideramo-lo como avaliador-leitor. Quando debruçamos sobre os critérios presentes na ficha de avaliação da coleção, percebemos que eles estão dispostos em destaque nesta seção do Manual. Ou seja, a tipografia do texto e seu conteúdo estavam alinhados de forma a atender estes critérios, e dispostos de tal forma que rapidamente o avaliador-leitor os identificaria. Outro ponto que chamou atenção foi o professor ser tratado sempre em terceira pessoa, em um livro cujo título e intencionalidade (nos aspectos legais do programa) são direcionados a ele. Este leitor-avaliador ainda se faz presente quando tratada temática afro-brasileira.

Na busca por esses e outros leitores e suas respectivas imagens, analisamos os diálogos que o autor estabelece com o seu leitor na reprodução do livro do aluno. A partir dos pressupostos da análise de conteúdo, criamos categorias analíticas para estes diálogos, que nos possibilitou mapear a sua recorrência e intencionalidade. Estes dados, junto a todo percurso teórico-metodológico que esta pesquisa seguiu, nos levou as imagens que o Manual do Professor concebe aos seus leitores. A partir dos diálogos, percebemos que, quando se trata da proposta de ensino de história afro-brasileira, a imagem concebida pelo Manual está intrinsecamente ligada à imagem concebida pelo Estado via PNLD: um professor que necessita ser formado. Na medida em que se dá essa formação, o professor também pode ser visto como um mediador e executor do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, decorrendo assim um movimento de via dupla, em que o professor, ao se formar e informar, é instrumentalizado e orientado para fazer cumprir a proposta de ensino de história afro-brasileira da coleção.

Outra questão que emergiu nesta pesquisa foi o lugar paradoxal que o professor ocupa nesta coleção. Ao mesmo tempo em que é conferido a ele o papel de mediador

na construção do conhecimento histórico dos alunos, dando-lhe autonomia e instrumentos para isso, ele não é tido como um interlocutor privilegiado na coleção, nem mesmo nos manuais do professor que são destinados a ele, onde é tratado em terceira pessoa.

Percebemos que há uma preocupação por parte do autor em explicitar e criar mecanismos que vão da fonte e espaçamento do livro à linguagem utilizada em cada ano, a fim de facilitar e garantir que a sua proposta de ensino-aprendizagem para os alunos seja o mais alinhado as suas concepções teórico-metodológicas. É neste momento que o autor dialoga diretamente com o professor-leitor, que é trazido para o diálogo como mediador neste processo. Ou seja, nos diálogos, o professor é chamado ora para garantir que a proposta teórico-metodológica da coleção seja desenvolvida com êxito com os alunos, ora para formá-lo na temática afro-brasileira. Em sentido oposto vão as interlocuções diretas que o autor estabelece com seus alunos-leitores, pois nestes momentos são instigados a dialogar com o professor, buscar novas fontes de conhecimentos, trazer suas concepções pessoais e posicionamentos.

Assim como respostas, esta pesquisa também nos trouxe questionamentos e reflexões. Pensar na formação de professores via coleções didáticas requer maior atenção em diversos segmentos da sociedade, principalmente quando se trata de um tema tão sensível e urgente como o das relações étnico-raciais. Os professores, durante o processo de escolha das coleções, deveriam receber de forma mais clara qual a proposta de formação docente está contida naquela obra, uma vez que ele é visto como sujeito a ser formado pela política do Estado. Os pesquisadores da área da educação, bem como os grupos de pesquisa e programas de pós-graduação, poderiam se atentar mais ao Manual do Professor, pois como vimos são poucos os estudos dedicados a este tema, a despeito da importância e do peso que ele exerce nas políticas públicas, especialmente quando se trata da atualização dos princípios que norteiam o PNLD nas diversas áreas do conhecimento. Por fim, é necessário que os movimentos sociais reconheçam e deem mais visibilidade às coleções didáticas e ao PNLD como um outro espaço para fazer cumprir suas demandas.

