



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
FACULDADE DE HISTÓRIA**

NUBIA ALFAIA DE MORAIS

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003, A PRÁTICA DOCENTE E A
ABORDAGEM DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO OITAVO ANO**

ANANINDEUA-PA

2023

NUBIA ALFAIA DE MORAIS

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003, A PRÁTICA DOCENTE E A
ABORDAGEM DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO OITAVO ANO.**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado à banca examinadora da
faculdade de História da Universidade
Federal do Pará como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciatura em
História

Orientador: Prof Dr. Adilson Junior Ishihara
Brito

ANANINDEUA-PA

2023

NUBIA ALFAIA DE MORAIS

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/ 2003 A PRÁTICA DOCENTE E A
ABORDAGEM DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO OITAVO ANO.**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado à banca examinadora da
faculdade de História da Universidade
Federal do Pará como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciatura em
História.

Data de aprovação ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (DR) Adilson Junior Ishihara Brito- Orientador(a)

UFPA

Prof. (DR) Conceição Maria Rocha De Almeida

UFPA

Prof. (M. SC) Daniela De Oliveira Senna

UFPA

À minha família, que sempre me apoiou e incentivou na busca pelo conhecimento e na realização deste trabalho.

Núbia Alfaia

AGRADECIMENTOS

A Deus, a Universidade Federal do Pará e as políticas de ações afirmativas para alunos de escola pública que possibilitaram eu ser a primeira da família a ingressar numa Universidade Pública. Gratidão aos meus professores em especial aos professores Wesley Kettlem, Wesley Garcia, Francivaldo Nunes, Anna Linhares, Sidiana Consolação, e os demais docentes do curso de História Campus Ananindeua-Pa, por seus ensinamentos, vivências e experiências em sala de aula.

Ao meu orientador professor Adilson Brito que desde o início do curso despertou meu olhar para pesquisa no campo da Educação, através do Programa de bolsas de iniciação à docência (PIBID). Agradeço por suas contribuições e auxílio que foram fundamentais na elaboração desse artigo.

Sou imensamente grata aos meus pais que mesmo sem condições investiram e se dedicaram na minha educação, a meu pai que é meu maior exemplo de vida, seus conselhos e valores construíram a minha personalidade. A minha mãe que sempre acreditou nos meus sonhos, além de ter se disponibilizado para cuidar do meu filho, para eu conseguir concluir a faculdade.

Agradeço ao meu esposo Alexandre por seu amor e cuidado, as minhas enteadas Eloá e Eloise, que são anjinhos na minha vida, a minha sogra Ana por seu incentivo e por suas orações, a todos meus parentes, em especial minha vó Joana e tio Abel que infelizmente não vão me ver formada, quis Deus leva-los um mês antes de defender meu artigo, contudo jamais vou esquecer dos seus ensinamentos e ajuda durante o curso. A todos meus amigos e amigas que acreditaram que eu seria capaz de concluir o curso de História mesmo com tantos obstáculos,

A professora Edilene Neres que me incentivou, acalmou e aconselhou em vários momentos durante a escrita do TCC. A turma 2018 por cada momento juntos de confraternização e risadas, aos meus amigos de grupo, Andréia, Jadson, Jorge, Jhonatan e Pedro, saibam que eu nunca vou esquecer de vocês.

Ao meu Príncipe, minha motivação para lutar todos os dias, meu filho Joaquim Alexandre que é a alegria do meu viver.

RESUMO

Este trabalho investiga a implementação da Lei 10.639/03 no espaço escolar e ²municipal, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas brasileiras, e sua influência na abordagem da história e cultura afro-brasileira em livros didáticos de História, com foco em uma análise de caso da Editora FTD. O estudo analisa como essa legislação impactou a representação da história e cultura afro-brasileira em livros didáticos do 8º ano, buscando identificar avanços e desafios na inclusão desses conteúdos e dessas abordagens étnico-raciais. Ao tomarmos o livro didático como objeto de estudo partimos do entendimento que o mesmo não é neutro no ensino escolar ou seja através dos seus conteúdos podem ser disseminados sistemas de culturas e valores para corroborar com a pesquisa foi realizado entrevista com uma docente no ensino de História os resultados indicam avanços em relação a edições anteriores, mas ainda revelam estereótipos e uma ênfase na abordagem racialmente branca e eurocentrada. Conclui-se que, embora o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tenha potencial para promover uma educação mais inclusiva, no que tange à Educação para as Relações Étnico-Raciais, ele não substitui a necessidade de professores engajados e materiais complementares para abordar de forma mais eficaz as relações étnico-raciais no ensino de História.

Palavras-chave: Livros Didáticos de História; Ensino de História, Relações Étnico-Raciais.

1 Graduação em História pela UFPA/Campus Ananindeua

2 O livro didático pesquisado é utilizado nas escolas municipais de Marituba-PA, região metropolitana de Belém.

ABSTRACT

This work investigates the implementation of Law 10.639/03 in school and municipal spaces, which made the teaching of Afro-Brazilian History and Culture mandatory in Brazilian schools, and its influence on the approach to Afro-Brazilian history and culture in History textbooks, focusing on a case analysis of Editora FTD. The study analyzes how this legislation impacted the representation of Afro-Brazilian history and culture in 8th grade textbooks, seeking to identify advances and challenges in the inclusion of this content and ethnic-racial approaches. The results indicate advances in relation to previous editions, but still reveal stereotypes and an emphasis on a racially white and Eurocentric approach. It is concluded that, although the National Textbook Program (PNLD) has the potential to promote a more inclusive education, with regard to Education for Ethnic-Racial Relations], it does not replace the need for engaged teachers and complementary materials to address ethnic-racial relations in History teaching more effectively.

Keywords: ; History Textbooks; Teaching History, Ethnic-Racial Relations.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. A TRAJETÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO	24
2.1 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA.....	27
2.2 ENSINO PARA RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS NO LIVRO DE HISTÓRIA.....	39
2.3 O DOCENTE E O LIVRO DIDATICO.....	42
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	47
APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA.....	50
APÊNDICE B- TRASCRIÇÃO DA ENTREVISTA.....	51
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	52

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar a presença do ensino das relações étnico-raciais nos livros didáticos de História do 8º ano no contexto escolar paraense, com base na Lei 10.639/03. A escolha da temática ensino étnico-racial surgiu em 2018, quando me tornei bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sob a supervisão do professor Doutor Adilson Junior Ishihara Brito, durante quase 4 anos que fui bolsista acompanhei o cotidiano escolar, assim como participei de debates em grupos com os demais bolsistas para entendemos a importância de promover uma educação representativa democrática e plural.

Durante essa experiência, percebi que a maioria dos alunos não se autoidentificava como negros após um questionário numa escola em Ananindeua-Pa. A partir dessa problemática foi realizada durante a semana da consciência negra várias oficinas para valorizar a cultura e a identidade negra nessa escola. Contudo enceramos o projeto no período da pandemia e não conseguir ter acesso a escola, porém essa experiência contribui para me direcionar para o campo pesquisa em Educação, mais precisamente na Educação para relações étnico raciais, posteriormente, durante o estágio obrigatório em uma escola municipal em Marituba-Pa deparei-me com a mesma problemática em um cenário escolar diferente.

Após participar de uma aula sobre o período colonial era nítido que os alunos não sabiam nem onde se localizava o continente africano. Isso me levou a analisar o ensino e o material didático voltado para a educação étnico-racial e sua contribuição para a valorização da cultura e identidade dos alunos.

Ao escolher os livros didáticos de História do 8º ano como objeto de pesquisa, partimos do entendimento de que os livros didáticos não são elementos neutros, como

apontado por Bittencourt (1993). Ou seja, a seleção de conteúdo a serem ministrados em sala de aula é feita por meio desses livros e a distribuição dos mesmos nas escolas é influenciada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), estabelecido em 1985 durante o processo de redemocratização do país.

Na Constituição de 1988 o princípio da igualdade se tornou um eixo central da ordem constitucional, impondo ao Estado o dever de combater a mentalidade segregacionista que aparta a sociedade em camadas e estratos baseados em aspectos étnico-raciais (FERREIRA & MARQUES, 2022, p. 4).

Nesse sentido, a obrigatoriedade de ensinar cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio está respaldada na Lei 10.639/03 e no dispositivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mais precisamente no artigo 26-A da LDB, acrescido por essa lei, que determina a inclusão desses conteúdos no currículo escolar.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2017, p. 21)

Além disso, no campo curricular, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), nos reportamos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, que destacam a importância do ensino sobre as relações étnico-raciais. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2004³ também estabelecem diretrizes para a

³ Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206,I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (BRASIL,2004, p.4).

inclusão dessas temáticas no currículo escolar. Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 reforça essa abordagem, delineando as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver em relação às relações étnico-raciais

Nesse contexto, nossa pesquisa voltará o foco para o livro didático de História, a fim de investigar a presença de conteúdos relacionados ao ensino das Relações Étnico-Raciais no livro do 8º ano. Buscaremos compreender como a população negra é representada nesse material didático, se o livro atende ao dispositivo da Lei 10.639/03 e, adicionalmente, como os professores abordam esses conteúdos étnicos em seus ambientes escolares. Avaliaremos se suas práticas contemplam o ensino para as relações étnico-raciais ou se seguem um padrão de história “tradicional” europeia que destacar os colonizadores no papel principal no ensino (MATOS, 2012).

Compreendemos através da PCNS que a História vem permanecendo nos currículos escolares, constituindo assim o saber histórico escolar, ou seja, a História cumpre um papel importante para difundir e consolidar identidade no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. (BRASIL, 1998.)

Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas. (BRASIL, 1998, p. 29).

Nesse sentido a atuação do docente de História desempenha um papel fundamental na promoção no ensino das relações étnico-raciais. Isso se deve ao fato de que, por meio do conhecimento histórico escolar, o professor pode capacitar os estudantes a compreender como o racismo e a discriminação presente na realidade social brasileira de forma estrutural (SILVA, 2018). Uma das estratégias presente no EREER para tratar desse tema nas aulas de História envolve a apresentação de situações-problemas, abordagens e perspectivas de diversos grupos étnico-raciais. Esse método pode ser realizado por meio da análise de obras literárias, músicas, filmes e outras linguagens que ofereçam a perspectiva de desnaturalização da hierarquia racial de grupos que, com frequência, são marginalizados na sociedade.

