



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

---

**SILVIA CRISTINA SOARES CECILIO PAIXÃO**

**O DISCURSO SOBRE O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E SUA  
RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS DE PROMOÇÃO PARA IGUALDADE RACIAL**

---

Campo Grande/MS  
2019

M	 <b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL</b>
PAIXÃO, S. C. S. C.	 <p>Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul</p> <p><b>SILVIA CRISTINA SOARES CECILIO PAIXÃO</b></p>
O DISCURSO SOBRE O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS DE PROMOÇÃO PARA IGUALDADE RACIAL	<p><b>O DISCURSO SOBRE O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS DE PROMOÇÃO PARA IGUALDADE RACIAL</b></p>
2019	<p><b>Campo Grande/MS 2019</b></p>

**SILVIA CRISTINA SOARES CECILIO PAIXÃO**

**O DISCURSO SOBRE O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E SUA  
RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS DE PROMOÇÃO PARA IGUALDADE RACIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

Linha de pesquisa: Produção de texto oral e escrito  
(PTOE – Análise do Discurso)

Orientador: Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues

Campo Grande/MS  
2019

P172d Paixão, Silvia Cristina Soares Cecilio

O discurso sobre o negro no livro didático de história e sua relação com as práticas de promoção para igualdade racial/  
Silvia Cristina Soares Cecilio Paixão. – Campo Grande, MS:  
UEMS, 2019.

142p.

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de  
Mato Grosso do Sul, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues.

1. Discurso. 2. Livro didático. 3. Educação para relações  
étnico-raciais. I. Rodrigues, Marlon Leal II. Título

CDD 23. ed. - 401.41

**SILVIA CRISTINA SOARES CECILIO PAIXÃO**

**O DISCURSO SOBRE O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E  
SUA RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS DE PROMOÇÃO PARA IGUALDADE  
RACIAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues (Presidente)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Profa. Dra. Irenilda Ângela dos Santos  
Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT

---

Profa. Dra. Rosimar Rodrigues Regina de Oliveira  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes - Suplente  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande/MS, 29 de abril de 2019.

À minha mãe, Dona Eva, de quem guardo as lembranças e broncas mais importantes da minha caminhada, por nunca desistir da minha educação e nunca me deixar desistir.

Ao Vinícius, minha paixão, meu companheiro e parceiro de longas conversas, obrigada por sempre me incentivar nos estudos e me acalmar no processo de escrita.

À minha querida filha, Isabela Paixão, sempre me recebendo com um sorriso e oferecendo ajuda para escrever ou procurar palavras quando minha mente estava cansada.

À minha irmã, Elisa Helena, pela paciência ao ouvir o eterno discurso sobre o que era Análise de Discurso. Um sorriso sempre acolhedor.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a pessoa que se revelou um amigo muito querido, Celso Abrão dos Reis. Aquele que apresentou um novo mundo: o mundo da Análise de Discurso. Sua paixão por esta área de conhecimento conquistou meus pensamentos e me fez ter coragem para ousar por um novo caminho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues, por me ajudar a trilhar os caminhos da Análise de Discurso, fazendo-me apaixonar por esta disciplina ao longo do curso e desejar conhecer cada vez mais. Por acreditar que eu era capaz e me incentivar a buscar mais.

Agradeço a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira, pelo apoio e conselhos preciosos que iluminaram meus pensamentos e acalentaram meu coração.

Aos queridos colegas de trabalho, da Divisão de Educação e Diversidade/DED, que vibravam a cada etapa vencida e compartilhavam da minha alegria durante o processo de seleção do Programa do Mestrado e durante o período do curso.

Agradeço a todos os professores do programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras - nível de mestrado - unidade de Campo Grande, pelo incentivo, paciência e sabedoria ao me ajudarem a trilhar este caminho.

Aos colegas da turma do mestrado em Letras, pela amizade e por contribuírem de alguma forma para que pudesse concluir o curso.

À Secretaria Municipal de Educação/SEMED, por disponibilizar o material necessário e informações indispensáveis para a realização desta pesquisa.

Obrigada a Deus, por colocar todas estas pérolas em meu caminho e me ajudar a concluir mais esta etapa em minha vida.

**Ainda Assim Eu Me Levanto** – (“Still I Rise”)  
Você pode me inscrever na História  
Com as mentiras amargas que contar,  
Você pode me arrastar no pó  
Mas ainda assim, como o pó, eu vou me levantar.

Minha elegância o perturba?  
Por que você afunda no pesar?  
Porque eu ando como se eu tivesse poços de petróleo  
Jorrando em minha sala de estar.

Assim como lua e o sol,  
Com a certeza das ondas do mar  
Como se ergue a esperança  
Ainda assim, vou me levantar

Você queria me ver abatida?  
Cabeça baixa, olhar caído?  
Ombros curvados com lágrimas  
Com a alma a gritar enfraquecida?  
Minha altivez o ofende?  
Não leve isso tão a mal,  
Porque eu rio como se eu tivesse  
Minas de ouro no meu quintal.  
(...)

Maya Angelou

PAIXÃO, S. C. S. C. *O discurso sobre o negro no livro didático de história e sua relação com as práticas de promoção para igualdade racial*. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2019.

## RESUMO

A presente pesquisa objetivou investigar os discursos apresentados sobre os negros e africanos no livro didático adotado pela maioria das escolas municipais de Campo Grande no PNL 2016/2018 do componente curricular de História. Analisamos o livro didático, a partir da perspectiva teórica pautada na Análise de Discurso de Linha Francesa, para discutir qual imagem do negro é apresentada nos discursos proferidos sobre o período da colonização de nosso país, bem como quais os silenciamentos sobre as conquistas e contribuições deste povo para a formação de nossa cultura, haja vista que historicamente é observado a invisibilidade das lutas e conquistas dos povos africanos vindos para o Brasil na época da colonização. Para tanto, faz-se necessária uma breve apresentação dos pressupostos teóricos que trabalhamos de acordo com a Análise de Discurso de linha francesa, que são de suma importância para a compreensão de alguns aspectos que observamos, como a relação entre discurso e as condições de produção para o mesmo, a partir da proposição de que o discurso não nasce no sujeito, mas sim, que o sujeito é atravessado pelo discurso e por ele interpelado. Em seguida, apresentamos a análise e transcrição de alguns fragmentos de textos apresentados na coleção “Ligados.com História”, objeto de nosso estudo, para que fosse possível observar o silenciamento do reconhecimento da contribuição da cultura africana e sua relação com uma prática pedagógica que dificulta a promoção da igualdade racial e a valorização da diversidade étnico-racial presente no contexto escolar. Os resultados desta pesquisa, sinalizam que os discursos sobre o negro no livro didático de história ainda apresentam estereótipos que reforçam o preconceito e omitem informações importantes sobre o período da escravização, que dificultam a compreensão do quanto é necessário o trabalho voltado para a educação com práticas para a promoção racial. Nos discursos produzidos em sala de aula, é imprescindível questionar e problematizar as verdades apresentadas nos livros didáticos, para que a voz do professor, se sobressaia à que é apresentada no livro didático, bem como facultar ao estudante a atuação direta no processo educativo tanto quanto o professor, com a construção de um diálogo que promova uma nova visão sobre a nossa história.

**Palavras-chave:** discurso, livro didático, educação para as relações étnico-raciais.

PAIXÃO, S. C. S. C. *O discurso sobre o negro no livro didático de história e sua relação com as práticas de promoção para igualdade racial*. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2019.

## ABSTRACT

In this research, we will investigate the speeches presented about the afro-descendants in the didactic book adopted by the majority of the municipal schools of Campo Grande in the PNLD 2016/2018 of the History's curriculum component. We will analyse the didactic book, from the theoretical perspective based on the Analysis of the Speech of the French Method, in order to examine what image of the afro –descendant is presented in the speeches uttered about the colonization period in our country, as well as what are the muzzlings about the conquests and contributions of these people to the formation of our culture, because it is historically observed the invisibility of the fights and conquests achieved by the african people that came to Brazil in the colonization period. In order to achieve this, it is necessary a brief presentation of the theoretical postulates that will be developed based on the Analysis of the Speech of the French Method, that are of great importance for the comprehension of some aspects that we will observe, as the relation between the speech and the conditions for its productions, from the thesis that the speech is not born from the subject, but that the last is crossed and inquired by the former. For the conclusion of this research, we will show the analysis and transcription of some fragments of texts presented in the collection “Ligados.com História”, object of our study, in order to observe the silencing of the recognition about the african culture's contribution and its relation with a pedagogical practice that hampers the promotion of racial equality and the appreciation of the ethnic-racial diversity included in the schooling context. The results of this research indicate that black discourses in the history textbook still present stereotypes that reinforce prejudice and omit important information about the period of enslavement, which make it difficult to understand how much work is required for education with practices for racial promotion. In the speeches produced in the classroom, it is essential to question and problematize the truths presented in textbooks, so that the teacher's voice stands out from what is presented in the textbook, as well as provide the student with direct action in the educational process as much as the teacher, with the construction of a dialogue that promotes a new vision about our history.

**Keywords:** speech, didactic book, education for the ethnic-racial relations.

## LISTA DE SIGLAS

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

REME – Rede Municipal de Ensino

AD – Análise do Discurso

INL - Instituto Nacional do Livro

FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar

PLIDEF - Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático.

COLTED - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INL – Instituto Nacional do Livro

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNH – Parâmetros Curriculares Nacionais de História

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

MN – Movimento Negro

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

CNE - Conselho Nacional de Educação

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro 2º ano.....	45
Figura 2 – Sumário 2º ano.....	46
Figura 3 – Capa do livro 3º ano.....	46
Figura 4 – Sumário 3º ano.....	47
Figura 5 – Capa do livro 4º ano.....	47
Figura 6 – Sumário 4º ano.....	48
Figura 7 – Capa do livro 5º ano.....	48
Figura 8 – Sumário 5º ano.....	49
Figura 9 – Livro 2 p.75.....	52
Figura 10 – Livro 4 p.78.....	57
Figura 11 – Jornal “O ensaio”, 23 de maio de 1888 (folha 1).....	67
Figura 12 – Jornal “O ensaio”, 23 de maio de 1888 (folha 2).....	68
Figura 13 – Jornal “Correio paulistano”, 15 de maio de 1888.....	69
Figura 14 – Jornal “Correio paulistanos”, 15 de maio de 1888 (folha 1).....	70
Figura 15 – Jornal “Diário do Rio de Janeiro”, 5 de janeiro de 1840.....	73

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
Objeto .....	20
Objetivo geral .....	20
Objetivos específicos .....	20
Metodologia .....	20
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	22
1.1. Análise do Discurso - Breve retrospectiva histórica .....	22
1.2. Sujeito e Formação Discursiva .....	24
1.3. Silenciamento .....	25
<b>2. LIVRO DIDÁTICO</b> .....	27
2.1 Delimitação do Corpus .....	27
2.2 Programa Nacional do Livro Didático em discussão.....	28
2.3 O ensino de História – Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs.....	31
2.4 A legislação sobre Igualdade Racial.....	34
2.4.1 Constituição Federal de 1988.....	35
2.4.2 Lei nº 10.639/2003 e o Parecer CNE nº 3/2004.....	36
2.4.3 Estatuto da Igualdade Racial.....	38
<b>3. O NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO – Discurso e Realidade</b> .....	39
3.1 Sobre os autores.....	39
3.2 A escolha da coleção “Ligados.Com História” .....	40
3.3 Análise da coleção .....	43
3.3.1 Corporeidade – Discurso sobre a identidade Negra .....	49
3.3.2 O Silenciamento do discurso do escravizado enquanto objeto .....	50
3.3.3 O Silenciamento da violência do trabalho no engenho .....	54
3.3.4 Discurso da travessia – África/Brasil .....	55
3.3.5 Discurso da contribuição para a cultura brasileira .....	60
3.3.6 Discurso da escolha do trabalho .....	61
3.3.7 Discurso da liberdade – Lei Áurea .....	62
3.3.8 Silenciamento da violência contra mulheres e crianças .....	69
3.3.9 Discurso da resistência – Silenciamento dos quilombos .....	72
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	77

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>82</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>87</b>

“As palavras falam com outras palavras.”  
(ORLANDI, 2015, p. 41).

## INTRODUÇÃO

No discurso sobre educação, inevitavelmente o sentido do professor, do papel que ele desempenha no processo de ensino e de aprendizagem faz-se presente. O espaço escolar passa a ser observado como um local no qual os discursos circulam em diferentes sentidos, nunca em uma mesma direção ou efeito de sentido, pois estão em um ambiente onde circulam diferentes saberes, histórias e construções sociais. A Análise de Discurso nos proporciona um repensar sobre a leitura e a escrita, sobre o que entendemos por interpretação, no processo de educação e, o que podemos interpretar, no processo discursivo.

É nesta dinâmica que pretendeu-se analisar os discursos apresentados no livro didático que compõe a coleção escolhida pela maioria das escolas municipais de Campo Grande. Como este material poderia, ou não, favorecer uma prática pedagógica que visa a promoção da igualdade racial? Somente o livro é suficiente? O professor necessitaria de lançar mão do uso de materiais outros que não apenas o livro didático, para que o educando possa ocupar a posição de sujeito leitor crítico? (ORLANDI, 2012) Como tornar possível a desconstrução de conceitos elaborados e disseminados ao longo de nossa história, desnaturalizando-os no contexto escolar?

Nessa perspectiva, a seleção do *corpus* da presente pesquisa, que são os discursos sobre o povo africano/negro apresentados nos livros de história da coleção “Ligados.Com História”, que compõe o PNLD 2016/2018, de forma a promover a igualdade racial, nos remete a uma preocupação muito antiga: a representação do negro nos livros didáticos. Silva<sup>1</sup> (1987), propôs discussões sobre o tema em sua pesquisa de mestrado:

No livro didático, com poucas exceções o negro é apresentado como minoria e em último lugar. É associado em ilustrações e textos a mau, incapaz, feio, sujo, malvado. Aí, as causas da miséria do explorado são apresentadas como produtos da inferioridade do mesmo e não de sua exploração por parte do sistema. Essas ideologias formam as bases teóricas dos estereótipos com que são representados e percebidos na

---

<sup>1</sup> Ana Célia da Silva possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (1968), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1988) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2001). Fez curso de Especialização em Introdução aos Estudos Africanos em 1986 pelo Centro de Estudos Afro Orientais/UFBA. Atualmente é professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia. Informações disponíveis em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4786480U0>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

sociedade, o índio, o negro, o mestiço, a mulher o trabalhador e demais oprimidos. (SILVA, 1987, p. 97).

É ponto comum nas discussões acerca do livro didático, a sua utilização como uma das ferramentas que podem ser utilizadas em sala de aula, não a única. Portanto, na escolha deste material o professor deve atentar-se para o fato de que “[...] o livro deve partir do princípio de que o aluno não é uma cabeça vazia que precisa ser preenchida com algum conteúdo, assimilado de qualquer forma [...]” (BEZERRA, 1999). Fez-se necessário, problematizar novas formas de leitura, “não no sentido de efetuar atos mas porque pratica sentidos, intervém no real. [...] O sentido é história. O sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história [...]” (ORLANDI, 2015).

Orlandi (2012), considera os educadores enquanto sujeitos discursivos, a partir desta perspectiva, tornou-se possível, por meio da proposta de análise sobre o livro didático, observar quais sentidos se inscreveram na prática educativa que impedem que o trabalho em sala de aula seja voltado para a promoção étnico-racial.

Interessou-nos questionar em primeiro lugar, o discurso sobre como e em que medida o livro didático oportunizava de fato, uma prática pedagógica que não fortaleça os estereótipos sobre a população negra e/ou afrodescendente.

Na representação social do negro, no processo de reconstituição e modelagem da sua percepção externa estão contidos os estereótipos, os preconceitos, os julgamentos, os juízos, que são elementos ou objetos internalizados na consciência dos indivíduos, que os utilizam para construir o conceito da percepção inicial apreendida e que passa a integrar o seu universo interior. (SILVA, 2011, p. 29).

Empreendendo uma análise sobre algumas páginas de textos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) direcionados para o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, organizados por área de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física, História e Geografia), percebeu-se o objetivo de apresentar uma proposta norteadora de educação aos professores afim de auxiliá-los com relação aos conteúdos, forma de avaliação, atividades, entre outros, ao organizar a escolaridade em ciclos.

Neste movimento de sentidos em que se pretende padronizar os conteúdos em todo território nacional – proposta dos PCNs – com a garantia de respeito às “diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, [...] tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos

entre os cidadãos [...]” (Brasil, 1997, p. 13), é que nossa pesquisa problematizou como esta educação está sendo efetivada, considerando ainda, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que é o programa mais antigo voltado à distribuição do livro didático.

Para auxiliar nesta reflexão, a análise que apresentamos pretendeu contribuir para que professores, coordenadores e diretores possam apresentar um olhar crítico ao conteúdo que é difundido nos livros didáticos, de forma a promover uma série de rupturas, de deslocamentos, de ressignificações de sentido sobre um conteúdo específico, pauta de nossa pesquisa: destacamos o processo de escravização presente na história e construção de nosso país. De acordo com Orlandi (2012), este conteúdo, de maneira particular, ganhou novas formas de textualidade e novos contextos de realização, a partir da promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, o processo de significação de todo um período histórico passa a ser outro, novas condições de produção textuais tornaram-se possíveis.

A Análise de Discurso nos proporcionou a reflexão sobre como determinados acontecimentos se inscreveram na história de forma a tomar um significado e não outro. Pensemos nas palavras que foram e são silenciadas ao pensar o percurso histórico no qual pretendemos nos debruçar. (ORLANDI, 2015). A memória discursiva presente no contexto escolar, significa na escolha de materiais e práticas pedagógicas que perpetuam relações de poder. (ORLANDI, 2015). Segundo Pêcheux (1990a):

[...] uma formação discursiva não é um espaço estrutural fechado, pois é ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras formações discursivas) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo, sob forma de “pré-construídos” e de “discursos transversos”). É essa “invasão” de outros discursos – pré-construídos e transversos – que leva ao interdiscurso, à memória do dizer, tão importante para a interpretação da memória política. (PÊCHEUX, 1990a, p. 314).

Ao pensar sobre quais sentidos foram silenciados, questionamo-nos então, se o discurso sobre a prática poderia produzir um efeito diferente do que é proposto no livro didático. (ORLANDI, 2015). Isto é, se seria possível, com a utilização da análise discursiva das imagens, problematizar outras maneiras de ler a mesma situação?

Determinados discursos de luta e reivindicações se inscreveram na história de tal forma, que produzem sentido também sobre a legislação que regulamenta a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Como parte do nosso trabalho de pesquisa, analisamos algumas delas, como: o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes, o Estatuto da

Igualdade Racial, o Parecer CNE/CP 003/2004 do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Ao pensar na circulação dos dizeres, as palavras de Orlandi (2012a), destacaram a reflexão necessária para pautar a análise de alguns enunciados e imagens do livro didático de história, adotado pela maioria das escolas municipais da cidade de Campo Grande: “[...] os sentidos são como se constituem, como se formulam e como circulam (em que meios e de que maneira: escritos em uma faixa, sussurrados como boato, documento, carta, música, etc.) [...]” (ORLANDI, 2012a, p.12).

Além da análise dos discursos sobre os textos apresentados, foi necessária a análise discursiva das imagens que compõem a coleção: Como eram as ilustrações dos livros de história? Há um padrão nas imagens apresentadas na capa dos livros da coleção analisada? Estas questões também compõem o leque de indagações que suscitaram a problematização para esta pesquisa e a imagem, é um signo que evoca a representação mental de uma ideia, de um objeto, com o objetivo de transmitir uma mensagem.

Praticamente desde nossa primeira experiência no mundo, passamos a organizar nossas necessidades e nossos prazeres, nossas preferências e nossos temores, com base naquilo que vemos. Ou naquilo que queremos ver. Essa descrição, porém, é apenas a ponta do iceberg, e não dá de forma alguma a exata medida do poder e da importância que o sentido visual exerce sobre nossa vida. Nós o aceitamos sem nos darmos conta de que ele pode ser aperfeiçoado no processo básico de observação, ou ampliado até converter-se num incomparável instrumento de comunicação humana. Aceitamos a capacidade de ver da mesma maneira como a vivenciamos - sem esforço. (DONDIS, 2003, p. 5-6).

Portanto, fica claro que, o pretendido com esta pesquisa, que utilizou dos estudos da Análise do Discurso foi verificar se os livros didáticos, em especial a coleção adotada no PNLN 2016/2018 pela maioria das escolas do município de Campo Grande, avançaram na construção positiva da imagem do negro africano e afrodescendente, para que possamos ressignificar sua composição e refletir sobre a multiplicidade de sentidos que podem ser ocultados no livro didático, pois “[...] entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move [...]” (ORLANDI, 2015, p. 83).

### ***CORPUS***

Constitui o *corpus* da pesquisa, os livros da coleção “Ligados.Com História”, adotado

pela maioria das escolas municipais de Campo Grande, no PNLD/ 2016-2018. Compreendendo os volumes para o 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

## **OBJETO**

Os discursos apresentados sobre o povo africano/negro nos livros didáticos de história, da coleção “Ligados.Com História”, da Editora Saraiva.

## **OBJETIVO GERAL**

O objetivo desta pesquisa, foi analisar o discurso e as representações visuais apresentadas sobre o negro no livro didático, que poderiam ou não, contribuir para uma prática pedagógica que visasse a promoção da igualdade racial, em razão de que “[...] quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito [...].” (ORLANDI, 2012 b, p. 13).

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Analisar os discursos e as imagens apresentadas no livro didático da coleção “Ligados.Com História”.
- Analisar se as imagens apresentam um discurso discriminatório com relação às conquistas e trabalho do povo africano.
- Analisar qual imagem do negro é apresentada nos discursos proferidos sobre o período da colonização de nosso país
- Analisar em que medida o livro didático produz efeito na prática pedagógica para desconstrução de preconceitos e estereótipos com relação ao povo africano e afrodescendente.

## METODOLOGIA

Para que pudéssemos analisar nosso objeto de pesquisa, qual seja o discurso sobre o negro no livro didático para uma educação que promova a igualdade racial, o *corpus* utilizado foi composto por 4 volumes da coleção de história adotados no segundo, terceiro, quarto e quinto anos do Ensino Fundamental.

De forma especial, nos detemos de forma mais aprofundada no volume IV e V, que é destinado para o quarto e quinto ano respectivamente. Isso porque, de acordo com os PCNs de História é o ano escolar que estuda a formação do Brasil, de forma detalhada, o período da colonização e o sistema escravocrata adotado nesta época.

Desta forma, pretendeu-se selecionar enunciados que promovessem a discussão do tema proposto. Segundo Rodrigues (2007):

A delimitação do enunciado é um trabalho do analista que, em grande maioria, a partir de perguntas e questões que já estão elaboradas previamente, mas não fixas, uma vez que o recorte não pode ser aleatório a ponto de causar algum tipo de estranhamento entre aquilo que o sujeito, em sua posição discursiva, materializou linguisticamente e aquilo que o analista recortou. (RODRIGUES, 2007, p. 23).

Pretendeu-se com esta pesquisa, desenvolver uma análise sobre alguns discursos que perpassam o espaço escolar, discursos estes que poderiam prejudicar o avanço para uma discussão rumo a uma prática que favorecesse uma educação para as relações étnico-raciais. Silva (1995), corrobora com este pensamento, ao descrever que:

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico-cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e autoestima" (SILVA, 1995, p. 47).

Em consonância com os estudos realizados por Silva (1987; 1995; 2001; 2007; 2010; 2011) e Orlandi (2012; 2012a; 2014; 2015; 2015a; 2015b; 2016; 2017), discutimos sobre as formações discursivas que marcam o silenciamento das condições históricas do processo de escravização, que se refletem em uma prática educativa que não questiona nem identifica os conflitos de interesses ideológicos envolvidos nesta forma de exploração do trabalho, que perpetuam uma educação racista, preconceituosa e discriminadora.

## CAPÍTULO I

### 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Toda leitura precisa de um artefato teórico para que se efetue: Althusser escreve sobre a leitura de Marx, Lacan propõe uma leitura de Freud que é um aprofundamento na filiação da Psicanálise, Barthes considera a leitura como escritura, Foucault propõe a sua arqueologia. A leitura mostra-se como não transparente, articulando-se em dispositivos teóricos. (ORLANDI, 2015 p. 23).

Ao adotar uma perspectiva teórica que se insere na Análise do Discurso de linha francesa, apresentamos neste capítulo, de forma sucinta, conceitos que dialogam com o objeto, a fim de proporcionar a compreensão da linha de pesquisa que foi utilizada na análise dos livros didáticos de História – PNLD 2016/2018.

#### 1.1 Análise do Discurso de Linha Francesa – Breve retrospectiva histórica

Ao convergir a Linguística (Saussure), o Marxismo (Althusser) e a Psicanálise (Lacan), três grandes áreas do conhecimento, a Análise de Discurso (AD) desenvolvida por Michel Pêcheux<sup>2</sup> (1938-1983), entre os anos sessenta e setenta na França, incentivou discussões e estudos acerca do sujeito, língua, linguagem, modos de produção, constituição de sentido, entre outros temas que puderam ser explorados na perspectiva discursiva. Segundo Pêcheux (1997):

[...] a análise do discurso não pretende se instituir como especialista da interpretação, dominando “o” sentido dos textos; apenas pretende construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito. O desabafo crucial é o de construir interpretações, sem jamais neutralizá-los, seja através de uma minúcia qualquer seja no espaço lógico estabilizado com pretensão universal. (PÊCHEUX, 1997, p. 11).

Orlandi (2015), também ressalta a importância destas três áreas para que seja

---

<sup>2</sup> Michel Pêcheux (1938-1983). Fundador da Análise de Discurso que teoriza como a linguagem está materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem. Ele concebe o discurso, enquanto efeito de sentidos, como um lugar particular em que esta relação ocorre. Pêcheux é um herdeiro não subserviente do Marxismo, da Linguística e da Psicanálise e, em sua Análise de Discurso explicita as relações entre sujeito, linguagem e história. Com sua posição, Michel Pêcheux cria uma nova teoria com um novo objeto: o discurso. Informações disponíveis em <<https://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/home/lerArtigo.lab?id=48&cedu=1>>. Acesso em: 27 set. 2017.

possível compreender o que a Análise de Discurso pretende apresentar:

Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2015, p. 18).

Interessando-se pelo discurso de maneira particular, Pêcheux (1997), pensa o sujeito interpelado pela ideologia, situado em um momento histórico e por ele influenciado; um sujeito que não é exato, que precisa da língua para organizar seu espaço social. Espaço social que é simbólico, regido por regras, estabelecido pelas relações de poder. Desde modo, para que possamos apreender o significado da linguagem, é preciso compreender suas condições de produção, ou seja, contextualizá-la historicamente.

Um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está ‘isolado’, etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da relação de forças existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado. O que diz, o que anuncia, promete ou denuncia, não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa; a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz. (PÊCHEUX, 1997, p. 77).

No Brasil, foi a partir dos estudos e pesquisas de Orlandi<sup>3</sup>, nos anos de 1980, que a Análise de Discurso desponta enquanto ciência.

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e sua história. (ORLANDI, 2015, p. 13).

Ao afirmar que “[...] as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto,

---

<sup>3</sup> Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi (São Paulo, 1942), pesquisadora (1A do CNPq) e professora universitária brasileira. Foi a introdutora, no final dos anos 70, da análise do discurso no Brasil. É pioneira na pesquisa sobre o espaço da violência, na perspectiva discursiva; e tem-se dedicado à compreensão dos processos de identificação, de individuação do sujeito em uma sociedade capitalista na conjuntura atual, ou seja, marcada pela mundialização, pelo neoliberalismo. Informações disponíveis em: <<https://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/perfil/verPerfil.lab?id=1>>. Acesso em: 15 out. 2017.

significam em nós e para nós [...]” (ORLANDI, 2015, p. 18), a autora encontra em suas pesquisas, a resposta sobre como se constituem o sujeito e a sociedade. Ao pensar o discurso e seu sentido, não apenas a língua ou a fala, percebe-se que o sentido está naquele que produz e depende das suas condições de produção.

## 1.2 Sujeito e Formação Discursiva

O conceito de sujeito na Análise de Discurso de linha francesa, tem como base a noção de interpelação ideológica após os estudos de Pêcheux (1999), o sujeito não é mais visto como sujeito produtor de sentido, mas por ele interpelado. Orlandi (2012), esclarece que:

O sujeito é a interpretação. Fazendo significar, ele significa. É pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito da literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência dos sentidos, a impressão do sentido já-lá. A ideologia se caracteriza assim pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade. (ORLANDI, 2012, p. 22).

As contribuições de Althusser<sup>4</sup> (1963), no que tange a concepção de ideologia, “[...] como um sistema (possuindo a sua lógica e o seu rigor próprio) de representações (imagens, mitos, ideias ou conceitos segundo o caso) dotado de uma existência e de um papel históricos no seio de uma sociedade dada [...]” (ALTHUSSER, 1963, p. 204), possibilitaram o repensar sobre a posição de sujeito assujeitado, interpelado por outras formações discursivas que não tem controle sobre o que diz e o que pensa.

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queira dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (PECHEUX, 1997, p. 160).

Observa-se então que o sujeito não é o autor do que pensa, mas o resultado de tudo o que foi produzido e por ele interpelado, “[...] o sujeito, na análise de discurso, é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso.” (ORLANDI, 2012, p. 99). O indivíduo,

<sup>4</sup> Louis Althusser (Argélia, 1918 - Paris, 1990), foi um filósofo marxista francês, sobremaneira conhecido pela sua reinterpretação estruturalista do marxismo por volta de 1960. Informações disponíveis em: <<http://knoow.net/ciencsocioishuman/filosofia/louis-althusser/>>. Acesso em: 9 out. 2017.

interpelado a sujeito pela ideologia, submete-se ao simbólico, à língua e sua historicidade.

Ao pensar no discurso, no sentido e momento histórico em que ele se inscreve, o sentido é determinado pelas posições ideológicas, pelo lugar ocupado por quem fala e pelo lugar a quem é destinado este discurso.

A noção de formação discursiva, ainda que polêmica, é básica na Análise de Discurso, pois permite compreender o processo de produção de sentidos, a sua relação com a ideologia [...]. A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio histórica dada – determina o que pode e deve ser dito. (ORLANDI, 2015a, p. 41).

### 1.3 Silenciamento

Outro conceito importante que a AD nos apresenta é a discussão sobre o sentido de silenciamento, ressignificando-o. Entendido agora não mais como o não falar, mas sim com a interpretação sobre qual o sentido deste silêncio, questionando o motivo pelo qual determinado acontecimento foi posto em silêncio, assim sendo, “[...] com ou sem palavras, esse silêncio rege os processos de significação [...]” (ORLANDI, 2015b, p. 61).

O silêncio é assim a “respiração” (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito. (ORLANDI, 2015b, p. 12).

O silêncio implica em sentido e com os estudos sobre silenciamento, percebemos que o “[...] sentido não para; ele muda de caminho [...]” (ORLANDI, 2015b, p. 13). Frente a uma situação dada, cabe ao analista observar o que está sendo dito, o que não está e o que não poderia ser dito, que pode ter o efeito de sentido mais significante. Nesta produção de sentidos, é preciso compreender o funcionamento do silêncio e os processos de silenciamento.

As relações de poder podem ser significadas no silêncio, é o não dito no interior da linguagem, e está sempre em jogo nas formações discursivas na relação entre o dizer e o não dizer; “[...] em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência) [...]” (ORLANDI, 2015b, p. 29).

Ao falar, estamos significando. Ao estar em silêncio, também estamos significando. As formações discursivas possuem acima de tudo uma história, determinam o que se pode dizer, o que não dizer e com quem dizer. Assim, podemos estar em silêncio ou nos colocar em silêncio. “Quando não falamos, não estamos apenas mudos, estamos em silêncio: há o pensamento, a introspecção, a contemplação, etc.” (ORLANDI, 2015b, p. 35).

Os processos de significação são regidos com ou sem palavras. Orlandi (2015b), considera pelo menos duas grandes divisões nas formas do silêncio:

a) O silêncio fundador; e b) a política do silêncio. O fundador é aquele que torna toda significação possível, e a política do silêncio dispõe as cisões entre o dizer e o não-dizer. A política do silêncio distingue por sua vez duas subdivisões: a) o constitutivo (todo dizer cala algum sentido necessariamente); e b) o local (a censura). (ORLANDI, 2015b, p. 102).

Trabalhando com a possibilidade de o dizer vir a ser outro, é que consideramos o silenciamento parte fundamental das análises aqui apresentadas.

## CAPÍTULO II

### 2. LIVRO DIDÁTICO

Ao tomarmos o livro didático como objeto de estudo, é preciso considerá-lo imerso em contexto sócio-histórico-político; por esse motivo, não há como distanciá-lo das ideologias que impregnam a sua constituição em um determinado espaço-tempo de sua produção, nem separá-lo de uma visão enquanto produto, resultado de um conjunto de coerções previstas em normas, disposições e determinações políticas, culturais e também mercadológicas. (COSTA, 2017, p. 49).

#### 2.1 – Delimitação do *corpus*

O interesse por esse tema surgiu por conta da relação direta com o meu trabalho<sup>5</sup>: formação de professores sobre a Lei 10.639/2003<sup>6</sup>, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os estabelecimentos de ensino. Esses profissionais sempre questionavam sobre a dificuldade de encontrar materiais adequados para a aplicabilidade dessa lei; a falta de formação sobre o tema e até mesmo, se realmente era importante uma lei para tratar esse assunto. Em todas as formações apresentava a seguinte pergunta: Quando vocês eram alunos(as), algum professor(a) questionou o que aconteceu no dia 14 de maio de 1888? Você já pensou o que foi o 14 de maio de 1888? Qual o sentido de liberdade que foi apresentado historicamente com a aprovação da Lei Áurea? Surpreendentemente, todos os profissionais com os quais tive contato nessas formações, informavam que não haviam pensado nisso, que nunca antes havia sido questionado(a) – enquanto aluno(a) – o que este dia poderia significar.

Se esses questionamentos não foram explorados enquanto eram estudantes, como então hoje, que atuam como professores podem perguntar isso aos estudantes<sup>7</sup>?

---

<sup>5</sup> Atualmente estou lotada na Secretaria Municipal de Educação/SEMED, na equipe de professores que atuam na Divisão de Educação e Diversidade/DED.

<sup>6</sup> Texto completo da Lei 10.639/2003. Anexo I. Informações disponíveis em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm)>.

<sup>7</sup> Em novembro de 2018, Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul realizou uma homenagem na Semana da Consciência Negra com a entrega da Comenda Zumbi dos Palmares, que foi instituída na Assembleia Legislativa do Estado por meio da Resolução 36/2009, de autoria do deputado estadual Amarildo Cruz (PT). Como uma das homenageadas, trago o texto de encerramento da cerimônia exatamente com esta discussão. Anexo II.

Como podem estes educadores promover uma prática pedagógica que promova as relações étnico-raciais? E enfim, como podem estes educadores, selecionar um livro didático que vá ao encontro desta proposta de ressignificação de sentidos?

Pensando na “historicidade do texto” (ORLANDI, 2015a) e diante de tantas questões, optamos por delimitar nossa pesquisa com o Livro Didático de História, por meio da análise das “tramas de sentido” (ORLANDI, 2015a) que poderíamos elencar com as imagens e enunciados apresentados para que fosse possível analisar qual imagem do negro é apresentada nos discursos proferidos sobre o período da colonização de nosso país, bem como quais os “silenciamentos” (ORLANDI, 2015b) sobre as conquistas e contribuições deste povo para a formação de nossa cultura.

## **2.2 – Programa Nacional do Livro Didático em discussão**

Para que pudéssemos discorrer sobre o tema de nossa pesquisa, fez-se necessária a apresentação de um breve histórico sobre os programas que envolvem a distribuição do livro didático em nosso país, apresentamos um salto histórico com o que acreditamos serem os decretos principais sobre o assunto.

Um dos mais antigos programas voltados à distribuição de livros, o Programa Nacional do Livro Didático/PNLD, teve sua origem em 1937 com o nome de Instituto Nacional do Livro/INL, no governo de Getúlio Vargas que passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental/PLIDEF. Entre os seus artigos<sup>8</sup>, destaca-se:

Art. 2º Competirá ao Instituto Nacional do Livro; a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições; b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional; c) promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros; d) incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional.

---

<sup>8</sup> Texto completo com o decreto nº 93, de 21 de dezembro de 1937 que cria o Instituto Nacional do Livro – anexo III. Informações disponíveis em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 set. 2018.

Ressalta-se, entre os objetivos propostos, o de promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros, portanto, a discussão sobre a qualidade do conteúdo impresso ainda era incipiente. Ao longo dos anos o programa foi aperfeiçoado e, em 1976 o INL foi extinto, surgiu então a Fundação Nacional do Material Escolar/FENAME<sup>9</sup>, que se tornou responsável pela execução do programa do livro didático.

O Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental/PLIDEF deu lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, que pela primeira vez, incluiu a indicação do livro didático pelos professores, decreto nº 91.542<sup>10</sup>. Outro avanço histórico no Programa Nacional do Livro Didático, que salientamos neste momento, foi a definição dos critérios para avaliação dos livros didáticos<sup>11</sup> em 1994, uma parceria entre o Ministério da Educação e do Desporto/MEC, a Fundação de Assistência ao Estudante/FAE e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO:

Eis que o propósito da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE de assegurar a oferta aos alunos da 1ª à 4ª Série do ensino fundamental de um livro mais "inteligente", mais "competente", conduziu-me à instituição de um Grupo de Trabalho, pela Portaria 1.130, de 05 de agosto de 1993, com a finalidade de analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e os aspectos pedagógico-metodológicos de livros adequados às séries iniciais do ensino fundamental, usualmente adotados em Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. (MEC, 1994, p. 7).

O que se observa neste percurso histórico é que, embora o programa de aquisição e distribuição do livro didático já fizesse parte do contexto escolar desde o ano de 1937, “[...] datam somente do início dos anos 90 os primeiros passos dados pelo MEC para participar mais direta e sistematicamente das discussões sobre a qualidade do livro escolar[...].” (MEC, 2001, p. 12). Foi então somente, a partir de 1996 que os livros

---

<sup>9</sup> Texto completo com o decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro de 1976 que extingue o INL e cria a Fundação Nacional do Material Escolar/FENAME – anexo IV. Informações disponíveis em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 set. 2018.

<sup>10</sup> Texto completo com o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985 – anexo V. Informações disponíveis em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 set. 2018.

<sup>11</sup> O texto completo dos Critérios para avaliação dos livros didáticos é uma produção com 357 páginas. Está disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002396.pdf>>. Sobre o conteúdo do então Estudos Sociais, disponibilizamos no anexo VI apenas os critérios estabelecidos para o conteúdo de Estudos Sociais, da página 68 até a 77. Acesso em: 10 set. 2018.

didáticos passaram a ser avaliados de acordo com alguns critérios estabelecidos pelo MEC. Critérios que foram aperfeiçoados e são utilizados até hoje.

Tendo por principal objetivo aprimorar o conjunto de processos envolvidos no PNLD, o MEC constituiu um grupo de trabalho para, ao longo do segundo semestre de 1999, avaliar o desenvolvimento do Programa, sugerir reformulações e - como já se indicou - fornecer elementos para orientação das políticas públicas para o livro didático. Esse grupo de trabalho, coordenado pela SEF, foi composto por técnicos do FNDE e da SEF, assim como pelos coordenadores da avaliação de livros didáticos (das áreas de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências), todos eles docentes de diferentes instituições universitárias brasileiras. Também participaram desse grupo duas instituições que vinham integrando a avaliação desde seus momentos iniciais: o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) - organização não-governamental voltada para a pesquisa e a ação educacionais - e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), órgão da Faculdade de Educação da UFMG voltado para a pesquisa, a documentação e a ação educacionais no campo da alfabetização e do letramento. Com base nos dados obtidos sobre o Programa, bem como na análise e discussão de suas dimensões pedagógicas, editoriais e políticas, esse grupo elaborou uma versão preliminar deste documento. Essa versão foi debatida pelos dirigentes do Ministério e, após sofrer alterações e acréscimos, foi encaminhada, para exame e discussão, à comunidade educacional, representada por 124 professores universitários, 54 técnicos e dirigentes de secretarias estaduais e municipais de educação e por seis associações educacionais (dentre outras, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - CONSED - e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação- UNDIME). Ao todo, o documento foi enviado a 184 educadores e instituições de pesquisa e ação educacionais. (MEC, 2001, p. 9).

Como observado, houve a preocupação do MEC (1999, p. 9) em organizar um grupo que fosse capaz de “[...] avaliar o desenvolvimento do Programa, sugerir reformulações e - como já se indicou - fornecer elementos para orientação das políticas públicas para o livro didático [...]”, contudo, sabemos que as trocas governamentais, envolvem mudanças nas políticas públicas, entre elas, as políticas relacionadas à educação.

De uma forma geral, é possível observar a mudança histórica do PNLD. Mudança que só foi praticável com a ressignificação de conceitos relacionados à importância do livro didático, que apresenta por um lado uma linguagem que é compreendida como “[...] política (porque o sentido, sempre dividido, tem necessariamente uma direção determinada), por outro lado, todo poder se acompanha de

um silêncio em seu trabalho simbólico [...]” (ORLANDI, 2015b, p. 107). Embora considerado por muitos como fonte de informação, sem as devidas alterações e reflexões sobre os textos e conceitos que o LD apresenta, o discurso por ele apresentado, vai representar apenas um lado da história, reproduzindo as relações de poder apresentadas socialmente. Como se pode observar nas palavras de Foucault (1996):

Creio que existe um terceiro grupo de procedimentos que permitem o controle dos discursos. Desta vez, não se trata de dominar os poderes que eles têm, nem de conjurar os acasos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. (FOUCAULT, 1996, p. 36).

Fazendo uma referência direta ao título de um dos capítulos do livro *Discurso e Texto*, de Orlandi (2012): “Palavras ao Vento ou O Poder do Vento”, observou-se então, que toda a mudança histórica que envolveu a ressignificação do papel, função e importância do LD, refletiu também nos momentos permeados pela política educacional centralizadora, autoritária e burocrática de nosso país.

### **2.3 – O Ensino de História - Parâmetros Curriculares Nacionais/ PCNs**

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 1996, p. 43-44).

A partir desta discussão sobre disputa de poderes, apresentada por Foucault (1996), outros discursos passaram a se inscrever na história, e a apropriação destes, fomentou a discussão por leis que garantissem aos estudantes alcançarem alguns objetivos ao final de seu percurso escolar.

A Lei Federal n. 5.692, de 1971<sup>12</sup> fixou a Lei de Diretrizes e Bases/LDB para o ensino fundamental, e estabeleceu como objetivo geral:

---

<sup>12</sup> Texto completo com a Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971 – anexo VII. Informações disponíveis em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 set. 2018.

Proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. Também generalizou as disposições básicas sobre o currículo, estabelecendo o núcleo comum obrigatório em âmbito nacional para o ensino fundamental e médio. (MEC, 1997a, p. 13).

Contudo, foi somente, com a reformulação da LDB (Lei Federal nº. 9.394/1996) que se estabeleceu a necessidade de assegurar a todos os estudantes a formação básica comum, com a criação de diretrizes capazes de orientar os conteúdos e currículos, ratificando o princípio da base nacional comum, ou seja, os PCNs<sup>13</sup>.

O processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais teve início a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações. Formulou-se, então, uma proposta inicial que, apresentada em versão preliminar, passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. (MEC, 1997a, p. 15).

Os PCNs compreendem a publicação de 10 volumes, distribuídos da seguinte forma: Volume 01 – Introdução aos PCNs; Volume 02 – Língua Portuguesa; Volume 03 – Matemática; Volume 04 – Ciências Naturais; Volume 05.1 – História e Geografia (1º e 2º ciclo<sup>14</sup>); Volume 05.2 – História e Geografia (3º e 4º ciclo); Volume 06 – Arte; Volume 07 – Educação Física; Volume 08.1 – Temas Transversais – Apresentação;

---

<sup>13</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais/DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União “estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”. As DCNs se diferem dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs. Enquanto as DCNs são leis, dando as metas e objetivos a serem buscados em cada curso, os PCNs são apenas referências curriculares, não leis. (Ebenezer Takuno de Menezes) O texto completo em: <<http://www.educabrasil.com.br/dcms-diretrizes-curriculares-nacionais/>>. Acesso em: 15 set. 2018.

<sup>14</sup> Tabela com a utilização de “ciclos” para designar o Ensino Fundamental apresentada no PCNs, anexo VIII. Ressaltamos que a legislação educacional brasileira, especialmente a partir da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já sinalizava para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos 6 anos de idade, o que, por sua vez, se tornou meta da educação nacional pela Lei no 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação. A Tabela atualizada com o ensino regulamentado de 9 anos, anexo IV.

Volume 08.2 – Temas Transversais – Ética; Volume 09.1 – Meio Ambiente; Volume 09.2 – Saúde; Volume 10.1 – Pluralidade Cultural e Volume 10.2 – Orientação Sexual, todos os volumes estão disponíveis na versão PDF na página do MEC.

Por intermédio dos PCNs, os educadores foram então orientados a rever objetivos, conteúdos, atividades, maneiras de avaliar e enfim, estabelece-se os princípios da base nacional comum, garantindo que todos os educandos tenham a mesma base em sua formação, a destaque é claro, dos conteúdos de qualidade regional. Com o processo de democratização, a partir dos anos de 1980 os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares.

Com a apresentação dos PCNs os “[...] historiadores voltaram-se para a abordagem de novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano [...]” (BRASIL, 1997b, p. 24).

Os livros didáticos, difundidos amplamente e enraizados nas práticas escolares, passaram a ser questionados em relação aos conteúdos e exercícios propostos. A simplificação dos textos, os conteúdos carregados de ideologias, os testes ou exercícios sem exigência de nenhum raciocínio são apontados como comprometedores de qualquer avanço que se faça no campo curricular formal. Dessa forma, o ensino de História atualmente está em processo de mudanças substantivas em seu conteúdo e método. (BRASIL, 1997b, p. 25).

Assim, o documento considera que:

[...] o ensino de História envolve relações e compromissos com o conhecimento histórico, de caráter científico, com reflexões que se processam no nível pedagógico e com a construção de uma identidade social pelo estudante, relacionada às complexidades inerentes à realidade com que convive. (BRASIL, 1997b, p. 27).

No que concerne aos objetivos gerais de História, apresentados nos PCNs para o ensino fundamental (1º ao 5º ano), os alunos devem ser capazes de:

identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços; organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles; reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço; questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo

formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil; utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros; valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia. (BRASIL, 1997b, p. 33).

De um modo geral, observou-se a possibilidade de extrapolar os discursos apresentados nos LD de forma a contemplar uma educação que valorizasse as relações étnico-raciais desde que o educador possa se questionar sobre: como ensinar história? Pois, nesse processo de produção de sentidos, “[...] não há sentido sem esta possibilidade de deslizamento, logo sem interpretação [...]” (ORLANDI, 2012a, p.23).

#### **2.4 – O ensino de História e a legislação sobre a igualdade racial**

As práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. (GOMES, 2001, p. 86).

Não poderíamos finalizar esse capítulo sem discorrer sobre a legislação voltada para a promoção das Relações Étnico-Raciais, fato que se inscreveu na história, ressignificando acontecimentos e “[...] deslocando gestos de leitura já postos em relação aos textos [...]” (ORLANDI, 2012a, p. 66).

A luta do Movimento Negro/MN – fundamental nesse processo – desencadeou a necessidade de buscar outro sentido nos “dizeres já ditos” (ORLANDI, 2012a), nos dizeres sobre a nossa história. História marcada por preconceito, discriminação e silêncio. Promover a igualdade racial significa discutir e aprender sobre o que foi história do Brasil a partir de outras narrativas, como já apontavam as lutas e reivindicações do Movimento Negro Unificado/MNU<sup>15</sup>, em notícia publicada em 1986, no Jornal do Brasil<sup>16</sup>:

Questões específicas dos negros foram também discutidas, nos temas

---

<sup>15</sup> Em 18 de junho de 1978 representantes de vários grupos se reuniram em resposta à discriminação racial sofrida por quatro garotos do time infantil de voleibol do Clube de Regatas Tietê e a prisão, tortura e morte de Robison Silveira da Luz, trabalhador, pai de família, acusado de roubar frutas numa feira, sendo torturado no 44º Distrito Policial de Guaianases, vindo a falecer em consequência às torturas. Para enfrentar o racismo e a discriminação racial, este movimento que se transformou no Movimento Negro Unificado, mudou a forma de a população negra lutar. Texto completo disponível em: <<https://www.geledes.org.br/miltao-do-mnu-um-pouco-de-historia-nao-oficial/>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

<sup>16</sup> Anexo XI. Disponível versão digitalizada desta matéria, veiculada no Jornal do Brasil em 1986 em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/115588>>. Acesso em: 8 nov. 2018.

cultura negra e educação. Eles querem a inclusão da história da África, dos negros no Brasil e de línguas africanas nos currículos escolares e a proibição formal da veiculação de ideias racistas e machistas nas escolas. Querem, ainda, mais verbas para a educação, melhores salários e condições de trabalho para os professores, 8 horas diárias de permanência das crianças nas escolas e a garantia de acesso à educação gratuita, desde o pré-escolar, até a universidade. (Jornal do Brasil, 1986).

Comprova-se então que a pauta sobre a educação, vista sob a ótica do MNU, já vislumbrava um discurso outro, que procurava novas formas para sua legitimação de forma a se inscrever no discurso, nas palavras de Orlandi (2012b):

Em relação à escola, essa função de legitimar leituras está distribuída pelas diferentes áreas de conhecimentos. [...] Ao mesmo tempo em que avaliam a importância de um texto, os críticos fixam-lhe um sentido que passa a ser considerado o legítimo para a leitura. [...] Muitas vezes a leitura ideal do professor é fornecida pelo livro didático. A autoridade imediata, nesse caso é o autor do livro didático adotado que, por sua vez, pode-se ter modelado no crítico. Na consideração do aspecto histórico da leitura há o outro lado: trata-se do fato de que todo leitor tem sua história de leituras. (ORLANDI, 2012b, p. 115).

Considerando então o processo de “legitimação” (ORLANDI, 2012b), apresentamos a legislação que buscou o enfrentamento ao preconceito e a discriminação por meio do trabalho direcionado às práticas promotoras de igualdade racial a fim de reavaliar o papel do negro na história do Brasil.

#### **2.4.1 – Constituição Federal de 1988**

Até bem pouco tempo (a mudança pode ser datada de 1988), quando se escreveu a atual carta constitucional, os argumentos das lideranças negras eram peremptoriamente rejeitados: não haveria nem discriminação, nem preconceitos raciais, sendo a pobreza negra puramente pobreza. (GUIMARÃES, 2002, p. 66).

Aprovada em 22 de setembro de 1988, ficou conhecida como a "Constituição Cidadã", pois foi promulgada com o encerramento da ditadura militar<sup>17</sup> no Brasil, foi a

---

<sup>17</sup> Sob o comando de sucessivos militares, a Ditadura Militar foi um regime que durou 21 anos, instaurado em 1 de abril de 1964 e encerrado em 15 de março de 1985.

partir desse marco político que algumas reivindicações do MN começaram a ser vislumbradas, buscando garantir a igualdade de todos perante a lei e estabelecendo como crime práticas de preconceito e discriminação.

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

II – a cidadania

III – a dignidade da pessoa humana;

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

V – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

III – ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

V – é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;

X – são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei [...]. (BRASIL, 1988, p. 1).

#### **2.4.2 – Lei nº 10.639/2003 e o Parecer CNE nº 3/2004**

As alterações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 pela Lei 10.639/2003, geraram uma série de ações do governo brasileiro para sua implementação, visando inicialmente contextualizar o texto da Lei. (BRASIL, 2009, p. 14).

Outro marco na luta pela igualdade racial foi a promulgação da Lei nº 10.638/2003 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura

Afro-Brasileira, processo decorrente de lutas e reivindicações do MN e grupos organizados no enfrentamento ao racismo e discriminação.

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004), onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 2009, p. 14).

Assim, pudemos cogitar que, o discurso pedagógico percorreu caminhos de ressignificação de sentidos, a ruptura do silêncio forçado pela história oficial que desconsiderou as colaborações dos povos indígenas e africanos, “[...] assim, quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que: elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio fala por elas; elas silenciam [...].” (ORLANDI, 2015b, p. 14), e para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, “[...] é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros [...].” (PARECER nº 003/2004, p. 5).

Corroborando com essa inquietação, o texto produzido pelos conselheiros: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez, no Parecer nº 003/200418, que discutiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (MEC, 2004, p. 3).

---

<sup>18</sup> Texto completo com o Parecer nº 003/2004, aprovado em 10 de março de 2004, disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2018.

### 2.4.3 - Estatuto da Igualdade Racial

Não se luta contra o racismo apenas com retórica e leis repressivas, não somente com políticas macrossociais ou universalistas, mas também, e sobretudo, com políticas focadas ou específicas em benefício das vítimas do racismo numa sociedade onde este é ainda vivo. (MUNANGA, 2016, p. 37).

De autoria do Senador Paulo Pain<sup>19</sup>, a Lei nº 12.288/2010 institui o Estatuto da Igualdade Racial<sup>20</sup>, documento “[...] destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica [...].” (BRASIL, 2010, p. 1). Apesar da Constituição classificar como crime a prática do racismo, constante é a luta para a garantia desse direito, assim, os descendentes dos povos africanos sofreram e ainda sofrem discriminação por conta de suas origens e história. Pensamento que encontra embasamento nas reflexões de Orlandi (2015b) ao discorrer sobre os sentidos e a resistência:

Os processos de significação não estacionaram, os sentidos proibidos não desapareceram no parêntese de 20 ou 30 anos. Se, como se sabe, o poder invade tudo, a resistência como mostramos, também está por toda parte e os sentidos vazam por qualquer espaço simbólico que se apresente. (ORLANDI, 2015b, p. 129).

Embora intitulado “Estatuto da Igualdade Racial”, o texto não trata da igualdade para todas as raças e concentra-se apenas na população negra, contudo, não podemos negar seu valor histórico ao discutir e problematizar situações em que apenas o povo africano sofreu em terras brasileiras, situações não reconhecidas – e/ou desconsideradas – por grande parte da população por não ter tido a chance de estudar e discutir todo percurso histórico deste povo.

---

<sup>19</sup> Político brasileiro, nascido em Caxias do Sul (RS), atualmente exerce o cargo de Senador da República no Senado Federal do Brasil. Sua atuação política começou em 1986, ano em que assumiu o primeiro mandato de Deputado Federal pelo Rio Grande do Sul.

<sup>20</sup> Texto completo com a Lei nº 12.288/2010, de 20 de julho de 2010, disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/Lei%2012.288%20%20Estatuto%20da%20Igualdade%20Racial.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

## CAPÍTULO III

### 3. O negro no livro didático de História – Discurso e realidade

Ao olhar para alunos que descendem de africanos, o professor comprometido com o combate ao racismo deverá buscar conhecimentos sobre a história e cultura deste aluno e de seus antecedentes. E ao fazê-lo, buscar compreender os preconceitos embutidos em sua postura, linguagem e prática escolar; reestruturar seu envolvimento e se comprometer com a perspectiva multicultural de educação. (ROMÃO, 2001, p. 20).

#### 3.1 – Sobre os autores

Considerou-se conveniente apresentar algumas informações sobre os autores da coleção: “Ligados. Com História”, e assim conhecer um pouco do percurso pessoal de cada autor, para que pudéssemos analisar como a textualidade se apresentou nos livros que produziram, pois nesse processo, compreendemos que o próprio texto:

Mostra como se organiza a discursividade, isto é, como o sujeito está posto, como ele está significando sua posição, como a partir de suas condições (circunstâncias da enunciação e memória) ele está praticando a relação do mundo com o simbólico, materializando sentidos textualizando, formulando, breve, “falando”. (ORLANDI, 2012a, p. 67).

Alexandre Alves - Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP), Autor-colaborador de coleções didáticas do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio, possui Bacharelado e Licenciatura Plena em História (1996), mestrado em História (2000) e doutorado em História (2006) pela Universidade de São Paulo (USP). De 2007 a 2011, foi pesquisador colaborador (Pos-Doc) no departamento de História da UNICAMP. Além de sua produção acadêmica, é autor de obras didáticas para o ensino de História. Entre 2012 e 2014, foi professor adjunto temporário na EPPEN/UNIFESP. Atualmente realiza Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS <sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Informações disponíveis em: <<http://www.bv.fapesp.br/pt/pesquisador/12479/alexandre-alves/>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

Leticia Fagundes de Oliveira - Possui graduação em História pela Universidade de São Paulo (1998) e mestrado em História Social pela Universidade de São Paulo (2003). Atualmente é autora das Editoras Moderna e Saraiva na área de história e professora de pós-graduação na disciplina de patrimônio histórico na Universidade Santa Cecília em Santos. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: história, ensino fundamental e médio, fotografia, periódico, arquivo, fotojornalismo <sup>22</sup>.

Regina Nogueira Borella - Formada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente é coordenadora Educacional e pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

### 3.2 – A escolha da coleção “Ligados.Com História”

Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1996, p. 8-9).

O processo de escolha da coleção a ser adotada pelas escolas sempre foi orientado pelo MEC, e várias regras são estabelecidas para que a unidade escolar receba a coleção escolhida. Para tanto, um Guia de Livros Didáticos é produzido para que os educadores possam ter acesso às obras que foram aprovadas, bem como, as resenhas e avaliações de cada coleção<sup>23</sup>. Como parte dos critérios específicos, para o campo disciplinar da História e o Ensino da História, observa-se se o livro didático de História:

a) utiliza a intensa produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia, realizada nos últimos anos, considerando-a como ponto de reflexão e de discussão; b) compreende a escrita da História como um processo social e cientificamente produzido e que desempenha funções identitária e de orientação na sociedade; c) explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica); d) apresenta coerência entre as opções teórico-metodológicas explicitadas e o desenvolvimento dos textos principais, textos complementares, ilustrações e com os objetivos gerais do ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental; e) adota opções teórico-metodológicas que contribuem

---

<sup>22</sup> Informações disponíveis em: <<https://www.escavador.com/sobre/2256075/leticia-fagundes-de-oliveira>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

<sup>23</sup> Informações sobre o “Guia de Livros Didáticos – PNLD 2016, disponíveis em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/7027-escolha-pnld-2016>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

efetivamente para a consecução dos objetivos da História acadêmica e da disciplina escolar História para os anos iniciais do ensino fundamental; f) desperta os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, na construção da cidadania; g) estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença, abordando a diversidade da experiência humana e a pluralidade social, com respeito e interesse; h) trabalha os preceitos éticos de forma contextualizada, visto que, desistoricizados, podem resultar em trechos, capítulos ou partes, dissociados da proposta geral da coleção, se transformando, apenas, em ensinamentos morais e cívicos não condizentes, seja com os objetivos do ensino, seja com a produção do conhecimento histórico; i) contribui para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, o raciocínio crítico e a capacidade de argumentar do aluno; j) apresenta ilustrações variadas quanto às possibilidades de significação, como os desenhos, fotografias e reproduções de pinturas; k) apresenta ilustrações que exploram as múltiplas funções das imagens, de forma a auxiliar o aprendizado do alfabetismo visual e do ensino de História; l) apresenta, de forma contextualizada, propostas e/ou sugestões para que o educando acesse outras fontes de informações (rádio, TV, internet etc); m) apresenta imagens acompanhadas de atividades de leitura e interpretação e de interação, sempre que possível, referenciadas em sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico. (BRASIL, 2014, p. 69-70).

No PNLD 2016 inscreveram-se 43 coleções de História para a primeira etapa do ensino fundamental. Dessas coleções, 32 foram aprovadas: 17 para os 2º e 3º anos e 15 para o 4º e 5º anos. No município de Campo Grande, para o 2º e 3º anos, das 17 aprovadas, 9 coleções foram escolhidas. Para o 4º e 5º anos, das 15 aprovadas, 8 coleções foram escolhidas<sup>24</sup>.

Para as escolas municipais de Campo Grande foram selecionadas as seguintes coleções – 2º e 3º anos<sup>25</sup>:

- a) “Ligados. Com História” – Primeira opção em 31 escolas;
- b) “Projeto Coopera História” – Primeira opção em 11 escolas;
- c) “Projeto Buriti – História” – Primeira opção em 9 escolas;
- d) “Ápis – História” – Primeira opção em 4 escolas
- e) “A Escola é Nossa” – Primeira opção em 4 escolas;
- f) “Juntos Nessa História” – Primeira opção em 4 escolas;
- g) “Aprender e Criar” – Primeira opção em 3 escolas;
- h) “Brasileira” – Primeira opção em 2 escolas;

---

<sup>24</sup> Informações sobre os títulos adotados na REME obtidas na Secretaria Municipal de Educação/SEMED – Campo Grande/MS. Anexo XII.

<sup>25</sup> Informações sobre os títulos adotados para o 2º e 3º obtidas na Secretaria Municipal de Educação/SEMED – Campo Grande/MS. Anexo XIII.

- i) “Aprender Juntos” – Primeira opção em 1 escola.

Para as escolas municipais de Campo Grande foram selecionadas as seguintes coleções para os 4º e 5º anos<sup>26</sup>:

- a) “Ligados. Com História” – Primeira opção em 37 escolas;
- b) “A Escola é Nossa” – Primeira opção em 12 escolas;
- c) “Ápis – História” – Primeira opção em 8 escolas;
- d) “Projeto Buriti – História” – Primeira opção em 7 escolas;
- e) “Juntos Nessa História” – Primeira opção em 5 escolas;
- f) “Projeto Coopera História” – Primeira opção em 4 escolas;
- g) “Aprender e Criar História” – Primeira opção em 3 escolas;
- h) “Aprender, Muito Prazer!” – Primeira opção em 1 escola.

Ao analisar os documentos, com os nomes de todas as escolas municipais de Campo Grande, foi possível observar que 16 escolas trabalharam a Coleção “Ligados. Com História” completa, ou seja, os 4 volumes destinados para o ensino fundamental.

Como foi apresentado anteriormente, existem critérios para que uma coleção seja aprovada pelo MEC e faça parte do PNLD. De acordo com o Guia de Livros Didáticos/PNLD História 2016 – Ensino Fundamental/Anos Iniciais:

O resultado da avaliação ora apresentado advém de um intenso trabalho que envolveu diversos profissionais ao longo de muitos meses. Neste guia você encontrará a descrição do processo avaliativo, com seus critérios e instrumentos, mas, principalmente, poderá ler as resenhas de todas as obras aprovadas, com suas características e peculiaridades, o que possibilitará uma escolha bem fundamentada. (BRASIL, 2015, p. 7).

Na publicação do Guia de Livros Didáticos, a avaliação sobre a coleção Ligados.Com História foi de que:

Não há incorreções nas ocasiões em que as temáticas relacionadas à História da África e à cultura afro-brasileira foram abordadas em momentos específicos ao longo dos volumes, com veiculação de conteúdos mais relacionados ao tempo presente, em meio e relacionados a outros temas que foram abordados na coleção. (BRASIL, 2015, p. 97).

---

<sup>26</sup> Informações sobre os títulos adotados para o 4º e 5º obtidas na Secretaria Municipal de Educação/SEMED – Campo Grande/MS. Anexo XIV.

### 3.3 – Análise da coleção

As tensões raciais estão chegando às escolas brasileiras. Em boa hora. Se não há como ocultá-las e silenciá-las na sociedade, não haverá como teimar em ocultá-las e silenciá-las no sistema escolar como um todo, da educação infantil à superior. Na educação, as educadoras e os educadores estão mais sensíveis e abertos a buscar formas de um trato pedagógico da diversidade étnico-racial no cotidiano de seu trabalho. Uma realidade desafiante que parecia apenas preocupação de militantes do Movimento Negro, de intelectuais, pesquisadores e educadoras e educadores negros(as) vai se tornando uma interrogação para o pensamento educacional, as pesquisas e as políticas, os currículos, as didáticas e as propostas pedagógicas. (ARROYO, 2007, p. 111).

O que anteriormente era reconhecido como reivindicação e luta dos militantes do Movimento Negro e organizações relacionadas à educação antirracista, hoje já faz parte da preocupação de um grupo cada vez maior de educadores. Por conta disto, a metodologia utilizada, para o desenvolvimento desta pesquisa, exigiu um esforço a mais quando consideramos transitar entre os campos da Educação, Análise do Discurso e Análise discursiva de imagens apresentadas no livro de História. Com abordagem qualitativa, baseada nos estudos de Michel Pêcheux, procurou-se estabelecer os pontos que ajudariam na composição do estudo para compreensão dos novos discursos que se apresentam e se inscrevem na história, de forma que não é mais possível silenciar ou ocultar no sistema escolar, o que já está sendo questionado em outros espaços.

A análise foi iniciada com a observação das capas e os sumários dos livros da coleção, destinadas do 2º ao 5º ano do Ensino fundamental.

Por conta da Lei nº 11.274<sup>27</sup>, que estabeleceu a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, o 3º relatório sobre o programa informou:

É importante lembrar que o conteúdo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos não deve ser o conteúdo trabalhado no 1º ano/1ª série do ensino fundamental de oito anos, pois não se trata de realizar uma adequação dos conteúdos da 1ª série do ensino fundamental de oito anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, mas também das

---

<sup>27</sup> Texto completo com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – anexo X. Informações disponíveis em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

demais crianças de 7, 8, 9 e 10 anos, que constituem os cinco anos iniciais do ensino fundamental. Essa nova proposta curricular deve, também, estender-se aos anos finais dessa etapa de ensino. (BRASIL, 2006, p. 9).

Por conta disto, as editoras se organizaram ao lançar as coleções e, o conteúdo específico de História no caso da coleção analisada, ficou do 2º ao 5º ano do ensino fundamental.

Figura 1 - Capa do livro 2º ano.



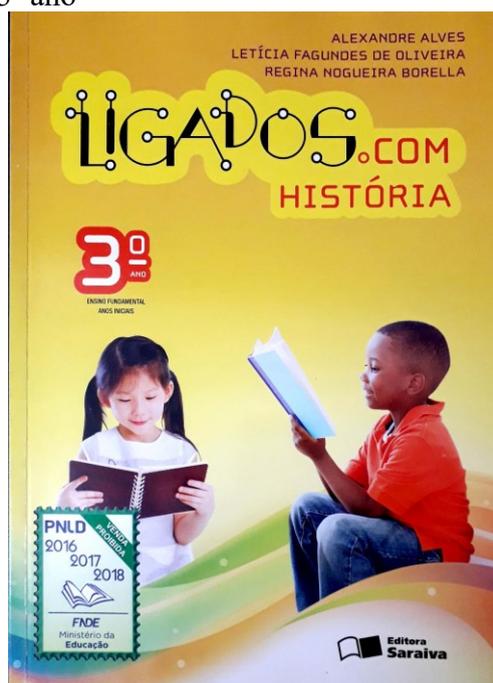
Fonte: Arquivo Pessoal, 2019.

Figura 2 – Sumário 2ºano.

SUMÁRIO	
<b>UNIDADE 1</b>	
<b>MUITO PRAZER!</b> .....	<b>8</b>
1. PARECIDOS, MAS DIFERENTES.....	10
COMPROVANDO QUEM EU SOU.....	12
2. REGISTROS.....	16
VOCÊ TEM HISTÓRIA.....	18
ATIVIDADES.....	19
REDE DE IDEIAS – HISTÓRIA DE VIDA DE UM ARTISTA.....	20
<b>UNIDADE 2</b>	
<b>AMIGOS AQUI E ALI.....</b>	<b>22</b>
1. ESTAR JUNTO.....	24
RESOLVENDO CONFLITOS.....	26
2. IDEIAS E DECISÕES.....	30
PARA O BEM DE TODOS.....	33
ATIVIDADES.....	34
REDE DE IDEIAS – VALE OU NÃO VALE?.....	36
QUAL É A PEGADA? – AÇÃO COMUNITÁRIA.....	38
<b>UNIDADE 3</b>	
<b>É BOM TER FAMÍLIA.....</b>	<b>42</b>
1. VOCÊ NÃO VIVE SÓ.....	44
VIDA EM FAMÍLIA.....	46
2. FAMÍLIA SEMPRE.....	48
ATIVIDADES.....	51
REDE DE IDEIAS – ROTINA FAMILIAR.....	54
<b>UNIDADE 4</b>	
<b>UM LUGAR PARA MORAR.....</b>	<b>56</b>
1. QUEM MORA AQUI?.....	58
A CASA DE CADA UM.....	60
2. CASAS E SUAS HISTÓRIAS.....	62
GENTE QUE FAZI – MUDANÇA NA PAISAGEM.....	64
ATIVIDADES.....	65
REDE DE IDEIAS – O QUE NOS CONTAM AS MORADIAS.....	66
QUAL É A PEGADA? – TECNOLOGIA.....	70
<b>UNIDADE 5</b>	
<b>QUE FOME!.....</b>	<b>72</b>
1. DE DAR ÁGUA NA BOCA.....	74
SABOR BEM BRASILEIRO.....	76
2. ALIMENTAÇÃO EM OUTROS TEMPOS.....	78
A IMPORTÂNCIA DO FOGO.....	80
ATIVIDADES.....	81
REDE DE IDEIAS – TIPOS DE ALIMENTO.....	82
<b>UNIDADE 6</b>	
<b>LUGARES DE APRENDER.....</b>	<b>84</b>
1. A ROTINA ESCOLAR.....	86
CONVIVER E APRENDER.....	88
2. OUTROS TEMPOS.....	90
GENTE QUE FAZI – TODA ESCOLA TEM HISTÓRIA.....	92
ATIVIDADES.....	93
REDE DE IDEIAS – ENSINO A DISTÂNCIA PARA JOVENS E ADULTOS.....	94
QUAL É A PEGADA? – PAPEL.....	96
<b>UNIDADE 7</b>	
<b>É HORA DE DIVERSÃO!.....</b>	<b>98</b>
1. HORA DE BRINCAR.....	100
JEITOS DE BRINCAR.....	102
2. BRINQUEDO TEM HISTÓRIA.....	104
ATIVIDADES.....	108
REDE DE IDEIAS – MAIS QUE BRINQUEDO.....	110
<b>UNIDADE 8</b>	
<b>É BOM SER CRIANÇA.....</b>	<b>114</b>
1. DIREITOS DA CRIANÇA.....	116
CRIANÇA TAMBÉM CONTRIBUI.....	118
2. IDADE DE CRIANÇA, TRABALHO DE ADULTO.....	120
GENTE QUE FAZI – OS NÚMEROS DO TRABALHO INFANTIL.....	122
ATIVIDADES.....	123
REDE DE IDEIAS – SAÚDE, UM DIREITO DAS CRIANÇAS.....	124
QUAL É A PEGADA? – CIDADANIA.....	126
BIBLIOGRAFIA.....	128
MATERIAL COMPLEMENTAR.....	129
MANUAL DO PROFESSOR – ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS.....	145

Fonte: Arquivo Pessoal, 2019.

Figura 3 - Capa do livro 3º ano



Fonte: Arquivo Pessoal, 2019.

Figura 4 - Sumário 3º ano.

SUMARIO	
<b>UNIDADE 1</b>	<b>O lugar onde eu moro..... 8</b>
1. Moradias.....	10
Moradas do presente e do passado.....	12
A casa de taipa.....	12
O sobrado colonial.....	13
2. Se essa rua fosse minha.....	14
Gente que faz! – Os bairros têm história.....	17
Atividades.....	19
Rede de ideias – Lixo nas ruas das cidades pode sair caro!.....	20
<b>UNIDADE 2</b>	<b>Vivendo nas cidades..... 22</b>
1. O cotidiano nas cidades.....	24
Gente que faz! – Cidade também tem história: Olinda.....	26
2. O trabalho na cidade.....	28
Profissões do presente e do passado.....	28
Atividades.....	32
Rede de ideias – Toda cidade tem patrimônio.....	34
Qual é a pegada? – O lixo.....	36
<b>UNIDADE 3</b>	<b>A formação das cidades..... 38</b>
1. As cidades.....	40
As cidades são diferentes.....	40
A formação das cidades no Brasil.....	41
O desenvolvimento das cidades brasileiras.....	43
São Vicente: a primeira vila brasileira.....	44
2. Salvador: a primeira capital do Brasil.....	46
Gente que faz! – Capitais do Brasil.....	48
Atividades.....	50
Rede de ideias – A cidade ideal.....	52
<b>UNIDADE 4</b>	<b>Ligando pessoas e lugares..... 54</b>
1. Meios de transporte.....	56
O transporte rodoviário.....	56
Tropas e tropeiros.....	59
A chegada da ferrovia.....	60
2. Pelo céu e mar.....	62
O transporte aquático.....	62
O transporte aéreo.....	63
Gente que faz! – Canoa caçara: patrimônio imaterial.....	64
Atividades.....	66
Rede de ideias – Bicicleta: meio de transporte.....	68
Qual é a pegada? – Sustentabilidade.....	70
<b>UNIDADE 5</b>	<b>O universo da comunicação..... 72</b>
1. A comunicação é universal.....	74
A invenção da escrita.....	76
2. Os meios de comunicação.....	78
O rádio é popular.....	78
Outros meios de comunicação.....	79
Gente que faz! – A comunicação impressa.....	80
Atividades.....	81
Rede de ideias – Conectados em rede.....	82
<b>UNIDADE 6</b>	<b>O trabalho..... 84</b>
1. O cotidiano do trabalho.....	86
O trabalho nas fábricas.....	88
2. Trabalho no engenho.....	90
Gente que faz! – Cacau: matéria-prima do chocolate.....	92
Atividades.....	94
Rede de ideias – O trabalho artesanal.....	96
Qual é a pegada? – Uso consciente.....	98
<b>UNIDADE 7</b>	<b>Cotidiano indígena..... 100</b>
1. Os indígenas do Brasil.....	102
O trabalho indígena.....	104
Trabalhar respeitando a natureza.....	104
Os direitos indígenas.....	105
2. Cotidiano na aldeia.....	106
Gente que faz! – Jogos e brincadeiras indígenas.....	108
Atividades.....	110
Rede de ideias – Os indígenas urbanos.....	112
<b>UNIDADE 8</b>	<b>Trabalho e diversão..... 114</b>
1. É hora da diversão.....	116
Fazendo teatro.....	117
Gente que faz! – Memória de artista: Tatiana Belinky.....	118
2. Aprender e sonhar.....	120
Teatro manulengo.....	120
O pintor naïf: um artista espontâneo.....	122
Atividades.....	123
Rede de ideias – Festas populares brasileiras.....	124
Qual é a pegada? – Papel e arte.....	126
Bibliografia.....	128
Material complementar.....	129

Fonte: Arquivo Pessoal, 2019.

