



MARCONDES DOS SANTOS LIMA

A
(IN) VISIBILIDADE
DA

Cor negra

NOS LIVROS DE TEORIA E PRÁTICA
DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA PEDAGOGOS
(2009-2014)



2022



MARCONDES DOS SANTOS LIMA

A
(IN) VISIBILIDADE
DA

Cor negra

NOS LIVROS DE TEORIA E PRÁTICA
DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA PEDAGOGOS
(2009-2014)



2022

2022 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2022 Os autor
Copyright da Edição © 2022 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar pelo autor.

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Roger Goulart Mello

Dandara Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

O autor

Todo o conteúdo do livro, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva do autor. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos ao autor. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco

Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Edwaldo Costa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo



2022

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará
Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense
Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz
Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA
João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista
Rodrigo Lema Del Rio Martins – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

L732i Lima, Marcondes Dos Santos.
A (in) visibilidade da cor negra nos livros de teoria e prática do ensino de história para pedagogos (2009-2014) [livro eletrônico] / Marcondes Dos Santos Lima. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5364-030-6
DOI 10.47402/ed.ep.b202211570306

1. Educação. 2. Racismo. 3. Prática de ensino. 4. Professores de história – Formação I. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Editora e-Publicar

Rio de Janeiro – RJ – Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.br



2022

DEDICATÓRIA

Aos pedagogos e estudantes de pedagogia que, contra a maré montante de tantas profissões glamorosas, não perderam o fascínio por este que é o mais apaixonante de todos os ofícios:
produzir a humanidade no homem.

(Dermeval Saviani, 2008).

AGRADECIMENTOS

Tendo em vista que este livro é um fruto da pesquisa que desenvolvi no Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, senti que havia sido impelido a tecer em curtas palavras a minha gratidão em relação às mãos e mentes que contribuíram, à época, com a feitura desse empreendimento intelectual. Por este motivo, venho externar os meus agradecimentos a todos e todas:

À profa. Dra. Andréa Giordanna Araújo da Silva, pelo apoio no desenvolvimento desta escrita, pelo cuidado e atenção prestado nas orientações, por suas próprias reflexões, bem como por sua seriedade, sensibilidade durante a escrita, o que me proporcionou momentos de crescimento intelectual e pessoal. Por ser também uma inspiração e incentivo a seguir na carreira acadêmica, pois em meus momentos de insegurança e descrença, sempre acreditou que eu seria capaz. Agradeço ainda por todas as reuniões de estudo da monitoria na disciplina *Saberes e Metodologias do Ensino de História I* do Curso de Pedagogia/UFAL, sob a sua orientação. Experiência esta que contribuiu com a minha formação acadêmica e atuação futura sendo pedagogo.

Ao *Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação, Cultura e Literatura* (GEPHECL) da UFAL, por ter me proporcionado momentos de reflexões e, em especial, no nome da Profa. Dra. Maria das Graças de Loiola Madeira, por sua prestação na minha formação docente e humana. Uma profissional que me fez perceber aspectos, encontrar alternativas, desconfiar de caminhos e tornar mais agudas as indagações.

Aos professores da banca, Profa. Dra. Lidia Baumgarten e o Prof. Dr. Tomás Farcic Menk, por terem aceito cordialmente o convite e pelas colaborações significativas que deram para o aprimoramento do texto.

Aos colegas de graduação, Regina Brito, Bárbara Luana, Gabriella Bessa e Martone Moura, pelas trocas de ideias, experiências e apoio nos encontros de estudos.

Ao Edson Oliveira, por sua presença marcante em minha vida, pois, mesmo distante, sempre senti como se estivesse perto e também por ter feito com que eu sorrisse nos dias em que escrevia (exaustivamente) este livro. Ao Lucas Gabriel Monteiro, por seu carinho, afeto e cuidado para comigo, alguém que sempre está vivo em minha memória e coração.

Aos meus. À minha mãe, Marigilda dos Santos Melo, pelo apoio, cuidado e incentivo que me deu durante toda a graduação. À minha outra mãe, Marigenilza dos Santos, por sua torcida e por sua luta de todos os dias por mim. Minhas irmãs, Larissa Gabriele, Raianny Vitória

e Gilmara Mello; e claro os meus sobrinhos, Luana Gabriele, Hael Zion, Sophia Nicolly e Arthur Calebe.