A coleção mais escolhida do PNLD 2017, que também é a melhor avaliada, merece seu reconhecimento quando se trata do ensino de história afro-brasileira. Não existe e nem existirá coleções didáticas perfeitas, que deem conta de todas exigências dos

avaliadores do Programa; que atendam aos (críticos) pesquisadores acadêmicos do livro didático, que muitas vezes não fazem seu uso e não lecionam na Rede Pública da Educação Básica; que supram as demandas dos professores recém-formados, dos que lecionam com título precatório (atuam em área diferente a de sua formação), e daqueles com longa trajetória na docência. A sua proposta de ensino, apesar de algumas ressalvas pontuais, cumpre com maestria o papel que o livro didático de história exerce na desconstrução de preconceitos, na valorização da cultura afro-brasileira, na formação da cidadania e na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Isto é possível porque nele percebemos um diálogo constante com a ciência, movimentos sociais, diretrizes e parâmetros curriculares e também com os seus leitores, sejam eles privilegiados em primeiro plano ou na terceira pessoa.

Peço licença às leitoras e aos leitores desta pesquisa para posicionar-me aqui como professora de história da Educação Básica. De vilão a instrumento de trabalho e de pesquisa, este objeto multifacetado que é o livro didático foi se colocando na minha caminhada. Percebi que as teias que envolvem a sua produção para que ele chegue às minhas mãos e as dos meus alunos são complexas, marcada por interesses mercadológicos, acadêmicos, estatais e sociais. E nessa envergadura ele vai se constituindo e consolidando como parte indissociável da cultura escolar, ele é capaz de decidir se aquele aluno assinará advertência por esquecê-lo em casa a contribuir para a sua formação enquanto sujeito histórico. Ele é capaz, também, de tampar as precariedades do nosso sistema de ensino ao servir de apoio aos professores que não puderam planejar a aula daquela manhã por terem muitas horas-aula, e serve para substituir este mesmo professor que faltou à aula por afastamento médico.

É diante de toda esta complexidade, significado e força do livro didático que devemos defendê-lo, assim como defender uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marly. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de pesquisa. São Paulo, n. 113, p. 51-64, julho 2001.

ARAUJO, Débora Cristina; BAPTISTA, Paulo Vinícius. Educação em Direitos Humanos e Promoção da Igualdade Racial. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 483-505, set./dez. 2011.

Atlas Racial Brasileiro. Disponível em: <www.pnud.org.br>atlas> Acesso em 05/08/18.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2006.

BERUTTI, Pedro Marques. **Análise da história da África em livros didáticos em face do conceito de civilização no contexto da recepção da lei 10639/03**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação - UFMG, 2015 (dissertação Mestrado).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. (Tese de doutorado em História Social) Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1993.

_____. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: BITTENCOURT, Circe. (org) O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** – Brasília, DF, Outubro, 2004.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Editais de convocação 02/2015**. CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Guia do livro didático. PNLD 2017: história - Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

CASSIANO, Célia Cristina de F. **O mercado do livro didático no Brasil: do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2007

CASTRO, Eduardo Viveiros. ENTREVISTA. **A escravidão venceu no Brasil. Nunca foi abolida.** Disponível em:

<http://navegacoesnasfronteirasdopensamento.blogspot.com.br/2014/03/a-escravidao-venceu-no-brasil-nunca-foi.html>. Acesso em: 02/06/2020.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

_____. **Formas e Sentido.** Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Tradução Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

_____. Práticas da leitura. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHOPPIN, Alain. **L’histoire des manuels scolaires:** une approche globale. Histoire de l’éducation, n. 9. Paris: INRP, p. 1-25, déc. 1980.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, volume 30, n. 3; set/dez. 2004. São Paulo.