Figura 5 - Capa do livro 4º ano



Fonte: Arquivo Pessoal, 2019.

Figura 6 - Sumário 4º ano.

SUMÁRIO	
<b>UNIDADE 1</b>	<b>08</b>
O Brasil antes de Cabral .....	10
1. Primeiros habitantes do Brasil .....	12
Gente que faz! – A cultura material: objetos com muita história .....	16
Sítios arqueológicos do Brasil .....	18
2. Os antepassados dos indígenas .....	20
O povo Marajoara .....	21
Atividades .....	22
Rede de ideias – Das cavernas aos muros grafitados .....	24
Qual é a pegada? – Preservação .....	
<b>UNIDADE 2</b>	<b>26</b>
Europa, África e América: conquistas e descobertas .....	28
1. Do outro lado do mar .....	30
O continente africano .....	32
Portugal conquista a África .....	34
Gente que faz! – Relato de viajantes .....	36
2. Dividindo o Novo Mundo .....	38
A chegada dos portugueses ao Novo Mundo .....	39
Atividades .....	40
Rede de ideias – Da bússola ao GPS .....	
<b>UNIDADE 3</b>	<b>42</b>
O encontro de culturas .....	44
1. O encontro de brancos e indígenas .....	46
O indígena visto pelo europeu .....	48
Gente que faz! – Como marcamos a passagem do tempo? .....	50
2. Os povos indígenas na época da chegada dos portugueses .....	51
A aldeia Tupi .....	52
As heranças indígenas .....	53
Arte indígena: a pintura corporal .....	55
Atividades .....	56
Rede de ideias – Tradição e inovação com os indígenas .....	
<b>UNIDADE 4</b>	<b>58</b>
O início da colonização .....	60
1. A árvore que virou riqueza .....	60
Parceria entre portugueses e indígenas .....	62
2. A administração portuguesa no Brasil .....	64
Gente que faz! – Documentando o Brasil: mapa .....	66
Rede do conhecimento – Mata Atlântica .....	69
Atividades .....	70
Rede de ideias – A missão dos jesuítas .....	72
Qual é a pegada? – Desmatamento .....	
<b>UNIDADE 5</b>	<b>74</b>
Da África para o Brasil .....	76
1. Do lado de lá do Atlântico .....	78
Do lado de cá do Atlântico .....	80
Gente que faz! – Contos africanos: história de animação .....	82
2. A riqueza do açúcar chega ao Brasil .....	83
Produção de açúcar e trabalho escravo .....	84
A produção e o comércio do açúcar .....	85
Atividades .....	86
Rede de ideias – Resistência negra: presente e passado .....	88
Qual é a pegada? – Fonte renovável .....	
<b>UNIDADE 6</b>	<b>92</b>
Invasões europeias no Brasil .....	94
1. Europeus disputam o Novo Mundo .....	95
A fundação da cidade do Rio de Janeiro .....	96
Piratas e corsários no litoral do Brasil .....	98
Gente que faz! – Piratas e aventureiros atacam o Brasil .....	100
Cotidiano de Recife .....	101
2. O Brasil holandês .....	102
Maurício de Nassau: um nobre holandês no Brasil .....	103
Atividades .....	104
Rede de ideias – Ciência e arte no Brasil .....	
<b>UNIDADE 7</b>	<b>106</b>
Ocupando o sertão .....	108
1. Entradas e bandeiras .....	110
Como funcionavam essas expedições? .....	112
Tropeiros abastecem o interior do Brasil .....	114
2. Vida sertaneja .....	114
O vaqueiro hoje .....	116
Gente que faz! – Museu do Sertão .....	118
Rede do conhecimento – A arte no Brasil .....	121
Atividades .....	122
Rede de ideias – Ciência e arte no sertão .....	
<b>UNIDADE 8</b>	<b>124</b>
Brasil: um povo de muitos povos .....	126
1. Os primeiros imigrantes chegam ao Brasil .....	128
Enfim, a libertação dos escravos .....	130
A vida dos imigrantes europeus no Sul do Brasil .....	132
São Paulo, os imigrantes e o café .....	134
Gente que faz! – Memória de imigrante .....	136
2. Novos imigrantes .....	136
A chegada dos primeiros japoneses .....	137
A cultura japonesa no Brasil .....	138
Outras comunidades de imigrantes no Brasil .....	139
Atividades .....	140
Rede de ideias – Influências: arte e culinária imigrantes .....	142
Qual é a pegada? – Multicultural .....	144
Bibliografia .....	

Fonte: Arquivo Pessoal, 2019.

Figura 7 - Capa do livro 5º ano.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2019.

Figura 8 - Sumário 5º ano.

SUMÁRIO	
<b>UNIDADE 1</b>	<b>8</b>
Viver no Brasil Colônia .....	8
1. O Brasil era de Portugal .....	10
A exploração do pau-brasil .....	11
As drogas do sertão .....	11
As capitanias hereditárias .....	14
O governo geral .....	16
2. A sociedade colonial .....	16
Caçada aos "negros da terra" .....	17
Cana-de-açúcar e escravidão dos negros africanos .....	19
A mulher no período colonial .....	20
Uma sociedade de escravos, homens livres e senhores .....	22
Gente que faz! - Direito indígena: a luta pelas terras .....	22
Atividades .....	24
Rede de ideias - Amazônia e suas riquezas .....	26
<b>UNIDADE 2</b>	<b>28</b>
A corrida do ouro .....	28
1. A economia do ouro no Brasil .....	30
A corrida do ouro e a fome no sertão .....	32
Rotas e caminhos dos tropeiros .....	34
2. Ouro, riqueza para poucos .....	36
Revolta contra o governo português .....	38
Gente que faz! - O patrimônio de Minas Gerais .....	40
Atividades .....	42
Rede de ideias - Imposto: para que serve? .....	44
Qual é a pegada? - Mineração .....	46
<b>UNIDADE 3</b>	<b>48</b>
O Brasil independente: nasce uma nação .....	48
1. A família real portuguesa no Brasil .....	50
A fuga da família real para o Brasil .....	50
A abertura dos portos .....	52
2. Brasil, uma nação .....	54
A primeira Constituição do Brasil .....	56
Gente que faz! - Monumentos da história do Brasil .....	58
Atividades .....	60
Rede de ideias - O cotidiano da escravidão no Brasil .....	62
<b>UNIDADE 4</b>	<b>64</b>
O império do café .....	64
1. A cultura do café .....	66
Café e modernidade .....	67
O fim do tráfico de escravos .....	68
2. Os negros conquistam direitos .....	70
As leis abolicionistas .....	72
A vida difícil dos escravos .....	74
A resistência no cotidiano .....	76
Gente que faz! - A fotografia brasileira no século XIX .....	77
Atividades .....	78
Rede de ideias - Consumo do café: passado e presente .....	80
Qual é a pegada? - Preservação .....	82
<b>UNIDADE 5</b>	<b>84</b>
Brasil republicano .....	84
1. Proclamação da República .....	86
Da Monarquia à República .....	87
2. O Brasil no início da República .....	90
A chegada dos imigrantes .....	90
A transformação das cidades .....	92
Gente que faz! - Cidadania em ação: projeto de lei .....	94
As inovações tecnológicas .....	96
Rede de conhecimento: tecnologia .....	98
Atividades .....	101
Rede de ideias - Dos filmes mudos ao cinema 3D .....	102
<b>UNIDADE 6</b>	<b>104</b>
O Brasil dos trabalhadores .....	104
1. A luta dos trabalhadores .....	106
A dura rotina nas fábricas .....	106
Os trabalhadores se organizam .....	108
Direitos para as mulheres .....	110
Direitos conquistados .....	112
O direito ao lazer .....	116
Gente que faz! - A era de ouro do rádio no Brasil .....	120
Atividades .....	121
Rede de ideias - A Semana de Arte Moderna .....	122
Qual é a pegada? - e-lixo .....	124
<b>UNIDADE 7</b>	<b>126</b>
O Brasil se moderniza .....	126
1. Cidades e indústrias .....	128
Do campo para a cidade .....	128
Novas indústrias .....	130
A construção de Brasília .....	131
Gente que faz! - Brasília: cidade planejada .....	132
2. A conquista do sertão .....	134
A expedição Roncador-Xingu .....	135
A criação do Parque Indígena do Xingu .....	136
Atividades .....	137
Rede de ideias - Amazônia .....	138
<b>UNIDADE 8</b>	<b>140</b>
Cidadania, uma luta de todos .....	140
1. Uma luta de todos .....	142
A Constituição cidadã .....	143
Os direitos das crianças e dos adolescentes .....	144
Gente que faz! - Acessibilidade urbana .....	146
2. Direito de ser igual e diferente .....	148
Direitos das mulheres .....	148
Direitos dos afro-brasileiros .....	149
Direitos dos idosos .....	150
Direitos da pessoa com deficiência .....	151
Rede de conhecimento: cidadania .....	152
Atividades .....	155
Rede de ideias - Todos os seres humanos têm direitos .....	156
Qual é a pegada? - Preservação .....	158
Bibliografia .....	160

Fonte: Arquivo Pessoal, 2019.

Sobre os discursos apresentados nos livros que compõe a coleção, selecionou-se alguns recortes para que pudéssemos discorrer sobre os silenciamentos sobre o sentido da escravização. Nas palavras da doutora em História Social da Cultura, Larissa Oliveira e Gabarra (2010):

Nos séculos de escravidão a história foi escrita por aqueles que dominavam. Utilizando um ditado popular africano, “enquanto o leão não contar a sua história só conheceremos a história do caçador”, é importante identificar a maneira como o leão registrou seu passado. (GABARRA, 2010, p. 71).

Desse modo, a discussão proposta nesta pesquisa, não é apenas sobre o fato de que há ou não imagens de negros, mas sim, sobre quais os discursos apresentados após estas imagens, qual a história que está sendo apresentada e perpetuada, e se há possibilidades para discursarmos sobre os silenciamentos que ainda fazem parte do fazer pedagógico de cada professor no momento de apresentar este período histórico.

### 3.3.1 Corporeidade – Discurso sobre a identidade negra

Sobre as imagens da capa dos livros do 2º e 3º ano, apresentadas nas figuras 1 e 3, com as crianças negras sorrindo e brincando: ponto positivo ao considerarmos a questão da autoimagem. A dificuldade no reconhecimento do pertencimento étnico-racial também dá provas do quanto a força ideológica do racismo faz-se presente na sociedade e faz perdurar em nossa cultura a não valorização dos traços afro-descendentes. O corpo negro é objeto de discurso quando ele significa a cultura de um povo e também é objeto de discurso quando ele é silenciado. O padrão de beleza europeu negou a expressão do corpo negro, conseqüentemente, negou a construção de sua identidade, “[...] a identidade negra é atravessada por outras identidades, inclusive de gênero [...]” (HALL, 2003, p. 12).

Esta não valorização faz-se presente quando observamos que o menino está com o cabelo raspado e a menina com o cabelo produzido; reforça o estereótipo da boa aparência, características que permanecem no imaginário social ao relacionar o cabelo afro com algo que não agrega beleza. Segundo Gomes (2003), “O corpo surge, então nesse contexto, como suporte da identidade negra, e o cabelo crespo como um forte ícone identitário [...]” (GOMES, 2003, p. 41). Arraes (2015), em matéria publicada pela Revista Digital Fórum<sup>28</sup>, esclarece:

É comum que homens tenham cabelos curtos, para que não deixem de transmitir uma imagem masculina. No caso dos homens negros, no entanto, o “curto” exigido vai além, já que a cabeça raspada é, muitas vezes, a única alternativa socialmente aceitável. Não por acaso, poucos questionam esse padrão capilar empurrado aos homens negros. Com a desculpa cínica da “boa aparência”, nossa cultura continua lutando para esconder qualquer característica negra. De fato, muitos racistas acreditam que traços negros jamais poderiam ser belos e que, portanto, é melhor que sejam omitidos. (ARRAES, 2015).

Uma imagem apresenta uma mensagem para o outro, diante desta premissa, a falta de imagens retratando pessoas negras e/ou afro-descendentes em um livro para crianças que tem em média de 8 a 10 anos, reforça o fato de que:

Existe uma ideologia racial presente no cotidiano escolar. Ela pode ser observada em frases aparentemente inocentes e tão presentes no

---

<sup>28</sup> Matéria apresentada na Revista Digital Forum, de Jarid Arraes, em 26 de março de 2015. Texto completo disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/deixa-o-crespo-crescer-irmao/>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

imaginário e nas práticas educativas da nossa escola [...]. Essa mesma ideologia racial não é formulada e desenvolvida pelos professores/as e alunos/as unicamente no dia-a-dia da escola. Ela está presente no desenvolvimento da carreira docente, desde o curso do magistério, passando pelos centros de formação, pelo curso de pedagogia, até a licenciatura. (GOMES, 1996, p. 69).

Preocupação que encontrou respaldo em Dondis (1997), no livro intitulado *Sintaxe da Linguagem Visual*:

A primeira experiência por que passa uma criança em seu processo de aprendizagem ocorre através da consciência tátil. Além desse conhecimento "manual", o reconhecimento inclui o olfato, a audição e o paladar, num intenso e fecundo contato com o meio ambiente. [...] Nós o aceitamos sem nos darmos conta de que ele pode ser aperfeiçoado no processo básico de observação, ou ampliado até converter-se num incomparável instrumento de comunicação humana. Aceitamos a capacidade de ver da mesma maneira como a vivenciamos — sem esforço. (DONDIS, 1997, p. 5).

Com efeito, ao pensar a corporeidade do corpo negro, com suas marcas e significados inscritos historicamente, o objetivo proposto nos Parâmetros Curriculares de História para o aluno: “[...] conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles [...]” (MEC, 1997b, p. 33), torna-se distante porque:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 1996, p. 12).

### 3.3.2 – O silenciamento do discurso do escravizado enquanto objeto

- (1) “Observe a imagem e faça as atividades.” (livro 2, p.75).
- (2) “Descreva o que você vê na imagem.” (livro2, p.75).

- (3) “Escreva semelhanças e diferenças entre os hábitos nas refeições desse casal e os de sua família.” (livro 2, p.75).

Figura 9 – Livro 2 - p. 75



Fonte: Arquivo Pessoal, 2019.

Nos enunciados 1 a 3, observou-se uma atividade que direcionou o olhar para o jantar, como uma cena corriqueira e, convida o estudante a “[...]observar semelhanças e diferenças entre os hábitos nas refeições desse casal e os de sua família [...]”, descontextualizando tudo o que a obra representa. Debret<sup>29</sup>, que integrou a Missão Artística Francesa (1817) juntamente com outros artistas para retratar cenas do cotidiano da sociedade brasileira, bem como a vida dos povos aqui escravizados.

A cena retratada na figura 9, datada do ano de 1827, apresenta a forma de organização social da época, e o quadro é a representação de uma família com posses, pois nem todos tinham condições de ostentar uma mesa tão farta. O trabalho braçal, de serviços era considerado inferior, as pessoas negras da cena estão em posição de criados à espera de uma ordem de seus senhores.

Sobre a posição em que as crianças são representadas, poucas são as imagens em que podemos observar crianças negras escravas, conforme sinalizam os estudos de

<sup>29</sup> Jean-Baptiste Debret (1768 – 1848), exímio artista, demonstrou em suas telas não somente o cotidiano do Brasil da época que englobava tanto a aristocracia, da população em geral e a vida dos escravos. Informações disponíveis em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean-Baptiste\\_Debret](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean-Baptiste_Debret)>. Acesso em: 26 jan. 2019.

Jovino<sup>30</sup>(2015), “[...] apontamos que sabemos menos ainda sobre as crianças escravizadas deixadas para outrem como heranças ou vendidas, ou por seus donos, ou às vezes pelo próprio pai.” (JOVINO, 2015, p. 201). Na obra em questão, as crianças estão sem roupas, comendo os restos de comidas no chão ou o que é oferecido pela senhora da casa. Enquanto as pessoas brancas usam pratos e talheres, a elas coube comer com o uso das mãos. Observou-se também que ambas estão com o abdômen inchado, o que poderia revelar graves problemas de saúde.

Debret [...] disse que as crianças cativas, até os seis anos, viviam na tal igualdade familiar. E, como Graham, achava que a maneira como na casa senhorial se tratavam as crianças cativas, à semelhança de membros da família, de iguais, findava por estragá-las para a escravidão. Eram deixadas livres nos primeiros anos, “a comer, beber e correr”. É fácil perceber como os dois europeus tinham dificuldade em compreender realmente o que se passava na vida das crianças escravas. Afinal, pode-se comer e beber de muitos modos, assim como se pode correr de muitas coisas. (FLORENTINO; GÓES, 2005, p. 220).

Os negros adultos, demonstram sua posição ao serem retratados de pés descalços, o que revela sua situação de escravização. Momento algum o estudante é convidado a pensar sobre o que está representado, qual o contexto da obra, ou sobre o cenário tenso de como o poder é exercido e apresentado nesta tela, exemplificado nas palavras de Foucault (1989):

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui e ali, nunca está em mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 1989, p. 183).

A cena corriqueira de “Jantar Brasileiro”, retratada por Debret, assim como em muitos trabalhos realizados durante a Missão Artística Francesa do século XIX, segundo Domingues (2016):

---

<sup>30</sup> Ione da Silva Jovino - Possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997), mestrado em Educação (2005) pela Universidade Federal de São Carlos, com doutorado em Educação (2010) e estágio de Pós-doutorado em Educação (2017-2018) na mesma universidade. Trabalha com os seguintes temas: criança, infância e raça; literatura infanto-juvenil e relações étnico-raciais; educação e diversidade étnico-racial-cultural; iconografia e representação; desigualdades no plano simbólico. Disponível em: < <https://www.escavador.com/sobre/5637792/ione-da-silva-jovino> >. Acesso em: 02 mar. 2019.

[...] não deve ser entendido como uma imagem real, acabada e definida. Trata-se, na verdade, de uma representação visível do olhar estrangeiro sobre o Brasil e sua gente mediada por conceitos e valores historicamente situados. Produzidas no contexto do Iluminismo, as narrativas desses artistas refletem o ideal civilizatório europeu apregoado no final do século XVIII. (DOMINGUES, 2016, p. 6).

A família da época é de um período em que a escravização de pessoas era aceita em nosso país. Analisamos aqui, o silenciamento sobre a desumanização do negro escravizado, do sentido de escravo enquanto coisa, objeto. Os senhores decidiam o momento em que o escravizado poderia sentar, comer, parar de trabalhar, e tinham o poder de inclusive, tratar as crianças negras como animais de estimação, “[...] comprar e vender homens contribuía para que, aos olhos de grande parte da sociedade, os escravos não passassem de meros objetos, dos quais se podia dispor da maneira que fosse.” (FLORENTINO, 2009, p. 71).

Na figura 9, também se observou a ausência de crianças brancas, fato que se relaciona à forma como era a educação na Europa: quanto mais abastada a família, maior o conforto que o dinheiro podia comprar. As amas de leite, mulheres negras escravizadas, eram forçadas a deixar seus próprios filhos, para que pudessem cuidar dos filhos se seus donos, elas eram responsáveis por alimentá-los, vesti-los, levá-los aonde quer que desejassem, justifica assim, a ausência destas crianças perto de seus pais.

Neste recorte – sobre o negro escravizado enquanto objeto – destacou-se o Silenciamento que suaviza os efeitos desumanizantes da escravidão ao apresentar a obra “Jantar Brasileiro” como se não houvesse disputa de sentidos e relações de poder existente no Brasil escravocrata. Não há “semelhanças e diferenças” – como sugere a atividade do livro 2 – que possam ser respondidas por alunos do segundo ano do ensino fundamental sem que todos estes questionamentos possam ser discutidos. E estas discussões exigem um posicionamento do professor frente a este fato histórico e um maior amadurecimento por parte dos alunos para que eles possam refletir sobre este contexto e compreender que esta diferença faz perpetuar as situações de preconceitos e discriminação atualmente.

### **3.3.3 – O silenciamento da violência do trabalho no engenho**

(4) “Os escravos trabalhavam de 18 a 20 horas por dia.” (Livro 3, p.90).

- (5) “Nos engenhos havia também atividades realizadas por homens livres (indígenas e caboclos) como a limpeza do solo, o corte de lenha e o transporte da produção.” (Livro 3, p.90).
- (6) “Os engenhos de açúcar dependiam do trabalho dos africanos escravizados, responsável por quase todas as fases do processo de produção do açúcar.” (Livro 5, p. 17).

No recorte 4, apresentamos o sentido de tempo para o trabalho escravo. O texto deveria questionar ou incentivar a discussão de que o dia tem 24 horas; o que seria então o trabalho de 20 horas por dia? No capítulo do referido recorte, cujo título é “O Trabalho” (Unidade 6 do livro para o 3º ano), o que se apresentou foi uma página sobre o que era o trabalho no engenho, silenciando as condições de trabalho no mesmo.

No recorte 5, ao apresentar o discurso sobre o trabalho de homens livres junto com os que estavam em situação de escravização, podemos supor, com a lista de trabalho apresentada, o silenciamento das situações de castigo e violência para aqueles que trabalhavam neste local. Foi observado neste momento que, “[...] os assuntos controversos como a violência, o trabalho forçado e a pobreza foram evitados na literatura da historiografia oficial [...]” (MUNANGA, 2015, p. 29).

Considerando estes dois recortes, e acrescentando-se o 6, sem a mão de obra escrava o engenho não funcionaria, contudo, não há menção à resistência a este trabalho forçado fora o livro 4. O silenciamento da resistência à situação de escravização faz-se presente quando não mencionados castigos nem tentativas de fugas. Sobre as punições, Santos (2013) aponta:

Artur Ramos, em um artigo pioneiro publicado em 1938 e posteriormente analisado e reproduzido por Silvia Hunold Lara, empreendeu uma classificação dos instrumentos de castigo e suplício dos escravos, dividindo-os em instrumentos de captura e contenção, instrumentos de suplício e instrumentos de aviltamento para prender o escravo. Várias foram as formas e os instrumentos utilizados para castigar os escravos faltosos, chamados de indolentes, e mantê-los obedientes e temerosos da ira senhorial. [...] Todos esses instrumentos, típicas ferramentas de tortura, eram largamente utilizados em todas as regiões da sociedade escravista brasileira, nos núcleos urbanos e nas zonas rurais, e podem, ainda hoje, ser facilmente encontrados nos acervos de muitos museus brasileiros e igualmente em muitas coleções de particulares. Apesar de serem classificados como instrumentos de captura e contenção podiam tais utensílios transformar-se facilmente em instrumentos de grandes tormentos e torturas, pois ao provocarem a imobilidade forçada dos escravos tornava-os alvos de muitas dores e

provocavam também muitas lesões, algumas permanentes. (SANTOS, 2013, p. 2396).

Da mesma forma que o trabalho no engenho era uma prática cruel de subordinação à situação de escravização, os castigos àqueles que ousavam questionar a ordem estabelecida eram cruéis e muitas vezes mortais. A resistência e luta sempre fez parte da história da escravização em todos os países que adotaram este sistema, no Brasil não seria diferente. O trabalho no engenho, na colheita da cana, do café, no trato com os animais, na mineração, e outros setores de produção, nunca foi igual para os homes livres e os que estavam em situação de escravização.

### 3.3.4 – Discurso da travessia – África/Brasil

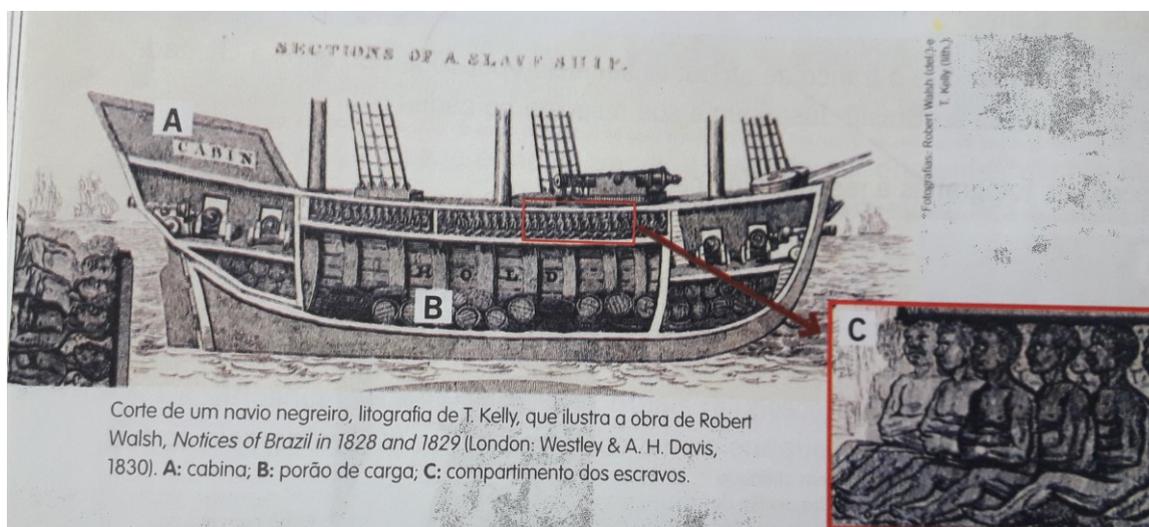
(7) “Há cerca de 500 anos teve início o tráfico de pessoas para o continente americano.” (Livro 4, p. 76).

(8) “Os africanos eram transportados até o Brasil em navios negreiros, especialmente projetados para isso.” (Livro 4, p. 78).

(9) “Eles viajavam em péssimas condições, amontoados no porão e acorrentados.” (Livro 4, p. 78).

(10) “A travessia durava meses, e eles sofriam com a alimentação escassa, os maus-tratos, a sujeira e as doenças. Muitos morriam no trajeto.” (Livro 4, p. 78).

Figura 10 - Livro 4 - p. 78



Fonte: Arquivo Pessoal, 2019.

O tráfico de escravos – enquanto comércio – teve início a partir do século XV e XVI, no enunciado 7 temos o silenciamento do sentido comercial desta atividade, que gerou grandes lucros para os comerciantes e a Coroa portuguesa, que tinha o controle deste comércio e também, o que o tráfico destas pessoas negras, era para o Brasil. Florentino (2009), afirma que

Sabe-se que por quase meio século – de 1810 a 1850 – as elites brasileiras puderam resistir às pressões britânicas pelo fim do tráfico, o que só pode ser compreendido se tomarmos o comércio negreiro como um importante circuito interno de acumulação de riqueza, detentor de grande autonomia frente ao capital mercantil internacional. Os lucros gerados pelo tráfico transformaram os mercadores de escravos na mais importante fração da elite brasileira, posição que lhe facultava influenciar decisivamente os destinos do Estado. (FLORENTINO, 2009, p. 71).

Consideramos essencial, antes de discorrer sobre os outros recortes apresentados no tópico 3.3.4 desta dissertação, intitulado “Sobre o Discurso da travessia – África/Brasil”, diferenciar as formas de escravização que aconteceram até então em outros momentos históricos e até mesmo no próprio Continente Africano.

Não podemos considerar a escravização apenas pelo resultado de sua ação, ou seja, a submissão de uma pessoa à outra. Faz-se necessário considerar os motivos e momento histórico que trouxe como resultado situações de escravização diferenciadas. Embora existam vários estudos e pesquisas sobre os sistemas de escravização, Wedderburn<sup>31</sup>(2005) ajuda a compreender o porquê desta dificuldade:

No estado atual de nossos conhecimentos, nada autoriza a afirmação de que as formas africanas de escravidão se acercam àquelas desenvolvidas na Europa, desde a época greco-romana até o final da Idade Média, já estudadas por Charles Verlinden, ou àquela praticada no Oriente Médio a partir do século IX, já evocada, entre outros, por Bernard Lewis. As formas de escravidão propriamente africanas também não podem ser confundidas com o modelo desenvolvido nas Américas (escravidão racial), a partir do século XVI. O esforço de Paul E. Lovejoy tendente a demonstrar a existência na África de um modo de produção escravista de caráter dominante, não nos parece suficientemente convincente para mudar essa conclusão. (WEDDERBURN, 2005, p. 27).

---

<sup>31</sup> Charles Moore Wedderburn (Cuba, 1942). É escritor, pesquisador e cientista social dedicado ao registro da história e da cultura negra. Viveu em Cuba até os 15 anos e mudou-se para Nova Iorque, Estados Unidos, em 1958. Lá conheceu Maya Angelou, com quem aprendeu muito sobre justiça racial e o pensamento intelectual negro. Doutor em Etnologia, em 1979, e Doutorado em Ciências Humanas, em 1983, ambos pela Universidade de Paris. Informações disponíveis em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Carlos\\_Moore](https://pt.wikipedia.org/wiki/Carlos_Moore)>. Acesso em: 10 mai. 2019.

É preciso discorrer sobre que tipo de escravização estamos nos referindo, pois faz parte o discurso difundindo nos diferentes espaços sociais que sempre houve escravização, inclusive de homens e mulheres brancas, ou que até mesmo os africanos tinham escravos. O que difere neste contexto, é a forma como a escravização era concebida na Antiguidade, no Continente Africano, dos contornos que tomou com a escravização realizada pelos Europeus.

Embora as diversas formas de escravização sejam constantemente discutidas por muitos historiadores, Wedderburn (2007) apresenta pelo menos três configurações para diferenciar a escravização:

A escravidão doméstico-serviçal geralmente ancorada nas estruturas de família, e que abarca um número limitado de pessoas na sociedade, talvez seja a única forma de escravatura de caráter “universal”. Ela é bem conhecida na Ásia antiga e “medieval” (China, Japão, Coreia, Índia, Indonésia), no Oriente Médio semita pré-islâmico, [...] na América pré-colonial (Olmeca-Sih, Inca, Maia, Asteca), e na África. Existe uma variante burocrático-militar dessa forma de escravatura; A escravidão econômica generalizada, surgida historicamente no mediterrâneo europeu com a civilização greco-romana, perdurou ao longo da época medieval europeia até o século XV. Nessa estrutura da escravatura, toda a sociedade livre que repousa sobre o trabalho de uma classe de escravos, violentamente reprimida, implacavelmente vigiada, considerada jurídica e moralmente como coisa. As instituições políticas mais repressivas conhecidas na história antiga, prototípicas do Nazismo-fascismo da contemporaneidade, foram incubadas nessa tipologia escravista; A escravidão-racial de *plantation*, surgida pela primeira vez no Oriente Médio a partir do século IX, no período abássida, e praticada a partir do século XV até o final do século XIX em todo o continente americano, é muito parecida com a escravidão econômica generalizada. A diferença notável e substancial desta última categoria reside no fato de que o estatuto escravo é reservado exclusivamente a uma “raça-alvo” – a chamada raça negra. (WEDDERBURN, 2007, p. 163-164).

É neste contexto, de “escravidão-racial”, que o fator econômico marca a diferença entre as formas de escravização praticadas até então. No recorte sobre a travessia para o Brasil, apresentou-se um discurso eloquente que evidenciasse a violência a qual milhares de negros foram submetidos ao serem transportados para o nosso país<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> De acordo com o site Slave Voyages (em inglês, viagens escravas), o Brasil e Portugal estão no topo de um ranking: os dois países são os maiores protagonistas do site, onde estão catalogadas 29 mil travessias transatlânticas, que carregaram 9 milhões de escravos. No total, barcos com bandeira de Portugal/Brasil chegaram a transportar 5,8 milhões de escravos. A estimativa atual aponta que 45% dos escravos em direção à América vinham ao Brasil. Isso significa 5,5 milhões de negros trazidos à força para o país.

No recorte 8, “especialmente projetados”, e ao analisar a figura 10, Orlandi (2015a) afirma que: “[...] ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam [...]” (ORLANDI, 2015a, p. 81).

Por que eles precisariam ser “especialmente projetados”? Não poderiam ser transportados em cargueiros/navios comuns por qual motivo? Se eram “especialmente projetados”, por que viajavam amontoados no porão (recorte 9)? O *não dizer* nestes recortes deixam subtendidos vários sentidos sobre o porquê de não apresentar neste momento, outras informações sobre as situações em que os africanos chegavam ao Brasil, entre eles, que os navios negreiros também eram conhecidos como tumbeiros<sup>33</sup>.

Foram milhões de homens e mulheres arrancados de suas raízes que morreram nas guerras de captura na própria África, nas longas caminhadas para os litorais de embarque, nas condições de confinamento, falta de comida e higiene nos armazéns humanos construídos nos portos de embarque da carga humana, [...]. (MUNANGA; GOMES, 2008, p. 27).

Embora fossem registrados oficialmente por nomes mais atraentes por seus proprietários<sup>34</sup>, os navios negreiros eram popularmente reconhecidos como tumbeiros, por representar exatamente isso: tumbas flutuantes. A morte era presença constante nas viagens que traziam os negros escravizados. Por conta da estrutura dos navios, que poderia ser muito mais explorada do que na figura 10 apresentada no livro 4, o estudante não tem a noção exata de que ser “especialmente projetados”, significava poder transportar mais pessoas negras, aumentando o lucro em cada viagem<sup>35</sup>.

Os africanos eram capturados nas planícies africanas e levados até o litoral. Lá chegando, ficavam acondicionados em galpões durante semanas à espera de um navio negreiro. Este era também chamado de tumbeiro, dado o elevado número de mortes ocorridas durante a

---

Segundo os cálculos, 12% deles não desembarcaram aqui – estima-se que mais de 660 mil morreram antes do fim da viagem. Informações disponíveis em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2015/04/13/perto-do-fim-da-escravidao-60-dos-negros-trazidos-ao-pais-eram-criancas.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

<sup>33</sup> De acordo com o dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa *Michaellis* – adj. Relativo a tumba. sm. 1. Indivíduo que transporta o caixão à tumba. 2. POR EXT- Navio negreiro de pequeno porte que transportava escravos da África para o Brasil, em condições tão precárias e desumanas que boa parte deles morria durante a viagem. Disponível em: <<http://michaellis.uol.com.br/busca?id=RQypL>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

<sup>34</sup> Segundo Daniel Domingues da Silva, historiador, os nomes dos navios eram escolhidos pelos donos dos barcos que “pensavam que estavam ajudando a resgatar a alma dos africanos para o reino de Deus, ou seja, trazendo os escravos de uma terra onde o paganismo imperava para a cristandade”. Anexo XV.

<sup>35</sup> Anexo XVI – Registro sobre como os negros eram acomodados nos navios negreiros.

travessia do Atlântico. Quando o navio negreiro aportava, eram embarcados no porão em grupos de 300 a 500 indivíduos, em uma viagem que poderia durar de 30 a 50 dias. Para que coubessem mais pessoas, os suprimentos eram diminuídos. (AMARAL, 2011, p. 11-12).

Nos enunciados 9 e 10, ainda sobre o *discurso da travessia*, consideramos que alguns sentidos poderiam estar sendo produzidos de forma a indicar que a higiene, a sujeira ou a quantidade de alimentos dependia da ação dos escravizados, e não daqueles que os mantinham em situação de cativo. Como se, não houvesse comida para todos porque a viagem durava muito tempo, “[...] eles sofriam com [...] a sujeira e as doenças [...]”, como se fosse escolha dos negros escravizados viver nestas condições. Seria uma condição normal todos sofrerem com a sujeira e as doenças durante estas viagens. No caso da análise desta frase de forma específica, o pronome “eles”, não se refere a todos os que estão no navio, mas apenas àqueles que estão sendo forçados a vir para o Brasil: o negro escravizado.

O efeito de sentido neste contexto passa a ser outro quando apresentadas informações de que uma das formas de controle físico e mental sobre os cativos era: por meio de maus-tratos, da distribuição de pouca ou nenhuma comida; que essa pressão, sofrida por até 60 dias, culminava na morte de milhares de africanos escravizados durante o percurso África-Brasil, refletimos então que “[...] as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam [...]” (ORLANDI, 2015a, p. 40).