Outra estratégia consiste em abordar a temática dos direitos humanos e das políticas públicas direcionadas para a promoção da igualdade racial e o combate ao

racismo (BRASIL, 2017). Nesse contexto, é imperativo que o professor introduza os estudantes nos marcos legais e políticos, que buscam assegurar os direitos das diversas comunidades étnico-raciais. Além disso, é importante discutir as lutas sociais que desempenharam um papel crucial na conquista desses direitos. Essas abordagens contribuem para uma compreensão mais completa das questões étnico-raciais e capacitam os estudantes a se engajarem na promoção da justiça Social e na construção de uma sociedade mais igualitária.

É essencial que o docente esteja plenamente comprometido em construir uma educação antirracista, Silva (2007) um conceito recente que busca explicar a necessidade de combater o racismo de forma sistemática em todos os aspectos da sociedade. Para isso, é imprescindível que os professores estejam em constante formação e aprimoramento, buscando compreender profundamente as questões étnico-raciais e as lutas dos diferentes grupos presentes na sociedade. Dessa maneira, o ensino de História pode desempenhar um papel significativo na formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de atuar na transformação social e na promoção da justiça social.

O manejo consciente da historiografia pelos(as) professores(as), ou seja, do estudo. Sistemático de temas étnico-raciais em diversas temporalidades, constitui uma ferramenta poderosa para combater estigmas e preconceitos em relação à cultura e à contribuição dos negros e dos povos indígenas para a formação da nação. Através da história escrita e dos métodos de pesquisa utilizados, produzimos conhecimento que pode desafiar visões distorcidas e promover uma compreensão mais completa da contribuição afro-brasileira para a sociedade (PINHA, RANGEL & PEREZ, 2020).

A lei 10.639/03 é considerada uma medida de reparação histórica para a população negra, uma vez que garante o ensino e a valorização da cultura e da identidade africana e afro-brasileira nos espaços escolares. Isso demonstra o reconhecimento de que o povo brasileiro é diverso e plural em sua formação étnica e cultural. Além disso, a lei promove relações sociais igualitárias no ensino básico e superior, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa. Como afirma Munanga (2015), é fundamental a implantação de uma educação e de um processo de socialização que enfatizem a coexistência ou a convivência igualitária das

diferenças e das identidades particulares. Isso é crucial, uma vez que a história ensinada sobre a África e seus descendentes foi frequentemente distorcida e permeada por preconceitos em relação a outros continentes, principalmente o europeu.

A implantação desta lei acarretou mudanças culturais e políticas significativas no campo curricular. A obrigatoriedade do ensino étnico-racial representou uma conquista do movimento negro, que há décadas luta arduamente por igualdade e acredita que a educação é um dos caminhos fundamentais para promover a ascensão social da população negra (GOMES & RODRIGUES, 2018).

É essencial contextualizar historicamente essa demanda de luta contra o racismo, principalmente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. Esse contexto histórico é marcado pela redemocratização brasileira após anos de regime militar, culminando na promulgação da Constituição de 1988. Foi nesse período que se estabeleceu um ambiente propício para a discussão e aprovação de leis e políticas que visam combater a discriminação racial e promover a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, independentemente de sua origem étnico-racial, SADER,(1988).

Embora a luta do movimento negro no Brasil tenha suas raízes na época colonial, ganhou força e organização significativas a partir da primeira metade do século XX, especialmente na década de 1930, com o surgimento das primeiras associações de negros. Essas organizações se dedicaram a combater o racismo, promover os direitos dos afrodescendentes, valorizar a história e a cultura negra, denunciar a violência policial e a criminalização da juventude negra, além de lutar por igualdade de oportunidades no mercado de trabalho e na educação. Também buscaram a reforma agrária e o reconhecimento dos direitos das comunidades quilombolas, entre outras questões ALBUQUERQUE & FRAGA FILHO (2006)

Portanto, é fundamental reconhecer a importância do movimento negro ao longo da história brasileira e compreender como as conquistas e demandas desse movimento contribuíram para a implementação de políticas e leis voltadas para a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo no Brasil, com a resistência dos escravos africanos que eram trazidos à força para trabalhar nas lavouras e nas minas de ouro e diamantes. Porém, o movimento se organizou e tem suas primeiras

manifestações na década de 1930, quando surgem as primeiras associações de negros. Suas pautas sociais estão ligadas à luta contra o racismo e a discriminação racial, a defesa dos direitos dos afrodescendentes, a valorização da história e da cultura negra, a denúncia da violência policial e da criminalização da juventude negra, a luta pela igualdade de oportunidades no mercado de trabalho e na educação, a luta pela reforma agrária e pelo direito à terra para as comunidades quilombolas, entre outras questões:

A continuidade de associações nascidas no século XIX e o surgimento de outras, nas primeiras décadas do século XX, são a mais viva demonstração da participação política negra. Por meio delas, ativistas negros desenvolveram ações de combate à discriminação racial e formularam diversas propostas de inclusão social da população afro-descendente (ALBUQUERQUE & FRAGA FILHO, 2006, p. 255).

É fundamental que o Estado promova e incentive políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala que “É dever do Estado garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional” (BRASIL, 2004, p, 3).

Mesmo com o processo de democratização da educação pública no Brasil, evidencia-se que as desigualdades no sistema de ensino ainda são bastante latentes, principalmente entre a população negra. Como apontou Araújo (2014), a falta de políticas educacionais, aliada aos avanços e retrocessos políticos, econômicos e sociais, influencia decisivamente a conjuntura atual da educação pública no país. Portanto, as desigualdades sociais e raciais dificultam a permanência e a vida dos grupos historicamente discriminados no sistema educacional.

A questão fundamental é repensar as práticas pedagógicas e estabelecer rotinas educacionais que tornem visíveis as contribuições de mulheres e homens africanos e seus descendentes na formação cultural e social do Brasil. Conforme destacou Gomes (2012), é necessário uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória que busque construir uma narrativa que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante.

Essa pesquisa é de extrema relevância para a sociedade, uma vez que a educação para as relações étnico-raciais desempenha um papel crucial. No Brasil, a população negra continua sendo a maior vítima de violência, resultado de relações profundamente enraizadas no passado escravista do país. Embora a escravidão tenha

sido abolida ao longo de séculos, não garantiu direitos e cidadania para os negros e seus descendentes, que constituem a maioria da população pobre no Brasil, conforme pesquisas do IBGE (2010).

As questões étnico-raciais ganharam notoriedade nos últimos anos, impulsionadas por movimentos sociais que lutam por seus direitos. Um marco importante para o fortalecimento dessa causa foi a "Marcha Zumbi dos Palmares", uma manifestação que ocorreu em 1995, em Brasília, marcando os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, uma figura significativa do Quilombo dos Palmares. Essa marcha teve grande repercussão e evidenciou o racismo na sociedade brasileira, além de fomentar discussões sobre como combater essa situação. Após esse evento, surgiram diversas pesquisas relacionadas aos conteúdos étnico-raciais apresentados nos livros didáticos para o ensino de História, bem como à invisibilidade dos africanos e afrodescendentes no ensino da história do Brasil.

Dentre eles estão as pesquisas de Gomes (2012), Munanga e Gomes (2004), Silva (2007) e Coelho (2013). Os trabalhos apresentam perspectivas no âmbito educacional a respeito da lei 10.639/03, que modifica as visões estereotipadas, assim como propõe atualizações curriculares direcionadas às escolas e proposta de qualificação para os professores do ensino básico.

Nossa pesquisa contribui para o campo de conhecimento com foco na realidade dos alunos em escolas da Amazônia, especificamente da região metropolitana do Pará. Além disso, também se concentra na formação de docentes que, por meio do ensino, podem influenciar na autoidentificação racial dos alunos, bem como na construção de uma educação antirracista que fortaleça a cidadania e garanta a igualdade de direitos a todos os alunos.

A metodologia utilizada na pesquisa envolveu uma análise documental, conforme o entendimento de Severino (2014). Foi realizado um estudo minucioso do livro didático, considerando-o como um documento importante para a cultura escolar, incluindo textos e imagens iconográficas. O objetivo era compreender como a questão étnico-racial estava representada no livro didático de História do 8º ano. Além disso, realizamos pesquisa de campo, na qual entrevistamos um docente em um ambiente escolar da região metropolitana de Belém.

Nossas referências bibliográficas basearam-se nos estudos de teóricos como Ferreira (2021), Gomes (2012), Bittencourt (1993, 2017), entre outros. A pesquisa foi estruturada considerando os conceitos e problemas levantados por esses autores, bem como a relação direta com o contexto escolar da pesquisa.

2. A TRAJETÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático está presente na educação brasileira desde o século XIX, e, ao longo dos anos, tem sido objeto de debates e reflexões. Isso ocorre porque, de forma positiva ou negativa, ele faz parte da cultura escolar (conceito discutido na pesquisa de Rocha, 2006).

o conceito de "cultura escolar" refere-se ao conjunto de práticas, valores e tradições que são instalados e compartilhados em um ambiente escolar específico. Isso inclui não apenas os aspectos formais da educação, como currículos e métodos de ensino, mas também as interações sociais, normas não escritas e valores que moldam a experiência dos alunos e professores na escola.

No contexto do uso de livros didáticos, a cultura escolar desempenha um papel fundamental na maneira como esses materiais são selecionados, adotados e usados nas salas de aula. A cultura escolar pode influenciar as preferências por determinados tipos de conteúdo, abordagens pedagógicas e narrativas presentes nos livros didáticos. Além disso, a cultura escolar também pode ser influenciada pelos livros didáticos, à medida que eles moldam as expectativas e práticas dos educadores e alunos.

Portanto, a compreensão da cultura escolar é fundamental para analisar como os livros didáticos são recebidos e integrados no ambiente educacional, bem como para entender como eles estão incluídos para a construção do conhecimento e da identidade dos alunos e professores.

"Existem professores que abominam os livros escolares, culpando-os pelo estado precário da educação escolar, enquanto outros docentes se calam ou se posicionam de forma positiva pelo auxílio que os livros prestam ao seu dia a dia complicado" (BITTENCOURT, 2017, p. 71).

O livro didático é uma ferramenta amplamente utilizada por professores e alunos, desempenhando um papel fundamental no processo educacional. No entanto, nos últimos anos, as avaliações sobre os conteúdos presentes na produção didática vêm sendo questionadas. Isso ocorre porque o livro didático, em certos casos, tornou-se uma mercadoria que impulsiona uma indústria livreira no Brasil. É importante destacar que essa indústria está profundamente relacionada ao Estado brasileiro, especialmente após a instituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nesse contexto, pesquisadores como Ball (2004) e Cassiano (2013) discutiram amplamente o impacto e a complexidade dessa relação entre a produção de livros didáticos e o sistema educacional no Brasil.