Não sem esquecer do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), nas pessoas do ex-presidente e presidenta, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, que ampliaram as universidades públicas, dando oportunidade de emprego aos atuais professores e professoras, técnicos e técnicas e trabalhadores e trabalhadoras em serviços gerais, assim como viabilizando a entrada e permanência de filhos da classe trabalhadora nos cursos de ensino superior e na promulgação de leis no reconhecimento das minorias. Foram tempos em que tive a oportunidade de ter uma bolsa de estudos durante toda a graduação e, assim, ter tido as condições mínimas para me dedicar exclusivamente aos estudos e as pesquisas.

Por fim, sou grato ao universo de coisas novas que o Curso de Pedagogia me proporcionou naquela época, os momentos de troca de conhecimentos em sala de aula e fora dela (monitoria, projeto de extensão, iniciação científica, iniciação à docência, grupo de pesquisa), as viagens inesquecíveis para os congressos acadêmicos, os amigos que ficaram e continuam e às experiências não tão boas, que espero terem feito com que eu aprendesse e crescesse.

APRESENTAÇÃO

Sem preocupações de mera erudição, antes, pelo contrário, objetivando fins práticos o livro em apreço foi escrito em virtude de um desejo, qual seja: o de expor à baila a temática das relações étnico-raciais na formação do profissional pedagogo/a. O referido desejo foi mobilizado não somente pelo o fato de o autor do livro ter a formação em Pedagogia, mas também por sua condição étnica. Dessa forma, a escrita deste livro tem a ver com a área de atuação e a condição étnica do autor. Longe de querer dar a impressão de colocar o autor como o centro, ressalto que o livro sobre o qual acabas de passar os teus olhos é antes de tudo uma publicação que convida a todos e todas, independentemente de serem profissionais da educação ou não, a lerem sobre um assunto que, a meu ver, urge na sociedade em virtude dos ataques traduzidos na descaracterização do campo da formação docente, bem como da proliferação de casos de racismo no país nos últimos anos.

O livro, que tem por título *A (in) visibilidade da cor negra nos livros de teoria e prática do Ensino de História para pedagogos/as (2009-2014)*, pode ser concebido como um produto proveniente da experiência de aprendizagem que o autor adquiriu durante a graduação no Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, em especial, no seu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado de *Os livros de teoria e prática do Ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental: implicações na formação do (a) pedagogo (a)*, sob a orientação da profa. Dra. Andréa Giordana Araújo da Silva. À época, defendeu no TCC uma pesquisa que tinha como escopo averiguar a materialidade de quatro livros de teoria e prática do Ensino de História para pedagogos e pedagogas.

Passados alguns anos após a defesa, o autor imaginou que fosse prudente retornar novamente ao arquivo a fim de reexaminar a escrita. Com isso, um aspecto que lhe chamou a atenção foi o tratamento que os autores e autoras dos livros atribuíam às questões étnico-raciais e que discutiu no capítulo dois do TCC. E foi a partir disto que paulatinamente o autor foi sendo perseguido pela ideia de rever essa discussão que iniciou no TCC. Releu os agradecimentos, revisou o resumo e o sumário, passou pelos capítulos. Enquanto isto, uma sucessão de imagens e sentimentos foram lhe assaltando a mente e o coração. Foi como adentrar na cápsula do tempo e reviver em outrora experiências de aprendizado que teve ao lado de pessoas e livros que lhe moldaram significativamente.

Para além das imagens e sentimentos, foi sendo desabrochado no autor um conjunto de reflexões. Tais reflexões, de alguma forma, foram motivadas pela escolha intelectual e política

que o autor fez. Refiro-me a sua opção em direcionar o olhar para o estudo da Educação das Relações Étnico-Raciais.

E para organizar e expor as ditas reflexões que foram sendo suscitadas nesse retorno, o autor foi assaltado pela ideia de publicar um livro, melhor dizendo, o livro ao qual estás lendo neste momento.

Aqui, empreende um exame que demonstra que o lugar que a temática relações étnico-raciais ocupa nos livros de teoria e prática do ensino de História para pedagogos e pedagogas é ironicamente o de uma “presença ausente”. Ou seja, de um assunto emergente que não recebe o devido tratamento teórico ao qual deve ter. O sujeito histórico negro é abordado nas obras de forma descontextualizada. Mesmo com a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, prescrita pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a temática nestes livros analisados é marcada muito mais por uma ausência que tende a reforçar as representações estereotipadas do negro, do que por sua presença e, portanto, reconhecimento.