As análises observadas nesta unidade – Discurso da travessia – são relevantes e poderiam vir ao encontro do que preconizam os objetivos gerais de História, apresentados nos PCNs, quando (entre os objetivos listados) os alunos deveriam ser capazes de:

[...] questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil. (MEC, 1997b, p. 33).

### **3.3.5 - Discurso da contribuição para cultura brasileira**

(11) “Os africanos trouxeram idiomas, rituais religiosos, culinária, músicas danças e outros elementos que com o passar do tempo enriqueceram a cultura brasileira”. (Livro 4, p. 76).

O recorte 11 é caracterizado pelo discurso da contribuição em uma cultura que não existia: a cultura brasileira. Quando se apresenta o discurso da importância, da influência que os africanos escravizados deixaram em nosso país, há o “apagamento” (ORLANDI, 2015b) de toda a memória da escravidão, e o reforço do sentido de que ao enriquecer, as características da cultura africana deixam de ser vistas de forma negativa.

Analisou-se que “[...] o silêncio, ao contrário, não é o não-dito que sustenta o dizer mas é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído [...]” (ORLANDI, 2015b, p. 102). Nesse contexto, a asserção “Os africanos trouxeram”, pode ter um efeito de sentido de que – antes de ser parte constitutiva da formação da cultura – os africanos apenas contribuíram com a música, idioma, culinária, entre outros aspectos que “trouxeram” do continente Africano.

Entre os objetivos propostos nos PCNs, há o de que “[...] os alunos deverão ser capazes de [...] valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos [...]” (MEC, 2010, p. 147), questionamo-nos então, como este objetivo poderá ser alcançado se excluiu-se da história o fato de que não havia uma cultura brasileira, ela estava em formação, recebendo influências dos mais variados povos. O povo africano não apenas contribuiu, ele fez da cultura brasileira o que ela é hoje, ao sentido de estar ligado à origem que constitui o que reconhecemos por cultura brasileira.

### **3.3.6 - Discurso da escolha no trabalho**

(12) “As principais atividades desses africanos foram a produção de açúcar, algodão, cacau e café ou ainda o trabalho nas lavras de ouro e diamante e os serviços domésticos.” (Livro 4, p. 77).

(13) “Viviam em senzalas ou trabalhavam como ‘escravo de ganho’.” (Livro 4, p. 77).

O enunciado 12 caracteriza o silenciamento da exploração da mão de obra e das obrigações às quais o negro escravizado era submetido. Logo que chegavam às fazendas, eram forçados ao trabalho na lavoura ou mineração, cuja atividade era dos donos das fazendas, e sustentavam a base do sistema econômico da época; não era do escravizado

esta atividade, era do seu senhor, e ao dono cabia a designação para qual ocupação o negro iria realizar. Segundo Lacerda (2010):

Posteriormente, o extrativismo viria a ser substituído pela agricultura. Sua exploração seria feita em grande escala, gerando unidades monocultoras com elevado número de trabalhadores. A necessidade de mão-de-obra abundante conheceu sua solução definitiva na escravidão africana — o tráfico negreiro viria a ser a solução encontrada dentro das regras da economia política praticada pelo mercantilismo, indo ao encontro das necessidades da acumulação primitiva, que conheceu na empresa mercantil, colonial e escravocrata um dos momentos da construção do modo de produção capitalista. (LACERDA et al., 2010, p. 26).

Ainda sobre o *discurso da escolha*, verificou-se que, o uso da conjunção alternativa “ou”, no enunciado 13, expressa a ideia de escolha, alternância. Tem um efeito de sentido que poderia sugerir que o negro escravizado tinha o poder de escolha entre ficar na senzala ou tornar-se escravo de ganho. Outra forma de exploração do trabalho escravo, muito utilizado nas cidades. O escravo de ganho<sup>36</sup> desempenhava diversas atividades:

Muitos escravos de ganho foram treinados em ofícios especializados, como carpinteiros, marceneiros e pedreiros, o que fazia com que seu preço se valorizasse muito diante da escassez de mão de obra para estes serviços. Escravos cozinheiros eram muito valorizados no século XIX para o serviço em hotéis em Salvador. (AMARAL, 2011, p. 13).

Garantindo ao senhor o direito de propriedade, a escravização adaptou-se aos ambientes urbanos, garantindo renda aos proprietários de negros escravizados. Não havia escolha entre ser escravo de ganho ou viver nas senzalas, aos escravizados cabia apenas obedecer às decisões de seus donos.

### 3.3.7 - Discurso da liberdade – Lei Áurea

(14) “[...] a Lei Áurea, que decretou o fim do regime escravo no Brasil. A partir desse momento, todos os trabalhadores eram pessoas livres.” (Livro 4, p. 128).

(15) “E o que aconteceu com as pessoas que haviam sido escravizadas?”

---

<sup>36</sup> Algumas pesquisas pontuam diferença entre escravo de ganho e escravo de aluguel. Enquanto o escravo de ganho era pago por prestar serviços braçal, que dependia da força, o escravo de aluguel possuía conhecimento em algum ofício, o que valorizava seu valor. Seu dono é quem negociava o valor do pagamento e o tipo de trabalho.

Algumas migraram para a cidade.” (Livro 4, p. 128).

(16) “Muitas não encontraram trabalho, nem moradia e tiveram de conviver com a discriminação. Outras permaneceram no campo trabalhando livremente e recebendo pequenos salários.” (Livro 4, p. 128).

(17) “Após a abolição, devido a algumas dificuldades que enfrentaram e à falta de iniciativas governamentais para inclusão social dos ex-escravos, muitos deles juntaram-se às populações dos quilombos espalhados pelo território brasileiro.” (Livro 4, p. 129).

Sobre o discurso da liberdade, consideramos importante apresentar os vários sentidos que esta palavra carrega, de acordo com o Dicionário *on line* - *Michaelis*<sup>37</sup>(2019):

liberdade

li·ber·da·de

sf

1 - Nível de total e legítima autonomia que representa o ideal maior de um cidadão, de um povo ou de um país: Este grupo, que lutou sempre por justiça e liberdade no seu país, finalmente teve seus esforços recompensados.

2 - Poder de agir livremente, dentro de uma sociedade organizada, de acordo com os limites impostos pela lei: Nem todos os povos têm liberdade religiosa.

3 - Faculdade que tem o indivíduo de decidir pelo que mais lhe convém: “No entanto, bem podia ser que ali estivesse o que ele procurava – um cômodo limpo, confortável, um pouquinho de luxo, e plena liberdade. Talvez aceitasse o convite” (AA2).

4 - Condição de uma comunidade de não estar sob o controle ou o jugo de um país estrangeiro: Basutolândia, antiga colônia inglesa, depois que conquistou sua liberdade, passou a ser denominada Lesoto.

5 - Extinção de todo elemento opressor que seja ilegítimo: A liberdade de pensamento e de expressão tem que ser garantida a todo cidadão.

6 - Condição do indivíduo livre: Preza sua liberdade mais que qualquer outra coisa.

7 - Autonomia para expressar-se conforme sua vontade: “Pois agora até esses escrevinhadores – que nem sequer constituíam uma classe pois não tinham sindicato – haviam deitado manifesto, reclamando não só completa liberdade de expressão como também eleições presidenciais por sufrágio universal e com voto secreto!” (EV).

---

<sup>37</sup> Dicionário *on line* – *Michaelis* – Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=liberdade>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

8 - Condição de um ser que não vive em cativeiro: “E foram indo um por um para o despacho do comissário. Uns eram postos em liberdade, outros iam para o calabouço, outros voltavam apanhados” (JA).

9 - Ausência de subordinação entre pessoas: Aqui temos total liberdade para trabalhar.

10 - Condição de disponibilidade.

11 - Forma de repartir o cabelo em duas metades; risca.

12 – FILOS. - No kantismo, a total autonomia, independente de limitações. Kant define a liberdade como a escolha de si próprio.

13 – FILOS. - No marxismo, a disposição das classes de satisfazer suas necessidades materiais e de organizar a sociedade, transformando-a em seu próprio benefício.

14 – FILOS. - No empirismo, a capacidade que cada indivíduo tem de autodeterminação, de conciliar autonomia e livre-arbítrio com os diversos condicionamentos naturais.

Ao analisar o enunciado 14: “decretou o fim do regime escravo”, o efeito de sentido apresentado é de que todos os negros escravizados estavam livres. Pode-se presumir que, com a promulgação da Lei nº 3.353/1888, todos os escravos negros passariam a ter: nível de total e legítima autonomia? (significado 1 do Dicionário).

Não houve proposta neste momento, para que se explorasse o contexto mundial de industrialização que estava forçando mudanças no sistema econômico escravocrata, fadado à extinção; ou de que o Brasil foi o último país da América Latina a abolir a escravização.

Nos enunciados 15 e 16, o efeito produzido ao afirmar que “havia sido escravizados”, pressupõe a informação de que, a partir daquele momento não seriam considerados escravos, não estariam em condição de subalternização porque “já não são mais”.

Promove-se o apagamento sobre as condições em que os escravizados se encontraram a partir da promulgação da Lei Áurea: sem educação, sem direito a posses, sem ter para onde ir, sendo obrigados a aceitar qualquer oferta que fosse apresentada. Não se discute o sentido da liberdade apresentado a partir do dia 13 de maio de 1888: uma liberdade sem políticas públicas que pudessem auxiliar agora os ex-escravos a conseguir inserção no mercado de trabalho, moradia digna ou o mínimo de alimentação necessário no dia a dia, apagou-se da história o que foi o dia seguinte na vida destes milhares de negros que não tinham nada para começar uma nova vida.

Munanga (2015), apresenta de forma clara, a intenção de apagar o que aconteceu com o negro escravizado deste momento na história do Brasil:

Por que o Brasil levou tanto tempo para resgatar a memória da

escravidão? A abolição da escravatura no Brasil em 1888 (quarenta anos depois da França e 24 anos depois dos Estados Unidos), não foi uma ruptura, pela sua incapacidade em transformar as profundas desigualdades econômicas e sociais, pois não se organizou uma resposta ao racismo que se seguiu para manter o status quo. Nessa manutenção, a relação mestre/escravo se metamorfoseou na relação branco/negro, ambas hierarquizadas. A data de 13 de maio é, sem dúvida, uma data histórica importante, pois milhares de pessoas morreram para conseguir essa abolição jurídica, que não se concretizou em abolição material, o que faz dela uma data ambígua. Por isso o Movimento Negro investe hoje na data de 20 de novembro, que tem a ver com o processo de mudança. Trata-se de compreender as causas desse silêncio organizado e não ficar preso à aceitação da “culpabilidade”, conceito de pensamento cristão e dos tribunais que serve para apaziguar as tensões sem buscar as saídas do impasse político. Na versão oficial da abolição, coloca-se o acento sobre o abolicionismo, mas se apaga ao mesmo tempo o que veio antes e depois. Nesse sentido, a abolição está inscrita, mas esvaziada de sentido. A Lei Áurea de 13 de maio de 1888 é apresentada como grandeza da Nação, mas a realidade social dos negros depois desta lei fica desconhecida. [...] A abolição da escravatura é apresentada como um evento do qual a República pode legitimamente se orgulhar. Mas a celebração da data até hoje tenta fazer esquecer a longa história do tráfico e da escravidão para insistir apenas sobre a ação de certos abolicionistas e marginalizar as resistências dos escravizados. (MUNANGA, 2015, p. 28).

Ainda neste recorte, apresentou-se a solução para aquelas “pessoas que haviam sido escravizadas”: a cidade. O silenciamento das condições de abandono ao qual esse povo negro passou fez-se presente novamente ao usar o substantivo *pessoas*, é preciso pontuar quem eram estas pessoas, a imagem do negro alforriado nunca o afastou da marca do cativo e, o fato de irem para a cidade, ou “permanecerem no campo trabalhando livremente” não implica na extinção de todo elemento opressor que seja ilegítimo (significado 5 do Dicionário).

Evidenciou-se a condição de subalternidade, pois “tiveram que conviver com a discriminação”. O sentido de que haveria “ausência de subordinação entre pessoas” (significado 9 do Dicionário), não se estabeleceu, pois uma lei não muda a postura de um povo acostumado a ver o negro como um objeto de uso pessoal; não se questionou o porquê da discriminação, mas apresentou-se o fato de que os negros tinham que aprender a conviver com ela.

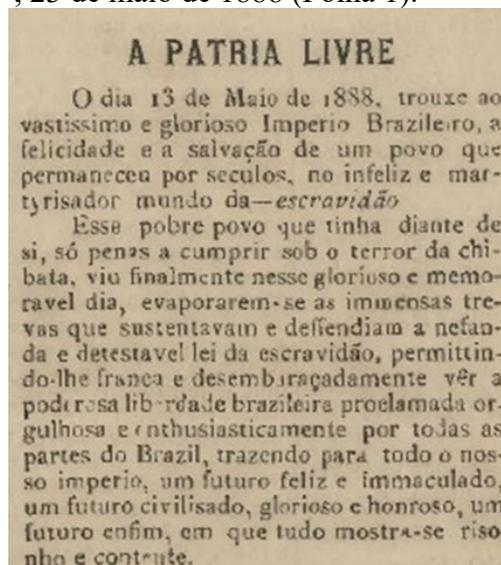
No enunciado 16, observou-se que este não exemplificou quais dificuldades poderiam ser enfrentadas, mas as minimizam, como fica evidente no trecho “devido a algumas dificuldades que enfrentaram”. Novamente, o silenciamento – por parte dos

autores do livro – do contexto econômico que envolveu a promulgação da lei e, o destaque de que os negros – agora libertos – desistiam frente a *algumas dificuldades* e juntavam-se aos quilombos.

A abolição não forneceu qualquer garantia de segurança econômica, nenhuma assistência especial a esses milhares de escravos libertados. Lei áurea, sem dúvida, mas que abandona à sua sorte o liberto, desorganiza os circuitos de trabalho em benefício dos homens livres e anula os ajustamentos sociais criados por três séculos de sistema escravista. Aqui, os escravos trocam sua condição de cativos dos campos pela de trabalhadores rurais assalariados, vivendo na miséria, explorados por lhes haverem dado na propriedade um pequeno trato de terra ao qual eles se agarram, mas que nunca puderam cuidar racionalmente. Lá escravos buscam trabalho na cidade, um emprego que ela nem sempre lhes pode oferecer: no Nordeste, devido à crise econômica que atinge o mundo da cana-de-açúcar; em outras regiões, pela superabundância de mão-de-obra alimentada pela imigração europeia e pelos trabalhadores do campo obrigados a vender suas terras mal exploradas. Os abolicionistas limitaram-se a libertar o escravo, sem pensar em sua reinserção econômica e social”. (MATTOSO, 1990, p. 239-240).

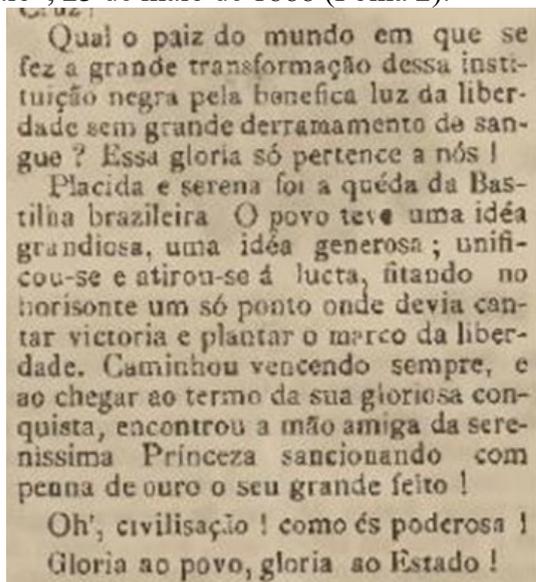
Embora seja impossível mensurar o impacto da assinatura da Lei Áurea no Brasil Colônia, ainda mais porque este discurso se inscreveu na história “esvaziado de sentido” (MUNANGA, 2015), a análise de algumas reportagens/notícias, veiculadas nos jornais da época, apresentaram como o discurso da liberdade foi propagado nacionalmente, e perpetuado até os dias atuais.

Figura 11 – Jornal “O Ensaio”, 23 de maio de 1888 (Folha 1).



Fonte: Biblioteca Nacional Digital Brasil. Disponível em:  
 <<http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/eneas15.jpg>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

Figura 12 - - Jornal “O Ensaio”, 23 de maio de 1888 (Folha 2).



Fonte: Biblioteca Nacional Digital Brasil. Disponível em:  
 <<http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/eneas17.jpg>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

No Jornal Abolicionista – “O Ensaio”<sup>38</sup>, de 23 de maio de 1888, temos os seguintes recortes:

- “a felicidade e a salvação de um povo que permaneceu por séculos, no infeliz e martirizado mundo da – escravidão.”
- “evaporaram-se as imensas trevas que sustentavam e defendiam a nefasta e detestável lei da escravidão [...] trazendo para todo nosso império, um futuro feliz e imaculado.”
- “O povo teve uma ideia grandiosa, uma ideia generosa, unificou-se a atirou-se a luta.”

O que podemos analisar nestas poucas linhas, comprova a materialidade do discurso que submete a história do povo negro ao apagamento e, nas palavras de Pêcheux, “o assujeitamento do indivíduo” ao discurso que se inscreve na história:

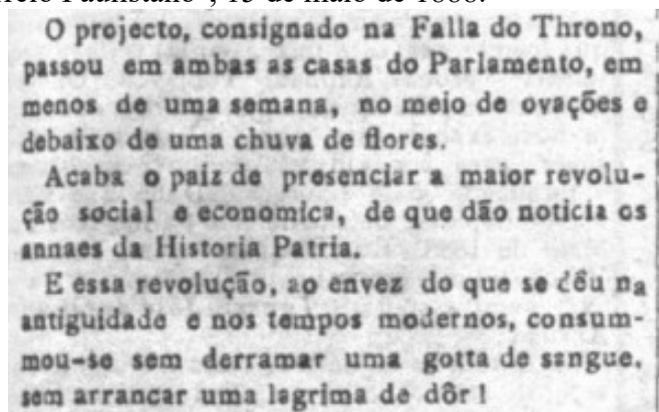
É o conceito discurso que pode nos indicar uma perspectiva. E mais do que a subjetividade são as formas históricas de *assujeitamento* que se impõem como questão. O simbólico entra em uma relação específica

38 Departamento de História – FLCH-USP. Laboratório e Ensino e Material Didático – Lemad. Jornal Abolicionista “O ensaio” (23 de maio de 1888), disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/5393>>. Acesso em 18 mar. 2019. Anexo XVIII – Jornal O Ensaio: páginas 1 e 2 completas.

com o real e o imaginário, determinando a subjetividade como efeito da interpelação de que o sujeito é o lugar, pelo viés da identificação, diz Pêcheux. (ORLANDI, 2016, p. 48).

Considerando, tanto o Jornal O Ensaio, quanto o Jornal Correio Paulistano<sup>39</sup>, analisamos duas posições sujeitos diferentes: a posição do sujeito negro escravizado e a posição do não negro, aquele que concede a liberdade.

Figura 13 - Jornal "Correio Paulistano", 15 de maio de 1888.



Fonte: Biblioteca Nacional Digital Brasil. Disponível em: <<http://200.144.6.120/uploads/acervo/periodicos/jornais/CR18880515.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

- “Qual o país do mundo em que se fez a grande transformação dessa instituição negra [...] sem grande derramamento de sangue?”
- “E essa revolução [...] consumou-se sem derramar uma gota de sangue, sem arrancar uma lágrima de dor!”

Sobre o Discurso da liberdade, não houve derramamento de sangue de quem? Quais seriam as pessoas que não teriam lágrimas de dor? Certamente não estão se referindo ao povo negro escravizado. O que foi analisado, é sobre o silenciamento da história de um povo que construiu o Brasil, e teve todos seus direitos negados, por quase quatrocentos anos. Desta forma, “[...] a ideologia junta as palavras às coisas, produzindo sentidos determinados, fazendo que, no entanto, o sujeito pense ser autor do seu próprio dizer.” (RODRIGUES, 2011b, p. 30).

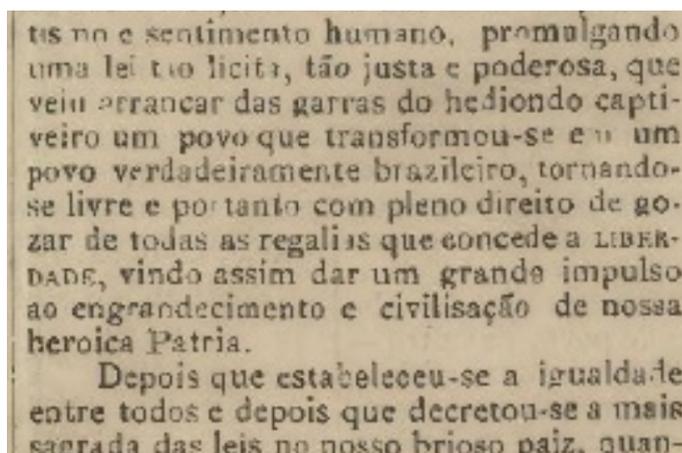
São assim duas formações discursivas, com duas posições sujeitos diferentes, em gestos de interpretações diversos, assim como em

39 Arquivo Público do Estado de São Paulo. Memória da imprensa. Disponível em: <[http://www.arquivoestado.sp.gov.br/memoria\\_imprensa/edicao\\_01/secao\\_nacional.php](http://www.arquivoestado.sp.gov.br/memoria_imprensa/edicao_01/secao_nacional.php)>. Acesso em: 18 mar. 2019. Anexo XIX – Jornal “Correio Paulistano”. Seleção da publicação de 15 de maio de 1888.

posições ideológicas distintas. Como sabemos, os sentidos são “relação a”, as palavras não significam por si mas pelas formações discursivas (ideologia) em que se inscrevem. (ORLANDI, 2016, p. 155).

Com o discurso da liberdade e igualdade entre todos, podemos pressupor o mito da democracia racial quando “[...] uma lei tão lícita, tão justa e poderosa que veio arrancar das garras do cativo um povo que se transformou em povo verdadeiramente brasileiro [...]”, conforme se verifica em notícia publicada no Jornal “O ensaio”, em 23 de maio de 1888.

Figura 14 - Jornal “O Ensaio”, 23 de maio de 1888 (Folha 1)



Fonte: Biblioteca Nacional Digital Brasil. Disponível em:

<<http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/eneas17.jpg>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

Munanga (2017), nos ajuda a refletir sobre o discurso presente neste texto:

O mito proclamou no Brasil um paraíso racial, onde as relações entre brancos e negros, brancos e índios etc. são harmoniosas, isto é, sem preconceito e sem discriminação, a não ser de ordem socioeconômica, que atinge todos os brasileiros e não se baseia na cor da pele. Para se consolidar e tornar-se cada vez mais forte, o mito manipula alguns fatos evidenciados na realidade da sociedade brasileira, com a mestiçagem, as personalidades míticas e os símbolos da resistência cultural negra em nosso país. Ele vai afirmar que somos um povo mestiço – ou seja, nem branco, nem negro, nem índio –, uma nova “raça” brasileira, uma raça mestiça. Quem vai discriminar quem, se somos todos mestiços? (MUNANGA, 2017, p. 38).

A reflexão de Munanga (2017) sobre o mito da democracia racial, apresentado nesta parte da pesquisa, sobre o Discurso da liberdade – Lei Áurea, contribui para que pudéssemos questionar o que aprendemos enquanto alunos das séries iniciais do ensino fundamental e o que estamos ensinando enquanto professores. Após anos de discussões e reivindicações sobre a importância de apresentar a história a partir de outra perspectiva,

que não somente a do invasor/colonizador, mas a partir daquele que foi invisibilizado ao longo de toda história.

### 3.3.8 – Silenciamento da violência contra mulheres e crianças

(18) “Mulheres e crianças eram transportadas em compartimentos diferentes dos homens.” (Livro 4, p. 78).

(19) “Mulheres negras e mulatas, escravas ou forras (livres) assumiam outras funções.” (Livro 5, p. 19).

(20) “Era comum no cotidiano das vilas e cidades coloniais a presença de mulheres no pequeno comércio como: vendeiras, quituteiras e vendedoras ambulantes.” (Livro 5, p. 19).

Nos enunciados 18 a 19, o silenciamento sobre a violência a qual a mulher e a criança negra eram submetidas foi marcante. Momento algum há destaque para o papel que a mulher negra escravizada desempenhou, de resistência ao sistema e marcada pela invisibilidade. Silva (2010) assinala que “Partindo dessas análises precisamos entender que as experiências das mulheres negras escravizadas devem ser levadas em conta na hora de escrever a história da escravidão e do próprio país [...]” (SILVA, 2010, p. 2).

No enunciado 19, todas as mulheres negras, escravas ou forras “assumiam outras funções”. Qual o efeito de sentido ao pôr em silêncio a violência sexual a qual eram submetidas? Qual era o trabalho destinado às mulheres negras?

Presas a um sistema que tirava o direito ao próprio corpo, usada por seus donos, ou “[...] sob o domínio constante dos escravos mais velhos, à mulher escrava somente cabia a retomada de seu corpo quando este já não mais podia reproduzir.” (FLORENTINO, 2009, p. 112). Ademais, segundo Silva (2010)

A sociedade escravista era estruturada de forma bastante rígida e cada indivíduo ocupava um lugar para ele determinado, e vale lembrar que, o que permitia essa diferenciação social era a condição do indivíduo, mais é necessário também ressaltar que a cor da pele era um requisito muito importante para definição dessa hierarquia no século XIX. Hierarquia essa que colocava de um lado: os brancos, e do outro, os negros e indígenas considerados inferiores. Inseridos nesse contexto estão às mulheres negras escravas, que sem dúvida estavam colocadas em um nível social inferior, tanto por ser mulher, como por ser negra e, também escrava. Ser mulher, e ser escrava dentro de uma sociedade extremamente preconceituosa, opressora e sexista, é reunir todos os

elementos favoráveis a exploração, tanto econômica quanto sexual, e também ser o alvo de humilhações da sociedade nos seus diferentes seguimentos. (SILVA, 2010, p. 3).

Infelizmente, as crianças não são mencionadas nos documentos oficiais com frequência. Nos LD a regra permanece a mesma, a criança negra aparece em obras que retratam o olhar do estrangeiro sobre o Brasil Colônia, o silenciamento sobre a infância da criança escrava apresenta efeitos de sentidos outros, quando pensamos na violência a qual eram submetidos os adultos negros escravizados. Priore<sup>40</sup>(2002), discute o tema em seu artigo “A criança negra no Brasil”<sup>41</sup> :

Dos escravos desembarcados no mercado do Valongo, no Rio de Janeiro do início do século XIX, 4% eram crianças. Destas, apenas 1/3 sobreviviam até os 10 anos. A partir dos 4 anos, muitas delas já trabalhavam com os pais ou sozinhas, pois perder-se de seus genitores era coisa comum. Aos 12 anos, o valor de mercado das crianças já tinha dobrado. E por quê? Pois considerava-se que seu adestramento já estava concluído e nas listas dos inventários já aparecem com sua designação estabelecida: Chico “roça”, João “pastor”, Ana “mucama”, transformados em pequenas e precoces máquinas de trabalho. (PRIORE, 2002, p. 27).

No enunciado 20, destacou-se que era comum nas “vilas e cidades coloniais a presença de mulheres no pequeno comércio”. A quais mulheres o texto está se referindo? O trabalho realizado pelas mulheres era apenas de “vendedoras, quituteiras e vendedoras ambulantes”? O que mais se fazia nas cidades se não pudessem trabalhar no comércio? Por que a invisibilidade do papel da mulher negra escrava na fazenda?

De acordo com Santos (2015)

Diante da condição social das mulheres negras, as quais sofreram das mais diversas crueldades físicas e psicológicas, não somente pela sua cor de pele e pela sua condição de escrava, mas também pelas crenças que norteavam sobre a sua sexualidade, o caso relatado demonstra a complexidade das relações sociais quando avaliadas no seu cotidiano, principalmente as relações sexuais entre os homens brancos as mulheres negras. [...] O ciúme doentio por parte das senhoras era algo frequente entre as negras escravas. Muitas senhoras agiam de extrema violência contra as negras por conta da sua beleza e pelos elogios dos maridos dado a elas. (SANTOS, 2015, p. 3-4).

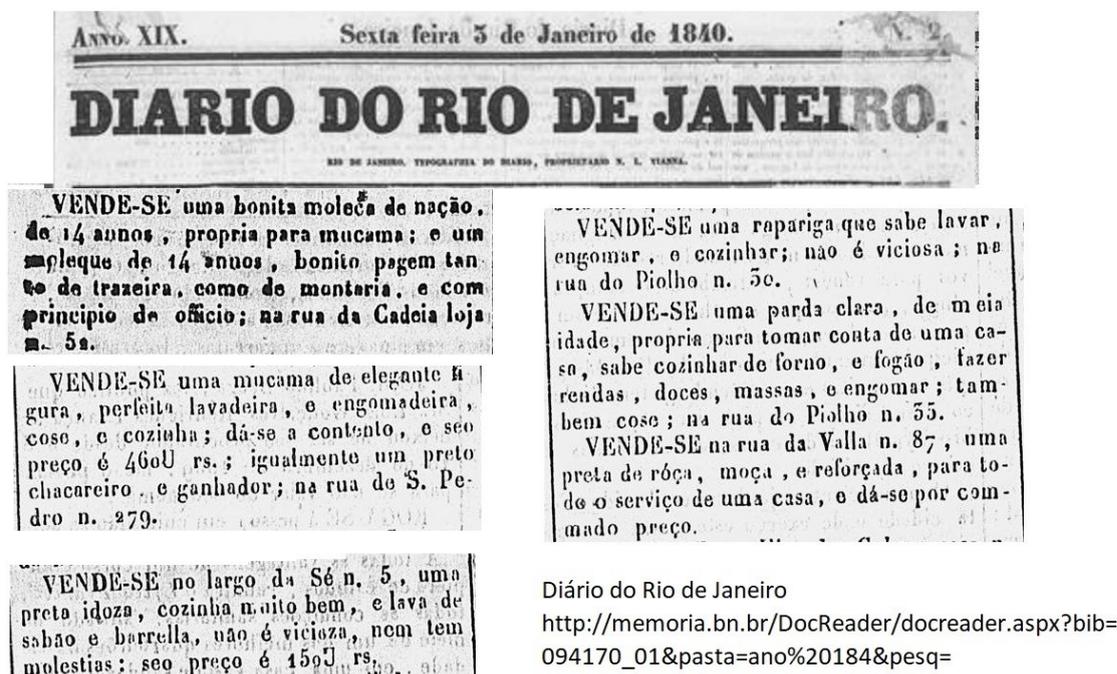
---

<sup>40</sup> Mary del Priore - ex professora de História da USP e da PUC/RJ, pós-doutorado na Ecole Des Hautes Etudes En Sciences Sociales, de Paris, tem 48 livros de história publicados. Colabora para jornais e revistas, científicas e não científicas, nacionais e estrangeiros. Informações disponíveis em: <<http://marydelpriore.com.br/>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

<sup>41</sup> Texto disponível em: <<https://www.brasil247.com/pt/247/favela247/133881/A-hist%C3%B3ria-da-crian%C3%A7a-negra-no-Brasil.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2019. Anexo XVII.

Neste contexto, comum eram as manchetes nos jornais anunciando a compra, venda ou oferta de recompensa para a captura de uma mulher negra. Selecionamos alguns enunciados sobre este comércio, de alguns anúncios do jornal Diário do Rio de Janeiro de 1840<sup>42</sup>.

Figura 15 - Jornal "Diário do Rio de Janeiro", 5 de janeiro de 1840.



Fonte: Biblioteca Nacional Brasileira. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=094170\\_ano%10284&pesq=](http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=094170_ano%10284&pesq=)>. Acesso em: 19 mar. 2019.

Conforme observado em apenas uma edição, não importa a idade, “preta idosa [...] não tem moléstias”, “rapariga [...] não é viciosa”, “moleca de 14 anos [...] própria para mucama”, todas são tratadas como mão de obra. Um objeto que poderia ser doado, emprestado, confiscado, vendido, abusado; vítimas de um sistema que permitiu todo tipo de violência contra a negra escravizada. Foi possível analisar que até mesmo pela linguagem utilizada nestes recortes, era utilizada de forma a desqualificar a mulher negra, ao apresentá-las como um produto sem moléstias ou vícios.

<sup>42</sup> Biblioteca Nacional Brasileira – site: <<http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>>. Jornal digitalizado disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=094170\\_01 &PagFis=0](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=094170_01 &PagFis=0)>. Acesso em 17 mar. 2019.

### 3.3.9 - Discurso da resistência – silenciamento dos quilombos

(21) “A resistência acontecia na forma de boicote ao trabalho, negociações, fugas, rebeliões e até suicídios. A formação de quilombos também foi uma importante forma de resistência.” (Livro 4, p. 86).

(22) “Após a abolição, devido a algumas dificuldades que enfrentaram [...] muitos deles juntaram-se às populações dos quilombos espalhados pelo território brasileiro.” (Livro 4, p. 129).

Seguindo nossas análises, observamos agora o Discurso da Resistência, apresentada nos enunciados 21 e 22 não com o efeito de sentido de “não aceitação da opressão” – significado apresentado no dicionário MICHAELIS<sup>43</sup>, mas sim como “capacidade que o ser humano tem de suportar a fome e a fadiga”. Não é discutido contra o que o negro escravizado estaria resistindo: à própria situação de escravo? Às condições de trabalho? Às situações de violência as quais eram submetidos quando realizavam o que lhe era ordenado?

Verificou-se neste discurso, o efeito de sentido de desqualificação do negro escravizado ao trabalho, posto que a resistência apareceu associada ao sinônimo de lentidão, no sentido de fuga à tarefa que lhe era destinada. Boicotes, negociações e fugas não deixam de ser uma forma de rebelião, contudo, da forma como são apresentados, o efeito produzido é de que haveria aversão ao trabalho e não à situação de maus tratos e à própria escravização, o que nas palavras de Orlandi (2015a, p. 85), distinguiria este discurso como “Discurso polêmico: aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos.” A resistência não é apenas contra o trabalho forçado, é também contra toda a situação de subalternização e violência que sofriam.

Necessário analisar o efeito de sentido quando, ao relacionar resistência e quilombo, observa-se a sutileza com que esta palavra é utilizada; podemos supor, neste processo de significação, que resistência seria a fuga, e o quilombo o refúgio<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> Dicionário *on line* – *Michaelis*. Disponível em: < <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/resist%C3%Aancia/>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

<sup>44</sup> A palavra quilombo está muito ligada a ideia de um lugar para onde iam os escravos fugitivo, construção discursiva que se originou no período escravista. De acordo com o Conselho Ultramarino: “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados

O conceito de quilombo, é muito amplo e sofreu ressignificações ao longo da história por conta dos processos e condições de produções que marcam o discurso. “Compreender é saber como um objeto simbólico [...] produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam. Quando se interpreta já se está preso em um sentido [...]” (ORLANDI, 2015a, p. 24).

A palavra *Kilombo* é originária da língua banto *umbundo*, falada pelo povo *ovibundo*, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central, mais especificamente na área formada pela atual República do Congo [...]. Sendo assim, os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra forma de vida, de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os tipos de oprimidos. (MUNANGA; GOMES, 2008, p. 71).

O enunciado 22 acrescentou que, em decorrência de algumas dificuldades<sup>45</sup>, “muitos deles juntaram-se às populações dos quilombos espalhados pelo território brasileiro”. Nesse sentido, o recorte discursivo analisado aponta, para relações historicamente conflituosas e tensões em reconhecer o quilombo como um local de enfrentamento e disputa de poder. Reconhecer o discurso de que o quilombo era “terra” de negros, quando legalmente isso era proibido por Lei<sup>46</sup>, representa as tensões que a classe dominante e colonizadora era obrigada a reconhecer como conquista do povo negro escravizado. Conquista que é questionada até os dias atuais, quando a posse de terra entra em disputa:

A questão territorial, ao remeter os quilombolas a um passado de luta, os faz reviver memórias e sentimentos relatados por seus antepassados. E reafirma uma situação de instabilidade e injustiça, comum desde o passado desses sujeitos. Em momentos anteriores, ligados às narrativas do período da escravidão, e à constituição dos quilombos, em que era comum a exclusão dos ex-escravos do direito de posse da terra, esses indivíduos buscaram isolamento como estratégia para reafirmar seus valores e cultura de origem africana. A existência de quilombos como espaço de convivência livre para os escravizados possibilitava o encontro com outros sujeitos na mesma condição e com raízes culturais próximas, mesmo que não fossem originariamente da mesma região da África, de onde vieram deportados pelos traficantes de escravos. O

---

nem se achem pilões neles” (MUNANGA; GOMES, 2008, p. 70).

<sup>45</sup> Argumentação apresentada no item 3.3.7 – Discurso da Liberdade – Lei Áurea, recorte (16).