O livro didático como uma mercadoria passa por um mundo de edição, obedecendo regras e evolução das técnicas de fabricação e comercialização que fazem parte da lógica do mercado material didático passa por interferência, desse modo o livro didático é um espaço de disputas e interesses de diversas formas (Bittencourt, 2017, P. 71).

A utilização do livro didático no ensino brasileiro remonta ao período imperial sobre a inspiração do liberalismo francês. O Colégio Pedro II foi criado no Rio de Janeiro na década de 30 do século XIX. Segundo Silva (2012), essa escola privilegia a elite dominante da época e seu modelo de educação e cultura se espelhava na sociedade francesa, por isso buscavam inserir no ensino os manuais franceses que eram traduzidos para o português e inseridos na produção didática.

Após esse período ocorreu alguma mudança de acesso ao livro, em 1929, com criação de um órgão específico para legislar sobre políticas públicas do livro didático chamado, Instituto Nacional do Livro (INL), o principal objetivo era legitimação do livro didático nacional, assim como aumenta a produção e distribuição, contudo somente 1934 no governo de Getúlio Vargas, o INL recebeu suas primeiras atribuições, como editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais e expandir o número de bibliotecas públicas. (FREITAS; RODRIGUES, 2008).

Em 1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha como subordinadas as Comissões estaduais de livros didáticos (CELD), estabelecendo o controle político e ideológico da produção e distribuição de livros didáticos no país pela ditadura Vargas. Naquele período, os livros didáticos eram adotados por um tempo extremamente longo. Segundo Soares (1996), muitos livros

didáticos tinham numerosas e sucessivas edições e chegaram a ser utilizados por até cinquenta anos nas salas de aula.

Em 1985, o INL foi fundido com a Fundação Nacional Pró-Memória, criando o Instituto Nacional do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Após essa fusão, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) assumiu um papel fundamental na execução do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF).

A transformação da FENAME no Instituto Nacional do Livro (INL), em 1975, e sua subsequente fusão com o IPHAN em 1985, representaram mudanças significativas nas políticas culturais do Brasil. No entanto, a relação entre as políticas públicas do livro didático e a lógica neoliberal é um aspecto relevante e complexo que merece atenção, conforme mencionado nas leituras de Ball (2004) e Cassiano (2013). Essa abordagem pode destacar como as mudanças nas políticas do livro didático refletiram as transformações mais amplas na estrutura do Estado e na educação no Brasil, influenciadas por fatores econômicos e políticos, como a adoção de políticas neoliberais.

O PLIDEF foi substituído, pelo (PNLD) 1985, o programa nacional do livro didático foi implantado através do MEC, Ministério da Educação e Cultura, com o processo de redemocratização no País,

O programa tinha como objetivo centralizar na esfera da União a produção e distribuição contínua e massiva desse recurso, porém foi no governo de Fernando Henrique em 1995, que PNLD se legitimou com garantia de destinação de recursos substanciais, dentre eles a universalização da distribuição no ensino fundamental (FERREIRA; MARQUES, 2022, p. 6).

O PNLD tornou-se o maior do mundo em aquisição e distribuição de livros subsidiados pelo Estado para a Educação, de acordo com Bittencourt (2004). Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, houve uma expansão da distribuição de livros para o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para que as escolas públicas recebam os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático, é necessário que elas participem do Censo Escolar do INEP e formalizem a adesão ao programa, conforme preconiza a Resolução CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012.

A distribuição dos livros é realizada por meio de um contrato entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Empresa Brasileira de

Correios e Telégrafos (ECT), que transporta os livros diretamente das editoras para as escolas. Essa etapa do PNLD é acompanhada por técnicos do FNDE e pelas Secretarias Estaduais de Educação. Os livros são entregues nas escolas entre outubro do ano anterior ao atendimento e o início do ano letivo. O FNDE distribui os livros didáticos de acordo com as projeções do censo escolar referentes aos dois anos anteriores ao ano do programa, pois essas são as informações disponíveis no momento do processamento da escolha feita pelas escolas. A distribuição dos livros abrange todo o ensino público de diversos municípios do Brasil, entregando um exemplar para cada disciplina no início do ano letivo, incluindo o livro de História.

O PNLD foi criado com intenção de melhorar a qualidade do ensino, quebrando paradigmas conservadores, Senna (2018). Contudo não atingiu seus objetivos uma vez que tal política acirrou disputas por produção, circulação e consumo dos livros didáticos por várias editoras, outra problemática e a escolha do livro didático, mesmo com a disponibilização das guias pelo PNLD que orientam a escolha do livro didático pelo docente desde 1996, a um descompasso em relação os livros avaliados e recomendados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e os livros escolhidos pelos professores, como afirmar Cassiano (2013)

Na maioria das vezes o docente utilizar livros que não foram de sua escolha dessa forma o livro não cumprir sua função como recurso didático, beneficiando apenas os editores dos livros publicados. “Na prática, isso representa, não raramente, o abandono daquele material que não corresponde aos projetos que escola definiu e/ou ao que o currículo oficial demanda o contrário, também acontece” (Senna, 2018, p, 13). Tal situação ocorre com o livro pesquisado uma vez que através de entrevistas, o docente afirmar não utilizar o livro na aula de História. (LIMA, 2023)

2.1 O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

O surgimento da disciplina escolar de História está intimamente ligado à fundação do Colégio D. Pedro II, em 1837. No mesmo período, em 1838, foi criado o Instituto Geográfico Brasileiro (IHGB). Ambas as instituições foram estabelecidas com o propósito de educar os filhos da nobreza e forjar uma identidade nacional por meio do ensino da História. A relação entre essas duas instituições era profunda, uma vez

que os membros do IHGB também atuavam como professores no Colégio D. Pedro II, e as resoluções do IHGB em relação à história exerciam influência sobre o ensino na escola e na produção de um determinado conhecimento histórico.

Conforme Abud (2017), "As instituições buscavam situar a recém-criada nação dentro da 'civilização ocidental cristã', de maneira que este objetivo exigia o estabelecimento da relação direta do Brasil com o continente europeu, nas produções do IHGB e nos programas de ensino do Colégio Pedro II". Dessa forma, a cultura eurocêntrica e o ensino de História foram fundamentais para a construção da história brasileira, excluindo dos currículos escolares e dos livros didáticos outros povos que formaram o território, como negros e indígenas, tornando-os invisíveis para a história oficial. Ao analisarmos os livros de história ao longo dos anos, é possível constatar que tanto os textos como as imagens iconográficas não abordam as temáticas étnico-raciais.

Com a criação de políticas e programas para a construção do Estado Nacional na era Vargas, o ensino de História tornou-se um instrumento para forjar a identidade nacional. Os livros didáticos da época enfatizavam a formação do sentimento nacional e os "heróis" que contribuíram para a construção do Brasil. "A produção historiográfica brasileira sobre a formação do Brasil moldou-se em torno da designação do Estado como o principal agente histórico, gerando, assim, um paradigma da ausência" (CHALHOUB E SILVA, 2009, p 3).

A História do Brasil presente no ensino e nos livros didáticos. se constitui como o passado dos colonizadores e suas conquistas, excluindo as camadas populares dos acontecimentos históricos:

Todos os movimentos históricos que implicaram com a expansão da dominação colonial portuguesa e a implantação de uma unidade cultural fundamentada na civilização europeia era apresentada de uma forma positiva pelos programas e livros didáticos (ABUD, 2017, p. 38).

O modelo do ensino de história do Colégio Pedro II ainda não foi superado na Educação básica, mesmo com transformações e estudos assim como organizações de movimentos sociais que lutam pelo protagonismo na história, como o movimento negro no Brasil, ainda sim o viés eurocêntrico persiste sendo referência no ensino de História, principalmente, nos livros didáticos. Chesneaux, (1995).

Outrossim, após uma análise minuciosa do livro *História e Sociedade e Cidadania* do 8º ano, da editora FTD, aprovado pelo PNLD em 2020, de autoria do professor Alfredo Boulos Júnior, mestre em História pela Universidade de São Paulo (USP) e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é importante contextualizar como esse livro se encaixa em sua pesquisa mais ampla, que está sendo desenvolvida em escolas da região metropolitana de Belém, na rede pública de ensino municipal. A escolha desse livro didático ocorreu após uma reunião com uma comissão de professores dos municípios de Ananindeua, Belém, Benevides, Marituba, Santa Bárbara e Santa Isabel. Visando selecionar um livro que melhor se aproximasse da realidade do alunado.

Segundo Cavalcanti (2018), "Com os limites, vantagens e desvantagens, o livro didático tornou-se nas últimas décadas a principal ferramenta de trabalho do professor da educação básica". O livro, no cotidiano escolar, desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Portanto, é essencial que ele atenda às demandas escolares dos alunos que o utilizarão durante todo o ano letivo.

A capa do livro didático, intitulada "Arraial de Belô," chama a atenção pela representatividade cultural. O Arraial de Belô é uma das maiores festas populares do Sudeste brasileiro, com raízes em Portugal. No Brasil, essa festa foi reinventada e ganhou características próprias. Além disso, a imagem utilizada na capa destaca a maioria das pessoas de origem afro-brasileira. Essa representação étnica se destaca pela utilização de cores e vestimentas típicas, o que possibilita uma construção de identidade histórica "nossa," como afirma Gomes (2003). Nesse sentido, é possível ter a perspectiva de que o livro aborda a cultura e a diversidade dos diversos povos que compõem a sociedade brasileira, com foco especial na cultura negra.

Figura 01: Núbia Alfaia, outubro 2023, capa do livro



Ao examinar o sumário do livro didático "História e Sociedade e Cidadania" do 8º ano, da editora FTD, aprovado pelo PNLD em 2020, percebe-se que a obra segue uma organização cronológica composta por quatro unidades e 14 capítulos. Os conteúdos são divididos em três grandes blocos: Europa, Brasil e América. Esse modelo de organização quadripartite começa com a História Medieval, seguida da História Moderna e Contemporânea, e a do Brasil, destacando principalmente os eventos ocorridos na Europa. No entanto, esse enfoque segue o modelo tradicional eurocêntrico, que tende a privilegiar o papel do Ocidente na História mundial, reduzindo a importância quantitativa e qualitativa dos povos não europeus na evolução universal. Sobre isso:

As narrativas são organizadas a partir de recortes já consagrados, as fontes históricas ganham caráter mais ilustrativo e não são exploradas numa dimensão que aproxime o aluno daquilo que preside o procedimento histórico; nesse sentido, uma concepção de verdade pronta e irrefutável preside a obra. Em geral, as coleções que integram esse subconjunto mantêm coerência com a visão processual e evolutiva do tempo e das sociedades e não rompe com a quadripartição clássica de base eurocêntrica. (MIRANDA; LUCA, p. 140).