Diante de tais resultados, é sugerido que o pedagogo e pedagoga dos anos iniciais exerça uma atividade de construção e afirmação de sua autonomia intelectual e criatividade não se limitando a utilização de livros de teoria e prática que carecem de uma fundamentação teórica que contemple satisfatoriamente a temática Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Além da introdução, o livro encontra-se estruturado em três capítulos que, em um diálogo, se somam no exercício de construção da análise. Dessa forma, no primeiro capítulo, cujo título é *Os manuais para professores e professoras na história do Ensino de História*, apresenta-se um percurso histórico em torno das configurações que a disciplina foi tomando ao longo de sua história, contextualizando alguns episódios históricos que são pertinentes para a compreensão da história do ensino de História no país. Concomitante a isto, o leitor e a leitora perceberão indícios do surgimento dos primeiros manuais de Didática da História, como primeiro recurso destinado ao professor e professora.

Em seguida, no segundo capítulo, *Lugar da cor negra na cultura material escolar: os livros de teoria e prática do Ensino de História*, apresenta-se a discussão central deste livro. É elaborado um exame acerca do modo como a História e Cultura Afro-brasileira e Africana é retratada nos livros destinados aos pedagogos e pedagogas. No que tange a esta temática, são identificados os limites e fragilidades dos livros que não contribuem no sentido de formar o pedagogo e pedagoga para uma educação das relações étnico-raciais.

Por fim, no terceiro capítulo, *As implicações da política editorial na proposta de uma Educação para as Relações Étnico-raciais na formação docente*, discute-se brevemente as influências das relações de produção e circulação destes livros na formação e atuação docente, problematizando a ausência da temática na formação do pedagogo e pedagoga e, ao mesmo tempo, indicando ao professor possibilidades de superar a má qualidade destes livros.

Anseio que a escrita seja sedutora pela destreza da pena e pela sensibilidade do olhar que se projeta pela Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na formação docente inicial e continuada e que é observada nos livros de teoria e prática do Ensino de História para pedagogos e pedagogas.

Marcondes dos Santos Lima

Maceió/AL, 2022.

Sumário

APRESENTAÇÃO	08
À GUIA DE INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1.....	19
OS MANUAIS PARA PROFESSORES E PROFESSORAS NA HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA	19
CAPÍTULO 2.....	40
LUGAR DA COR NEGRA NA CULTURA MATERIAL ESCOLAR: OS LIVROS DE TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA	40
CAPÍTULO 3.....	63
AS IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA EDITORIAL NA PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE	63
À GUIA DE CONCLUSÃO	74
REFERÊNCIAS	76
SOBRE O AUTOR	81

À GUISA DE INTRODUÇÃO

Estudiosos da temática étnico-racial chegaram ao consenso de que o *status* social não anula o preconceito por cor, pelo contrário, o torna mais sutil. Logo, percebe-se que o problema do racismo não é resolvido com a categoria de “classe”, uma vez que mesmo indivíduos negros e negras com projeção econômica, política e intelectual estão sujeitos aos diversos tipos de discriminação racial. Assim, a questão econômica e/ou a ascensão cultural não resolveria esse problema histórico.

Discriminar o outro ou a outra pelo o motivo de sua cor, significa negar à pessoa discriminada o direito de estar presente. Por este motivo que ele ou ela é discriminado e discriminada: porque ousou se fazer presente.

O ato discriminatório se manifesta em diversas modalidades e espaços sociais, sendo engendrada por agentes humanos e instituições que legitimam a sua prática. Não muito recentemente pesquisas têm evidenciado que a discriminação racial também tem ocorrido nos suportes de escrita como os livros didáticos, por exemplo. Aqui, apresentarei aos leitores e as leitoras que isto, de alguma forma, tem se manifestado também nos livros destinados aos docentes, mais especificamente, os livros de teoria e prática do ensino de História para pedagogos e pedagogas.

É sabido que os manuais escolares fazem parte de nossa vida escolar desde a tenra idade: da cartilha às apostilas de cursinhos pré-vestibulares. Os usos que a eles atribuímos são os mais variados: desde a obtenção de conhecimentos e informações até a mera utilização de figuras para um trabalho escolar.