<sup>46</sup> Lei Eusébio de Queirós, a lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, estabelecia o fim da apropriação de terras: nenhuma terra poderia mais ser apropriada através do trabalho, mas apenas por compra do estado. Impedindo que os escravos obtivessem posse de terras através do trabalho. Texto completo disponível em: <<http://mercadopopular.org/2014/11/como-lei-de-terras-perpetuou-opressao-dos-negros/>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

quilombo era um espaço em que os ex-escravos reafirmavam sua cultura, seu modo de vida comunal e coletivo, e também a sua religiosidade. (FURTADO; SUCUPIRA; LOPES, 2014, p. 110).

Atualmente, a luta para manter estes espaços de resistência encontra-se diretamente ligada a situação política que o Brasil atravessa, quando deputados manifestam total desprezo às comunidades quilombolas, sem reconhecer todo trabalho e conquista que foi realizado. Em um evento recente, registrado no site: “De olho nos ruralistas – observatório do agronegócio no Brasil”, foi preciso que uma equipe de repórteres fosse à comunidade de Mamuna para mostrar um pouco do patrimônio cultural e agrícola dos quilombolas de Alcântara/AM:

De Olho nos Ruralistas foi à comunidade de Mamuna, uma das mais impactadas pela Base de Alcântara. Diferentemente da visão preconceituosa do deputado gaúcho, os quilombolas demonstram um amplo conhecimento agrícola e vêm explorando o potencial da biodiversidade amazônica. Reconhecido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) como patrimônio imaterial do Brasil, o sistema agrícola dos quilombolas tem práticas que chamam a atenção da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO). (BASSI, 2019).

Ainda sobre o discurso do silenciamento da resistência, em especial com relação aos quilombos, a falta de informações sobre o que é considerado: “O maior de todos [...] Palmares não era apenas um, mas uma série de doze ou mais quilombos, [...]. Calculou-se que havia ali entre 20 mil e 30 mil pessoas [...]” (MUNANGA; GOMES, 2008, p. 72).

História que começou com a fuga de 40 negros escravizados, no ano de 1595 e encerrou-se brutalmente com o assassinato de seu líder em 1695<sup>47</sup>. Segundo Munanga e Gomes (2008), “Os negros de Palmares estabeleceram o primeiro Estado livre nas terras da América, um Estado Africano pela forma como foi pensado e organizado, tanto do ponto de vista político quanto militar, sociocultural e econômico [...]” (MUNANGA; GOMES, 2008, p. 76).

Todas as investigações desta unidade, nos direcionou para um questionamento: Por que a história de Zumbi dos Palmares não é mencionada em nenhum dos volumes da coleção analisada? Para Munanga (2015),

A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a

---

<sup>47</sup> Outras informações sobre a origem, organização e importância do Quilombo dos Palmares – anexo XX.

história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses. (MUNANGA, 2015, p. 31).

Por acreditar que esta história mereça ser apresentada a partir de outro ponto de vista, questionamos o motivo pelo qual – no recorte 21 – a formação de quilombos é apresentada como “também foi uma importante forma de resistência”. (Livro 4, p. 86). O quilombo representou muito mais do que isso. Era o lugar onde negros e negras eram donos de seu tempo, seu trabalho, suas vidas. Lugar onde preservavam sua história, sua língua e representações religiosas. Quando questionamos estes pontos, deparamo-nos com outra reflexão: ao apresentar Zumbi como “Herói Negro”, o pressuposto é que ele não é o Herói do branco. (ORLANDI, 1015a). O que foi dito traz necessariamente o pressuposto de que Zumbi não é um “Herói Brasileiro”, pois o povo brasileiro não reconhece o negro com parte fundamental de sua história, sua formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como aporte teórico a Análise do Discurso (AD) de linha francesa, este trabalho se propôs a analisar o discurso e as representações visuais apresentadas sobre o negro no livro de História destinado ao Ensino Fundamental I, de forma a observar se estes poderiam contribuir para uma prática pedagógica que intencionasse a promoção da igualdade racial.

Os questionamentos que culminaram com a proposta desta pesquisa, originaram-se nos depoimentos de alguns professores quando indagados sobre a forma de trabalhar a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana em sala de aula. Muitos afirmavam que, não tinham acesso a materiais suficientes para desenvolver este tema e ficavam presos ao livro didático.

Ao considerarmos a escolha dos livros didáticos como parte das tarefas atribuídas aos educadores, pudemos discorrer sobre como estes analisavam – ou não – os livros que são sugeridos pelo MEC. Dentro desta perspectiva, de que o professor deve ser capaz de escolher livro didático de qualidade, que favoreça uma educação para as relações étnico-raciais, que discuta a história real de nosso país, ficou evidente o quão importante e necessário é este profissional saber como o percurso histórico sobre como as reivindicações de alguns setores da sociedade, entre eles o trabalho do Movimento Negro, se inscreveram no discurso de tal forma, que culminou com a criação ou alterações de leis e programas relacionados à educação. É preciso conhecer o processo político que modificou a distribuição, compra e seleção do livro didático em nosso país.

Buscando compreender o livro didático, não como instrumento único e fundamental para o trabalho, mas como de elevada importância no fazer pedagógico, procurou-se apresentar o processo histórico que nosso país percorreu para que houvesse um programa de seleção, avaliação e distribuição deste material nas escolas. Foi apresentado um percurso sobre as políticas públicas destinadas a este fim e, simultaneamente, observou-se que a partir dos anos oitenta, outras vozes começaram a ser ouvidas e circular na produção de novos sentidos, neste caso, nos referimos de forma específica ao Movimento Negro Unificado.

Pesquisadores negros e outros engajados na educação antirracista, instigaram discussões sobre o material mais utilizado nas escolas em todo território nacional: o livro

didático e de acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, devemos pensar esta educação a partir do próprio questionamento sobre como deve ser a educação a serviço da diversidade. Desta forma, podemos ressignificar conteúdos que contam a história da formação do Brasil a partir de outros olhares, não apenas o do invasor.

A importância da Lei que tornou obrigatório o ensino da história africana e afro-brasileira, que alterou da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/196) e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005), produziu efeitos de sentidos relacionados com o que se apresentou aqui – neste momento histórico – mas também em outros lugares. Posto que, “[...] quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo[...]” (ORLANDI, 2015a, p. 33), muito ainda há para se discutir sobre esta Lei, porque nem todos são interpelados por este discurso ao mesmo tempo.

Contudo, nossa preocupação permanece: de que forma este ensino será apresentado? No percurso desta pesquisa, procurou-se demonstrar que a importância desta lei não é apenas para a comunidade negra, mas para todo povo brasileiro que não conhece sua história do ponto de vista do povo que foi excluído e silenciado. A história precisa ser recontada.

Apresentamos os objetivos gerais que os alunos deveriam alcançar no componente curricular de História nos PCNs. De posse destes objetivos gerais, como selecionar um material que venha contribuir para a concretização destes pontos sem uma formação inicial e continuada para que o educador seja capaz de cumprir com esta obrigatoriedade? Se este profissional não recebeu formação quando ainda estava na universidade, cabe agora às Secretarias de Educação desenvolver um projeto que ofereça esta qualificação, tão necessária para o desempenho da profissão em sala de aula. Relembrando um dos pontos apresentados no início desta pesquisa: se nunca lhe perguntaram o que aconteceu no dia 14 de maio de 1888, como poderá discutir com o seu aluno o que significou quase 400 anos de escravidão?

No processo de produção e legitimação dos saberes, parafraseando Foucault, cada sociedade produz, controla e distribui sua verdade. O livro didático não é imune a este processo político, portanto deve ser estudado, analisado e questionado para que possamos perceber qual verdade está sendo apresentada. Se antes a luta era para que aparecessem ilustrações de negros e negras em diferentes ocupações e posição social, hoje o nosso questionamento é sobre qual discurso aparece após estas imagens.

Procuramos apresentar aqui, a importância da contextualização da imagem e da atividade que pode ser desenvolvida na sequência apresentada no livro didático de História. E este questionamento deve abarcar todos os componentes curriculares. Se existe riqueza na história, ciência e arte dos povos gregos, romanos e tantos outros, também há riqueza na história do povo negro.

Ao pensarmos em uma prática pedagógica rumo à promoção da igualdade racial – e nesta pesquisa em particular nos detivemos ao povo negro – a partir dos discursos apresentados no livro didático é preciso, antes de tudo, compreender o que significa igualdade racial. Não vivemos uma igualdade racial, vivemos a fantasia que se perpetuou historicamente de que o Brasil é uma *democracia racial*. O trabalho em sala de aula, a prática pedagógica de milhares de professores deve considerar as histórias de cada povo que formou nosso país e, ao conhecer estas histórias, perceber que elas são marcadas pela diferença. Alguns povos escolheram vir para cá, outros não. Outros povos moravam aqui e foram despojados de tudo. Um povo, em especial, era reconhecido como uma propriedade, uma coisa que podia ser negociada por qualquer valor. São estas algumas das problematizações que devem fazer parte da prática cotidiana do professor para que possamos começar a pensar em uma educação que promova a igualdade racial.

Desta forma, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 é considerada um marco ao propor a ressignificação de sentidos de um conteúdo que todos aprendemos a partir do discurso do invasor. A proposta para este repensar sobre o que e como podemos ensinar este conteúdo foi muito bem apresentada nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (2004). Apenas um ano após a promulgação da Lei, esta produção, apresenta discussões sobre: políticas de reparações, reconhecimento e valorização de ações afirmativas; educação das relações étnico-raciais; determinações sobre a história e cultura afro-brasileira e africana; consciência política e história da diversidade, entre outros, são tratados de forma a apresentar novas formas de significação de sentido que poderá ajudar o professor a repensar conceitos apreendidos e na reelaboração de práticas que possam apresentar um conteúdo muito além do que é apresentado nos livros didáticos

Quando propusemos o estudo destes temas apresentados nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, momento algum pretendíamos designar como um trabalho solitário do professor em sala de aula, pois estes temas podem ser

discutidos, estudados e reelaborados por todos aqueles que fazem parte do sistema de educação: as Secretarias de Educação, todo o grupo de profissionais da escola, os pais, os estudantes, enfim todos.

Seguindo esta linha de pensamento, esta pesquisa apontou para outra discussão: sobre o quão relevante é este debate dentro da equipe que analisa e aprova as coleções que serão apresentadas para todas as escolas em nosso país. Devemos ficar atentos e analisar como esta seleção está sendo realizada; quando o PNLD foi criado (em 1937 com o nome de Instituto Nacional do Livro Didático), havia um contexto político, social, econômico e educacional que justificasse a sua necessidade e algumas modificações do programa ao longo dos anos. Considerando os recortes apresentados sobre os silenciamentos da história do povo negro no período escravocrata brasileiro, percebeu-se que a história continua a ser apresentada do ponto de vista eurocêntrico, o que prejudica a apropriação da nossa verdadeira origem. Nossos alunos – e por que não professores? – merecem conhecer a história contada por outros povos, pois somente assim, poderemos questionar o discurso de que “todos somos iguais”, pois não somos. Cada povo teve um ponto de partida diferente que marcou o ponto de chegada que cada um se encontra hoje. É preciso falar sobre diferença, discriminação, preconceito. Não podemos ocultar os fatores históricos e as relações de poder que fizeram com que estas questões fossem omitidas do espaço escolar.

A proposta de análise da coleção de livros que foi adotada pela maioria das escolas do município de Campo Grande, nos ajudou a refletir sobre como este material materializa, no contexto escolar, práticas pedagógicas que apenas contribuem para perpetuar a visão de um povo negro sem história antes da escravização, sem conhecimento e utilidade após a sua libertação legal.

A visão que nos proporcionou a análise apresentada nesta pesquisa é totalmente controversa às orientações do MEC com relação ao material adotado pois, conforme fomos apresentando as discussões sobre: a corporeidade, sobre o negro enquanto objeto, do silenciamento da violência do trabalho do engenho, do discurso da travessia – África/Brasil, da contribuição para a cultura, do discurso da liberdade e resistência com total silenciamento sobre a representatividade dos quilombos, percebemos que, da forma como este conteúdo foi apresentado, fica muito distante alcançar o objetivo apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o componente curricular de História, quando propõe-se o trabalho seja desenvolvido de forma contextualizada, caso contrário, o ensino

não proporcionará um conhecimento verídico sobre a história de nosso país, mantendo assim, o desconhecimento histórico que pudemos discutir ao longo de toda esta pesquisa.

Enfim, com as análises dos recortes e imagens selecionadas dos volumes da coleção, pudemos observar, com base nos estudos e pesquisas apresentadas desde os anos 80, em especial com o trabalho de Silva (2001), houve avanços na discussão sobre a imagem que é propagada do negro escravizado nos livros didáticos, mas ainda faz-se necessário a discussão sobre como o professor poder selecionar melhor este material tão amplamente utilizado em sala de aula. Ponto que apresentamos anteriormente e que, poderá abrir novos questionamentos e futuras pesquisas sobre como podemos qualificar melhor nossos educadores para que apresentem um olhar mais questionador sobre o que é apresentado nos livros didáticos.

Para que pudéssemos responder aos objetivos que apresentamos no início deste trabalho, a escolha e seleção dos recortes/enunciados, foi pensada a partir de elementos discursivos que proporcionassem a discussão da historicidade de acontecimentos que reforçavam uma educação pautada no eurocentrismo, a escola, que faz parte da engrenagem que seleciona e apresenta as verdades selecionadas pelas relações de poder, exclui e marca aqueles que tiveram sua participação silenciada ao longo da construção histórica de nosso país.

Como resultado do trabalho realizado, esperamos que os professores possam compreender a importância de trabalhar com vistas à promoção da igualdade racial, pois existem histórias diferentes, vidas que foram silenciadas no passado que tentam emergir hoje, que tentam ser ouvidas.

Por fim, a Lei n. 10.639/2003 – que alterou a LDB – é um marco na educação e, todos aqueles envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem devem estar cientes de seu papel nesta engrenagem. Questionar é papel tanto do aluno quanto do professor e, no conjunto de indagações que suscitaram nossa pesquisa, uma interrogação maior se torna presente: Como poderemos construir uma pedagogia que favoreça a educação para as relações étnico-raciais? Qual pensamento sobre a história do povo negro que vamos construir com esta prática pedagógica? Esperamos que esta pesquisa seja um passo rumo a estas respostas. Respostas que devemos por quase quatrocentos anos de silenciamento e violência.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de; BORELLA, Regina Nogueira. **Ligados.com História**, 3º Ano Ensino Fundamental. Ed. Saraiva. 2014.

\_\_\_\_\_. **Ligados.com História**, 4º Ano Ensino Fundamental. Ed. Saraiva. 2014.

\_\_\_\_\_. **Ligados.com História**, 5º Ano Ensino Fundamental. Ed. Saraiva. 2014.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Trad. J. J. Moura Ramos. Lisboa, Presença/Martins Fontes, 1974.

\_\_\_\_\_. **Análise Crítica da Teoria Marxista**. 1.ed./Zahar,1963. p. 204.

AMARAL, S. P. do. **História do negro no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011. Disponível em:< <https://docplayer.com.br/3903278-Historia-do-negro-no-brasil.html>>. Acesso em 17 mar. 2019.

ARROYO, M. A. Pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. Recomendações para uma política pública de livros didáticos - Antônio Augusto Gomes Batista. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

\_\_\_\_\_. Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa /Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos: 1º a 4a séries. Brasília, FAE, 1994. FAE/MEC - UNESCO Brasília, DF. 1994.

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. Promovendo a igualdade racial - Para Um Brasil Sem Racismo. Organizadoras Katia Regina da Costa Santos & Edileuza Penha de Souza. SEPPIR. 1ª Edição. Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

\_\_\_\_\_. Guia de livros didáticos: PNLD 2016: História: ensino fundamental anos iniciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015.

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997b.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais - Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/dcms-diretrizes-curriculares-nacionais/>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres. Organização Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. GABARRA, Larissa Oliveira e. Olhar com os olhos de aprender: religiosidade afro-brasileira. p.67-72, 2010. A cor da cultura Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/MODOSDEFAZER-WEB-CORRIGIDA.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

BASSI, Bruno Stankevicius. Ignorados em audiência com ministro, quilombolas de Alcântara reafirmam luta pela titulação de seus territórios. Revista eletrônica: **De olho nos ruralistas**: Observatório do agronegócio no Brasil, 2019. Disponível em: Reportagem completa disponível em: <<https://deolhonosruralistas.com.br/2019/04/14/alvos-de-ataque-de-deputado-do-psl-quilombolas-de-alcantara-promovem-biodiversidade/>>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BEZERRA, H. G. O Processo de Avaliação de Livros Didáticos. In: **ANAIS do XX Simpósio da ANPUH**. Florianópolis, Santa Catarina: p. 195-202, julho 1999.

BURKE. P. **Testemunha ocular**: história e imagem. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru: SP/EDUSC, 2004.

CARVALHAES, Leylah de; BORELLA Regina Nogueira. **Ligados.com História**, 2º Ano Ensino Fundamental. Ed. Saraiva. 2014.

COSTA, E. Um zoom na imagem: verbo-visualidade em livros didáticos. In: SILVA, A.; COSTA, E. (Org.). **Livro didático**: olhares dialógicos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p.49-75.

DOMINGUES, J. E. **Famílias escravas no Brasil oitocentista**. 2016. Disponível em <<https://ensinarhistoriajoelza.com.br/familias-escravas-no-brasil/>>. Blog: Ensinar História. Acesso em: 02 mar. 2019.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FURTADO, M. B.; SUCUPIRA, R. L.; ALVES, C. B. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. In: **Psicologia & Sociedade**, Brasília, p.106-115, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/12.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

FLORENTINO, M. Tráfico atlântico, mercado colonial e famílias escravas no Rio de Janeiro, Brasil c. 1790-c.1830. In **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 51, p. 69-119, jul./dez. 2009. Editora UFPR. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/historia/article/viewFile/19985/13171>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

FLORENTINO, M.; GÓES, J. R. Morfologias da infância escrava: Rio de Janeiro, séculos XVIII e XIX. In: FLORENTINO, M. (org.). **Tráfico, cativo e liberdade**. Rio de Janeiro, séculos XVII-XIX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**. 3ª edição. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1996.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: Diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educ. Pesqui.** vol.29 no.1 São Paulo Jan./ Jun 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2000. p 83-96.

\_\_\_\_\_. Educação, raça e gênero: Relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu** (6-7) 1996: p.67-82.

\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, Jan/Abr 2012, pp. 98-109.

\_\_\_\_\_. **Um olhar além das fronteiras – educação e relações raciais**. 1ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia**. 34. ed. São Paulo: FUSP, 2002. p.47-69.

HALL, S. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik. 2ª.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 18/08/ de 1988. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/115588>> Acesso em: 18 mar. 2019.

JOVINO, I. S. Crianças negras na história: Fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 189-225, 2015. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991167>.

LACERDA, A. C. et al. **Economia brasileira**. Organizadores José Márcio Rego, Rosa Maria Marques; colaboração especial Rodrigo Antonio Moreno Serra. — 4.ed. — São Paulo: Saraiva, 2010.

MATTOSO, Kátia M. de Queiros. **Ser Escravo no Brasil**. São Paulo. Editora

Brasiliense.3ª edição. São Paulo, 1990.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O Negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global Editora, 1ª reimpressão, 2008.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

\_\_\_\_\_. As ambiguidades do racismo a Brasileira. In: **O racismo e o negro no Brasil: Questões para psicanálise**. Kon, Noemi; Lucia, Silvia Maria e Abud, Cristiane (orgs.). São Paulo: Perspectiva, 2017.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso – Princípios & Procedimentos**. Campinas: Pontes, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Discurso em Análise – sujeito, sentido, ideologia**. 3ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

\_\_\_\_\_. **Gestos de Leitura – na história do discurso**. 4ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Texto – formulação e circulação de sentidos**. 4ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012a

\_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura**. 9ª edição. Campinas, SP: Cortez, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Eu, tu, ele – discurso e real da história**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PÊCHEUX, M. **O Discurso. Estrutura ou Acontecimento**. Trad. Eni Orlandi. 7ª Edição Campinas, SP: Pontes Editores, 1988.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Orlandi [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PRIORE, M. D. **A criança negra no Brasil**. 2002. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/pt/247/favela247/133881/A-hist%C3%B3ria-da-crian%C3%A7a-negra-no-Brasil.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

RODRIGUES, Marlon (Org.). **Análise do Discurso na Graduação (Teoria e Prática)**. Dourados-MS: Nicanor-Coelho editor, 2011a.

\_\_\_\_\_. **MST: Discurso de Reforma Agrária pela Ocupação**. Tese (Doutorado) - UNICAMP. Campinas, SP, 12/01/2007.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo da ideologia que sustenta o MST**. Dourados- MS: Nicanor Coelho- Editor, 2011b.

ROMÃO, J. **Por uma educação que promova a autoestima da criança negra**. Brasília: Ministério da Justiça, CEPAD, 2001.

SANTAELLA, L. (1983). **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

SANTOS, V. P. Técnicas da tortura: punições e castigos de escravos no Brasil escravista. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.9, N.16; 2013. Disponível em: < <http://www.conhecer.org.br/enciclop/2013a/humanas/Tecnicas%20da%20Tortura.pdf>>. Acesso em: 19 mar.2019.

SANTOS, CLAUDIA SANTIAGO. Escravas do desejo. Estratégias de liberdade e sobrevivência na sociedade escravista. 2015. XXVIII **Simpósio Nacional de história**. Disponível em: <[http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427683022\\_ARQUIVO\\_artigo-ANPUH.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427683022_ARQUIVO_artigo-ANPUH.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2019.

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

\_\_\_\_\_. A discriminação do negro no livro didático. Salvador: CED – **Centro Editorial Didático e CEAO** - Centro de Estudos Afro - Orientais, 1995, p 34; 47; 135.

\_\_\_\_\_. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão de 1º grau – nível I - projeto de pesquisa. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1282>.

SILVA, M. P. Mulheres negras: sua participação histórica na sociedade escravista. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v.1, n.1, 2010. p. 1-8.

SOUSA, M. M. Reflexões sobre a leitura de imagens como ação educativa. In: **Revista Olhares e Trilhas**. V.8. N.8, 2007. p. 99-108.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **O racismo através da história**. Da antiguidade à modernidade. Copyright, 2007. Disponível em: < <http://www.ammapsique.org.br/baixe/O-Racismo-atraves-da-historia-Moore.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Novas bases para o ensino da história da África no Brasil** (considerações preliminares). Copyright © 2005. Disponível em: < [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/849149/mod\\_resource/content/1/WEDDERBURN,%20Carlos.%20Artigo%20cient%C3%ADfico.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/849149/mod_resource/content/1/WEDDERBURN,%20Carlos.%20Artigo%20cient%C3%ADfico.pdf)>. Acesso em: 19 mai. 2019.

**ANEXOS**

**ANEXO I – Lei nº 10639/2003**

Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

**ANEXO II - Texto apresentado na Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul, em homenagem na Semana da Consciência Negra com a entrega da Comenda Zumbi dos Palmares.**

Boa noite a todos e a todas.

Quero agradecer a presença dos senhores deputados, representantes e lideranças dos movimentos, entidades e conselhos, amigos e familiares nesta noite.

Noite especial que busca reconhecer personalidades e entidades que atuam no enfrentamento ao racismo e na promoção da igualdade racial no estado.

Não por acaso, a solenidade de entrega da comenda recebe o nome do líder zumbi dos palmares. Zumbi que foi um dos maiores líderes e símbolo de resistência e luta contra a escravização. Assassinado no dia 20 de novembro de 1695 pelas tropas coloniais brasileiras. 323 anos.

Em 2003, com a lei 10.639 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, e ficou estabelecido que as escolas iriam comemorar a consciência negra: “art. 79-b. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘dia nacional da consciência negra’.”

Contudo, foi somente a partir de novembro de 2011, que essa data foi oficializada. (da lei nº 12.519). E é sobre isso que devemos conversar esta noite – sobre o dia da consciência negra. Porque não, nós não vamos falar ou promover o dia da consciência humana se a intenção é discutir a necessidade de igualdade racial. Como essa abstração, uma generalização de “consciência humana” vai colaborar para uma discussão que perpassa a nossa história?

Enfrentamos diariamente o discurso da inexistência do racismo, que falar da diferença é errado, porque somos todos iguais. É aqui que começa a diferença, não somos iguais... Somos diferentes.

Historicamente diferentes, socialmente diferentes, economicamente diferentes, culturalmente diferentes. Somos iguais com relação a direitos... Mas diferentes ao acesso e conquista a estes direitos. O ponto de chegada, para muitos pode ser o mesmo: a conquista de uma casa própria, uma profissão, faculdade... Mas o ponto de saída de cada um é diferente.

Como falar em igualdade quando uma criança vai para a escola sem ter café da manhã, ou uma refeição saudável no dia anterior, comparada a outra que tem tudo isso e muito mais? São pontos de partida diferentes.

Estamos em um ponto de partida diferente desde o ano de 1530 – que de acordo com alguns pesquisadores, marca a data de chegada dos primeiros negros escravizados em terras brasileiras.

Estamos em ponto de partida diferente desde 1837 – quando a primeira lei de educação proibia os negros a ir à escola.

Estamos em ponto de partida diferente desde 1850 – na existência de uma lei que proibia os negros a serem proprietários de terra.

Estamos em ponto de partida diferente desde 1888 – com a abolição da escravidão. Que desconsiderou todo contexto histórico, social e principalmente, desconsiderou o contexto econômico em que viviam nossos antepassados.

Estamos em ponto de partida diferente até hoje, por nunca terem nos ensinado a refletir o que foi o dia 14 de maio. Sim... Não o 13, mas o 14 de maio. O que aconteceu com milhares de pessoas que viviam em condição de escravização que, de um dia para o outro estavam livres.

Livres como?

Livres sem ter acesso a uma educação formal?

Livres sem ter direito a compensação financeira por uma vida de trabalho?

Livres sem ter moradia?

Livres como?

Eu quero sim falar de consciência negra – essa a história de um povo que sofreu o que nenhum outro sofreu. Que foi marcado e carregou um estigma pelo simples fato de ter a pele preta. E bastava este fato – de a pessoa nascer de pele preta para ser considerada inferior, incapaz, escrava.

O dia da consciência negra é um dia para discussão, reflexão sobre fatos e atitudes humanas que não devem acontecer novamente. Esta data é em memória a toda crueldade que foi aceita e executada por séculos. O dia da consciência negra existe para que este fato não venha a ser esquecido. Assim como existem uma dezena de outros feriados nacionais que visam o não esquecimento. É como a páscoa, dia do índio, independência do Brasil – são datas para reflexão não para simples comemoração e marcação no calendário.

Essa é a nossa luta, esse é o meu direito. Não é um favor.

Existe aqui uma questão de reparação histórica por todas as dores sofridas em 400 anos de escravização contra o povo negro.

Quem já disse, pensou, ou compartilhou algo sobre a consciência humana nas redes sociais, reflita e estude sobre o que é a consciência negra a partir de hoje. História de resistência de um povo que luta em um país racista e escravocrata que se esconde por trás de frases prontas.

Você não escravizou ninguém, mas colhe os benefícios, os frutos desta escravização.

Nós não estamos em uma situação de escravização, mas também colhemos o fruto deste ponto de partida desigual.

Termino minha fala com um pequeno trecho do poema de Maya Angelou, que aos 17 anos tornou-se a primeira motorista negra de ônibus, se tornou a primeira mulher negra a ser roteirista e diretora em Hollywood. (1928 – 2014).

### **Ainda assim eu me levanto**

Você pode me riscar da história  
com mentiras lançadas ao ar.

Pode me jogar contra o chão de terra,  
mas ainda assim, como a poeira, eu vou me levantar.

[...]

Trazendo comigo o dom de meus antepassados,  
eu carrego o sonho e a esperança do homem escravizado.

E assim, eu me levanto  
eu me levanto  
eu me levanto.

**ANEXO III – Decreto da lei de criação do Instituto Nacional do Livro**

## DECRETO- LEI Nº 93, DE 21 DE DEZEMBRO DE 1937

Cria o Instituto Nacional do Livro.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição.

DECRETA:

Art. 1º O Instituto Cairú fica transformado em Instituto Nacional do livro.

*Parágrafo único.* O Instituto Nacional do Livro terá a sede de seus Trabalhos no edifício da Biblioteca Nacional.

Art. 2º Competirá ao Instituto Nacional do Livro;

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

Art. 3º O Instituto Nacional do Livro será superintendido por um diretor nomeado em comissão, com os vencimentos equivalentes ao padrão N.

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

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

§ 1º Cada secção será dirigida por um chefe.

§ 2º Os chefes de secção, bem como todo o demais pessoal do Instituto Nacional do Livro serão admitidos na forma do decreto n. 871, de 1 de junho de 1936.

Art. 6º Ao Conselho de Orientação caberá elaborar o plano de organização da Enciclopédia Brasileira e do Dicionário da Língua Nacional, bem como dar parecer sobre as medidas que devam ser tomadas para que os objetivos do Instituto Nacional do Livro sejam conseguidos.

§ 1º O Conselho de Orientação será composto de cinco membros, nomeados pelo Presidente da República.

§ 2º A função de membro do Conselho de Orientação será gratuita e constituirá serviço público relevante.

§ 3º O Conselho de Orientação funcionará na sede do Instituto Nacional do livro.

§ 4º Tomará parte nas discussões do Conselho de Orientação o diretor do Instituto Nacional do Livro, e funcionará como seu secretário, podendo igualmente discutir as matérias, o chefe da Secção da Enciclopédia e do Dicionário.

§ 5º Nenhuma reunião do Conselho de Orientação se realizará sem que para a mesma sejam convocados o diretor do Instituto Nacional do Livro e o chefe da Secção da Enciclopédia e do Dicionário.

Art. 6º As publicações do Instituto Nacional do Livro não serão distribuídas gratuitamente senão às bibliotecas públicas a ele filiadas, mas se colocarão à venda em todo o país por preços que apenas bastem para compensar total ou parcialmente o seu custo.

Art. 7º O Poder Executivo baixará o regulamento do Instituto Nacional do Livro.

Art. 8º Este decreto-lei entrará em vigor no dia 1 de janeiro de 1938, ficando revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 21 de dezembro de 1937, 116 da Independência e 49º da República.

GETÚLIO VARGAS.

Gustavo Capanema.

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 27/12/1937

**Publicação:**

- Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1937, Página 25586 (Publicação Original)
- Coleção de Leis do Brasil - 1937, Página 422 Vol. 3 (Publicação Original)

**ANEXO IV – Decreto que extingue o INL e cria a Fundação Nacional do Material Escolar/FENAME**

DECRETO Nº 77.107, DE 4 DE FEVEREIRO DE 1976

Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA , no uso das atribuições que lhe confere o artigo 81, itens III e V, da Constituição,

DECRETA:

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

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

**Art. 3º.** Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 4 de fevereiro de 1976; 155º da Independência e 88º da República.

ERNESTO GEISEL

Ney Braga

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 05/02/1976

**Publicação:**

- Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/2/1976, Página 1681 (Publicação Original)

**ANEXO V – Decreto que institui o Programa Nacional do Livro Didático**

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

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição, e

Considerando os propósitos de universalização e melhoria do ensino de 1º grau, contidos no Programa "Educação para Todos";

Considerando a necessidade de promover-se a valorização do magistério, inclusive mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático;

Considerando, finalmente, o objetivo de reduzir os gastos da família com educação  
DECRETA:

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

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

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

§ 2º Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção.

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

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

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

**Art. 4º.** A execução do Programa Nacional do Livro Didático competirá ao Ministério da Educação, através da Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, que deverá atuar em articulação com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Territórios, e com órgãos municipais de ensino, além de associações comunitárias.

*Parágrafo único.* A execução prevista neste artigo compreenderá a seleção final, a aquisição e a distribuição do livro didático às escolas da rede pública de ensino de 1º Grau, bem, como atividades de acompanhamento e controle do Programa.

**Art. 5º.** A secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus - SEPS, do Ministério da Educação, responderá pela formulação, supervisão e avaliação da Política do livro didático.

**Art. 6º.** O Programa Nacional do Livro Didático instituído por este Decreto entrará em vigor no ano letivo de 1986.

**Art. 7º.** O Ministro de Estado da Educação expedirá as normas que se fizerem necessárias à execução deste Decreto.

**Art. 8º.** Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

**Art. 9º.** Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, em 19 de agosto de 1985; 164º da Independência e 97º da República.

JOSÉ SARNEY  
Marco Maciel

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 20/08/1985

**Publicação:**

- Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/8/1985, Página 12178 (Publicação Original)
- Coleção de Leis do Brasil - 1985, Página 187 Vol. 6 (Publicação Original)

**ANEXO VI - Critérios para avaliação dos livros didáticos sobre o conteúdo do então Estudos Sociais, que compreendem apenas 9 páginas, da página 69 até a 77.**

## ESTUDOS SOCIAIS

EDNA MARIA SANTOS  
ELZA NADAJ  
LÉO STAMPACCHIO  
SELVA GUIMARÃES FONSECA  
VALÉRIA TREVIZANI BURLA DE AGUIAR

**N**a elaboração dos critérios específicos, da área de Estudos Sociais, o GT analisou uma série de instrumentos de avaliação de livros didáticos já elaborados e/ou testados por outros órgãos educacionais; a bibliografia referente à questão do livro didático; a produção acadêmica, debates e experiências recentes nas séries iniciais e as novas propostas curriculares que estão sendo debatidas e implementadas em vários Estados brasileiros.

Após intensas discussões teóricas, o GT definiu os critérios de análise dos livros de Estudos Sociais, construindo um instrumento de pesquisa (formulários, pp. ??-??), que seria o referencial básico do trabalho. A partir daí, cada especialista passou a analisar individualmente cada um dos dez livros mais solicitados à FAE para cada uma das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Este instrumento de análise foi testado na primeira fase, sendo que na primeira reunião para confronto e discussão das obras já analisadas, o mesmo foi rediscutido sofrendo algumas alterações na organização didática dos itens. No entanto, não houve nenhuma alteração no conteúdo dos critérios já definidos. A esta reunião, sucedeu uma outra etapa de análise individual, que culminou com um debate dos pareceres individuais, no qual o GT de Estudos Sociais concluiu o trabalho formulando um parecer conjunto abordando os diversos aspectos das obras analisadas. Este trabalho foi novamente revisto e apresentado, em reunião, aos demais GTs, sendo novamente debatido e, em seguida, concluído.

Os critérios que nortearam o processo de investigação e de elaboração tinham como preocupações centrais o significado da área de Estudos Sociais, História e Geografia para a formação do cidadão, processo este que se inicia para a grande parcela da população brasileira nas séries iniciais da escola fundamental. O Livro Didático, voltado para esta área, deve contribuir decisivamente para a compreensão da realidade social, política e econômica do país. Neste sentido, optou-se por critérios que permitissem uma análise detalhada da qualidade das obras.

Na primeira parte, foi realizado um levantamento das características gerais de cada livro e coleção. Procuramos identificar quem fala aos alunos e professores; de onde fala; os objetivos explícitos; as fontes e referências bibliográficas; a datação da obra e a forma de organização da mesma (isolado, coleção, multidisciplinar, se apresenta manual do professor, exercícios para o aluno, etc).

A partir deste quadro inicial, nos detivemos na análise do conteúdo propriamente dito, compreendendo a qualidade e a adequação do planejamento gráfico, a abordagem dada a cada tema e os aspectos pedagógico-metodológicos de cada obra. com relação ao planejamento gráfico, foi observado: formato, capa, índice, organização dos títulos, subtítulos e capítulos; os caracteres, o tipo de papel e impressão; cores; imagens e legendas; ilustrações; mapas, gráficos e tabelas; paginação e folhas de rosto. Procuramos verificar a relação entre as ilustrações e os assuntos tratados; a adequação à série, o nível de clareza; os aspectos ideológicos e em que nível as imagens contribuem para a compreensão dos temas. Consideramos estes aspectos fundamentais na avaliação da qualidade das obras, uma vez que os mesmos fazem parte de uma mesma totalidade, fonte veiculadora de mensagens e formadora de consciências, tornando difícil, ou até mesmo impossível, separar forma e conteúdo.

Na análise dos textos, orientações e atividades de estudo, investigamos como a obra aborda o desenvolvimento dos conceitos de tempo, espaço (e o conseqüente processo de alfabetização cartográfica), relações sociais, natureza e trabalho. Analisamos se a obra possibilita a exploração da realidade vivida e ampliação da dimensão espaço-temporal dos alunos; bem como o trabalho com os conceitos históricos e geográficos de forma integrada. Constituiu também critério o estudo de temas locais, regionais e nacionais como dimensões da totalidade social, compreendendo a análise da diversidade, nos contextos rural e urbano. Da mesma forma, verificamos se há exclusão de sujeitos e ações do processo histórico, bem como a difusão de preconceitos, estereótipos e mitos raciais, políticos, culturais e sociais. Enfim, analisamos se os textos possibilitam a identificação das concepções de História e Geografia que embasam a obra e qual a noção destas disciplinas é possível de ser formada a partir de sua utilização, nos primeiros anos de escolaridade.

com relação aos aspectos pedagógico-metodológicos, consideramos se a obra emprega diferentes linguagens no estudo da realidade social e se as mesmas são apropriadas à série a que se destinam. Se a linguagem textual apresentada (estilo, vocabulário, estrutura) contribui para o desenvolvimento da expressão oral e escrita e se há ou não diversidade textual. Verificamos se as informações são corretas, atualizadas e se há erros conceituais; assim como o nível de gradação, clareza, articulação e complexidade na apresentação dos conteúdos.