Figura 02: Núbia Alfaia, outubro, 2023, Sumário.

SUMÁRIO	
UNIDADE I	
CAPÍTULO 1 ILUMINISMO 6	
Progresso, otimismo e Deus 8	
Alguns pensadores iluministas 8	
A enciclopédia dos iluministas 11	
O iluminismo na economia 14	
Adam Smith e o liberalismo econômico 14	
ATIVIDADES 15	
CAPÍTULO 2 REVOLUÇÕES NA INGLATERRA 18	
Política e sociedade na Inglaterra do século XVI 19	
Monarquia x Parlamento no século XVII 20	
A Era Cromwell 22	
A república de Cromwell 22	
A deposição de Ricardo Cromwell e a volta da monarquia na Inglaterra 24	
A Revolução Gloriosa (1688) 25	
O significado da Revolução Gloriosa 26	
ATIVIDADES 27	
CAPÍTULO 3 REVOLUÇÃO INDUSTRIAL 31	
Do artesanato à maquinofatura 32	
O pioneirismo inglês 33	
As máquinas 33	
Inventos aplicados à indústria 34	
Indústria e mudanças socioeconômicas 36	
Impactos da Revolução Industrial 36	
ATIVIDADES 39	
CAPÍTULO 4 A REVOLUÇÃO FRANCESA E A ERA NAPOLEÔNICA 44	
O Antigo Regime 45	
França do Antigo Regime 46	
A convocação dos Estados Gerais 47	
O processo revolucionário 48	
A Assembleia Nacional Constituinte 48	
A Monarquia Constitucional 49	
A Convenção Nacional 49	
A Era Napoleônica 50	
O Consulado 54	
O Império 54	
O Congresso de Viena 57	
ATIVIDADES 61	
UNIDADE II	
CAPÍTULO 5 REBELIÕES NA AMÉRICA PORTUGUESA	
A Revolta de Beckman (1684) 8	
A Guerra dos Emboabas (1707-1709) 8	
A Guerra dos Mascates (1710-1711) 8	
A Revolta de Vila Rica (1720) 8	
Impostos e mais impostos 8	
Cobrança e desvios 8	
Mineração e mercado interno 8	
A Conjuração Mineira (1789) 8	
Denúncia, prisão e sentença 8	
A Conjuração Baiana (1798) 8	
ATIVIDADES 8	
CAPÍTULO 6 A FORMAÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS	
Colonização inglesa da América 22	
A segunda tentativa inglesa 22	
Economia colonial 22	
Inglaterra aperta o laço 22	
O processo de independência 22	
O movimento de independência 22	
A Constituição dos Estados Unidos 22	
Uma cidadania limitada 22	
ATIVIDADES 22	
CAPÍTULO 7 INDEPENDÊNCIAS: HAITI E AMÉRICA ESPANHOLA	
Independência em São Domingos (atual Haiti) 160	
A formação do Haiti 160	
A Revolta de Túpac Amaru 160	
América espanhola: população e etnias 160	
O Império espanhol em crise 160	
Guerras de independência na América 160	
As independências na América do Sul 160	
A independência do México 160	
Exclusão e marginalização na América 160	
ATIVIDADES 160	
CAPÍTULO 8 A CHEGADA DA FAMÍLIA REAL E A EMANCIPAÇÃO POLÍTICA DO BRASIL	
A vinda de D. João para o Brasil 186	
A interiorização da metrópole 188	
A abertura dos portos 190	
O Tratado de Comércio e Navegação com a Inglaterra 190	
A administração joanina 192	
Insurreição Pernambucana (1817) 195	
ATIVIDADES 196	
UNIDADE III	
CAPÍTULO 9 O REINADO DE D. PEDRO I: UMA CIDADANIA LIMITADA 136	
As lutas pela independência 137	
O reconhecimento e o preço da independência 139	
Uma constituição para o Brasil 140	
A Constituição do Império 141	
A Confederação do Equador 142	
D. Pedro I, cada vez mais impopular 144	
A Questão da Cisplatina 145	
A sucessão do trono português 145	
A abdicação de D. Pedro I 146	
ATIVIDADES 147	
CAPÍTULO 10 REGÊNCIAS: A UNIDADE AMEAÇADA 152	
Regências: um período movimentado 153	
História política 153	
Regência Trina Permanente 154	
O Ato Adicional de 1834 155	
Regência Una de Feijó 156	
A Regência de Araújo Lima 156	
As rebeliões regenciais 157	
Cabanagem (1835-1840): Grão-Pará 158	
Guerra dos Farrapos (1835-1845): Rio Grande do Sul e Santa Catarina 160	
Revolta dos Malês (1835): Bahia 164	
Sabinada (1837-1838): Bahia 166	
Balaia (1838-1841): Maranhão e Piauí 167	
ATIVIDADES 169	
CAPÍTULO 11 SEGUNDO REINADO: POLÍTICA, ECONOMIA E GUERRA 178	
O golpe da maioridade 179	
Política, violência e fraude no Império 180	
A Revolução Praieira 182	
O poder do imperador 182	
Economia do Segundo Reinado 183	
O café na liderança 183	
O mercado interno no Império 184	
Modernização do Império: indústrias e ferrovias 186	
A pressão inglesa e o fim do tráfico 188	
A Lei Eusébio de Queirós e a Lei de Terras 190	
O tráfico interprovincial 190	
A Guerra do Paraguai 192	
Consequências da guerra 195	
ATIVIDADES 196	
CAPÍTULO 12 ABOLIÇÃO, IMIGRAÇÃO E INDIGENISMO NO IMPÉRIO	
Abolição 196	
A resistência dos escravizados 196	
O movimento abolicionista 196	
As leis e a realidade 196	
A vida difícil dos recém-libertos 196	
Imigração 196	
O sistema de parceria: uma experiência pioneira 196	
Alemães, italianos e poloneses 196	
Romantismo 196	
ATIVIDADES 196	
UNIDADE IV	
CAPÍTULO 13 INDUSTRIALIZAÇÃO, IMPERIALISMO E RESISTÊNCIA	
Segunda fase da Revolução Industrial 196	
A concentração de capital 196	
O imperialismo 196	
Teorias racistas do século XIX 196	
O imperialismo na África 196	
Franceses onde hoje é a Argélia 196	
Belgas na bacia do rio Congo 196	
Britânicos na África 196	
A resistência africana 196	
A Rebelião Ashanti 196	
Alemães, portugueses e espanhóis na África 196	
A Conferência de Berlim 196	
Partilha da Ásia 196	
Britânicos na Índia 196	
Britânicos na China 196	
ATIVIDADES 196	
CAPÍTULO 14 ESTADOS UNIDOS E AMÉRICA NO SÉCULO XIX	
A Marcha para o Oeste 196	
Acordos, guerra e ouro 196	
A guerra civil norte-americana 196	
Prosperidade e intervenção 196	
O imperialismo estadunidense 196	
ATIVIDADES 196	
BIBLIOGRAFIA	
MAPAS	

É relevante mencionar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 estabelece diretrizes que preconizam a divisão dos conteúdos em cinco blocos: América, Ásia, África, Europa e, por fim, Brasil. No entanto, a narrativa histórica eurocêntrica continua predominante, uma vez que a obra inicia com a Europa, e os eventos cruciais que ocorreram nesse continente, como a Revolução Industrial e o Imperialismo, servem de base para a abordagem posterior dos capítulos sobre Brasil e América.

No livro analisado, a narrativa da história e a cultura eurocêntrica ainda são promovidas pela historiografia no ensino básico. Isso reflete a concepção de que a Europa é o epicentro da história do Brasil, como afirma Wilma Coelho (2013), sua influência é considerada a herança mais significativa para a formação do país. Nesse contexto, os colonizadores são valorizados em detrimento de outros grupos que contribuíram para a formação do Brasil, como os negros e os povos originários do

continente. Essa abordagem afeta a construção da identidade cidadã e étnica dos indivíduos, em particular dos alunos negros, que frequentemente não se veem representados nos livros de História. Senna (2018)

Mesmo com as transformações ocorridas no ensino de História, o viés eurocêntrico ainda persiste nos livros didáticos e na literatura especializada sobre o ensino de História. Isso ocorre devido às escolhas feitas nos currículos e nos próprios livros didáticos, que continuam priorizando uma perspectiva eurocêntrica na narrativa histórica.

No livro analisado os episódios políticos e administrativos da coroa portuguesa são presentes nos principais parágrafos e as imagens iconográficas ajudam a manter a família real em evidência, além de frisar as mudanças na infraestrutura da cidade com a chegada ao Brasil em contrapartida a maioria da população permanecia em condição de escravidão e pobreza, a seguir texto do capítulo sobre o Brasil.

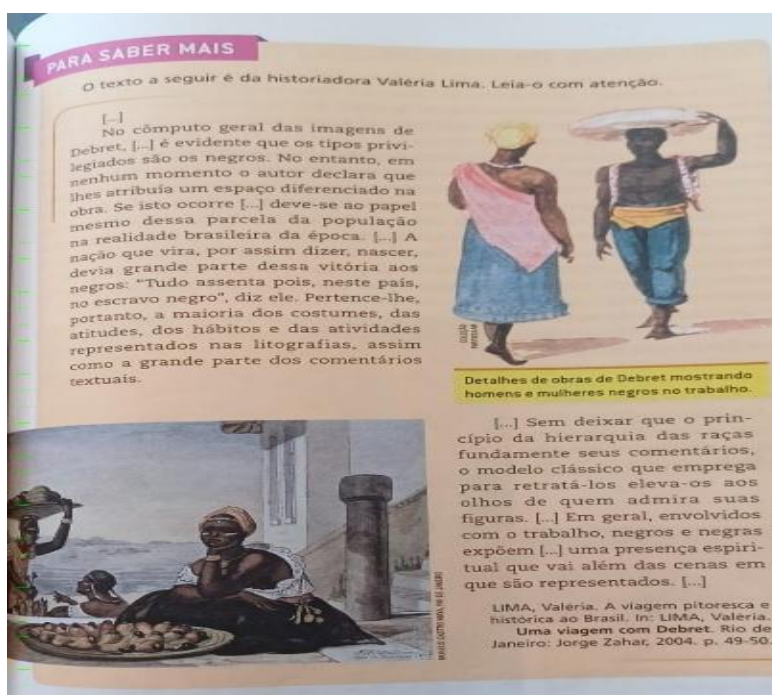
Com a vinda de D. João, a cidade do Rio recebeu uma série de melhorias sua área foi ampliada, abriam-se vias públicas para facilitar a circulação de pessoas e mercadorias e as casas ganharam janelas envidraçadas que permitiam a entrada de luz, por influência inglesa, os mais ricos fizeram jardins ao redor de suas casas (BOULOS, 2018, p, 124).