Tendo em vista que o objeto e a fonte deste livro sejam os livros de teoria e prática do ensino de História destinados à formação didático-pedagógica inicial e continuada de pedagogos e pedagogas, cabe aqui conceituá-los. Antes, é preciso destacar a especificidade deste tipo de material, visto que não se confunde e nem pode ser confundido com os manuais destinados aos alunos e alunas, isto é, o livro didático.

Tem-se um tipo de conhecimento escolar que se difere de conteúdos encontrados nos livros didáticos como a História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea e História do Brasil. A sua definição se fundamenta, principalmente, pelo tipo de leitor e leitora a quem, exclusivamente, se destina, neste caso, os professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Para Schmidt (2011, p. 132), “[...] os manuais destinados aos professores pertencem à cultura escolar e à cultura da escola, sendo produtos e

produtores de conhecimentos escolares, instituidores de modos de fazer ou de construir a escolarização, bem como construtores de identidades pessoais e profissionais”.

Nos livros aqui analisados, observa-se que o que há de comum são as propostas de atividades em sala de aula recomendadas aos pedagogos e as pedagogas; como operacionalizar determinados conceitos históricos considerando o nível de aprendizagem dos alunos e das alunas; a apropriação de recursos e linguagens; indicação de bibliografias e outros. De alguma forma, esses livros se comportam como instrumentos que tendem a regular a prática docente no que tange ao ensino da História em sala de aula.

Mesmo que estes livros tenham sido produzidos fora da escola, entende-se que se constituem como objetos da cultura escolar, visto que eles têm como destino o uso na formação do pedagogo e da pedagoga e acabam subsidiando a sua formação e prática no interior da sala de aula. Logo, as orientações que estes livros fornecem aos docentes tendem a ser apropriados e reproduzidos na postura deste profissional, isto é, podem ser materializados nas práticas pedagógicas do docente em sala de aula, práticas estas que, por sua vez, são o reflexo das formas de apropriação do leitor e da leitora. Schmidt (2011) complementa que determinados objetos contribuem para materializar determinadas disciplinas e entre eles os manuais didáticos.

Aponto que os conteúdos, conceitos, sujeitos e demais elementos que constituem um livro desta natureza são corporificados, em certo sentido, como representações de seus autores, ou seja, são o resultado do modelo de formação que receberam e recebem em sua experiência profissional. Para Chartier (1990), os livros permitem acompanhar como um determinado autor produz sentido e significação para as representações que elabora em sua escrita. Embora não esteja ostensivo na obra o lugar de fala dos autores, ele é evidenciado pelo discurso e método empregado na elaboração do texto que, por sua vez, se relaciona totalmente com a estrutura de sociedade vigente que se pretende instaurar (CERTEAU, 2008). Sendo assim, as teorias e práticas que os professores e professoras desenvolvem no exercício de sua docência seriam, em alguma medida, o reflexo do que leem e apreendem nas leituras dos livros fabricados pelas editoras e autoridades científicas.

No caso dos livros de teoria e prática do ensino de história para os professores e professoras, que é o objeto deste estudo, eles são escritos de acordo com o contexto socio-histórico e cultural que marcou a sua época. Eles não falam somente em nome de si mesmos, mas de alguma instituição, um grupo ou uma classe. Estas obras seriam, neste caso, a

materialização do não dito e cumprem a função social da História, permitindo engendrar o presente com base no conhecimento do passado (CERTEAU, 2008).

Dito isto, o livro em apreço tem como escopo identificar o lugar que a cor negra ocupa nos livros de teoria e prática do ensino de História para pedagogos e pedagogas. Por “cor negra” quero me referir às temáticas História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a Educação para as Relações Étnico-raciais. Portanto, as análises se centraram em averiguar um aspecto da materialidade desse gênero textual.

Quadro 1 – Os livros de teoria e prática do Ensino de História para pedagogos/as

LIVROS DE TEORIA E PRÁTICA	AUTOR (A)	EDITORA	ANO
O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: metodologias e conceitos	Márcia Hipólide	Companhia Editora Nacional	2009
METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA	José Antônio Vasconcelos	Intersaberes	2012
NAS TRILHAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: teoria e prática	Marco Silva & Amélia Porto	Rona	2012
ENSINO DE HISTÓRIA PARA O FUNDAMENTAL 1: teoria e prática	Maria Belintane Fermiano & Adriane Santarosa dos Santos	Contexto	2014


Fonte: Dados organizados pelo o autor.