As atividades ou exercícios de aprendizagem propostos foram avaliados nos seguintes aspectos: diversificação e nível de complexidade, se possibilitam a observação, investigação, análise, síntese e generalização, o confronto de diferentes fontes, o desenvolvimento da criatividade e da criticidade. Ou, por outro lado, se conduzem à repetição mecânica e à mera definição das noções apresentadas.

Os livros que constituem o chamado Manual do Professor também foram analisados. Procuramos analisar em que medida oferecem informações adicionais em relação ao livro texto do aluno e se os mesmos contribuem para a formação e atualização do professor. Definimos como critérios a serem considerados a explicitação dos objetivos e da abordagem teórica-metodológica tal como a coerência entre ambos e as atividades e o livro texto

## 70 ESTUDOS SOCIAIS

do aluno. Além disto, verificamos se o livro oferece sugestões de fontes, atividades, bibliografia e avaliação ao professor. Assim, procuramos analisar a qualidade do Manual do Professor considerando os aspectos que justificam a produção de material desta natureza no Brasil.

Portanto, o resultado do trabalho que ora apresentamos constitui uma avaliação qualitativa, baseada em critérios objetivos, que se fundamentam em sólidas discussões teórico-metodológicas presentes na nossa área de estudo. Esperamos apontar o perfil das obras didáticas mais utilizadas nas séries iniciais, bem como indicadores e sugestões para uma mudança do patamar de qualidade das obras didáticas no Brasil.

## CONCLUSÕES

O Grupo de Trabalho de Estudos Sociais, após análise detalhada de cada obra didática, da discussão e da elaboração dos pareceres que acompanham este relatório, concluiu que o conjunto dos oitenta livros de Estudos Sociais mais solicitados à FAE/MEC, no ano de 1991 (10 isolados e 10 multidisciplinares de cada uma das quatro primeiras séries do ensino fundamental) apresenta algumas características comuns no que se refere à produção, escolha e aquisição. Destacamos, a seguir, aquelas que são mais indicadoras da composição do perfil dos livros avaliados:

a) há uma repetição temática entre as diversas coleções de diferentes editoras e entre as obras, de uma mesma coleção, destinadas às três primeiras séries, sem nenhum cuidado com articulação, gradação e nível de complexidade dos conteúdos;

b) os livros destinados à quarta série, com exceção das obras que abordam História e Geografia regionais, apresentam a mesma seleção de conteúdos, organizados de forma similar pelas diferentes editoras. Há uma ruptura da 3ª para a 4ª série pois, sem nenhuma preparação conceitual, sem que se faça uma introdução ao estudo de História e de Geografia, os livros de 4ª série apresentam, de forma fragmentada, a História política institucional do Brasil (de Cabral a Collor) e também "toda" a Geografia do Brasil. São obras que revelam uma compilação dos conteúdos normalmente estudados nas 5ª e 6ª séries, de uma forma ainda mais simplificada;

c) não possibilitam o desenvolvimento da alfabetização cartográfica. Trata-se de uma atitude deliberada das Editoras que têm lançado outros livros de cartografia específicos para cada série. Os alunos que não têm acesso a este material complementar ficam privados deste conhecimento, pois os livros de Estudos Sociais estão ou foram esvaziados da parte referente à Cartografia;

d) não possibilitam a introdução e o desenvolvimento dos conceitos de espaço e tempo, o que dificulta a compreensão dos conhecimentos histórico e geográfico em todas as etapas da vida escolar;

e) de uma maneira geral, transmitem uma visão idealizada do campo e da cidade. No campo não há problemas e a cidade é o centro da vida, significado de progresso. Isto é apresentado de uma forma maniqueísta, sem contradições e diversidades;

f) há uma tendência marcante de transmissão explícita ou implícita de preconceitos e estereótipos sociais e de uma visão mitificadora da história e da vida em sociedade. Isto é constatado tanto nas obras consideradas tradicionais quanto nas renovadas;

g) quando utilizam do elemento ficcional ou mesmo incorporam outras linguagens, como por exemplo a dos meios de comunicação de massa (1), não respeitam os limites e as especificidades do discurso ficcional e do objeto de estudo da História e da Geografia. Isto tem como uma das implicações a identificação destas disciplinas como distração, aventura ou mesmo como menos importantes no currículo;

h) com relação aos aspectos pedagógico-metodológicos, há uma tendência em desconsiderar toda a gama de informações a que estão sujeitos os alunos de todos os segmentos sociais, assim como o desenvolvimento cognitivo dos mesmos. A grande maioria das obras infantilizam os alunos, não despertam a curiosidade, nem tampouco o espírito investigativo. Os exercícios de aprendizagem basicamente conduzem à memorização e à repetição mecânica;

i) os manuais do professor, quando apresentam instruções metodológicas, além das respostas das atividades dos alunos e dos planejamentos massificados, geralmente, são coerentes com o conteúdo das obras. Além disto, não trazem bibliografias para os alunos (com raríssimas exceções) e para os professores ou, quando aparecem, são desatualizadas;

j) os autores revelam explícito despreparo no tratamento dos conceitos históricos e geográficos. Além do mais, as editoras omitem dados sobre uma grande parte dos autores, não sendo possível, na maioria absoluta dos casos, o sujeito produtor daquele conhecimento, nem tampouco a época exata em que se deu a produção pois faltam dados exatos em relação às datas e ao número de edição;

l) não há uma delimitação clara entre o livro consumível e o não-consumível. As editoras os apresentam como não-consumíveis, porém a organização dos mesmos não se diferencia da organização dos considerados consumíveis;

m) há uma defasagem entre a produção acadêmica na área do ensino de História e Geografia e a produção de livros didáticos voltados para as séries iniciais. Questões que estão sendo amplamente debatidas, tais como

conceito de espaço/tempo, temas locais e regionais, o conceito de trabalho, datas comemorativas, entre outras, são apresentadas de uma forma que, na maioria dos casos, desconsidera os resultados de pesquisas divulgadas e debatidas no Brasil e no mundo;

n) o tema "datas comemorativas" aparece repetidamente em todas as obras destinadas às três primeiras séries. Nos livros de 4ª série, dado o grande volume de temas de História e Geografia, praticamente não aparece este item. De um modo geral, as comemorações não são explicadas, nem contextualizadas reforçando a mitificação de personagens e datas/marcos da política institucional;

o) os temas relativos ao estudo da natureza são abordados da mesma forma e muitas vezes com textos e imagens repetidos nas obras de Estudos Sociais e Ciências. Isto revela, mais uma vez, o pouco cuidado das editoras e dos autores ao lidar com a transmissão de conhecimento em áreas distintas, usando da massificação de textos e imagens que servem para "explicar tudo" mas, fundamentalmente, não explicam nada;

p) as obras analisadas não possibilitam que, ao final das quatro séries, os alunos se sintam no espaço e no tempo em que vivemos, conheçam e analisem os aspectos básicos da realidade social brasileira, indispensáveis para a formação da cidadania. Além disso, nem despertam e nem preparam adequadamente os alunos para prosseguirem os estudos na área das Humanidades a partir da 5ª série da escola fundamental.

Além desses traços comuns encontrados nas obras analisadas, procuramos verificar as especificidades, as diferenças de abordagem e de organização, tais como o padrão gráfico. Da mesma forma, examinamos as tendências e os vieses no movimento de atualização e renovação das obras por parte das editoras e também no processo de escolha por parte dos professores. Neste sentido, constatamos que:

1. Há um grupo de obras que mantêm uma estrutura gráfica, de seleção e organização dos conteúdos, dentro de parâmetros considerados tradicionais. Tratam-se de obras cujo padrão gráfico é definido pelo baixo custo da produção pois, em geral, são desagradáveis ao leitor, confusas, sem nenhuma organização que facilite o trabalho do aluno, com imagens (a maioria desenhos mal elaborados) que não contribuem para o esclarecimento dos temas e reforçam os estereótipos dos textos (2).

com relação à abordagem dos conteúdos, ressalta-se a difusão de estereótipos e preconceitos raciais, políticos e culturais. A família, a escola e a comunidade são tratadas como grupos harmônicos, totalmente desvinculados da realidade espaço-temporal. Há explicitamente, uma tentativa de desmascarar a percepção da diversidade, das contradições e das diferenças presentes na sociedade. As informações são generalizantes, muitas desatualizadas e enganosas. Erros conceituais permeiam o conjunto destas obras, o que pode ser verificado detalhadamente nos pareceres específicos (3).

Os aspectos pedagógicos e metodológicos são coerentes com a abordagem dos conteúdos. A grande maioria das atividades é mal elaborada, não contribuindo com o desenvolvimento da expressão oral e escrita e das operações mentais; ao contrário, conduz os alunos à repetição mecânica de informações insignificantes. Trata-se, portanto, de livros que se mantêm por aquilo que apresentam de negativo para o desenvolvimento dos educandos. E, conforme atesta a listagem em anexo, lamentavelmente, ainda, encontram espaço significativo no mercado. Isto pode ser revertido com a divulgação dos pareceres destas obras e uma possível discussão com os professores;

2. Um segundo conjunto de obras caracteriza-se pela renovação. Trata-se da tendência que privilegia apenas a renovação do padrão gráfico. Isto é evidenciado especialmente nos livros multidisciplinares. As editoras reúnem obras isoladas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências num único volume, eliminando alguns temas, imagens ou atividades de ensino/aprendizagem. Neste caso, não é realizado nenhum trabalho de atualização dos dados, renovação da linguagem, dos conceitos, das fontes e imagens. Renovaram-se as capas (embalagens), tornando-as mais alegres, propondo títulos (rótulos) mais sedutores e um projeto gráfico de boa qualidade técnica, garantindo livros bonitos e agradáveis (4).

Entretanto, a abordagem dos conteúdos é similar à dos que chamamos tradicionais, pois difundem uma visão idealizada da vida em sociedade, marcada por preconceitos e estereótipos. As informações permanecem desatualizadas e os erros conceituais são recorrentes. Não contribuem para o processo de alfabetização cartográfica e nem para o desenvolvimento da linguagem escrita e oral. São textos carentes de informações significativas e escritos numa linguagem pobre.

As atividades, em geral, carecem de imaginação pois a grande maioria exige apenas que o aluno retire e reproduza algumas informações do texto: não estimulam a prática da investigação e o desenvolvimento de habilidades que levam à formação do espírito crítico e criativo; ao contrário, conduzem à alienação e à repetição mecânica.

Portanto, estas obras, apesar do bom padrão gráfico, estão de fachadas em relação aos avanços das pesquisas referentes ao processo ensino/aprendizagem, desatualizadas e em total descompasso com o atual momento político vivido pelo país.

Estas obras revelam, sobretudo, que a indústria editorial brasileira tem condições técnicas de produzir obras didáticas de excelente qualidade. Entretanto, parece ser mais lucrativo inovar na aparência e continuar compactuando com as velhas lições, já desnudadas pela nossa História;

3. Um terceiro grupo de obras aponta a renovação através de mudanças no projeto gráfico, nas explicações

e atividades. Isto se dá pela incorporação de discussões e conceitos presentes no debate acadêmico recente (5). Porém, estas obras mantêm a mesma organização temática das demais, são norteadas por concepções tradicionais de História e Geografia e apresentam problemas semelhantes aos do conjunto dos livros analisados.

Entretanto, constatamos algumas especificidades. Apresentam projeto gráfico de bom padrão, com inserção de fotografias para facilitar o entendimento de determinados temas, glossários e manual do professor contendo instruções metodológicas para os professores. Os textos são apresentados numa linguagem clara e visivelmente um pouco mais elaborada.

com relação à abordagem dos conteúdos, percebe-se que há, no desenvolvimento das obras, uma tensão entre concepções tradicionais e renovadas de livro didático, de visão de sociedade e de processo ensino/aprendizagem. Isto é evidenciado quando não conseguem articular o discurso universalizante com as particularidades (5), ou na inserção de fotografias "realistas" ao lado de desenhos caricatos para explicarem a mesma temática (6), ou ainda no tom idílico e também de denúncia num mesmo texto, tentando estabelecer um diálogo com os alunos (7).

Mas, fundamentalmente, a especificidade em termos de conteúdo é a tentativa de identificar diferenças de grupos sociais, espaços, modos de viver, trabalhar, etc. Entretanto, os autores não explicam como estas diferenças são produzidas, nem tampouco avançam para análise, generalização e compreensão da realidade espaço-temporal mais ampla.

As atividades destinadas aos alunos são diversificadas sendo que, em muitas delas, é possível constatar a tentativa de possibilitar a observação e incorporação da vivência do aluno no processo ensino/aprendizagem de Estudos Sociais.

Portanto, trata-se de um conjunto de obras que incorporaram mudanças tópicas dentro de parâmetros aceitáveis pelo mercado consumidor. Permanecem a fragmentação, a simplificação e as deficiências no que se refere ao desenvolvimento de noções e habilidades básicas para o desenvolvimento do educando e formação do cidadão;

4. uma outra tendência verificada é a renovação através do uso do discurso crítico. Neste viés, as obras apresentam nuances. Embora isto ocorra, não é possível delimitar divergências teóricas entre os autores, aparentando mais uma estratégia comercial da mesma editora, lançando diferentes "doses" críticas para testar as reações do mercado consumidor.

Em parte, a estratégia foi bem sucedida, pois a coleção intitulada *Estudos Sociais - Educação e o Desenvolvimento do Senso Crítico*, figura como a mais vendida em todas as quatro primeiras séries (8). A coleção apresenta a mesma seleção de conteúdos dispostos na mesma seqüência das demais coleções. O padrão gráfico não pode ser considerado muito bom, apenas aceitável. com relação à abordagem dos conteúdos, constata-se que "desenvolvimento do senso crítico" é entendido pelos autores como mera substituição mecânica do discurso "antigo" identificado com os "vencedores" (errado/ruim), pelo discurso "novo" identificado com os "vencidos" ou "oprimidos" (certo/bom). O maniqueísmo é traço marcante nas obras. Há, apesar disto, uma tentativa de, ao menos, identificar diferenças existentes no social.

As atividades não estimulam a prática da investigação, do debate, do desenvolvimento da criatividade e da criticidade; ao contrário, são mal elaboradas, repetitivas e conduzem à repetição mecânica do discurso chamado crítico.

A mesma Editora apresenta uma outra coleção com padrão gráfico inferior e tendência crítica explicitada através de um discurso de denúncia. Da mesma forma, não estimula a prática da investigação; reproduz uma concepção de História factual e linear, acrescentada de denúncias dos problemas sociais do país. A linguagem é pobre e os textos se assemelham aos panfletos distribuídos em praça pública (9).

Dentro desta tendência, há ainda três obras destinadas à 1ª e à 2ª séries que apresentam tentativas de trabalhar noções de espaço e tempo a partir de outra organização temática. Entretanto, os erros conceituais e o péssimo padrão gráfico se sobrepõem às demais características (10);

5. A última tendência pode ser verificada em obras que estudam os Estados particularizados, ou seja, propõem o estudo do regional. A proposta destes livros é estudar o regional integrado ao país, entendido numa perspectiva espacial. Alguns partem do mais próximo, como por exemplo o livro que inicia o estudo por um município do estado (11); a maioria, contudo, parte do mais geral para o específico: "Mundo, América, Brasil", depois o estado e as microregiões ou cidades mais importantes (12). Há rupturas na disposição dos conteúdos; a História (da região ou do estado) é descontextualizada e os aspectos físicos, econômicos e sociais são trabalhados isoladamente. Não há preocupação de interrelacionar os conteúdos históricos e geográficos. Não se observa também o tratamento de temas locais e regionais como dimensões constitutivas da totalidade social. Esta aparece referida ao "geral", ou seja, ao "país", ao "conjunto administrativo que compõe o Brasil".

Os autores trabalham com a concepção de tempo e História evolutivos. A idéia de progresso norteia a História, transmitindo uma visão elogiosa de cada estado, chegando às vezes ao bairrismo, pois os problemas não aparecem, só avanços e progresso. Em geral, eles apresentam dados, fatos, elementos importantes para se conhecer os estados e as cidades, mas não conseguem analisá-los criticamente, ampliando a visão espaço-temporal dos alunos.

As atividades propostas para os alunos não se caracterizam pela uniformidade. A maioria é um rol de perguntas e respostas que conduzem à repetição mecânica e à memorização. A minoria extrapola o nível informativo, conduzindo o aluno à observação, investigação e aplicação a outras situações.

O projeto gráfico apresenta falhas e deficiências. É resultante de um planejamento técnico simples: índice claro, títulos destacados, letras de bom tamanho, com boa disposição e espaçamento. Os desenhos são esquemáticos, mal elaborados e incapazes de despertar o gosto e a curiosidade dos alunos.

Em síntese, o conjunto dessas obras regionais é razoavelmente bem sucedido, tratando da realidade próxima dos alunos. Os problemas situam-se principalmente na elaboração do texto, sendo que os diferentes autores não conseguem viabilizar a proposta de apresentar o "estado como parte integrante do país" em uma linguagem clara, precisa e, sobretudo, de forma articulada.

Portanto, o GT de Estudos Sociais constatou que há um movimento buscando aperfeiçoar os livros didáticos. Os caminhos, embora distintos, se unificam naquilo que consideramos bastante negativo, ou seja, as mudanças são tópicas, superficiais e visam, na maioria das vezes, atrair o público consumidor, utilizando-se de estratégias muitas vezes enganosas. Este público demonstra ser sensível aos apelos do *marketing*, o que pode trazer graves conseqüências para o processo educativo escolar. Entretanto, é necessário reconhecer que não há muitas opções de escolha para o professor, embora as editoras ofereçam um variado número de títulos.

Neste sentido, é urgente que o Estado Brasileiro resgate os seus direitos de consumidor e não mais adquira os livros que decisivamente não contribuam com o desenvolvimento do educando de acordo com os fins e objetivos da Educação Nacional. O parecer técnico, que ora apresentamos, em muito contribuirá com a mudança da atual política do livro didático.

## NOTAS

- (1) Coleção E.T. *Entendendo Tudo* - Editora Arco íris
- (2) Coleções *Viajando com o Saber*, *Viajando pela Sociedade e Tobogã* - Editora IBEP
- (3) Coleções *Ainda Brincando* - Editora do Brasil, *Eu Gosto de Estudos Sociais e A Criança, a Família e a Escola/Município* - Editora Nacional e *Desobrando o Mundo* - Editora Saraiva
- (4) Coleções *Integrando o Aprender. É Hora de Aprender, Aprender com Alegria, como é Fácil* - Editora Scipione
- (5) Coleção *Aquarela* - Editora Ática
- (6) Coleção *Mundo Mágico* • Editora Ática
- (7) Coleção *Alegria de Saber* - Editora Scipione e *Estudos Sociais Brasil* - Editora FTD
- (8) Coleção *ES Educação e Desenvolvimento do Senso Crítico* - Editora do Brasil
- (9) Coleção *Escola é Vida* - Editora do Brasil
- (10) Coleção *A Natureza e a Pessoa/Município* - Editora Mãos Unidas e a obra *Construção* - Editora do Brasil
- (11) *Caminhando Ceará* - Editora FTD
- (12) *Caminhando Nordeste. Conhecendo a Terra Goiana, Distrito Federal -Estudos Sociais, Maranhão Terra das Palmeiras* - Editora FTD

## RELAÇÃO DOS LIVROS ANALISADOS

ANDRADE, Matai da M. **Viajando pela sociedade**: Estudos Sociais. São Paulo: IBEP. [s.d.], 2ª série.  
 \_\_\_\_\_ **Viajando pela sociedade**: Estudos Sociais. São Paulo: IBEP. [s.d.], 3ª série.  
 \_\_\_\_\_ **Viajando com o Saber**. São Paulo: IBEP, [s.d.], 1ª série.  
 \_\_\_\_\_ **Viajando com o Saber**. São Paulo: IBEP, [s.d.], 2ª série.  
 \_\_\_\_\_ **Viajando com o Saber**. São Paulo: IBEP. [s.d.], 3ª série.  
 \_\_\_\_\_ **Viajando com o Saber**. São Paulo: IBEP, [s.d.], 4ª série.

ARAÚJO, Rosi Olga. E.T. - **Entendo tudo de Estudos Sociais**. Curitiba: Arco íris, 1991. 1ª série.  
 \_\_\_\_\_ E.T. - **Entendo tudo de Estudos Sociais**. Curitiba: Arco Íris, 1991. 2ª série.  
 \_\_\_\_\_ E.T. - **Entendo tudo de Estudos Sociais**. Curitiba: Arco íris. 1991. 3ª série.  
 \_\_\_\_\_ E.T. - **Entendo tudo de Estudos Sociais**. Curitiba: Arco íris. 1991. 4ª série.

AZEVEDO & DARÓS. **Estudos Sociais: Brasil**. São Paulo: FTD. 1989. 4ª série.

## 74 ESTUDOS SOCIAIS

- CHAVES, Marta; PASSOS, Lucina & FONSECA, Albani. *Aprender com Alegria*. São Paulo: Scipione. 1991. 7ª ed. vol. 1.  
 \_\_\_\_\_ • *Aprender com Alegria*. São Paulo: Scipione. 1991. 5ª ed. vol. 2.  
 \_\_\_\_\_ . *Aprender com Alegria*. São Paulo: Scipione. 1991. 5ª ed. vol. 3.  
 \_\_\_\_\_ . *Aprender com Alegria*. São Paulo: Scipione. 1991. vol. 4.
- CORREIA, Maria Emília & GALHARDI Mauro. *como é fácil: Estudos Sociais. Ciências e Programa de Saúde*. São Paulo: Scipione. 1991. 2ª série.
- DVWILA, Ricardo. *Escola é vida: Estudos Sociais*. São Paulo: Brasil, vol. 1. 1987.  
 \_\_\_\_\_ . *Escola é vida: Estudos Sociais*. São Paulo: Brasil, vol. 2, [s.d.].  
 \_\_\_\_\_ . *Escola é vida: Estudos Sociais*. São Paulo: Brasil, vol. 3. [s.d.].
- EUGÊNIA, Maria & CAVALCANTE, Luiz, *É hora de Aprender: Estudos Sociais, Ciências e Programa de Saúde*. São Paulo: Scipione. 1988. 5ª ed. livro 1.  
 \_\_\_\_\_ . *Integrando o Aprender*. São Paulo: Scipione. 1993. 19ª ed. 1ª série.  
 \_\_\_\_\_ . *Integrando o Aprender*. São Paulo: Scipione. 1993. 17ª ed. 2ª série.  
 \_\_\_\_\_ . *Integrando o Aprender*. São Paulo: Scipione. 1991. 17ª ed. 3ª série.  
 \_\_\_\_\_ . *Integrando o Aprender*. São Paulo: Scipione. 1993. 21ª ed. 4ª série.
- FERREIRA, Vicentina M. *Conhecendo a Terra Goiana: Estudos Sociais*. São Paulo: F.T.D., 1990.
- GOWDAK, Demétrio & CORRÊA, Marlene. *Caminhando Ceará: Estudos Sociais e Ciências*. São Paulo: F.T.D., 1988. 1ª ed. 3ª série.  
 \_\_\_\_\_ . *Caminhando Nordeste: Estudos Sociais e Ciências*. São Paulo: F.T.D., 1988. 4ª série.
- LUCCI, Elian Alabi; TRIGO, E. Chaddad & TRIGO, E. Mraes. *Descobrimo o Mundo de Estudos Sociais e Ciências*. São Paulo: Saraiva. 1988. 5ª ed. vol. 4.
- LUCCI, Elian Alabi; TRIGO, Elisabete Chaddad & TRIGO, Eunice Mraes. *Descobrimo o Mundo de Estudos Sociais e Ciências*. São Paulo: Saraiva, 1989. 5ª ed. vol. 2.
- MARIANO, Maria da Glória Santos & ASSAD, Rosemary Faria. *Estudos Sociais - Educação e o Desenvolvimento do Senso Crítico*. São Paulo: Brasil. 1989. 1ª série.  
 \_\_\_\_\_ . *Estudos Sociais - Educação e o Desenvolvimento do Senso Crítico*. São Paulo: Brasil. 1989. 2ª série.  
 \_\_\_\_\_ . *Estudos Sociais - Educação e o Desenvolvimento do Senso Crítico*. São Paulo: Brasil, 1989. 3ª série.  
 \_\_\_\_\_ . *Estudos Sociais - Educação e o Desenvolvimento do Senso Crítico*. São Paulo: Brasil. 1989. 4ª série.
- MAROTE, ITOLim. *Nossa Terra, Nossa Gente: Estudos Sociais*. São Paulo: Ática, 1990. vol. 1. (Coleção Aquarela).  
 \_\_\_\_\_ . *Nossa Terra, Nossa Gente: Estudos Sociais*. São Paulo: Ática. 1990. vol. 2. (Coleção Aquarela).  
 \_\_\_\_\_ . *Nossa Terra, Nossa Gente: Estudos Sociais*. São Paulo: Ática. 1990. vol. 3. (Coleção Aquarela).  
 \_\_\_\_\_ . *Nossa Terra, Nossa Gente: Estudos Sociais*. São Paulo: Ática. 1991. vol. 4. (Coleção Aquarela).  
 \_\_\_\_\_ . *Coleção Aquarela - Curso completo*. São Paulo: Ática. 1992. vol. 1.  
 \_\_\_\_\_ . *Coleção Aquarela - Curso completo*. São Paulo: Ática, 1991. 3ª ed. vol. 2.  
 \_\_\_\_\_ . *Coleção Aquarela - Curso completo*. São Paulo: Ática. 1993. 6ª ed. vol. 3.  
 \_\_\_\_\_ . *Coleção Aquarela - Curso completo*. São Paulo: Ática. 1991. 3ª ed. vol. 4.  
 \_\_\_\_\_ . *Estudos Sociais, Ciências, Programa de Saúde*. São Paulo: Ática. 1989. 2ª ed. vol. 1. (Coleção Aquarela).  
 \_\_\_\_\_ . *Estudos Sociais, Ciências, Programa de Saúde*. São Paulo: Ática. 1989. 2ª ed. vol. 2. (Coleção Aquarela).  
 \_\_\_\_\_ . *Estudos Sociais, Ciências, Programa de Saúde*. São Paulo: Ática, 1989. 2ª ed. vol. 3. (Coleção Aquarela).  
 \_\_\_\_\_ . *Estudos Sociais, Ciências, Programa de Saúde*. São Paulo: Ática, 1989. 2ª ed. vol. 4. (Coleção Aquarela).
- MARQUES, Yolanda. *A Criança, a Família e a Escola: Estudos Sociais*. São Paulo: Nacional. [s.d.]. 1ª série.  
 \_\_\_\_\_ . *A Criança e sua Comunidade: Estudos Sociais*. São Paulo: Nacional, [s.d.]. 2ª série.  
 \_\_\_\_\_ . *A Criança, a Família e a Escola: Estudos Sociais. Ciências e Programa de Saúde*. São Paulo: Nacional, [s.d.]. 1ª série.  
 \_\_\_\_\_ . *A Criança e sua Comunidade: Estudos Sociais. Ciências e Programa de Saúde*. São Paulo: Nacional, [s.d.]. 2ª série.
- MARTOS, Clóder Rivas; MESQUITA, Roberto Melo; IKIEZAKI, Iracema Móri; MUNHOZ, Aida F. da Silva; LUCCI, Elian Alabi; TRIGO, E. Chaddad & TRIGO, Eunice Mraes. *Descobrimo o Mundo de Comunicação e Expressão, Matemática, Estudos Sociais e Ciências*. São Paulo: Saraiva. 1991. 1ª ed.

- MDRAES, Lídia M.; ANDRADE, Mariana; PERUGINE, Erdna & VALLONE, Manuela D. **Mundo Mágico: Curso Completo**. São Paulo: Ática. 1992. vol. 1.  
 \_\_\_\_\_, **Mundo Mágico: Curso Completo**. São Paulo: Ática. 1992. vol. 2.  
 \_\_\_\_\_, **Mundo Mágico: Curso Completo**. São Paulo: Ática. 1992. vol. 3.  
 \_\_\_\_\_, **Mundo Mágico: Curso Completo**. São Paulo: Ática. 1992. vol. 4.
- NASCIMENTO, Maria Nadir & CARNEIRO, Deuris Moreno Dias. **Maranhão: Terra das Palmeiras**. São Paulo: FTD.. Is.d.]. 4ª série.
- OLIVEIRA, Maria Teresinha. **Distrito Federal: Estudos Sociais**. São Paulo: F.T.D.. 1993. (edição renovada).
- PASSOS, Célia & SILVA, Zeneide. **Eu Gosto de Estudos Sociais**. São Paulo: Nacional, [s.d.]. 3ª série.  
 \_\_\_\_\_ **Eu Gosto de Estudos Sociais**. São Paulo: Nacional, [s.d.]. 4ª série.
- PASSOS, Lucina; FONSECA, Albani & CHAVES, Marta. **Alegria de Saber: Estudos Sociais. Ciências e Programa de Saúde**. São Paulo: Scipione. 1988. 5ª ed. 1ª série.  
 \_\_\_\_\_, **Alegria de Saber: Estudos Sociais. Ciências. Programa de Saúde e Educação Ambiental**. São Paulo: Scipione. 1993. 2ª série.  
 \_\_\_\_\_, **Alegria de Saber: Estudos Sociais. Ciências. Programa de Saúde e Educação Ambiental**. São Paulo: Scipione. 1993. 3ª série.  
 \_\_\_\_\_, **Alegria de Saber: Estudos Sociais. Ciências, Programa de Saúde e Educação Ambiental**. São Paulo: Scipione. 1993. 4ª série.
- PERUGINE, Erdna. **Mundo Mágico**. São Paulo: Ática. 1990. livro 1.  
 \_\_\_\_\_, **Mundo Mágico**. São Paulo: Ática. 1990. livro 2.  
 \_\_\_\_\_, **Mundo Mágico**. São Paulo: Ática. 1990. livro 3.  
 \_\_\_\_\_, **Mundo Mágico**. São Paulo: Ática. 1991. 3ª ed. livro 4.
- PERUGINE, Erdna & VALLONE, Manuela D. **Mundo Mágico**. Estudos Sociais. Ciências e Programa de Saúde. São Paulo: Ática. 1990.6- ed. livro 2.  
 \_\_\_\_\_, **Mundo Mágico: Estudos Sociais. Ciências e Programa de Saúde**. São Paulo: Ática. 1990. 11ª ed. livro 3.  
 \_\_\_\_\_, **Mundo Mágico: Estudos Sociais. Ciências e Programa de Saúde**. São Paulo: Ática. 1991. 17ª ed. livro 4.
- POLASTRI, Maria Helena. **A Natureza e a Pessoa**. Belo Horizonte: Mãos Unidas. 1988. 1ª série.  
 \_\_\_\_\_, **A Natureza e o Município**. Belo Horizonte: Mãos Unidas. 1990. 2ª série.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos & FILIZOLA, Roberto. **Construção: Novos Estudos Sociais**. São Paulo: Brasil. 1988. 1ª ed. 1ª série.
- SOUSA, Joanita. **Ainda Brincando: Estudos Sociais**. São Paulo: Brasil, [s.d.], vol. 1. 1ª série.  
 \_\_\_\_\_, **Ainda Brincando: Estudos Sociais**. São Paulo: Brasil, [s.d.], vol. 2. 2ª série.  
 \_\_\_\_\_, **Ainda Brincando: Estudos Sociais**. São Paulo: Brasil, [s.d.], vol. 3. 3ª série.  
 \_\_\_\_\_, **Ainda Brincando: Estudos Sociais**. São Paulo: Brasil, [s.d.], vol. 4. 4ª série.
- VARGAS, Rosilda. **A Criança, sua Família e sua Escola**. São Paulo: IBEP. [s.d.j. 1ª série. (Coleção Tobogã).  
 \_\_\_\_\_, **A Criança e sua Comunidade**. São Paulo: IBEP. [s.d.]. 2ª série. (Coleção Tobogã).  
 \_\_\_\_\_, **A Criança e o Município**. São Paulo: IBEP. [s.d.j. 3ª série. (Coleção Tobogã).  
 \_\_\_\_\_, **A Criança e o Brasil**. São Paulo: IBEP. [s.d.j. 4ª série. (Coleção Tobogã).

### CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE ESTUDOS SOCIAIS

#### I - IDENTIFICAÇÃO DA OBRA

Autor: \_\_\_\_\_ Edição: \_\_\_\_\_  
 Título: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_  
 Local: \_\_\_\_\_ Série(s) a que se destina:  sim  não   
 Nº de Páginas: \_\_\_\_\_  
 Apresenta: \_\_\_\_\_  
 - Informações sobre formação e atuação profissional do autor:  sim  não   
 - Ficha catalográfica:  sim  não   
 - Caderno de exercícios:  sim  não   
 - Manual do professor:  sim  não   
 Natureza da obra:  coleção  isolado  multidisciplinar  
 multiseriado  duplo  completo

#### II - PLANEJAMENTO GRÁFICO

Formato do livro: \_\_\_\_\_ 4º:  
 Capa: 1º:  
 Folha de rosto:  
 Head line:  
 Índice:  sim  não  sim  não   
 - Adequado à série a que se destina:  sim  não   
 Divisão por:  capítulos:  sim  não   
 títulos:  sim  não   
 subtítulos:  sim  não   
 Numeração de página em destaque:  
 Caracteres: tamanho: \_\_\_\_\_  
 visibilidade: \_\_\_\_\_  
 legibilidade: \_\_\_\_\_  
 desenho: (texto e títulos) \_\_\_\_\_  
 espaçamento: \_\_\_\_\_  
 disposição de títulos e subtítulos: \_\_\_\_\_  
 tipo de papel: \_\_\_\_\_  
 tinta e impressão: \_\_\_\_\_  
 Ilustrações: monocromia:  nenhuma  algumas  todas  
 bicromia:  nenhuma  algumas  todas  
 policromia:  nenhuma  algumas  todas  
 Tipos: fotos: \_\_\_\_\_  
 desenhos: \_\_\_\_\_  
 diagramas: \_\_\_\_\_  
 fac-símiles: \_\_\_\_\_  
 outros: \_\_\_\_\_  
 Imagens com legendas:  nenhuma  algumas  todas

Mapas, gráficos e tabelas:  
 - Títulos: \_\_\_\_\_  
 - Subtítulo: \_\_\_\_\_  
 - Escala: \_\_\_\_\_  
 - Orientação: (no mapa) \_\_\_\_\_  
 - Legenda: \_\_\_\_\_  
 - Limite: (no mapa) \_\_\_\_\_  
 - Data de elaboração: \_\_\_\_\_  
 - Data dos dados: \_\_\_\_\_  
 - Desenho bem elaborado: \_\_\_\_\_

#### III - CONTEÚDO DA OBRA

Os conteúdos, orientações e atividades possibilitam:  
 a)  O desenvolvimento dos conceitos de:  
 - tempo (sucessão, duração, simultaneidade, permanência e mudança) \_\_\_\_\_  
 - espaço (focalização, orientação, representação) \_\_\_\_\_  
 - relações sociais (homem-homem, homem-natureza, homem-sociedade) \_\_\_\_\_  
 b)  A exploração da realidade vivida para que os alunos se situem em relação a si e aos outros, ampliando a dimensão espaço temporal \_\_\_\_\_  
 c)  O desenvolvimento dos conceitos históricos e geográficos de forma integrada, possibilitando múltiplas interpretações, permitindo identificar a abordagem dada aos conteúdos e às concepções de História e Geografia norteadoras da obra \_\_\_\_\_  
 d)  A análise da diversidade social evitando a exclusão de ações e sujeitos do processo histórico, difusão de preconceitos, estereótipos e mitos raciais, políticos, culturais e sociais \_\_\_\_\_  
 e)  O estudo de temas locais, regionais e nacionais como dimensões constitutivas da totalidade social, tal como a inserção nos contextos urbano e rural \_\_\_\_\_  
 f)  O emprego de diferentes linguagens no estudo da realidade social \_\_\_\_\_

## V – MANUAL DO PROFESSOR

- Explicita os objetivos gerais da obra e a abordagem teórico-metodológica.....
- Há coerência entre a abordagem teórico-metodológica, os objetivos da obra, as sugestões de atividades e o livro do aluno.....
- Oferece fontes, bibliografia, sugestões de atividades e de avaliação.....
- Oferece informações adicionais ao livro do aluno e contribui para a formação (atualização) do professor.....

g) O processo de alfabetização cartográfica, permitindo o posterior uso do mapa.....

h) as ilustrações:

- têm relação com o assunto tratado.....
- contribuem para o esclarecimento do texto.....
- apresentam as informações com clareza e ao nível da compreensão do aluno.....
- encerram aspectos ideológicos.....
- as legendas esclarecem as ilustrações.....

h) relacionam-se com a bibliografia apresentada:

- para o aluno:.....
- para o professor:.....