As narrativas construídas ao longo dos livros didáticos buscaram centralizar a narrativa nos agentes da colonização – brancos, homens, letrados e com títulos - e nos espaços privilegiados da antiga colônia portuguesa – Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais -, que hoje correspondem à região centro sul do Brasil. O processo de colonização e o domínio da coroa portuguesa frequentemente refletem uma perspectiva historicista, do século XIX que foi centrada no processo de neocolonialismo como a afirmar Matos (2012), que está vinculada à construção política dos Estados-Nação. Essas narrativas se baseiam em grandes eventos selecionados pelo Estado por meio de documentações oficiais. Para romper com essas construções presentes nos livros didáticos é necessário fazer reflexões críticas e propor novas leituras do processo histórico apresentado, uma vez que o livro é um instrumento pedagógico fundamental para a construção do conhecimento histórico pelos alunos. Conforme Bittencourt (2017), os livros didáticos desempenham um papel importante na disseminação de sistemas de valores, ideologias e culturas. Eles influenciam a maneira como os alunos se relacionam com o mundo ao seu redor e

moldam sua compreensão da história e da sociedade. Portanto, é crucial analisar o conteúdo desses livros com um olhar crítico.

No livro didático pesquisado a questão sobre a sociedade e cidadania se constitui de forma resumida. No entanto, nos finais dos capítulos seja em atividades ou em um "Box" se problematiza e contextualizar a importância dos negros para a formação do Brasil. Como nas pinturas do artista francês Debret com um olhar europeizado que é inserido aos longos dos capítulos. Por exemplo na figura a seguir.

Figura 03: Núbia Alfaia outubro, 2023.



Seguindo a análise os principais conteúdos relacionados à América no livro estão vinculados ao processo de formação dos Estados Unidos e à luta pela independência do Haiti (Boulos, 2018, p 104). A luta pela independência do Haiti tem os negros como protagonistas, e no livro pesquisado destaca o pioneirismo e a organização dos africanos nesse movimento. Os africanos compunham a maioria da população e viviam em condições desumanas. A revolta e a posterior conquista da independência pelo Haiti são apresentadas como um exemplo de luta na América. É mencionado o termo "haitianismo," que se refere ao medo de levantes escravos bem-sucedidos, como o que ocorreu na ilha do Haiti, na América Central.

O livro também apresenta informações em um "Box" sobre o líder François Dominique, conhecido como "Napoleão Negro". Esse conteúdo pode ser abordado

nas discussões sobre relações étnico-raciais em sala de aula, uma vez que esse evento histórico foi um marco na luta contra a escravidão e pela independência do Haiti, que era uma colônia da França. O levante liderado por François Dominique ganhou força e resultou na abolição da escravidão nas colônias francesas

Até este ponto, a análise realizada concentrou-se principalmente na narrativa presente no livro didático. A análise se baseou na análise textual do livro e nas informações disponíveis nele. A pesquisa abordou a forma como o livro didático apresenta o conteúdo relacionado à história e à cultura, bem como seu potencial impacto na construção do conhecimento histórico dos alunos

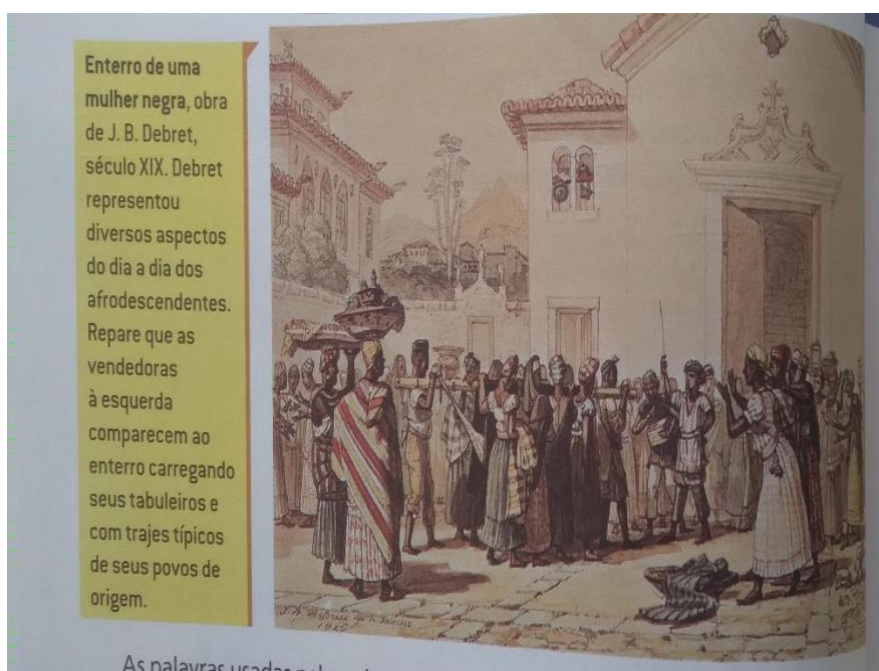
Vale ressaltar que o sumário não apresenta capítulos específicos sobre África, os assuntos sobre os africanos e afrodescendentes, estão inseridos dentro de alguns conteúdos e em "boxs" ao longo do livro, por exemplo quando ocorre as revoltas nas colônias luso-espanhola, no período regencial com imperialismo e a formação dos países modernos, inclusive o Europeu que foi o principal beneficiado das riquezas do continente é possível verificar uma ausência dos conteúdos com relação ao continente africano como um todo, porque não tem textos que contextualize as riquezas e a diversidade cultural e étnica da África, anterior à colonização.

As questões étnicas analisadas pelo livro estão dentro de uma história eurocentrada, os negros e indígenas estão em posição inferior aos europeus, isso acontece porque a historiografia ainda valoriza os acontecimentos como o "iluminismo" e a "revolução industrial". As páginas com esses assuntos são em maiores quantidades, portanto o livro prioriza uma História tradicional em sua composição isso implicar no silenciamento da história dos negros. No livro manual do professor é pautado que a coleção da obra *história, sociedade e cidadania*, buscar entender que a História é um conhecimento em permanente construção, assim o livro toma o documento como ponto de partida e não de chegada, além de incorporar a ação e fala das minorias como (mulheres, indígenas, negros, operários). (BOULOS, 2018). Porém a História social inglesa se destaca frente a outros acontecimentos, utilizado como referências teóricos Christopher Hill, e E. P. Thompson, além disso o livro didático enfatiza a História política do passado público, ou seja, as questões étnico-raciais aparecem de forma resumida e posição inferior frente aos acontecimentos da Europa. como afirma Gomes.

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. Para ela a Lei nº 10.639/03 não como mais disciplinas ou novos conteúdos, mas sim como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico que poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial” (GOMES, 2012, p. 105).

Além disso, vale destacar que o livro didático apresenta algumas exceções em que imagens e textos abordam as rebeliões dos africanos e afro-brasileiros que lutaram contra o sistema escravista e o racismo na sociedade, bem como as condições de vida desses grupos. Um exemplo mencionado é a narrativa sobre a "Conjuração Baiana," (Boulos, 2018, p78,79) que ressalta os impostos abusivos e o racismo contra afrodescendentes como motivações para as agitações políticas em Salvador que culminaram na revolta colonial.

Foto 04: Núbia Alfaia outubro 2023, Conjuração Baiana

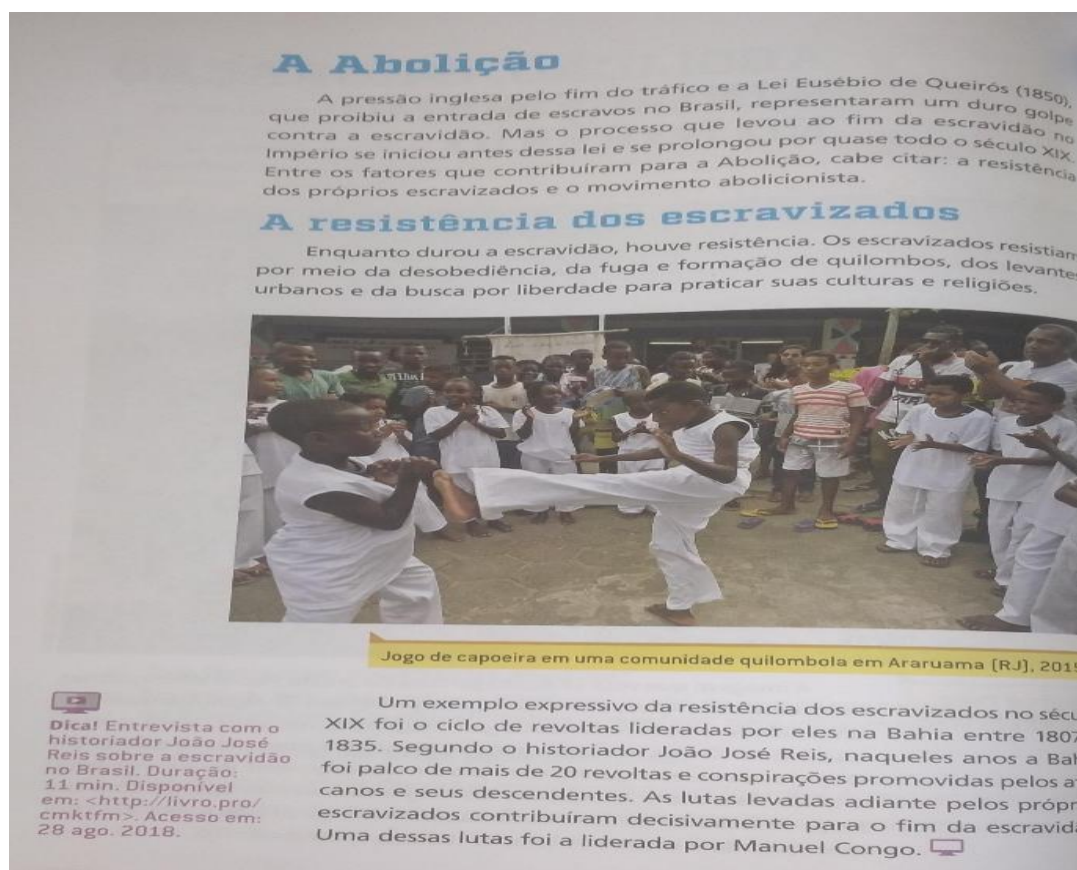


No entanto, o autor destaca no livro manual do professor a importância de compreender como todos esses conteúdos do livro didático podem abrir possibilidades para um ensino de História mais conectado com uma Educação Étnico-Racial. Essa análise não se limita apenas ao livro em si, mas também considera a forma como esses conteúdos são utilizados em sala de aula, a didática adotada pelo professor e a receptividade dos alunos. (BOULOS, 2018, p 80)

Em relação à presença do ensino étnico-racial, observa-se que ele é inserido com maior frequência no capítulo sobre a abolição da escravidão da página (BOULOS, 2018, p 204,212,) onde está relacionado aos conteúdos sobre imigração e indigenismo no império. Esse capítulo aborda a "A resistência dos escravizados," destacando a resistência dos africanos e afrodescendentes por meio da desobediência, da fuga e da formação de quilombos, bem como levantes urbanos para preservar sua cultura e religião.