A cor é um elemento ausente no Brasil. Ela existe e não existe, caindo numa espécie de contradição. Mesmo que o Brasil seja considerado mundialmente como um país diverso do ponto de vista da etnia e, portanto, mestiço, em que um de seus maiores ícones culturais é um negro, o ex-jogador de futebol Pelé, segundo Coelho (2007), a cor tem pouco espaço no país. As novelas televisivas continuam tendo como protagonistas atores e atrizes brancos e brancas; as propagandas televisivas com estrelas brancas; as bonecas loiras e assim por diante. E conclui:

A cor no Brasil é como aquele sujeito que está só de corpo presente – ele está ali, mas ninguém vê, ninguém nota, ninguém se interessa. Todos sabem que está, mas não há manifestação, reconhecimento, valorização ou coisa que o valha que indique que aquele sujeito está vivo, é importante, é querido (COELHO, 2007, p. 40).

Ao aplicar essa reflexão aos livros de teoria e prática do ensino de História para o profissional pedagogo é forçoso perguntar: a cor estaria também ausente nestes materiais pedagógicos? Tal questionamento conduz a postular que a questão étnico-racial é também uma questão de formação e atuação docente.

Ao refletir acerca das relações entre identidade negra, cultura, educação e formação docente a autora Nilma Lino Gomes, no texto intitulado *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo* (2003), inicia a



discussão pontuando que a formação docente tem sido uma preocupação constante na área da educação. E que o MEC, universidades, faculdades de educação, centros de educação e escolas entendem a necessidade de prestar uma formação inicial e continuada de qualidade aos docentes. Contudo, por mais que esta questão seja relevante, há outras não menos importantes que devem ser consideradas no quadro da formação docente, sobretudo, em uma proposta formativa voltada para a diversidade étnico-racial.

Nisto, algumas indagações devem ser realçadas como, por exemplo: que temáticas os professores e professoras gostariam de discutir no percurso de sua formação inicial e continuada? E quais temáticas são alijadas, silenciadas na sua formação profissional? Será que a temática étnico-racial está incluída entre as que são marginalizadas? Quais representações os docentes constroem desde a sua infância acerca do corpo negro e sua estética? Essas representações, sendo negativas, tendem a ser mais fortes no trabalho docente? Qual a percepção que o professor negro e a professora negra tem de seu corpo? Como os docentes lidam com o corpo negro de alguns de seus alunos? São perguntas que exigem respostas adequadas na medida em que se constata que a escola ainda é um espaço que nega o corpo negro e que esta negação não se dá somente entre aluno para com aluno, mas também de professor para com o aluno.

A escola é um espaço onde se aprende e compartilha não somente conteúdos de disciplinas, mas também valores, crenças e hábitos. Esta mesma instituição também ensina e compartilha os preconceitos de gênero, classe, sexualidade e raça. Quantas vezes não são ouvidas frases como: “O negro fede”; “O cabelo rastafari é sujo e não se pode lavá-lo”; “O negro que alisa o cabelo tem desejo de embranquecer”; “Aquele é um negro escovadinho”; “Por que você não penteia esse cabelo pixaim?”; “Esses meninos de hoje usam roupas estranhas, parecem pivetes”. Diante disto, entende-se que a integração da temática racial nos cursos e estudos de formação docente é uma demanda social e educacional que se atendida pode contribuir na neutralização da produção do racismo no interior do espaço escolar (GOMES, 2003).

E são a partir dessas problematizações que atravessam a questão da cor que proponho averiguar em que medida o assunto é contemplado ou não nos livros destinados ao uso do pedagogo e pedagoga que atuará e atua nos anos iniciais do ensino fundamental.

É preciso enfatizar, portanto, que qualquer objeto de estudo para ser compreendido na sua totalidade requer fundamentação histórica, análise de suas origens históricas e contradições internas no presente e possíveis tendências para o futuro.

(Geraldo Balduino Horn; Geysso Dongley Germinari, 2011).