## IV – ASPECTOS PEDAGÓGICO-METODOLÓGICOS

- A linguagem apresentada (estilo, estrutura e vocabulário) é apropriada à série a que se destina e contribui para o desenvolvimento da expressão oral e escrita.....
- As informações são corretas, atualizadas e sem erros conceituais.....
- Demonstra gradação, clareza, articulação e complexidade na apresentação dos conteúdos.....
- Demonstra preocupação com a formação de conceitos e não usa definição.....
- Apresenta resumos, quadros sinóticos e glossário.....
- Apresenta diversidade textual.....
- As atividades propostas:
  - são diversificadas, com crescente nível de complexidade.....
  - possibilitam observação, investigação, análise, síntese e generalização.....
  - permitem o desenvolvimento e precisão da expressão oral e escrita.....
  - conduzem à repetição mecânica.....
  - estimulam a prática da investigação e do confronto de diferentes fontes, o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico.....

**ANEXO VII - Lei nº 5.692 - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**

LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971

Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de  
1º e 2º graus, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA,  
Faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**CAPÍTULO I**  
**Do Ensino de 1º e 2º graus**

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

§ 1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

§ 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional.

Art. 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

*Parágrafo único.* A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art. 3º Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados, por uma base comum e, na mesma localidade:

- a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas;
- b) a entrosagem e a Inter complementariedade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros;
- c) a organização de centros interescolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e

possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior.

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

§ 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos.

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

§ 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º

grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

*Parágrafo único.* O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

*Parágrafo único.* O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus.

Art. 8º A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações.

§ 1º Admitir-se-á a organização semestral no ensino de 1º e 2º graus e, no de 2º grau, a matrícula por disciplina sob condições que assegurem o relacionamento, a ordenação e a sequência dos estudos.

§ 2º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe.

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Art. 10. Será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade.

Art. 11. O ano e o semestre letivos, independentemente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas.

§ 1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo, disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver

programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva.

§ 2º Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.

Art. 12. O regimento escolar regulará a substituição de uma disciplina, área de estudo ou atividade por outra a que se atribua idêntico ou equivalente valor formativo, excluídas as que resultem do núcleo comum e dos mínimos fixados para as habilitações profissionais.

*Parágrafo único.* Caberá aos Conselhos de Educação fixar, para os estabelecimentos situados nas respectivas jurisdições, os critérios gerais que deverão presidir ao aproveitamento de estudos definido neste artigo.

Art. 13. A transferência do aluno de um para outro estabelecimento far-se-á pelo núcleo comum fixado em âmbito nacional e, quando for o caso, pelos mínimos estabelecidos para as habilitações profissionais, conforme normas baixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§ 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

§ 3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade:

- a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;
- b) o aluno de frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;
- c) o aluno que não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas com frequência igual ou superior, ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.

§ 4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.

Art. 15. O regimento escolar poderá admitir que no regime seriado, a partir da 7ª série, o aluno seja matriculado com dependência de uma ou duas disciplinas, áreas de estudo ou atividade de série anterior, desde que preservada a sequência do currículo.

Art. 16. Caberá aos estabelecimentos expedir os certificados de conclusão de série, conjunto de disciplinas ou grau escolar e os diplomas ou certificados correspondentes às habilitações profissionais de todo o ensino de 2º grau, ou de parte deste.

*Parágrafo único.* Para que tenham validade nacional, os diplomas e certificados relativos às habilitações profissionais deverão ser registrados em órgão local do Ministério da Educação e Cultura.

## **CAPÍTULO II**

### **Do Ensino de 1º Grau**

Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes.

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

*Parágrafo único.* Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos.

## **CAPÍTULO III**

### **Do Ensino de 2º Grau**

Art. 21. O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente.

*Parágrafo único.* Para ingresso no ensino de 2º grau, exigir-se-á a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes.

Art. 22. O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente.

*Parágrafo único.* Mediante aprovação dos respectivos Conselhos de Educação, os

sistemas de ensino poderão admitir que, no regime de matrícula por disciplina, o aluno possa concluir em dois anos no mínimo, e cinco no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola de 2º grau.

Art. 23. Observado o que sobre o assunto conste da legislação própria:

- a) a conclusão da 3ª série do ensino de 2º grau, ou do correspondente no regime de matrícula por disciplinas, habilitará ao prosseguimento de estudos em grau superior;
- b) os estudos correspondentes à 4ª série do ensino de 2º grau poderão, quando equivalentes, ser aproveitados em curso superior da mesma área ou de áreas afins.

#### **CAPÍTULO IV**

##### **Do Ensino Supletivo**

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

*Parágrafo único.* O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Art. 26. Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:

- a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;

b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.

§ 2º Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação.

§ 3º Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

*Parágrafo único.* Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas.

Art. 28. Os certificados de aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação serão expedidos pelas instituições que os mantenham.

## **CAPÍTULO V**

### **Dos Professores e Especialistas**

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;  
no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior,
- b) ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do

magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Art. 31. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.

*Parágrafo único.* As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei.

Art. 32. O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação.

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

Art. 34. A admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecidas para inscrição as exigências de formação constantes desta Lei.

Art. 35. Não haverá qualquer distinção, para efeitos didáticos e técnicos, entre os professores e especialistas subordinados ao regime das leis do trabalho e os admitidos no regime do serviço público.

Art. 36. Em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estruture a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema.

Art. 37. A admissão e a carreira de professores e especialistas, nos estabelecimentos particulares de ensino de 1º e 2º graus, obedecerão às disposições específicas desta Lei, às normas constantes obrigatoriamente dos respectivos regimentos e ao regime das Leis do Trabalho.

Art. 38. Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação.

Art. 39. Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem.

Art. 40. Será condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares sujeitos à formação de grau superior.

## **CAPÍTULO VI**

### **Do Financiamento**

Art. 41. A educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la.

*Parágrafo único.* Respondem, na forma da lei, solidariamente com o Poder Público, pelo cumprimento do preceito constitucional da obrigatoriedade escolar, os pais ou responsáveis e os empregadores de toda natureza de que os mesmos sejam dependentes.

Art. 42. O ensino nos diferentes graus será ministrado pelos poderes públicos e, respeitadas as leis que o regulam, é livre à iniciativa particular.

Art. 43. Os recursos públicos destinados à educação serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do ensino oficial, de modo que se assegurem:

- a) maior número possível de oportunidades educacionais;
- b) a melhoria progressiva do ensino, o aperfeiçoamento e a assistência ao magistério e aos serviços de educação;
- c) o desenvolvimento científico e tecnológico.

Art. 44. Nos estabelecimentos oficiais, o ensino de 1º grau é gratuito dos 7 aos 14 anos, e o de níveis ulteriores sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos e não tenham repetido mais de um ano letivo ou estudos correspondentes no regime de matrícula por disciplinas.

Art. 45. As instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo.

*Parágrafo único.* O valor dos auxílios concedidos nos termos deste artigo será calculado com base no número de matrículas gratuitas e na modalidade dos respectivos cursos, obedecidos padrões mínimos de eficiência escolar previamente estabelecidos e tendo em vista o seu aprimoramento.

Art. 46. O amparo do Poder Público a quantos demonstrarem aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos far-se-á sob forma de concessão de bolsas de estudo.

*Parágrafo único.* Somente serão concedidas bolsas de estudo gratuitas no ensino de 1º grau quando não houver vaga em estabelecimento oficial que o aluno possa frequentar com assiduidade.

Art. 47. As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter o ensino de 1º grau gratuito para seus empregados e o ensino dos filhos destes entre os sete e os quatorze anos ou a concorrer para esse fim mediante a contribuição do salário-educação, na forma estabelecida por Lei.

Art. 48. O salário-educação instituído pela Lei n. 4.440, de 27 de outubro de 1964, será devido por todas as empresas e demais entidades públicas ou privadas, vinculadas à Previdência Social, ressalvadas as exceções previstas na legislação específica.

Art. 49. As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades.

Art. 50. As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a assegurar, em cooperação, condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores e a promover o preparo de seu pessoal qualificado.

Art. 51. Os sistemas de ensino atuarão junto às empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal.

*Parágrafo único.* As entidades particulares que recebam subvenções ou auxílios do Poder Público deverão colaborar, mediante solicitação deste, no ensino supletivo de adolescentes e adultos, ou na promoção de cursos e outras atividades com finalidade educativo-cultural, instalando postos de rádio ou televisão educativos.

Art. 52. A União prestará assistência financeira aos Estados e ao Distrito Federal para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e organizará o sistema federal, que terá caráter supletivo e se estenderá por todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 53. O Governo Federal estabelecerá e executará planos nacionais de educação que, nos termos do artigo 52, abrangerão os programas de iniciativa própria e os de concessão de auxílios.

*Parágrafo único.* O planejamento setorial da educação deverá atender às diretrizes e normas do Plano-Geral do Governo, de modo que a programação a cargo dos órgãos da direção superior do Ministério da Educação e Cultura se integre harmonicamente nesse Plano-Geral.

Art. 54. Para efeito de concessão de auxílios, os planos dos sistemas de ensino deverão ter a duração de quatro anos, ser aprovados pelo respectivo Conselho de Educação e estar em consonância com as normas e critérios do planejamento nacional da educação.

§ 1º A concessão de auxílio federal aos sistemas estaduais de ensino e ao sistema do Distrito Federal visará a corrigir as diferenças regionais de desenvolvimento socioeconômico, tendo em vista renda "per capita " e população a ser escolarizada, o respectivo estatuto do magistério, bem como a remuneração condigna e pontual dos professores e o progresso quantitativo e qualitativo dos serviços de ensino verificado no biênio anterior.

§ 2º A concessão do auxílio financeiro aos sistemas estaduais e ao sistema do Distrito Federal far-se-á mediante convênio, com base em planos e projetos apresentados pelas respectivas administrações e aprovados pelos Conselhos de Educação.

§ 3º A concessão de auxílio financeiro aos programas de educação dos Municípios, integrados nos planos estaduais, far-se-á mediante convênio, com base em planos e projetos apresentados pelas respectivas administrações e aprovados pelos Conselhos de Educação.

Art. 55. Cabe à União organizar e financiar os sistemas de ensino dos Territórios, segundo o planejamento setorial da educação.

Art. 56. Cabe à União destinar recursos para a concessão de bolsas de estudo.

§ 1º Aos recursos federais, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios acrescerão recursos próprios para o mesmo fim.

§ 2º As normas que disciplinam a concessão de bolsas de estudo decorrentes dos recursos federais, seguirão as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura, que poderá delegar a entidades municipais de assistência educacional, de que trata o § 2º do artigo 62, a adjudicação dos auxílios.

§ 3º O Programa Especial de Bolsas de Estudo (PEBE) reger-se-á por normas estabelecidas pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social.

Art. 57. A assistência técnica da União aos sistemas estaduais de ensino e do Distrito Federal será prestada pelos órgãos da administração do Ministério da Educação e Cultura e pelo Conselho Federal de Educação.

*Parágrafo único.* A assistência técnica incluirá colaboração e suprimento de recursos financeiros para preparação, acompanhamento e avaliação dos planos e projetos educacionais que objetivam o atendimento das prescrições do plano setorial de educação da União.

Art. 58. A legislação estadual supletiva, observado o disposto no artigo 15 da Constituição Federal, estabelecerá as responsabilidades do próprio Estado e dos seus Municípios no desenvolvimento dos diferentes graus de ensino e disporá sobre medidas que visem a tornar mais eficiente a aplicação dos recursos públicos destinados à educação.

*Parágrafo único.* As providências de que trata este artigo visarão à progressiva

passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais.

Art. 59. Aos municípios que não aplicarem, em cada ano, pelo menos 20% da receita tributária municipal no ensino de 1º grau aplicar-se-á o disposto no artigo 15, 3º, alínea f, da Constituição.

*Parágrafo único.* Os municípios destinarão ao ensino de 1º grau pelo menos 20% das transferências que lhes couberem no Fundo de Participação.

Art. 60. É vedado ao Poder Público e aos respectivos órgãos da administração indireta criar ou auxiliar financeiramente estabelecimentos ou serviços de ensino que constituam duplicação desnecessária ou dispersão prejudicial de recursos humanos, a juízo do competente Conselho de Educação.

Art. 61. Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau.

Art. 62. Cada sistema de ensino compreenderá obrigatoriamente, além de serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

§ 1º Os serviços de assistência educacional de que trata este artigo destinar-se-ão, de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar.

§ 2º O Poder Público estimulará a organização de entidades locais de assistência educacional, constituídas de pessoas de comprovada idoneidade, devotadas aos problemas sócio educacionais que, em colaboração com a comunidade, possam incumbir-se da execução total ou parcial dos serviços de que trata este artigo, assim como da adjudicação de bolsas de estudo.

Art. 63. A gratuidade da escola oficial e as bolsas de estudo oferecidas pelo Poder Público serão progressivamente substituídas, no ensino de 2º grau, pela concessão de bolsas sujeitas à restituição.

*Parágrafo único.* A restituição de que trata este artigo poderá fazer-se em espécie ou em serviços profissionais, na forma de que a lei determinar.

## **CAPÍTULO VII**

### **Das Disposições Gerais**

Art. 64. Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados.

Art. 65. Para efeito de registro e exercício profissional, o Conselho Federal de Educação fixará as normas de revalidação dos diplomas e certificados das habilitações, correspondentes ao ensino de 2º grau, expedidos por instituições estrangeiras.

Art. 66. Ficam automaticamente reajustadas, quanto à nomenclatura, as disposições da legislação anterior que permaneçam em vigor após a vigência da presente Lei.

Art. 67. Fica mantido o regime especial para os alunos de que trata o Decreto-Lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969.

Art. 68. O ensino ministrado nos estabelecimentos militares é regulado por legislação específica.

Art. 69. O Colégio Pedro II, integrará o sistema federal de ensino.

Art. 70. As administrações dos sistemas de ensino e as pessoas jurídicas de direito privado poderão instituir para alguns ou todos os estabelecimentos de 1º e 2º graus por elas mantidos, um regimento comum que, assegurando a unidade básica estrutural e funcional da rede, preserve a necessária flexibilidade didática de cada escola.

## **CAPÍTULO VIII**

### **Das Disposições Transitórias**

Art. 71. Os Conselhos Estaduais de Educação poderão delegar parte de suas atribuições a Conselhos de Educação que se organizem nos Municípios onde haja condições para tanto.

Art. 72. A implantação do regime instituído na presente Lei far-se-á progressivamente, segundo as peculiaridades, possibilidades e legislação de cada sistema de ensino, com observância do Plano Estadual de Implantação que deverá seguir-se a um planejamento prévio elaborado para fixar as linhas gerais daquele, e disciplinar o que deva ter execução imediata.

*Parágrafo único.* O planejamento prévio e o Plano Estadual de Implantação, referidos neste artigo, deverão ser elaborados pelos órgãos próprios do respectivo sistema de ensino, dentro de 60 dias o primeiro e 210 o segundo, a partir da vigência desta Lei.

Art. 73. O Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Federal de Educação, decidirá das questões suscitadas pela transição do regime anterior, para o que se institui na presente Lei, baixando os atos que a tanto se façam necessários.

Art. 74. Ficam integrados nos respectivos sistemas estaduais os estabelecimentos particulares de ensino médio até agora vinculados ao sistema federal.

Art. 75. Na implantação do regime instituído pela presente Lei, observar-se-ão as seguintes prescrições em relação a estabelecimentos oficiais e particulares de 1º grau:

I - as atuais escolas primárias deverão instituir, progressivamente, as séries que lhes faltam para alcançar o ensino completo de 1º grau;

II - os atuais estabelecimentos que mantenham ensino ginásial poderão continuar a ministrar apenas as séries que lhes correspondem, redefinidas quanto à ordenação e à composição curricular, até que alcancem as oito da escola completa de 1º grau;

III - os novos estabelecimentos deverão, para fins de autorização, indicar nos planos respectivos a forma pela qual pretendem desenvolver, imediata ou progressivamente, o ensino completo de 1º grau.

Art. 76. A iniciação para o trabalho e a habilitação profissional poderão ser antecipadas:

- a) ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, quando inferior à oitava;
- b) para a adequação às condições individuais, inclinações e idade dos alunos.

Art. 77. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

*Parágrafo único.* Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

Art. 78. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 79. Quando a oferta de profissionais legalmente habilitados para o exercício das funções de direção dos estabelecimentos de um sistema, ou parte deste, não bastar para atender as suas necessidades, permitir-se-á que as respectivas funções sejam exercidas por professores habilitados para o mesmo grau escolar, com experiência de magistério.

Art. 80. Os sistemas de ensino deverão desenvolver programas especiais de recuperação para os professores sem a formação prescrita no artigo 29 desta Lei, a fim de que possam atingir gradualmente a qualificação exigida.

Art. 81. Os sistemas de ensino estabelecerão prazos, a contar da aprovação do Plano Estadual referido no artigo 72, dentro dos quais deverão os estabelecimentos de sua jurisdição apresentar os respectivos regimentos adaptados à presente Lei.

*Parágrafo único.* Nos três primeiros anos de vigência desta Lei, os estabelecimentos oficiais de 1º grau, que não tenham regimento próprio, regularmente aprovado, deverão reger-se por normas expedidas pela administração dos sistemas.

Art. 82. Os atuais inspetores federais de ensino poderão ser postos à disposição dos sistemas que necessitem de sua colaboração, preferencialmente daquele em cuja jurisdição estejam lotados.

Art. 83. Os concursos para cargos do magistério, em estabelecimentos oficiais, cujas inscrições foram encerradas até a data da publicação desta Lei, serão regidos pela legislação citada nos respectivos editais.

Art. 84. Ficam ressalvados os direitos dos atuais diretores, inspetores, orientadores e administradores de estabelecimentos de ensino, estáveis no serviço público, antes da vigência da presente Lei.

Art. 85. Permanecem, para todo o corrente ano, as exigências de idade e os critérios de exame supletivo constantes da legislação vigente, na data da promulgação desta Lei.

Art. 86. Ficam assegurados os direitos dos atuais professores, com registro definitivo no Ministério da Educação, antes da vigência desta Lei.

Art. 87. Ficam revogados os artigos de números 18, 21, 23 a 29, 31 a 65, 92 a 95, 97 a 99, 101 a 103, 105, 109, 110, 113 e 116 da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, bem como as disposições de leis gerais e especiais que regulem em contrário ou de forma diversa a matéria contida na presente Lei.

Art. 88. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de agosto de 1971; 150º da Independência e 83º da República.

EMÍLIO G. MÉDICI

Jarbas G. Passarinho

Júlio Barata

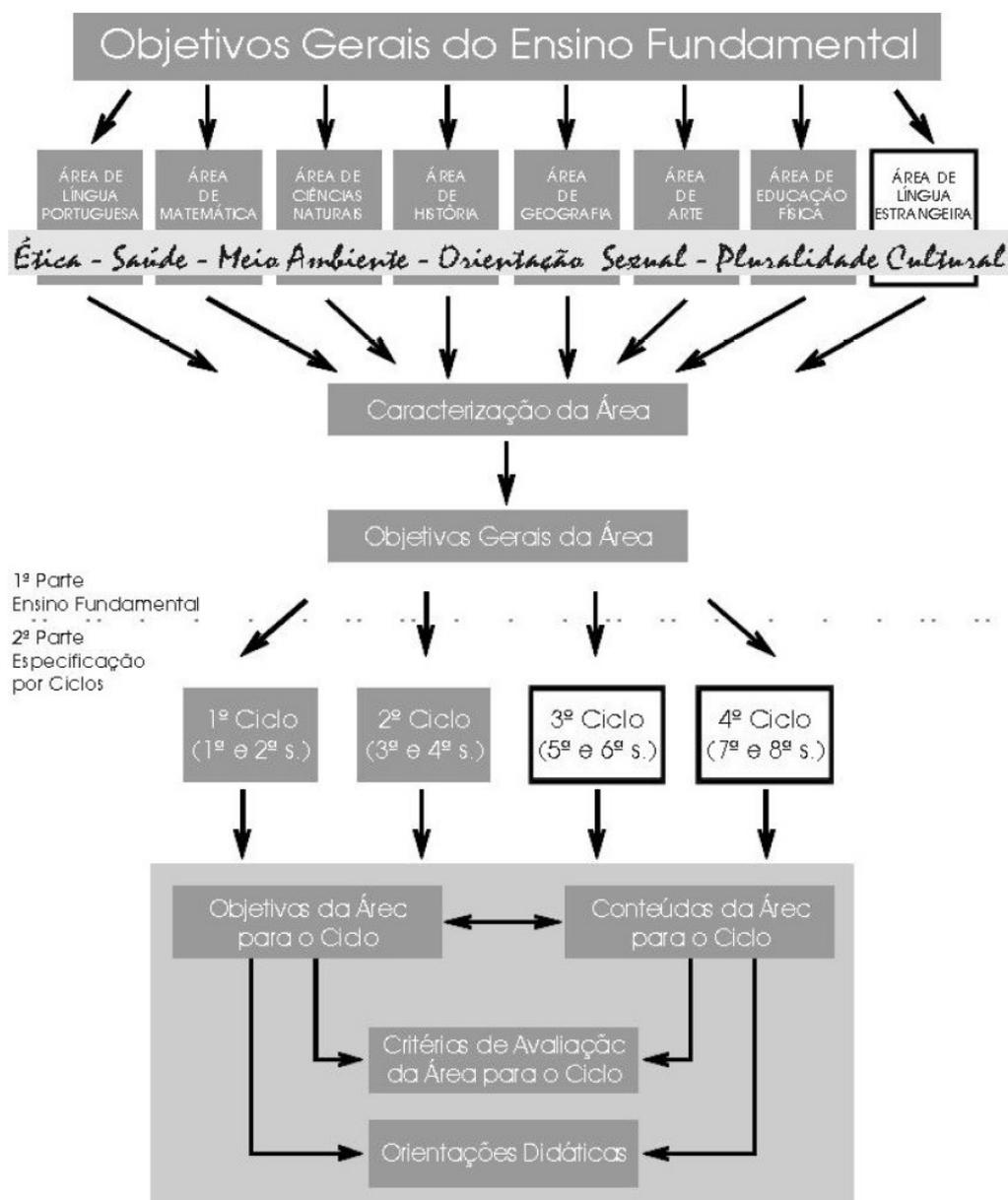
Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 12/08/1971

**Publicação:**

- Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original)
- Coleção de Leis do Brasil - 1971, Página 59 Vol. 5 (Publicação Original)

**ANEXO VIII - Tabela com a utilização de “ciclos” para designar o Ensino Fundamental (PCN – História, 1998, p.6)**

**ESTRUTURA  
DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS  
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**



Os quadrinhos não-sombreados correspondem aos itens que serão trabalhados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de quinta a oitava série.

## ANEXO IX - Tabela com a utilização de “ciclos” para apresentar a organização do ensino fundamental (Ampliação do ensino fundamental para nove anos:3º relatório do programa, 2006)

### 3º RELATÓRIO DO PROGRAMA

Assim, com a intenção de intensificar um debate sobre a natureza dessas possibilidades de organização do tempo no ensino fundamental de nove anos, apresentamos o quadro a seguir.

RESOLUÇÃO Nº 3 CNE/CEB		POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS CRIADAS E IMPLEMENTADAS PELOS SISTEMAS DE ENSINO								
ANOS INICIAIS	1º ano	Fase Introdutória	1ª série básica	Ciclo de Alfabetização	Bloco Inicial de Alfabetização	1ª série	Turmas de 6 anos	1ª Ciclo	1ª Ciclo	1ª Ciclo
	2º ano	1ª série básica	1ª série regular			2ª série	Turmas de 7 anos			2ª Ciclo
	3º ano	2ª série	2ª série	2ª série	3ª série	Turmas de 8 anos	3ª Ciclo			
	4º ano	3ª série	3ª série	3ª série	3ª série	4ª série	Turmas de 9 anos	2ª Ciclo		
	5º ano	4ª série	4ª série	4ª série	4ª série	5ª série	Turmas de 10 anos	3ª Ciclo		
ANOS FINAIS	6º ano	5ª série	5ª série	5ª série	5ª série	6ª série	Turmas de 11 anos	3ª Ciclo	2ª Ciclo	3ª Ciclo
	7º ano	6ª série	6ª série	6ª série	6ª série	7ª série	Turmas de 12 anos			
	8º ano	7ª série	7ª série	7ª série	7ª série	8ª série	Turmas de 13 anos	4ª Ciclo		
	9º ano	8ª série	8ª série	8ª série	8ª série	9ª série	Turmas de 14 anos			

Reafirmamos que todas essas possibilidades de organização do ensino fundamental em nove anos demandam estudos, análises e reflexões por parte dos sistemas de ensino. Entendemos que, ao fazerem suas reflexões, os sistemas/escolas devem levar em conta os sujeitos e suas temporalidades humanas, uma vez que, antes de serem estudantes, as crianças e os adolescentes são sujeitos em desenvolvimento humano.

Vale refletir que o desenvolvimento humano não se realiza de maneira linear e fragmentada, mas em relação estreita com a singularidade da infância, da adolescência e das outras temporalidades.

Outra reflexão necessária na análise dessas possibilidades de organização do tempo no período obrigatório de escolaridade reside no fato de que, em geral, há também ruptura entre os anos iniciais e os anos finais desse nível de ensino, resultando na fragmentação entre conhecimento, aprendizagem e trabalho pedagógico.

**ANEXO X – Nº 11.274/2006 – Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental**

**Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006.**

Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º (VETADO)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º O art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

....." (NR)

Art. 4º O § 2º e o inciso I do § 3º do art. 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 87

.....  
§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesseis) anos de idade.

§ 3º .....

I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;

a) (Revogado)

b) (Revogado)

c) (Revogado)

....." (NR)

Art. 5º Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 6 de fevereiro de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Márcio Thomaz Bastos*

*Fernando Haddad*

*Álvaro Augusto Ribeiro Costa*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 7.2.2006

18 AGO 1986

itica *Ass Const*

## Negros discutem reivindicações à Constituinte

**Belo Horizonte** — Cerca de 70 negros participaram do encontro preparatório à convenção nacional sobre "O Negro e a Constituinte" que se realizará em Brasília, dias 26 e 27 próximos. Eles discutiram o apoio a candidatos, negros ou brancos, identificados com a luta contra a discriminação à raça negra e teses que pretendem ver incluídas na próxima Constituição brasileira.

"É a primeira vez que a raça negra se organiza para levar suas reivindicações a uma Assembléia Nacional Constituinte. Apoiamos, no geral, as reivindicações dos trabalhadores brasileiros. Mas a população negra tem problemas específicos, que têm de ser discutidos e têm de ser contemplados em uma nova Constituição, disse um integrante do Movimento Negro Unificado, José Dias Pereira.

### Questões específicas

Os negros examinaram propostas a serem discutidas na convenção nacional que elaborará um documento final a ser enviado à Comissão Arinos, aos partidos políticos e aos constituintes a serem eleitos em novembro próximo.

Em relação à terra, ele querem a modificação do conceito de propriedade rural, ou seja, a terra vista como uma questão social; o acesso aos meios de produção rural, desde a terra até a comercialização da produção, passando pela assistência técnica; a preservação ambiental e das terras indígenas; a criação de uma confederação para financiamento a pequenos produtores, sob controle destes, e a educação voltada para a agricultura.

JORNAL DO BRASIL

ANC 88

Pasta Jul/Ago 86

124

Em relação ao trabalho, além de defenderem reivindicações gerais (como salário mínimo real, liberdade e autonomia sindical, jornada de trabalho de 40 horas semanais, pleno direito de greve e estabilidade, entre outros) os negros querem o fim da exigência do item "boa aparência" para admissão em empregos (que, segundo afirmaram, se baseia em uma "estética branca", que dificulta o acesso dos negros ao mercado de trabalho) e o reconhecimento da profissão de doméstica (em que atua uma maioria de mulheres negras) com todos os direitos garantidos aos outros trabalhadores.

Questões específicas dos negros foram também discutidas, nos temas cultura negra e educação. Eles querem a inclusão da história da África, dos negros no Brasil e de línguas africanas nos currículos escolares e a proibição formal da veiculação de idéias racistas e machistas nas escolas. Querem, ainda, mais verbas para a educação, melhores salários e condições de trabalho para os professores, 8 horas diárias de permanência das crianças nas escolas e a garantia de acesso à educação gratuita, desde o pré-escolar, até a universidade.

Os negros pretendem resgatar a lei Afonso Arinos, com o estabelecimento de novas sanções para casos de discriminação; o estabelecimento de indenização por perdas e danos aos discriminados e a criação de um fórum para o debate da questão racial. A criação de espaços voltados para a cultura negra; de centros sociais nas periferias das grandes cidades; o acesso à saúde; a garantia de pagamento de salários iguais para trabalhos iguais e a criação de creches, pelo governos, são também reivindicações dos negros mineiros.

— Nossa luta não começa, nem se encerra na Assembléia Nacional Constituinte. É um longo processo de resistência e de conscientização — disse Silvani dos Santos Valentim, do grupo de União e Consciência Negra.

**ANEXO XII - Títulos das coleções adotadas para na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS**

21/10/2016

PMCG/SEMED/SUGEPE  
DITEC/LIVRO DIDÁTICO

<b>TÍTULOS DO PNLD/2016 - Livros Didáticos para 1º ao 5º ano Ensino Fundamental - Vigência do triênio 2016 - 2018</b>			
<b>Escolaridade</b>	<b>Composição da Escolha</b>	<b>Total de coleções no GUIA do PNLD/2016</b>	<b>Quant. de títulos escolhida na REME</b>
1º ano - 3º ano	Letramento e Alfabetização	21	8
	Alfabetização Matemática	23	12
1º ano - 3º ano	Ciências Humanas e da Natureza (coleção integrada)	10	6
4º e 5º ano	Ciências Humanas e da Natureza (coleção integrada)	3	3
2º e 3º ano	História	17	9
	Geografia	17	8
	Ciências	16	10
4º e 5º ano	Língua Portuguesa	16	9
	Matemática	17	10
	História	15	8
	Geografia	17	9
	Ciências	13	10
	Arte	3	3

**ANEXO XIII - Títulos das coleções adotadas para o 2º e 3º ano do Ensino fundamental na Rede Municipal de Campo Grande/MS**

PMCG/SEMED/SUPED  
NUTEC/LIVRO DIDÁTICO

<b>Escolha de títulos de livros didáticos para alunos e professores dos Ciclo I - 2º e 3º ano do ensino fundamental - 1ª OPÇÃO</b>				
<b>História</b>				
<b>N.</b>	<b>Código do livro</b>	<b>Nome da coleção</b>	<b>Editora</b>	<b>Total de escolas</b>
1	27796COL57	Ligados.com	Saraiva	31
2	27900COL57	Projeto Coopera	Saraiva	11
3	27886COL57	Projeto Buriti	Moderna	9
4	27703COL57	Ápis	Ática	4
5	27676COL57	A Escola é Nossa	Scipione	4
6	27776COL57	Juntos Nessa	Leya	4
7	27713COL57	Aprender e Criar	Escala Educacional	3
8	27766COL57	Brasiliana	IBEP	2
9	27724COL57	Aprender Juntos	Santa Maria SM	1
				<b>69</b>

**ANEXO XIV - Títulos das coleções adotadas para o 4º e 5º ano do Ensino fundamental na Rede Municipal de Campo Grande/MS**

PMCG/SEMED/SUPED  
NUTEC/LIVRO DIDÁTICO

<b>Escolha de títulos de livros didáticos para alunos e professores dos Ciclos II - 4º e 5º ano do ensino fundamental - 1ª OPÇÃO</b>				
<b>História</b>				
<b>N.</b>	<b>Código do livro</b>	<b>Nome da coleção</b>	<b>Editora</b>	<b>Total de escolas</b>
1	27795COL58	Ligados.com	Saraiva	37
2	27677COL58	A Escola é Nossa	Scipione	12
3	27704COL58	Ápis	Ática	8
4	27887COL58	Projeto Buriti	Moderna	7
5	27775COL58	Juntos Nessa	Leya	5
6	27899COL58	Projeto Coopera	Saraiva	4
7	27714COL58	Aprender e Criar	Escala Educacional	3
8	27733COL58	Aprender, Muito Prazer	Base	1
				<b>77</b>

**ANEXO XV – Nomes de alguns navios que transportavam, a força, negros escravizados. Texto: 130 anos da falsa abolição, por Baoba, em 14/05/2018.**

De acordo com o levantamento feito pelo site [slavevoyages.org](http://slavevoyages.org), entre os séculos XVI e XIX, cerca de 5,8 milhões de escravizados foram trazidos à força para o Brasil e investigadores brasileiros descobriram alguns nomes dados aos navios, que desvelaram a natureza cínica e perversa dos escravocratas. Segundo Daniel Domingues da Silva, um dos historiadores responsáveis, os nomes dos navios eram escolhidos pelos donos dos barcos que “pensavam que estavam ajudando a resgatar a alma dos africanos para o reino de Deus, ou seja, trazendo os escravos de uma terra onde o paganismo imperava para a cristandade”.

(Tabela com o número estimado de escravos africanos trazidos para o Brasil, disponível em: < <https://slavevoyages.org/assessment/estimates>>.)

O historiador listou oito dos barcos descobertos:

1. *Amável Donzela* (1788 a 1806)

Travessias realizadas: 11

Escravizados transportados: 3.838

Escravizados mortos durante a viagem: 298

2. *Boa Intenção* (1798 a 1802)

Travessias realizadas: 02

Escravizados transportados: 845

Escravizados mortos durante a viagem: 76

3. *Brinquedo dos Meninos* (1800 a 1826)

Travessias realizadas: 11

Escravizados transportados: 3.179

Escravizados mortos durante a viagem: 220

4. *Caridade* (1799 a 1836)

Travessias realizadas: 20

Escravizados transportados: 6.263

Escravizados mortos durante a viagem: 392

5. *Feliz Destino* (1818 a 1821)

Travessias realizadas: 03

Escravizados transportados: 1.139

Escravizados mortos durante a viagem: 104

6. *Feliz Dias a Pobrezinhos* (1882)

Travessias realizadas: 01

Escravizados transportados: 355

Escravizados mortos durante a viagem: 120

7. *Graciosa Vingativa* (1840 a 1845)

Travessias realizadas: 10  
Escravizados transportados: 1.257  
Escravizados mortos durante a viagem: 125

8. *Regeneradora* (1823 a 1825)

Travessias realizadas: 07  
Escravizados transportados: 1.959  
Escravizados mortos durante a viagem: 159

Os impactos de 14 de maio continuam presentes na sociedade brasileira – a contínua desassistência por parte do Estado – pois não foram implementadas medidas de ajustes sociais e econômicos de inserção da população negra, como por exemplo, viabilidade ao acesso a terra e à moradia, políticas de saúde, educação e trabalho.

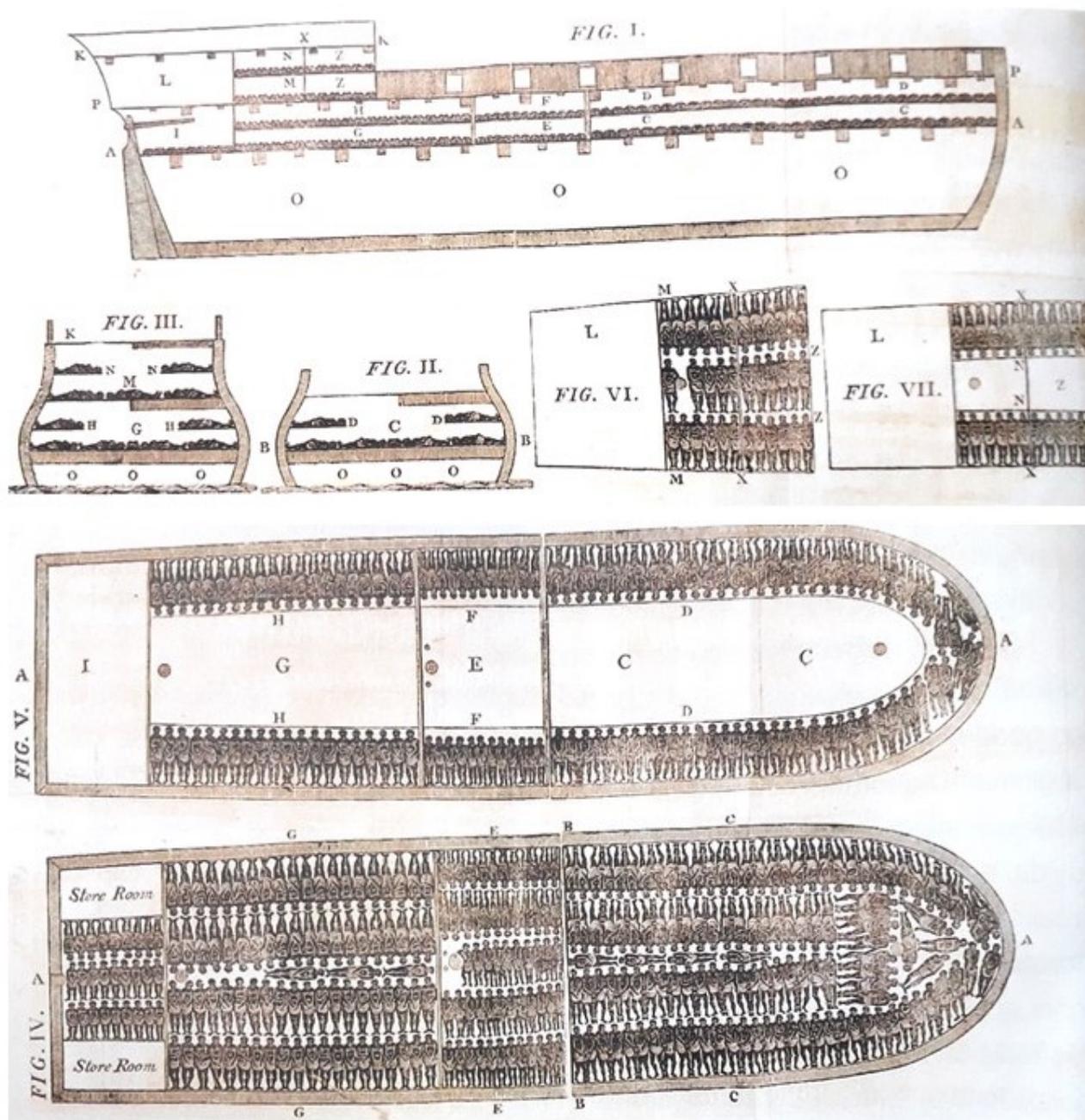
O que se vive (ainda) hoje é uma reconstrução do racismo estrutural, é a continuidade de uma dívida que tem se mostrado histórica.