COELHO, Araci Rodrigues. **Escolarização do tempo histórico pelos livros didáticos de História para crianças: uma análise dos Livros Didáticos de História (1º a 4º anos) do PNLD 2000/2001.** Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002

DIONÍSIO, Ângela P. **Livros didáticos de Português formam professores?** In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília. MEC, SEF, 2002. 384 p. v.1

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename.** Hist. Educ. vol.19 no.45 Santa Maria Jan./Apr. 2015

FUNDO AC 1823 - Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil de 1823. Disponível em:

<https://arquivohistorico.camara.leg.br/index.php/assembleia-geral-consituinte-e-legislativa-do-imperio-do-brasil-1823> Acesso em 05/08/18.

GARRIDO, Mirian C. M. **História que os livros didáticos contam depois do PNLD:** história da África e dos afro-brasileiros por intermédio dos editais de convocação do PNLD (2007-2011). História e Perspectivas. Uberlândia: 2016

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011

GONTIJO, Rebeca. **Identidade nacional e ensino de História**: “a diversidade como patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. (org.) Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

KAWAKAMI, Erica Aparecida. Relações étnico-raciais e a produção acadêmica na educação de jovens e adultos em 10 anos de ANPEd. **JA EM DEBATE**, Florianópolis, ano 3, n. 4. jul. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>.

LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, n. 69, p. 2-9, 1996.

MATTOS, Julia Silveira. **Os livros didáticos como produtos para o ensino de História**: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático PNLD. História, Rio Grande, 2012.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AMORIM, Giovana Carla Cardoso - Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. Laplage em Revista. Sorocaba: 2017, vol.3, n.3, set.-dez., p.247-260

MIRANDA E LUCA - **Sonia Regina Miranda; Tania Regina de Luca. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD**. Revista Brasileira de História. vol.24 no.48 São Paulo, 2004.

MONIOT, Henri (org.) *Enseigner l’Histoire. Des manuels à la mémoire*. Berne: Peter Lang, 1984

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. **A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático**: estado do conhecimento (2003-2013). 37ª Reunião Nacional da ANPEd. 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis, 1-17

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista brasileira de história da educação**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

_____. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília. MEC, SEF, 2002. 384 p. v.1

NOGUEIRA, Ayres Charles de Oliveira. **Manual do Professor, muito prazer em (re)conhecê-lo! Uma análise sociorretorica do gênero**. Tese de doutorado. Natal: UFRN, 2014

OLIVEIRA, Otair Fernandes. As cores da desigualdade. **Retratos a revista do IBGE**, Rio de Janeiro, v. 11. Mai 2018. Disponível em:< https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf> acesso em: 25/11/2018.

OLIVEIRA, Tássia Fernanda Silva de. Lei 10.639/03: por uma educação antirracismo no Brasil. **INTERDISCIPLINAR**. Ano VII, V.16, jul-dez de 2012 - ISSN 1980-8879 | p. 103-116.

PAULILO, A. L. **Os manuais do professor como fonte de pesquisa História**. *Questões & Debates*, Curitiba, n. 56, p. 181-206, jan./jun. 2012. Editora UFPR

PEREIRA, Junia Salles. Reconhecendo ou construindo uma polaridade etnicoidentitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 21-43, jan./jun. de 2008

REINALDO, Maria Augusta. **Teoria e prática na formação do professor**. Anais do II Congresso Internacional da Abralín. Fortaleza: UFC, 2001.

SILVA, Elisângela Coêlho da. **A história da África na escola, construindo olhares “outros”: as contribuições do Manual do Professor do livro didático de História do Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado. Recife: UFP, 2018

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação & Realidade**, vol. 37, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012, pp. 803-821 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil

_____. **Formação continuada de professores de história no Programa Nacional do Livro didático**. 2014. 321f. (Tese de doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e Práticas em Redes de Trocas**: a temática africana e afro-brasileira em questão. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem Preto nem Branco, muito pelo contrário**: cor e raça na intimidade. In: NOVAIS, Fernando A.; SCHWARCZ, Lilia Moritz. *História da Vida Privada no Brasil 4: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva (Coord.); CROSO, Camila (Coord.). **Igualdade das relações étnico-raciais na escola:** possibilidades e desafios para implementação da Lei: 10639/03. São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa, Ceafro e Ceert, 2007.