CAPÍTULO 1

OS MANUAIS PARA PROFESSORES E PROFESSORAS NA HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Primeiras palavras

É sabido que há algumas décadas o quantitativo de escritos que versam sobre a História do Ensino de História no Brasil tem crescido. De algum modo, as produções acadêmicas têm contemplado esse campo de estudo, seja como objeto de reflexão, seja como uma temática interligada à disciplina de Ensino de História. À guisa de ilustração, cito o livro *História & ensino de história* (2004) de Thaís Nívia de Lima e Fonseca e o capítulo “Conteúdos e métodos de ensino de História: breve abordagem histórica” contido no livro, *Ensino de história: fundamentos e métodos* (2018), de Circe Maria Fernandes Bittencourt. O interesse em investigar a história da disciplina pode ser atribuído, entre outras motivações, ao fato de o ensino de história se destacar por mudanças que marcaram a sua própria trajetória (BITTENCOURT, 2018)¹.

Na esteira destes escritos, há o indicativo de uma tradição de escrita da história do ensino de história. Interpreto que essa tradição decorre, supostamente, pelo o motivo de se perceber a necessidade de articular essa temática – história do ensino de história - com outras temáticas atinentes à disciplina – por exemplo, os métodos, as práticas e materiais didáticos. Diria ainda que decorre do fato de entender que as sucessivas configurações que a disciplina Ensino de História foi assumindo ao longo de sua historicidade no currículo é, ao mesmo tempo, resultado das disputas e interesses que atravessaram e atravessam o currículo.

Entende-se a partir de Bittencourt (2018) que as disputas em torno da disciplina não se processam somente no nível da estrutura, mas também ocorrem no interior do espaço escolar por sujeitos que definem em colaboração e/ou oposição as identidades de uma determinada disciplina. Daí ser pertinente e óbvio pensar uma disciplina na contemporaneidade sem desconsiderar que a sua atual configuração é um desdobramento de projetos de governo que atuaram no passado. Ademais,

Isto significa que a História, enquanto matéria escolar, constitui-se de um conjunto de conhecimentos, ideias, valores, rotinas e práticas que se configuraram a cada época,

¹ Bittencourt (2018, p. 127) entende que: “No Brasil, a História escolar, sob diferentes denominações, História Universal ou História da Civilização, História do Brasil ou História Pátria..., são indicativas de um percurso de mudanças quanto aos objetivos, conteúdos e práticas educacionais do século XIX aos dias atuais”.

tornando-se legitimadores, orientadores e regulamentadores de determinados ensinamentos da História (SCHMIDT, 2004, p. 190).

Posto isto, ressalto que não pretendo me distanciar da tradição da escrita da construção da História como disciplina escolar no Brasil. Entretanto, dentro dessa discussão elaboro um exercício no sentido de identificar em que momento da história da disciplina houve a necessidade de produzir manuais de Didática da História destinados ao uso docente². Interpreto que estes dois assuntos não estão justapostos, uma vez que a compreensão da circulação de manuais de Didática da História para professores e professoras se insere no conjunto maior de estudos sobre a história das disciplinas escolares, seja como objeto, seja como fonte (SCHMIDT, 2012).

Antes de partir para a discussão propriamente dita, lançarei de início um problema ou, melhor dizendo, uma ausência que neste capítulo não pretendo discorrer e nem resolver. Trata-se da ausência da população negra na história da disciplina, de modo geral, e nos manuais de Didática da História, particularmente. Por que na bibliografia que versa sobre a constituição da História como disciplina escolar não há menção à população negra? Por quais motivos nos manuais de Didática da História destinados aos docentes, mencionados neste capítulo, não há referência a esse grupo étnico?³ E quando há menção, eles são representados de forma pejorativa, sem ressaltar o seu protagonismo? Ressalto mais uma vez que não é a minha intenção traçar possíveis respostas que desfaçam estas perguntas, mas apenas provocar no sentido de demonstrar que a ausência ou menção desqualificada de alguns sujeitos nos manuais de História do passado só foi possível mediante a ação de grupos que estavam interessados em vulgarizar uma representação de um Brasil civilizado e moderno.

O que se pode informar acerca das questões elencadas acima é que na bibliografia se constata que, desde os primórdios do século XIX até a Primeira República, o ensino de História esteve fundamentado em um modelo de ensino ancorado no Positivismo. O positivismo, fundado por Auguste Comte, herdou os seus traços do Iluminismo europeu do século XVIII, tendo como característica central a ambição de identificar as leis gerais que regulam a natureza

² É relevante informar que a expressão “manuais didáticos” refere-se a um tipo específico de material escolar produzido para o uso exclusivo do alunado. Por outro lado, a expressão “manuais de didática da História” refere-se a um tipo específico de material escolar produzido para o uso exclusivo do professorado.