***É lembrar para não esquecer, mas não celebrar.***

Fontes: Palmares.gov.br; Uol educação; slavevoyages.org;.

Texto completo disponível em: <<http://baoba.org.br/130-anos-da-falsa-abolicao/>>.

**ANEXO XVI – Registro sobre como os africanos escravizados eram acomodados nos navios negreiros. (MUNANGA; GOMES, p. 28, 2008)**

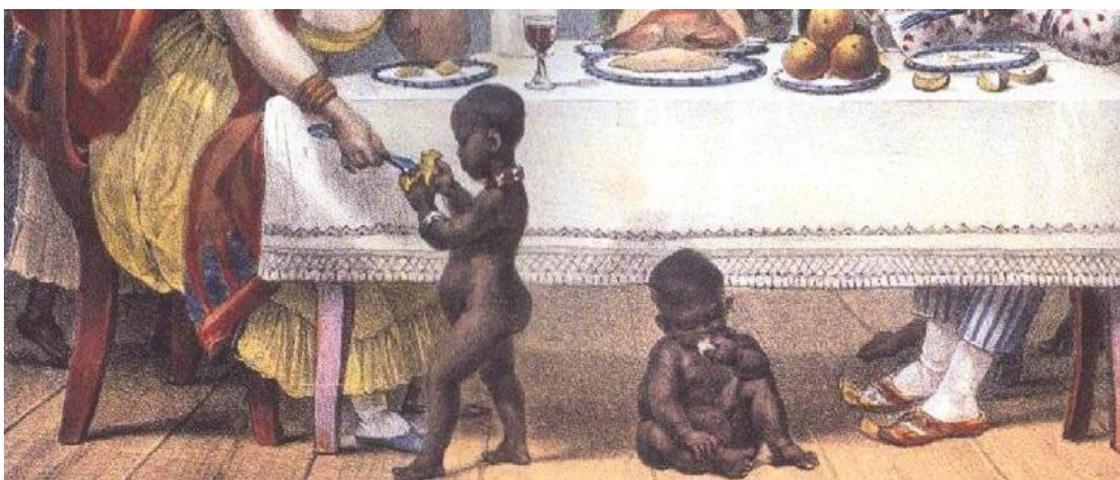


Ocupação humana nos navios de tráfico escravo (Emanuel Araújo, *Para Nunca Esquecer: Negras Memórias/Memórias de Negros*, São Paulo, Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 2001).

## ANEXO XVII – Texto completo “A criança negra no Brasil”

### A HISTÓRIA DA CRIANÇA NEGRA NO BRASIL

Disponível em: <<https://www.brasil247.com/pt/247/favela247/133881/Ahist%C3%B3ria-da-crian%C3%A7a-negra-no-Brasil.htm>>



A falta de políticas públicas somada a fatores econômicos sustenta um estado de miséria vivido por crianças negras do Brasil. Realidade essa mantida desde os tempos da escravidão. *Mary Del Priore*, professora e pesquisadora de História, discute o tema em seu artigo “*A criança negra no Brasil*”, de 2002, publicado recentemente no site da organização da sociedade civil *Geledés Instituto da Mulher Negra*.

20 DE MARÇO DE 2014

**Favela 247** – O Geledés Instituto da Mulher Negra, organização da sociedade civil que desde 1988 se posiciona em defesa da mulher e dos negros, publicou em seu site o artigo “*A criança negra no Brasil*”, de 2002, da historiadora *Mary Del Priore*. No texto, *Del Priore* discute a distância das crianças negras da educação desde os tempos da escravidão, mostrando que a falta de políticas públicas somadas a fatores econômicos, contribuem para a manutenção do seu estado de miséria. E conclui: “A divisão da sociedade, velha divisão dos tempos da escravidão, entre os que possuem e os que nada têm só fez agravar a situação dos nossos pequenos”.

#### *Por Mary Del Priore*

Gilberto Freyre, em 1921, manifestava seu desejo de “*escrever uma história do menino brasileiro – da sua vida, dos seus brinquedos, dos seus vícios –, desde os tempos coloniais até hoje. Já comecei a tomar notas na biblioteca de Oliveira Lima, nos cronistas coloniais, nos viajantes, nas cartas dos jesuítas. Sobre meninos de engenho, meninos do interior, da cidade. Os órfãos dos colégios dos jesuítas. Os alunos dos padres. Os meninos mestiços. De crias da casa grande. De afilhados de senhores de engenhos, de vigários, de homens ricos, educados como se fossem filhos por esses*

*senhores. É um grande assunto. E creio que só por uma história deste tipo – história sociológica, psicológica, antropológica e não cronológica – será possível chegar-se à uma ideia sobre a personalidade do brasileiro. É o menino que revela o homem”.*

Ora, os historiadores brasileiros têm que partir de constatações bem concretas, tiradas, na maior parte das vezes, das fontes documentais com as quais trabalham e da sua observação crítica da realidade para contar sua própria história.

A primeira dessas constatações aponta para uma sociedade, certamente injusta na distribuição de suas riquezas. Avara, no que diz respeito ao acesso à educação para todos, vinculada pelas marcas do escravismo. Como fazer uma criança obedecer a um adulto, como queria a professora alemã que vai, na segunda metade do século XIX, às fazendas do vale do Paraíba, ensinar os filhos dos fazendeiros de café, quando esses distribuem ordens e gritos entre os seus escravos? E não são apenas as crianças brancas que possuem escravos. As mulatas ou negras forras, uma vez seus pais integrados ao movimento de mobilidade social que teve lugar em Minas Gerais, na primeira metade do século XVIII, tiveram eles também seus escravos. Muitas vezes, seus próprios parentes ou até meios irmãos! Na sociedade escravista ao contrário do que supunha a professora alemã, criança, branca ou negra, mandava e o adulto escravo, obedecia. Por vezes, em circunstâncias dramáticas.

A dicotomia dessa sociedade, dividida entre senhores e escravos, gerou outras impressionantes distorções, até hoje presentes. Tomemos o tão discutido exemplo do trabalho infantil. Dos escravos desembarcados no mercado do Valongo, no Rio de Janeiro do início do século XIX, 4% eram crianças. Destas, apenas 1/3 sobreviviam até os 10 anos. A partir dos 4 anos, muitas delas já trabalhava com os pais ou sozinhas, pois perder-se de seus genitores era coisa comum. Aos 12 anos, o valor de mercado das crianças já tinha dobrado. E por que? Pois considerava-se que seu adestramento já estava concluído e nas listas dos inventários já aparecem com sua designação estabelecida: Chico “roça”, João “pastor”, Ana “mucama”, transformados em pequenas e precoces máquinas de trabalho.

Tais máquinas compravam-se a preço baixo e tinham a vantagem de prometer vida longa em funcionamento. Gilberto Freyre, criticando o “ensardinamento” em que viajavam os africanos, no auge do tráfico, refere-se a “meninos e adolescentes que sob os nomes técnicos de molequinhos, moleques, crias e molecões”, encontram-se, tantas vezes nas faturas de carregamentos de escravos e nos anúncios de vendas e fugas. “Das faturas de escravos destaque-se este caso típico: de quarenta negros mandados buscar em 1812 por Bento José da Costa, o mais poderoso escravocrata pernambucano de seu tempo, e que constam de um livro manuscrito do outrora engenho do Salgado (...) só dois eram “negros barbados”; os mais eram moleques, molequinhos, crias e molecões. Dezesseis moleconas”.

Alguns anos mais tarde, o reverendo Walsh interessou-se por uma menina “de ar e pensativo e doce” que viu no mercado do Rio. A uma chicotada forte do traficante cigano, levantou-se. “Walsh viu-a, então, nua, de pé, diz ele que toda acanhada. O

cigano quis faze-la tomar atitudes interessantes. Mas, o padre inglês não consentiu e a negrinha dissolveu-se tímida, medrosa, entre outros negros”. A menina lhe parecera tão discreta, pudica e delicada que nenhum inglês bem formado – diz Freyre – duvidaria por um instante de que era dotada da mesma natureza e sentimento, de suas próprias filhas.

Trabalho ao longo da infância, sem tempo para a ideia que comumente associamos à infância, a da brincadeira e do riso, era o lema perverso da escravidão. Contudo, a mesma resistência que se lhe opunham os adultos foi transmitida à criança. Não foram poucas as que contrariaram a obrigação do eito e a exploração, pela fuga. Freyre os acompanhou através de anúncios publicados em jornais pernambucanos e cariocas no século XIX. Eram procurados e caçados, como seus ancestrais.

Quando da abolição da escravidão, as crianças e adolescentes moradores de antigas senzalas, continuaram a trabalhar nas fazendas de cana de Pernambuco. Tinham a mesma idade de seus avos, quando esses começaram: entre 7 e 14 anos e até hoje, ainda cortando cana, continuam despossuídas das condições básicas de alimentação, moradia, saúde, educação e garantias trabalhistas. Como no passado, o trabalho doméstico entre as meninas, também é constante, constituindo-se num “outro” turno, suplementar ao que se realiza no campo. Como se não bastasse a ação de fatores econômicos a interferir na situação da criança, a ausência de uma política do Estado voltada para a formação escolar da criança pobre e desvalida só acentuou seu miserabilismo. Ora, ao longo de todo esse período, a República seguiu empurrando a criança para fora da escola, na direção do trabalho na lavoura, alegando que ela era “o melhor imigrante”.

No início do século, com a explosão do crescimento urbano em cidades como São Paulo, esses jovens dejetos do que fora o fim do escravismo, encheram as ruas. Passaram a ser denominados “vagabundos”. Novidade? Mais uma vez, não. A história do Brasil tem fenômenos de longa duração. Os primeiros “vagabundos” conhecidos eram crianças brancas recrutados pelos portos de Portugal, para trabalhar como intermediários entre os jesuítas e as crianças indígenas, ou como grumetes nas embarcações que cruzavam o Atlântico. No século XVIII, terminada a euforia da mineração, crianças vindas de lares mantidos por mulheres livres e forras, perambulavam pelas ruas, vivendo de expedientes muitas vezes escusos, – os nossos atuais “bicos” – e de esmolas. As primeiras estatísticas criminais elaboradas em 1900 já revelam que esses filhos da rua, chamados durante a *Belle Époque* de “pivettes”, eram responsáveis por furtos, “gatunagem”, vadiagem e ferimentos, tendo na malícia e na esperteza as principais armas de sobrevivência. Hoje, quando interrogados pelo serviço social do Estado, dizem com suas palavras, o que já sabemos desde o início do século: a rua é um meio de vida!

Como se vê, a pobreza e a falta de escolarização da criança brasileira, ao longo de sua história, tornam as teses europeias absolutamente inadequadas face às realidades de uma sociedade onde, como explica “uma menina de rua”, “sonhos não enchem a barriga”! A divisão da sociedade, velha divisão dos tempos da escravidão, entre os que possuem e os que nada têm só fez agravar a situação dos nossos pequenos.

## ANEXO XVIII – Jornal abolicionista: “O ensaio” (23 de maio de 1888).

Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/eneas15.jpg>>. Acesso em 18/03/2019. Folha 1

*L. Bonvicini*

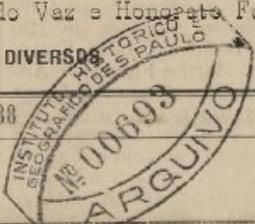
BRAZIL PUBLICAÇÃO QUINZENAL S. PAULO

# O ENSAIO

Redactores-proprietarios: --V. de Camargo Junior, Honestaldo Vaz e Honestato Faustino  
GERENTE—HONESTALDO VAZ—COLLABORADORES DIVERSOS

---

ANNO II S. Paulo--Quarta-feira, 23 de Maio de 1888 N. 9



---

## HOMENAGEM (C.A.)

### Liberdade, Igualdade e Fraternidade

VISCONDE DO RIO-BRANCO  
LEI  
DE 28 DE SETEMBRO DE 1871



SENADOR JOÃO ALFREDO  
LEI  
DE TRINZE DE MAIO DE 1888

### A PATRIA LIVRE

O dia 13 de Maio de 1888, trouxe ao vastissimo e glorioso Imperio Brasileiro, a felicidade e a salvação de um povo que permaneceu por seculos, no infeliz e martyrisador mundo da—*escravidão*.

Esse pobre povo que tinha diante de si, só penos a cumprir sob o terror da chibata, viu finalmente nesse glorioso e memoravel dia, evaporarem-se as immensas trevas que sustentavam e defendiam a nefanda e detestavel lei da escravidão, permittindo-lhe franca e desembaraçadamente vêr a poderosa liberdade brasileira proclamada orgulhosa e entusiasticamente por todas as partes do Brazil, trazendo para todo o nosso imperio, um futuro feliz e immaculado, um futuro civilisado, glorioso e honroso, um futuro enfim, em que tudo mostra-se risinho e contente.

O Gabinete 10 de Março cumpriu brilhante e corajosamente um dever de patriotas no sentimento humano, promulgando uma lei tao licita, tão justa e poderosa, que veio arrancar das garras do hediondo captivo um povo que transformou-se em um povo verdadeiramente brasileiro, tornando-se livre e portanto com pleno direito de gozar de todas as regalias que concede a liberdade, vindo assim dar um grande impulso ao engrandecimento e civilisação de nossa heroica Patria.

Depois que estabeleceu-se a igualdade entre todos e depois que decretou-se a mais sagrada das leis no nosso brioso paiz, quantas lagrimas de prazer e commoção, não terão derramado paes, mães, irmãos e amigos, ao terem a esperança de poderem livremente encontrar aquelles que lhes pertenciam e que lhes eram gratos?

Essas lagrimas são devidas ás gloriosas e honrosas luctas pela liberdade que imponente percorre todas as plagas do sagra-

## Jornal abolicionista: "O ensaio" (23 de maio de 1888).

Disponível em: < <http://lemad.fffch.usp.br/sites/lemad.fffch.usp.br/files/eneas17.jpg>>. Acesso em 18/03/2019. Folha 2

2

O ENSAIO

do Brazil, desfraldando a bandeira da victoria, e bradando ao povo a quem salvou:—SOIS LIVRE DO MARTYRIO QUE TANTO TE ENVERGONHAVA!

E estas luctas foram com perfeição o patriotismo dirigidas pelos eminentes e populares propugnadores da grandiosa idéa abolicionista, visconde do Rio Branco, José Bonifácio, Luiz Gama, Antonio Bento, Martim Francisco, Antonio Prado, Dantas e outros; foram elles que salvaram a nossa patria, foram elles que com pericia souberam sanar o vergonhoso pesadão que tanto e tão cruelmente martyr sava o desvalido povo negro e a sociedade brasileira; é pois de nosso rigoroso dever, render sempre homenagens a esses heróes do progresso e da humanidade, cujos nomes honram e honrarão o Brazil.

*O Ensaio*—posto que pequeno e modestamente redigido, brada com enthusiasmo:

—VIVA O DIA 13 DE MAIO DE 88.  
—VIVA O GABINETE 10 DE MARÇO.  
—VIVA A PATRIA LIVRE!  
—VIVA A LIBERDADE DO POVO NEGRO.  
S. Paulo, 22 de Maio de 1888

H. VAZ.

—

Ave Paulistas!

As grandes revoluções, as revoluções benéficas são sempre aquellas geradas no seio do povo e por elle conduzidas através de todas as difficuldades, desde o início até a desejada méta.

E' que o povo, esse philosopho das ruas, tem melhor que seus pseudos directores — a intuição do bem e do justo, e, por uma razão natural, é também o mais apto para a sua pratica.

Prova — é a grande revolução pacifica que o povo paulista, esse batalhador de toda a idéa grande, nobre e generosa, concebeu, modelou e completou — mandando ratificar, homologar o seu decreto.

De um lado — o desinteresse e a abnegação deste grande povo, de outro — a sua generosidade e grandeza d'alma — eis os factores do primeiro acontecimento da nossa já não curta, mas triste vida de nacionalidade.

Honra ao povo paulista, que soube com criterio extraordinario levar aos altos poderes de Estado a lei 13 de Maio, obrigando a monarchia a capitular devante dessa conquista immensa da democracia.

Honra ao povo paulista e em especial á nobre e importante cidade de Santos — berço de tantos demócratas illustres — e á alta e rica cidade de Campinas — a capital da democracia

brasileira, donde surgiu o início da applaudida reforma, donde levantou-se o *labarum* da libertação dos negros, e onde ha de erguer-se ainda outra bandeira em que se inscreva — liberdade dos brancos.—

Está dado o primeiro passo. Cumpre não retroceder nem parar; e o povo paulista não ha de parar na obra da reedificação social e politica, que encetou com tanta intelligencia, abnegação e energia.

Salve Paulistas!

S. Paulo—Maio de 1888.

—

18 de Maio de 1888

Data gloriosa que significa a libertação de um povo! Dia grandioso que traduz a civilização de uma nação!

Bravo, brasileiros! Está cumprida a vossa missão! Eis a grande victoria da pugna immensa em que vos empenhastes! Derribaste de um golpe essa montanha gigante que se antepunha á vossa grandeza; applainastes de um jacto este abençoado sólo e hasteastes o pendão da liberdade na terra de Santa Cruz!

Qual o paiz do mundo em que se fez a grande transformação dessa instituição negra pela benéfica luz da liberdade sem grande derramamento de sangue? Essa gloria só pertence a nós!

Placida e serena foi a queda da Bastilha brasileira. O povo teve uma idéa grandiosa, uma idéa generosa; unificou-se e atirou-se á lucta, fitando no horizonte um só ponto onde devia cantar victoria e plantar o marco da liberdade. Caminhou vencendo sempre, e ao chegar ao termo da sua gloriosa conquista, encontrou a mão amiga da serenissima Princesa sancionando com pena de ouro o seu grande feito!

Oh, civilização! como és poderosa! Gloria ao povo, gloria ao Estado!

D. VAZ.

—

O Dr. Antonio Bento

A esse corajoso vulto que mais salientou-se na lucta pela liberdade, com sacrificio de sua propria vida, envia-lhe pelas columnas d'*O Ensaio*, um apertado abraço, pela igualdade do povo brasileiro, um seu

ADMIRADOR.

—

Liberdade

Oh! Patria dos brasileiros  
Com fervor podeis bradar,  
Que sois livre do martyrio  
Que a desgraça vobis dar.

Liberdade do Brazil,  
Que trouxeste a salvação  
Ao povo de tão má sorte  
Dai-lhe gloria e protecção.

Aos heróes da brava lucta  
Homenagens-lhe rendemos;  
E ao povo que livre está  
Mil glorias-lhe desejamos.

—

Telegramma

Tivemos a honra de receber o seguinte telegramma do conselheiro João Alfredo:

«A redacção d' *Ensaio*.—Agradeço cordialmente felicitações dirigidas por essa illustrada redacção.—*J. Alfredo.*»

—

Suum cuique tribuere

O acontecimento grandioso que o Brazil inteiro celebra com o enthusiasmo de quem vê realizar-se uma nobre e elevada aspiração, sugere á qualquer espirito, além de um justo e louvavel regosio, algumas considerações que de certo modo visam a explicação do facto, que vem assignalar o principio de uma nova civilização.

Trata-se de um phenomeno sociologico, e por isso mesmo cumpre que estejamos de sobre aviso, por que sendo incontestavel a complexidade que cerca factos taes, só difficilmente é dado algumas vezes ao espirito, descortinar com clareza por entre a bruma espessa que rodeia-nos, a verdade limpida, pura, sem mescla.

Em cada individuo vemos um coração transbordando os sentimentos generosos de que deixou possuir-se, por que finalmente também nesta terra realizou-se a liberdade, que antes apenas constituia enthusiasmo impulsionado pelo coração, nascendo d'aquí os festejos imponentes que admiram, commovem e fascinam-nos, arrastando por assim dizer todos, a um verdadeiro estado de delirio.

Assim superexcitados pelas ruidosas e francas manifestações da grande satisfação que sentimos, não é provavel que os nossos cerebros conservem-se aptos para a indagação dos factores que produziram o admiravel phenomeno.

Eis por que, por mais consideração que nos mereça a massa popular, quer quando reivindica um direito, quer quando glorifica aquelles que realizaram o seu intuito; nem por isso nos é

# ANEXO XIX – Jornal “Correio Paulistano” (15 de maio de 1888)

Material completo disponível em:

<<http://200.144.6.120/uploads/acervo/periodicos/jornais/CR18880515.pdf>>. Acesso em 18/03/2018.

ASSIGNATURA INTERIORES  
Anno 1888  
Semestre 1.<sup>o</sup>  
PAGAMENTO ADIANTADO  
NUMERO ATASADO 100 FL.  
Escritório e typographia, Fz do Imperador n. 10

# CORREIO PAULISTANO

Editor-gerente---JOAQUIM ROBERTO DE AZEVEDO MARQUES

S. Paulo—Terça-feira, 15 de Maio de 1888

N. 9511

---

ASSIGNATURA CAPITAL  
Anno 1888  
Semestre 1.<sup>o</sup>  
PAGAMENTO ADIANTADO  
NUMERO DE DA 00 FL.  
Escritório e typographia, rua do Imperador n. 10

ANNO XXXIV

# CORREIO PAULISTANO

S. PAULO, 15 DE MAIO DE 1888.

**Ante-hontem** foi sancionada a lei que decreta a extinção da escravidão no Brazil. O projecto, consignado na Falla do Throno, passou em ambas as casas do Paríamento, em menos de uma semana, no meio de ovações e debaixo de uma chuva de flores. Acabá o paiz de presenciar a maior revolução social e economica, de que dão noticia os annos da historia Patria.

E essa revolução, ao vez de que se cêu na antiguidade e nos tempos modernos, consummou-se sem derramar uma gota de sangue. As lagrimas que correram foram lagrimas de bençama e redempção, a orvalharem a mão sugeta que acaba de abrir de par em par as portas da posteridade, ao lavar o decreto que decia que no Brazil só ha homens livres e iguaes.

A solução ordeira, pacifica e legal da questão de trabalho é o maior acontecimento, depois da proclamação da Independencia do Brazil. A extinção da escravidão terá um êcho immenso, não sómente dentro do paiz, como tambem em todo o Estrangeiro.

O Brazil era a unica excepção, de um paiz civilizado e christão, possuidor da propriedade escrava no seu sóo, no ultimo quartel do seculo XIX.

**Herança feral** de nossos antepassados, a escravidão não foi obra dos indigmas: o Imperio achou-a implantada em nosso territorio, e de tal arte radicada em nossas instituições, que foi preciso uma lucta longa e porfiada para chegarmos ao resultado magestoso que se nos antolha presentemente.

A historia da abolição não está por fazer. A nação teve acompanhada, *pari passim*, os movimentos e as ondulacões da opinião neste particular, desde o malogrado projecto de José Bonifácio, o Velho, até as apostrophes inflamadas de José Bonifacio, o Moço, passando por entre as campanhas emprehendidas por Tavares Bastos, Ferreira de Meneses e Luiz Gama: uma francamente revolucionarios; outros, doutinarios e legalistas.

Por honra do Brazil, desde já devemos declarar: nunca houve escravistas por principio, que defendessem a escravidão pela escravidão.

Houve, sim, retardatarios e avançados, oportunistas e radicales, emancipadores e abolicionistas; tolór animados d'ys mesmos sentimentos, impulsionados pela mesma fé no futuro da patria.

No dia de hoje, nesta communhão de todos os partidos e de todas as nacionalidades no gremio da grande Patria Brasileira, não ha vencedores nem vencedores: ha Brasileiros, filhos da mesma Patria, que se congratulam consigo e com a humanidade pelo resgate de tres seculos de injusticia legal, que spagou do Direito Patrio essa mancha em manifesto antagonismo com o espirito christão e liberal das nossas instituições.

**Sua Alteza a Serenissima Princesa Regente**, em nome do Imperador, interpoz o fielmente o pensamento dominante e capital do reinado fêco de seu Augusto Pai, redimindo a terra prescripta, e assignando o aureo decreto que fez desaparecer de nossos Codigos o direito boasantas da Lei, a força do Direito.

E, mais uma vez, como se desportar do Christianismo na Roma pagan,—as inspi ações de amor deslizerem as trevas de um passado, cuja legislação já se não adaptava ao nosso progresso moral e intelectual, da primeira das nações da America do Sul.

Honra seja á exccelsa Regente do Imperio! *Saiya, Regina! Ave Mater!*

A emancipação total dos escravos é, sem dúvida, obra de toda a nação Brasileira.

E o patriótico gabinete 10 de Março, realisado-a, obdeceu á ditadura da Opinião.

Nem era licito, como bem observou o honrado Ministro d'Agricultura, o Paulista illustre a quem coube a honra insigne de referendar a lei,—conservar-se surdo á voz convincente dos Pastores da Igreja; ás aspirações ardentes da significativa dos proprietarios; ao desinteresse da Lavoura; á agitação universal da Imprensa; á pertinacia da propagação; á adheção de nossos bravos soldados, que no mar e em terra defendem a integridade e a honra da Patria; ao *modo estar, enfim, de todos os partidos....*

Mas é certo tambem, o cumpre-nos reconhecer-o no dia do triumpho, stes as tremendas crises do passado, que ao partido conservador cabo grande, mui grande, a maxima parte dos louros colhidos na refrega.

O saudosissimo Euzébio de Queiroz extinguiu-ra o trafico dos Africanos, a fonte mais rica da escravidão.

O grande Visconde do Rio Branco estancou a fonte fervil, decretando que ninguém mais nascia escravo no Brazil.

A lei de 1885, incontestavelmente, precipitou os acontecimentos.

E o gabinete 10 de Março consumma a obra da redempção.

13 de Maio é o complemento legitico, necessario, fatal de 28 de Setembro de 1871 e de 28 de Setembro de 1885.

O partido conservador iniciou a grande obra.

O partido conservador completou-a.

Honra e gloria aos partidos constitucionales e a Monarchia no Brazil!

Parece um sonho.

Mas a realidade ahí está.

Quantos progressos em poucos mezes!

Quanto caminho andado!

A Providencia, não dormi; o Bem triumphou, a Iniquidade, e Sua Alteza a Princesa Imperial Regente é um instrumento predestinado dos altos designios de Deus.

Sua Alteza acaba de immortalisar o seu nome e de firmar o futuro da Dymnastia no coração do povo Brasileiro.

De envolta com as saudações á sua Augusta pessoa, pe'o grande acto de reha biliteção e justiça que acaba de praticar; de envolta com as saudações ao Paríamento, que não hum soube cumprir o seu dever civico, rememorando os grandes dias da Convenção e da Constituinte; de envolta com as bossanas, as aclamações delibrentes, as ovações de todo um povo redimido, ouve-se do Nerte a Sul um como que mixto de gemido angustioso e suprema oração:

—Deus salve o Imperador!

Este material pertence ao Arquivo Público do Estado de São Paulo - Memória da Imprensa  
 <[http://www.arquivoestado.sp.gov.br/memoria\\_imprensa/edicao\\_01/secao\\_nacional.php](http://www.arquivoestado.sp.gov.br/memoria_imprensa/edicao_01/secao_nacional.php)>

Edição: Correio Paulistano, 15 de maio de 1888, n. 9511, disponível em:  
 <<http://200.144.6.120/uploads/acervo/periodicos/jornais/CR18880515.pdf>>.

**ANEXO XX – Texto Quilombo dos Palmares – Fundação Joaquim Nabuco.**

Disponível em:  
 <[http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=187](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=187)>.

**Lúcia Gaspar**

Bibliotecária da Fundação Joaquim Nabuco  
 pesquisaescolar@fundaj.gov.br

Serra da Barriga!  
 Barriga de negranina!  
 As outras montanhas se cobrem de neves,  
 De noiva, de nuvens, de verde!  
 E tu, de Loanda, de panos-da-costa,  
 De argolas, de contas, de quilombos!

Serra da Barriga!  
 Te vejo da casa em que nasci.  
 Que medo danado de negro fujão!...  
 Jorge de Lima

Onde houve escravidão houve resistência e um dos tipos mais característicos de resistência negra na luta pela liberdade foi a fuga e a formação de grupos de escravos fugidos.

No Brasil esses grupos foram chamados principalmente de *quilombos* ou *mocambos* e seus membros de *quilombolas*, *calhambolas* ou *mocambeiros*.

Durante mais de 300 anos de escravidão no Brasil, os quilombos funcionaram como “válvula de escape” para a falta de liberdade e a violência das senzalas.

Já em 1597, numa carta do Padre Pero Lopes, provincial dos jesuítas em Pernambuco, há referências a grupos de escravos revoltados.

O quilombo dos Palmares, nasceu de escravos fugidos, principalmente, dos engenhos de açúcar pernambucanos, que se agruparam inicialmente a cerca de 70 quilômetros a oeste do litoral de Pernambuco, na Serra da Barriga, local de densas florestas de

palmeiras (daí o nome Palmares), com terreno acidentado, o que tornava o acesso mais difícil.

O primeiro grupo de escravos construiu seus mocambos numa aldeia que foi denominada de *Macaco*, nome que poderá ser de origem banto (raça negra do sul da África), apesar dos portugueses o interpretarem como uma menção ao animal macaco. Era também chamada de *Cerca Real* e tornou-se com a expansão do quilombo sua capital ou quartel general.

Palmares chegou a contar com nove aldeias: *Macaco*, *Andalaquituche*, *Subupira*, *Dambrabanga*, *Zumbi*, *Tabocas*, *Arotirene*, *Aqualtene* e *Amaro*.

A floresta fornecia ao quilombola quase tudo que ele precisava para viver, como frutas para comer; folhas de palma, com a qual cobriam as choupanas; fibras para a confecção de esteiras, vassouras, chapéus, cestos; o coco para fazer óleo; a casca de algumas árvores que serviam para fazer roupas. Além de praticarem a caça e a pesca, eles plantavam milho, mandioca, feijão, legumes, fumo, e cana-de-açúcar, que abasteciam a comunidade e eram também comercializados com povoações vizinhas.

O quilombo era organizado como um pequeno Estado. Havia leis e normas que regulamentavam a vida dos seus habitantes, algumas até muito duras; roubo, deserção ou homicídio eram punidos com a morte. As decisões eram tomadas em assembleias, da qual participavam todos os adultos, sendo aceitas pois resultava da vontade coletiva.

Há registros da presença permanente, além de negros, de mulatos, índios e brancos nas aldeias. Talvez a perseguição existente na época a minorias étnicas, como judeus, mouros e outros, além do combate às bruxas, heréticos, ladrões e criminosos, possa explicar que alguns brancos tenham ido viver no quilombo de Palmares.

Os negros palmarinos eram católicos. Nas aldeias havia igrejas e até padres católicos. Os habitantes falavam várias línguas e dialetos em Palmares, inclusive o português ou um crioulo de português, mas não se sabe qual a língua comum usada no quilombo.

Considerados como uma grave ameaça para a classe dos proprietários rurais, senhores-de-engenho e fazendeiros, o quilombo foi sistemática e duramente reprimido. Existiam os chamados *capitães-do-mato*, especialistas na captura dos negros fugidos e periodicamente também eram organizadas expedições para destruir seus esconderijos.

As expedições, também conhecidas como “*entradas*”, vasculhavam a floresta a procura dos negros “rebeldes”.

Apesar da frequência com que essas expedições eram enviadas, surgiram diversos quilombos no Brasil, principalmente no Nordeste, e o de Palmares foi o mais conhecido pela sua organização e resistência.

De 1602 até 1694, foram enviadas diversas expedições para destruir Palmares, tanto pelos portugueses como também pelos holandeses que invadiram Pernambuco, em 1630. Nessa época, já existia no quilombo cerca de 10 mil habitantes. Até 1640, Palmares cresceu tanto que os flamengos chegaram a considerá-lo “um sério perigo”, enviando duas expedições para destruí-lo, uma em 1644 e outra em 1645, sem sucesso.

Depois que os holandeses deixaram o Brasil, em 1654, os portugueses organizaram mais inúmeras expedições contra Palmares, pondo em marcha, a partir de 1670, um plano de destruição sistemática. As batalhas eram sangrentas, havendo baixas dos dois lados, mas sem nenhum vencedor.

Em 1674, foi enviada pelo então governador da província de Pernambuco, Pedro de Almeida, uma grande expedição, com a presença de índios e uma tropa de negros chamada *Terço de Henrique Dias*, que havia sido criada para combater os holandeses, porém também dessa vez a luta terminou sem um vencedor.

Em 1675, Manuel Lopes à frente de um grande exército destruiu uma das aldeias de Palmares, capturando dezenas de negros e instalando-se no local conquistado. Em 1676, recebeu a ajuda de um grande estrategista na luta contra quilombolas e índios, Fernão Carrilho, o qual, em 1677, atacou de surpresa *Aqualtene*, montou seu quartel general na aldeia e fez uma série de ataques, matando um e aprisionando outros dois filhos de Ganga Zumba, o rei de Palmares, capturando depois o próprio rei.

O governador Pedro de Almeida temendo uma reorganização futura do quilombo, propôs um acordo de paz a Ganga Zumba: Palmares submeter-se-ia à Coroa Portuguesa em troca de liberdade administrativa, seria considerada uma vila e Ganga Zumba receberia o cargo de mestre-de-campo.

Militarmente em desvantagem o acordo foi aceito, mas a decisão não agradou a todos os palmarinos. Ganga Zumba foi envenenado e **Zumbi** (chefe da aldeia *Zumbi*), tornou-se rei do quilombo.

Zumbi, o novo rei, conseguiu derrotar todas as expedições enviadas a Palmares, entre 1680 e 1691, tornando-se temido e respeitado.

Em 1691, o novo governador de Pernambuco, Souto Mayor, organizou um exército para acabar definitivamente com o quilombo dos Palmares, contratando um célebre sanguinário exterminador de índios chamado Domingos Jorge Velho.

Em 1692, Domingos Velho atacou a aldeia de *Macaco*, local onde ficava Zumbi e teve suas tropas arrasadas. Pediu reforço e recebeu a ajuda de tropas chefiadas por Bernardo Vieira de Melo.

Até janeiro de 1694, o quilombo ficou sitiado, mas repeliu todas as investidas do exército, capitulando finalmente no dia 6 de fevereiro desse mesmo ano, quando o exército com as tropas reforçadas invadiu o local e derrotou os quilombolas.

Zumbi conseguiu escapar e só foi capturado um ano depois. Morto e esquartejado, teve sua cabeça exposta na cidade de Olinda.

Recife, 9 de dezembro de 2004.

(Atualizado em 31 de agosto de 2009).

#### **FONTES CONSULTADAS:**

DÉCIO, Freitas. *Palmares: a guerra dos escravos*. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p.123-132.

MOTTA, Roberto. Palmares e o comunitarismo negro no Brasil. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Rio de Janeiro, n.25, p.223-230, 1997.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Org.). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Fernando Carreira da. *Zumbi dos Palmares: libertador dos escravos: 1655-1695*. Disponível em: < [http://vidaslusofonas.pt/zumbi\\_dos\\_palmares.htm](http://vidaslusofonas.pt/zumbi_dos_palmares.htm) > Acesso em: 16 nov. 2004.

#### **COMO CITAR ESTE TEXTO:**

**Fonte:** GASPAR, Lúcia. *Quilombo dos Palmares*. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 19/03/2019.