Entretanto, a análise aponta que, assim como os demais assuntos, o ensino étnico-racial frequentemente é apresentado de forma resumida, muitas vezes em apenas dois parágrafos. Para complementar as informações, o livro inclui *links* para vídeos no *YouTube*, como uma entrevista com o historiador João Reis, que discorre sobre a escravidão do Brasil e as lutas contra esse sistema nesse período.

Foto 05: Núbia Alfaia, outubro 2023



Ainda no mesmo capítulo, o movimento abolicionista é abordado em apenas um parágrafo, seguido pela inserção de um "Box" que destaca a bibliografia de homens negros que fizeram parte desse movimento. Portanto, a pesquisa busca

compreender como esses elementos presentes no livro didático podem ser efetivamente utilizados em sala de aula para promover uma educação étnico-racial mais significativa.

É importante citar que às leis abolicionistas como a “a lei do ventre livre”, “lei dos sexagenários” é “lei Áurea” são destacadas de forma detalhada dando ênfase para ações do Estado e pressão externos de outros países para o fim da escravidão, porém a luta dos negros por liberdade aconteceu bem antes.

A movimentação dos escravos teve repercussão política e influenciou decisivamente o processo da abolição. Influenciou inclusive a forma como os políticos encaminham as discussões sobre as leis emancipacionistas. Deputados, senadores e conselheiros do Império, muitos deles grandes proprietários de escravos, estavam atentos ao que acontecia à sua volta e muitas das suas decisões foram tomadas sob pressão do que viam nas ruas e nas senzalas (ALBUQUERQUE & FRAGA FILHO, p. 175, 2006).

A abolição no livro se trabalha a perspectiva que mesmo com a pressão interna e externa do movimento abolicionista o governo de D. Pedro e sua elite defenderam uma abolição lenta e gradual, nessa perspectiva se entende o porque até hoje o Brasil é um país desigual corrobora para compreender as leis abolicionista. E para Soares & Alves (2003, p. 149) “Existe uma diferença bastante expressiva entre ricos e pobres, brancos e negros no acesso aos diferentes níveis e modalidade de ensino no país”.

Nos últimos capítulos do livro, os acontecimentos de Europa e Estados Unidos estão em evidência novamente, temas sobre Imperialismo é destacado e a política de disputa entre as potências da época, assim como a partilha e a destruição da África e Ásia, pelos países capitalistas Estados Unidos, Grã Bethânia, França e Japão, que motivados pela ambição e ideias racistas como o “darwinismo social” acirram disputas nos territórios que hoje vivem em guerra. (BOULOS, 2018, p 226 a 246).

Mas uma vez nesse capítulo os acontecimentos se desdobram em torno da Europa como a imagens iconográficas reforçam o entendimento do poder político e bélico dos colonizadores, no assunto abordado não mostra as lutas e a resistência dos africanos em relação ao domínio dos Europeus em seus territórios.

“Durante muito tempo, os europeus se restringiam ao litoral africano, a partir de 1980, avançaram em direção ao interior em busca de matérias primas necessárias à indústria e de áreas onde pudessem investir, construir ferrovias e fornecer empréstimos a juros, as potências da época partiam das feitorias do litoral para controlar terras, riquezas e gentes do interior africano” (BOULOS, p. 232, 2018).

Foto 06: Núbia Alfaia, outubro, 2023

O imperialismo na África

proteção: país ou território com governo próprio, mas controlado por outro Estado no tocante à política externa e à segurança. Marrocos e Tunísia, por exemplo, foram protetorados franceses na África.

Durante muito tempo, os europeus se restringiram ao litoral africano. A partir de 1880, avançaram em direção ao interior em busca de matérias-primas necessárias à indústria e de áreas onde pudessem investir, construir ferrovias e fornecer empréstimos a juros. As potências da época partiam das feitorias do litoral para controlar terras, riquezas e gentes do interior africano. Por meio de ataques e da pressão diplomática, as terras conquistadas eram transformadas em colônias, protetorados, domínios ou áreas de influência.

Franceses onde hoje é a Argélia

Por volta de 1830, os franceses começaram a conquistar as terras da atual Argélia. Pouco tempo depois, assumiram o governo, tomaram terras dos nativos e obrigaram-nos a trabalhar para eles nas culturas de oliveira, da vinha, do trigo, da aveia e de frutas destinadas à exportação. Isso desorganizava os modos de produção e sobrevivência das comunidades africanas.

Além disso, a opressão francesa na Argélia se fez também através de leis que o Congresso argelino era praticamente obrigado a aprovar; exemplo disto é esta lei de 1908.

Colheita feita por argelinos no interior do país sob o olhar vigilante do colono, mostrado à direita, c. 1900.

DIALOGANDO

a) Qual o significado de "indígenas" no texto?
b) O que se pode concluir por esse documento?

O Congresso, considerando que a instrução dos indígenas faz a Argélia correr um verdadeiro perigo tanto do ponto de vista econômico quanto do ponto de vista do agrupamento francês, emite o voto de que a instrução primária dos indígenas seja suprimida.

MESGRAVIS, Lina. A colonização da África e da Ásia. São Paulo: Atual, 1994, p. 25-26. (História geral em documentos).

232

No último capítulo, intitulado "Estados Unidos e América Latina no século XIX," o livro didático aborda o protagonismo da luta dos negros na guerra civil norte-americana e na promulgação da lei de emancipação dos escravos que se engajaram no exército do Norte, contribuindo para a vitória dos nortistas na guerra. No entanto, mesmo sendo essencial para a vitória, um "Box" sobre o assunto destaca que "As leis se mostraram insuficientes para transformar homens livres em cidadãos. A elite branca, sobretudo no Sul, procurava impedir o direito do negro à cidadania" (BOULOS, 2018, p. 255)

Neste capítulo, também é abordada a questão do racismo nos Estados Unidos, a segregação entre brancos e negros nos espaços públicos, a experiência dos negros na América do Norte e o progresso americano no século XIX. Além disso, são discutidas as guerras entre indígenas, que não eram considerados cidadãos e foram praticamente exterminados durante a expansão territorial dos Estados Unidos.

A abordagem da questão étnico-racial neste capítulo é condensada em apenas duas páginas, que incluem imagens representando um jovem soldado que lutou na guerra civil e uma criança sendo escoltada por um agente federal para assistir aulas após a proibição da segregação racial em 1960 na página (BOULOS, 2018, p. 254, 255).

É importante ressaltar que nem todos os temas pensados pelo autor estão necessariamente presentes no livro didático. Isso ocorre porque os livros são limitados

e passam por uma seleção de conteúdos devido a várias razões, como considerações econômicas, ideológicas e técnicas. Além disso, a linguagem deve ser acessível ao público juvenil. No entanto, essa seleção de conteúdos pode limitar a formação intelectual dos alunos e sua capacidade crítica, como aponta Bittencourt (2017, p. 73).

É necessário considerar que essa análise se concentrou principalmente na narrativa presente no livro didático. A análise da utilização do livro em sala de aula e sua interação com o professor e os alunos são aspectos fundamentais que também podem ser abordados em futuras pesquisas.

2.2 ENSINO PARA RELAÇÕES ÉTNICOS RACIAIS NO LIVRO DE HISTÓRIA

Em 2023, comemoramos 20 anos da entrada em vigor da Lei 10.639/2003, que complementou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira na grade curricular dos ensinos Fundamental e Médio.

“O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.” (BRASIL, 2004, p. 35)

Nesse contexto, as escolas brasileiras precisaram repensar suas práticas pedagógicas cotidianas, transformando gradualmente o ensino tradicional em um modelo mais inclusivo e representativo, que reflita a diversidade étnica e plural da população brasileira, incluindo tanto a população negra quanto os povos indígenas.

A Lei 9.394/96, que estabeleceu as diretrizes e bases para a educação nacional, foi ampliada pela Lei 10.639/03, visto que a versão original da primeira lei tratava de maneira limitada a questão étnico-racial. como afirmar Gomes (2012), a conquista da aprovação da Lei 10.639/03 foi resultado de anos de luta do movimento negro. A legislação busca promover uma abordagem que não apenas enriqueça o conhecimento dos estudantes, mas também fomente a compreensão do presente, da historicidade e da diversidade étnico-racial do Brasil.

A implantação da Lei 10.639/03 representa uma conquista significativa para a população negra no Brasil. O movimento negro desempenhou um papel fundamental

ao pressionar o Estado a reconhecer oficialmente a desigualdade racial e o racismo que historicamente afetam a população negra.

Os negros frequentemente enfrentam preconceito e discriminação antes mesmo de expressarem suas opiniões ou tomarem iniciativas, devido a estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade (BRASIL, 2013).

Quanto à questão racial no Brasil, é importante destacar que os debates sobre essa questão ganharam maior visibilidade após a Terceira Conferência Mundial da ONU contra o racismo, realizada em Durban, África do Sul, em 2001. A partir desse evento, o Brasil passou a se engajar na busca de estratégias para implementar as diretrizes da Declaração da conferência. Antes desse momento, os debates sobre racismo e discriminação racial não haviam alcançado grande projeção na mídia e no público em geral. Como destacado por Munanga (2015), foi somente a partir de então que se reconheceu a existência de um "Racismo à brasileira".

Nesse contexto, é essencial que haja uma articulação eficaz entre o Estado, os municípios, diretores, coordenadores, professores e outros atores da educação para desenvolver métodos e projetos que incorporem o ensino das relações étnico-raciais nas escolas. "Como a Lei existe e deve ser cumprida em todos os níveis da educação, as primeiras ações a serem tomadas pela escola são a capacitação do corpo docente e a aquisição de material adequado para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana (KRAUS & ROSA, 2010, p?)

Essa legislação não apenas exige o ensino sobre a cultura e história africana, mas também aborda questões sociais, incluindo o combate ao racismo na sociedade e na cultura escolar. Isso contribui para promover a cidadania e igualdade presente na Constituição de 1988, além de da perspectiva de uma reparação histórica, já que, o Estado reconhece e assume que a população negra é, até hoje, a mais prejudicada e marginalizada após séculos de escravidão (BRASIL, 2004).

Para ressignificar a história dos negros nos livros didáticos, é fundamental que sejam produzidos materiais que valorizem a cultura africana e a diversidade étnica que contribuíram para a formação da cultura brasileira. Durante muito tempo, esses aspectos foram excluídos ou silenciados nos livros e na narrativa histórica oficial. A aprendizagem sobre a história e a cultura dos africanos e afrodescendentes não

apenas pode ajudar na valorização da identidade dos alunos negros, mas também contribuir para a construção de uma consciência histórica⁴.

Conforme apontado por Munanga (2006), ser negro é uma identidade política que busca solidariedade e construção de identidade para aqueles que enfrentam a exclusão e o racismo. A afirmação dessa identidade pode desempenhar um papel importante na luta contra a discriminação racial e na promoção da consciência histórica não apenas entre os alunos negros, mas entre todos os estudantes, ajudando a desnaturalizar a hierarquia racial a partir do conhecimento histórico.

A Questão do ensino étnico no livro da editora FTB, está em conformidade com a lei 10.639 em alguns capítulos, os temas relacionados à cultura e à luta dos negros aparecem principalmente no período colonial e na abolição. Entretanto, na maioria das vezes, essa abordagem é condensada e resumida. Isso significa que os alunos que se identificarem com alguma temática étnica ou desejarem aprofundar seus conhecimentos precisarão recorrer a links disponibilizados pelo próprio livro.

Os conteúdos étnicos são apresentados em quantidades limitadas e podem não atender a todas as expectativas, o que ainda coloca os negros em uma posição inferior em relação aos europeus. “O conhecimento sobre os aspectos econômicos, políticos e culturais é quase inexistente, como se a África passasse a existir depois da escravidão.” (KRAUS & ROSA, 2010, p. 859). Sobre isso é possível verificar que na análise dos conteúdos dos livros não existe nada a respeito do continente africano anterior à escravidão.

O livro ainda deixa de explorar detalhadamente alguns assuntos importantes, como a religião afro-brasileira e os quilombos e irmandades que desempenharam papéis cruciais na resistência e na libertação de negros da escravidão. o livro didático tem limitações em relação aos conteúdos sobre a África e a luta dos negros contra a escravidão pois deixar de explorar temáticas fundamentais para o ensino de História como Educação quilombolas, a ancestralidade Histórica, já que os quilombos como afirmar o movimento negro são pedaços da “África no Brasil” (KRAUS & ROSA, 2010).

4 A consciência histórica refere-se á compreensão e apreciação do passado reconhecendo diferentes perspectivas e contextos. No contexto de autoindetificação de alunos negros isso pode ajuda na valorização de sua Historia. Incorporar a diversidade étnica nas narrativas históricas ajuda a construir uma consciência mais inclusiva, promovendo autoestima e o senso de pertencimento entre alunos negros.

A colonização no Brasil durante o século XVI e o tráfico de escravos até o século XIX reuniram em um mesmo território diversas etnias e povos, resultando em convivências conflituosas e, em muitos casos, na violência dos colonizadores contra os nativos e africanos. No entanto, a resistência desses grupos contribuiu para tornar a população brasileira multicultural. Como mencionado por Munanga (2015), debater e defender a diversidade em sala de aula, essencial no processo de construção de uma cidadania duradoura e verdadeira e contribuir para formação étnica dos alunos.

2.3 O DOCENTE E O LIVRO DIDÁTICO

Em relação ao silenciamento e a falta de representatividade da cultura e da história dos negros e indígenas no livro de História do 8º ano do ensino básico e como prejudicar a autoidentificação dos alunos negros da rede pública, foi realizada uma entrevista com uma docente da região metropolitana de Belém, no município de Marituba, a escola é pública atende alunos de bairros periféricos próximo ao centro da cidade, a mesma não utilizar o livro da editora FTD, durante as aulas, pois o considera "superficial" com relação às temáticas étnicas raciais. LIMA (2023)

A professora afirma que no livro, os conteúdos sobre a África e os afrodescendentes não são suficientes para os alunos entenderem sobre a cultura. Ela observa que o livro retrata principalmente a escravidão e representa os escravizados como sendo de uma única etnia. Esta constatação levanta a questão de como o professor efetivamente aborda essa lacuna e complementa os conteúdos para enriquecer a compreensão dos alunos sobre a cultura africana e a diversidade étnica dos afrodescendentes. Sabemos que para o aluno aprender sobre o processo de formação da consciência Histórica é preciso que o estudante analise a importância das fontes, memória, as narrativas no livro didático.

Em entrevista para a presente pesquisa a docente afirma que encontra grandes dificuldades para ensinar a história da África e implantar a lei 10. 639/03. em seu cotidiano escolar uma vez que seus alunos não sabem nem onde se encontra o continente africano, é uma realidade após décadas de invisibilidade da história africana no ensino. LIMA (2023)

Ao ser questionada sobre o processo de escolha do livro didático da editora FTD, a docente mencionou que não participou da seleção, pois ingressou na escola durante a metade do ano letivo. Ela comentou sobre essa situação da seguinte forma: "Sobre isso, FTD né? Então é assim, não faço uma crítica tão profunda. O livro não é ruim, utilizamos o livro em situações em sala de aula, principalmente quando não tive tempo de elaborar meu próprio plano de aula" (LIMA, 03 de março de 2023)

É importante reconhecer que o livro didático é uma ferramenta relevante para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, porém, a decisão de utilizá-lo ou não fica a cargo do professor. A docente mencionou que o livro pesquisado não é amplamente incorporado ao ensino de História. LIMA (2023) explicou que utiliza apenas em ocasiões pontuais, principalmente quando não tem tempo para preparar seu próprio material complementar. Sendo assim na maioria das vezes o livro didático de história é inutilizado na escola municipal.

Durante a entrevista foi perguntando sobre a Lei 10.639 e como é abordada nas aulas de História, a mesma afirmou que quando explicar sobre os conteúdos ao longo dos semestres letivos tentar inserir temáticas étnica raciais para além da escravidão, buscar pontuar sobre os negros e sua diversidade cultural.

Sabemos que, por vários motivos e por escolha editorial, a abordagem étnica sobre a África e os afrodescendentes são silenciados. No entanto, cabe ao docente problematizar porque a cultura e a história desses povos não são abordadas e, quando são, de que maneira são construídos, uma vez que a maioria dos indivíduos entra em contato com o conhecimento histórico no ensino escolar. Conforme Bittencourt (2008, p. 313), "O livro didático tem sido o principal responsável pela concretização dos conteúdos históricos escolares. Essa condição de depositários de determinados conteúdos históricos se torna um importante instrumento de trabalho do docente."

Para garantir que a Lei 10.639 alcance seus objetivos, instituições como o Conselho Nacional de Educação instituem diretrizes para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Entre essas diretrizes, estão o planejamento, execução e avaliação da educação, com o objetivo de promover a formação de cidadãos atuantes e conscientes na sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas.

Outro objetivo é a divulgação e produção do conhecimento, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem os cidadãos quanto à pluralidade étnica, garantindo o respeito aos direitos legais de todos. O cumprimento dessas diretrizes é obrigatório para manter o funcionamento das instituições de ensino.

As instituições de ensino desempenham um papel importante no cumprimento dessa legislação, pois são responsáveis por incentivar e criar projetos e pesquisas sobre o processo educativo com valores e visões de mundo do conhecimento afro-brasileiro. Além disso, o sistema educacional, deve proporcionar formações continuadas de professores que insiram a perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Isso pode abranger ou não o movimento negro, assim como outros movimentos e realidades sociais dessa maneira poderá alcançar uma educação mais inclusiva e representativa. Todos esses mecanismos são meios para o sucesso na Educação Étnico-Racial e uma resposta na área da educação para a população negra.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme estabelecido no Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a) e na Resolução CNE/CP 1/2004 (BRASIL, 2004b), também enfatizam a importância da educação das relações étnico-raciais. Dessa forma, os projetos políticos pedagógicos devem orientar os procedimentos e instrumentos a serem desenvolvidos nas escolas, visando oferecer uma educação que promova a cidadania e forneça meios para identificar e combater práticas discriminatórias, a fim de enfrentar o racismo presente na sociedade brasileira e nas escolas, uma vez que, dentro desses ambientes, ainda se perpetuam práticas da cultura hegemônica em seus currículos. GOMES (2012).

Embora as mudanças na prática pedagógica sejam necessárias, existem lacunas na formação dos professores, uma vez que, muitas vezes, não foram expostos ao Educação Étnico-Racial durante sua formação. Além disso, por escolha pessoal, alguns ainda optam por evitar debates sobre o ensino étnico em sala de aula. Como afirmou a professora na entrevista “Os meus professores na faculdade de História diziam para nunca usar livro didático nas aulas de História” (LIMA, 2023). Ao problematizar esta fala, podemos verificar que o livro didático não faz parte do cotidiano escolar da docente, devido a lacunas durante sua formação, uma vez que seus professores inferiorizavam o uso do livro durante a aula de História.

A lei 10.639 faz parte do programa de direitos humanos e está alinhada com o compromisso internacional assumido pelo Brasil no combate ao racismo e à discriminação. Portanto, é essencial que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente os professores, promovam uma educação antirracista. Como destacado no documento oficial (BRASIL, 2013, p. 90), "A luta pela superação do racismo e de toda discriminação racial é uma tarefa de todo educador, independentemente de sua origem étnico-racial, crença religiosa ou posição política".

Para Miranda & De Luca (2014) a lei 10.639/03 passou a ser estimulada no livro didático tornou um dos critérios adotados pelo PNLD para publicar e distribuição do material didático no sistema educacional. Então os autores e editores para não ter seus livros excluído do Guia do PNLD, passaram a ter cuidados evidentes para que os livros não veiculassem mais estereótipos com conceitos, gêneros e etnias. Ainda sim os livros retratam de forma superficial os negros isso se deve a naturalidade que a sociedade brasileira concebeu práticas discriminatórias. Sobre isso " A luta pela superação do racismo e de toda discriminação racial é, pois, tarefa de todo educador independente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política" (BRASIL, 2013, p. 90). Isso é possível através da educação escolar que ajuda na formação de cidadãos conscientes e políticos aliado aos materiais didáticos que apoiem o ensino e aprendizagem do educando. Portanto, segundo Kraus & Rosa (2010) o objetivo da Lei 10.639/03 não é substituir uma educação eurocêntrica por outra afrocêntrica, mas sim valorizar os aspectos culturais africanos e afro-brasileiros que por muitos anos foram silenciados e discriminados na educação nacional. O papel fundamental do docente especificamente de História, nesse sentido, seria o de educar para a desnaturalização do racismo e o respeito à diversidade étnico-racial do povo brasileiro.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lei 10.639 entra em vigor em 2003 se tornou obrigatória a inclusão da temática étnica racial no livro didático, a partir da promulgação desta legislação nós voltamos o olhar para compreender como a História da África e dos afrodescendentes se apresentam, na coleção do livro didático da editora FTD, História sociedade e

cidadania do 8º ano e notório que houve avanços significativo em relação aos livros anteriores a lei, uma vez que encontramos no livro, assuntos sobre a resistência dos negros em vários momentos ao longo da História, assim como a importância dos afrodescendentes para formação da Nação brasileira.

Entretanto no livro didático pesquisado ainda persiste um tradicionalismo com a cultura eurocêntrica uma vez que a Europa é privilegiada nas narrativas, enquanto a cultura e a diversidade da população negra é silenciada. O problema é que tal narrativas, corrobora para o racismo presente na sociedade e na invisibilidade dos negros no espaço escolar brasileiro, prejudicando a formação étnica dos alunos que não se veem representados no livro didático.

Ressaltamos, os avanços na educação étnico raciais, através de legislações e políticas públicas, tais como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que orientam a organização e o desenvolvimento das propostas pedagógicas das redes de ensino pública e privada (BRASIL, 2004); e a Base Nacional Comum Curricular, que definem os parâmetros para escolha do livro didático através do PNLD, contudo para uma aprendizagem significativa e preciso que a prática docente e os materiais didáticos atendam as demandas sociais das instituições de ensino, realizando durante o cotidiano escolar projetos e planejamento para valorizar os aspectos culturais africanos e afro-brasileiros na educação,

É possível concluir que somente o livro didático não atende as demandas para a prática pedagógica de ensinar as relações étnico raciais, uma vez que o professor entrevistado admite que utiliza outros materiais para ministra a questão étnico-raciais, sabemos que o PNLD movimenta uma indústria livresca e que se tornou um dos maiores programas de distribuição de livros democratizado o acesso por todos os estudantes no ensino básico, porém se torna inútil e mal utilizado para ensino se questões tão importantes como a história dos negros e negras não são inserido de forma igualitária.

Vale mencionar a importância dessa pesquisa para minha formação em Licenciatura em História, uma vez que ao me aprofundar nos estudos sobre a Educação Étnico-Racial, concluir que papel do professor de História é fundamental na promoção da educação antirracista, pois desempenha um papel crucial na transmissão de conhecimentos que abordam a diversidade e a complexidade das

culturas e sociedades ao longo do tempo. Ao destacar eventos e contribuições de diferentes grupos étnicos, o professor contribui para a construção de uma consciência histórica mais inclusiva e respeitosa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R; FILHO Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é Racismo Estrutural**. Belo Horizonte (MG): letramento, 2018.

ARAÚJO, J. A, **Educação e Desigualdade: A conjuntura atual do Ensino Público no Brasil**, revista direitos humanos e democracia- editora Unijuí. ano 2. n. 3 jan/jun 2014.

BALL, S. J. **Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BITTENCOURT, C. M. F. **Apresentação. Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 471-473, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27952>. Acesso em: 3 nov. 2022

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 383 p. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe (org). **O saber Histórico na sala de aula**. São Paulo contexto, 2017.

BOULOS JR, Alfredo. **História: sociedade & cidadania**. Editora FTD: São Paulo. 4ª edição, 2018.

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de Agosto de 1985. **Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências**. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=514182&id=14337288&idBinario=15708004&mime=application/rtf>.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Diário Oficial da União. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial [...]**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Guia de livros didáticos - PNLD 2020: história. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs**. Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, Erinaldo. **História, livro didático e formação docente: produção, limites e possibilidades**. Revista Antíteses, Londrina, v. 11, n. 22, p.516-532, jul./dez. 2018.

CASSIANO, C. C. F. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CERRI, Luis Fernando. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**. Revista de História Regional. Ponta Grossa, v.6, n.2, p.93-112, 2010.

COELHO, Wilma de Nazaré B.; COELHO, Mauro Cezar. **Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013.

CHALHOUB, Sidney. SILVA, Fernando Teixeira. **Sujeitos No Imaginário Acadêmico: escravos e trabalhadores na Historiografia Brasileira desde anos de 1980**. Cad. AEL, v 14, n 26, 2009.

CHESNEAUX, Jean. **As armadilhas do quadripartismo histórico**. In: CHESNEAUX, Jean (Org). Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre história e historiadores. São Paulo: Ática, 1995, p. 92-99

SENNA, Daniela Oliveira. **Onde está Tereza? A “presença” da Mulher Negra no Livro Didático de História**, 2018.

Gil, Antônio Carlos, 1946-**Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil**. - 4. ed. - São Paulo :Atlas, 2002.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículos sem Fronteiras. v.12, n.1, p. 98-109, 2012.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: sínteses dos indicadores 2009**. Rio de Janeiro, 2010.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Estudos & Pesquisas: informações demográfica e socioeconômica, Rio de Janeiro, n. 23, 2008.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SILVA, Petronilha Beatriz G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

MIRANDA, Sonia Regina; DE LUCA, Tania Regina. O Livro Didático de História Hoje: **um panorama a partir do PNL**D. Revista Brasileira de História, São Paulo, ANPUH, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MATOS, Júlia Silveira. **A história nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico**. Historiæ, Rio Grande, 3 (1): 51-74, 2012.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004 (Coleção Viver, Aprender).

MUNANGA, K. **Algumas considerações sobre raça afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos**. Revista USP, São Paulo, n. 68, p. 46-57, 2006.

ROCHA, Maria. **"Cultura Escolar e Práticas Pedagógicas"**. Editora ABC, 2006.

SCHWARZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012

PRANDI, R. **De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião**. Revista USP São Paulo, n. 46, p. 52-65, 2000

APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA

1. Como se dá o processo de seleção até a chegada do livro didático na sala de aula?
2. A utilização do livro didático na escola ocorre? Se sim, as práticas pedagógicas associadas a esse material promovem o ensino para as relações étnico raciais?
3. O livro está de acordo com a lei 10.639?

4. Como você abordar o ensino étnico nas aulas de História?

APÊNDICE B- TRASCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Não, eu não estava na seleção do livro didático, eu não participei, e trocado o livro a cada 2 anos,

Sobre isso, FTB né? Então é assim, não faço uma crítica tão profunda. O livro não é ruim, utilizamos o livro em situações em sala de aula, principalmente quando não tive tempo de elaborar meu próprio plano de aula. O livro é ruim? não, mas quando tu tens uma visão diferente, não quer usar, outra coisa sabemos que para aulas de História, e muito pouco tempo, né? Quando gente trabalhava o livro é bom nessa parte aí. Eu uso o livro raramente e quando uso faço atividades do livro, pois às vezes tem perguntas pertinentes que dá pra ti o utilizar. O livro serve mais pra isso também, pra te usar como atividade, quando estou sem tempo." (LIMA,2023)

No livro só fala da escravidão, uma outra frase que explica como era a vida do negro, mas não é tão profunda assim, eu tenho que explicar para eles que quando os negros vinham para cá, eles não eram pessoas leigas, eram pessoas de combate lá dentro de suas aldeias, eram guerreiros e reis, tinha várias etnias. falo que os negros eram colonizados, eram praticamente obrigados a viver uma cultura européia, esquecendo as culturas que existiam. Quando vou falar do levante dos malês, só mostra um negro

que se revoltou basicamente no livro, eles não sabem nem onde e a África é um continente, digo para eles tenho que contextualizar." (LIMA,2023 Eu tento não deixar só naquela superficialidade, Eu tento aprofundar só mais um pouquinho geralmente, a das pesquisas que faço, utilizo das imagens, vídeos, documentários. (LIMA, 2023)

Durante a minha formação, uma professora colocou uma coisa na minha cabeça, que não gostava de professor que usa livro didático para ensinar, e dizia que professor que entra na sala com o livro didático. Não era pra estar dando aula e aí eu fiquei com isso desde então. (LIMA, 2023)

Quando pego o livro didático. Vejo que falta várias informações. Falta um “ponto” aqui e ali, e vejo que tenho de buscar um pouco mais de assuntos e informações por outros meios.

A gente quer aprofundar um pouquinho para não deixa a aula chata. Então tem que deixar o tema mais interessante, trazer curiosidades, coisa que o livro não te deixa tão aberto para isso.

Sim a abordagem étnico racial ocorre principalmente na semana da consciência negra na escola, e também durante assuntos abordo algo referente as questões étnicas raciais, olha, quando eu estava falando agora sobre a Primeira Guerra Mundial, Durante e até depois da Primeira Guerra Mundial e da Segunda, a África ainda era uma colônia da Inglaterra, e muitos alunos não sabem disso. Então, o livro tem suas limitações, não é ruim, mas poderia ser melhor" (LIMA, 2003).

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
portador da Cédula de Identidade RG nº _____, **AUTORIZO** o uso da minha entrevista para a realização de uma pesquisa sob o tema “Livro Didático”. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da entrevista acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades, meio digital ou eletrônico. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Ananindeua, ____ de _____, de 2023

Assinatura