³ Aqui, ressalto que para a elaboração do capítulo 1 tive por base a bibliografia que discute, especificamente, a produção de manuais de Didática da História para professores/as que circularam na República. Logo, não tive acesso aos manuais supracitados ao longo do capítulo e o que confesso que seria de muito proveitoso examinar a materialidade desses e o que, evidentemente, enriqueceria a análise. Em todo caso, destaco que o propósito deste capítulo é tão somente o de identificar em que contexto os primeiros manuais desta natureza foram publicados, bem como elencá-los.

para que, assim, os homens pudessem dominá-la e, conseqüentemente, viessem a alcançar a sociedade científica e industrial em contraposição à sociedade metafísica e escolástica medieval (BARROS, 2011). A apropriação dessas leis gerais ocorreria por meio do emprego de um método científico semelhante ao das ciências da natureza, devendo o pesquisador estar neutro no processo de observação do objeto.

De acordo com o pensamento positivista, o historiador deve ser imparcial inexistindo interdependência entre ele e o seu objeto; a história existe em si, objetivamente e se oferece através dos documentos; os fatos devem ser extraídos dos documentos rigorosamente criticados interna e externamente e organizados em sequência cronológica. Toda reflexão teórica é nociva, pois introduz a especulação filosófica, fugindo da objetividade. A história científica, portanto, seria produzida por um sujeito neutro que evitaria hipóteses, não julgaria e não problematizaria o real. O passado seria construído minuciosamente, por uma descrição definitiva, construída a partir de documentos escritos e oficiais (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p. 212).

Essa relação neutra entre o pesquisador e o objeto acabou por servir de paradigma na relação do historiador com as fontes. Segundo Azevedo e Stamatto (2010, p. 712), “[...] de acordo com tal abordagem, concebe-se o conhecimento numa perspectiva total, organizando todo o passado da humanidade num contínuo e harmonioso tempo linear”. O método erudito ou científico passou a ser denominado no campo da História de método histórico, e os historiadores e historiadoras tornaram-se meros técnicos em busca de simplesmente descrever ou narrar a história dos fatos tal como ocorrido no real, estando em busca de uma verdade supostamente universal.

Bittencourt (2009, p. 141) informa que com a consolidação do positivismo no campo da História, essa corrente historiográfica serviu como fundamento para a História escolar, “[...] privilegiando-se estudos das ações políticas, militares e das guerras, e a forma natural de apresentar a história da nação era por intermédio de uma narrativa”. Os grupos concebidos como inferiores não ocupavam o lugar de sujeitos da história e, quando muito, eram representados como passivos e indefesos. Tal representação longe de ser natural estava fundamentada na noção de “raça”.

Inicialmente, há controvérsias quanto ao significado etimológico deste termo. Contudo, o que se pode dizer com mais segurança é que o seu significado, de alguma forma, sempre esteve ligado ao ato de estabelecer classificações, primeiro, entre as plantas e, posteriormente, entre os seres humanos. Ressalta-se que o uso da noção de raça como recurso para a

classificação de seres humanos foi uma atitude que teve o seu início na modernidade, mais especificamente no século XVI, com o colonialismo (ALMEIDA, 2018)⁴.

Nestes termos, poderia dizer que o saber histórico escolar de outrora recebeu implicações do moderno conceito de raça, visto que a população negra era representada como um grupo incivilizado em justaposição aos brancos, políticos, gerais, em suma, os civilizados. Bem como, recebeu as influências do positivismo e, como consequência, infiro que isto cooperou para o alijamento da representação da população negra nos manuais de didática da História.

No século XVIII, com a ascensão do Iluminismo o processo de transição das sociedades feudais para a capitalista se intensificou, sobretudo, com as revoluções inglesa, americana e francesa. Tais revoluções contribuíram no processo de reorganização do mundo. Princípios como liberdade, igualdade, fraternidade e progresso passaram a ser a tônica e definir aquilo que ficou conhecido como “civilização”. Para os europeus, essa civilização teria que ser levada aos povos primitivos de além-mar.

Todavia, Almeida (2018, p. 21) recorda que “[...] esse movimento de levar a civilização para onde ela não existia redundou em um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e a que se denominou de colonialismo”. Nestes termos, a civilização levada pelos europeus aos povos concebidos como selvagens significou para estes últimos o seu genocídio físico e epistemológico. Tais práticas de genocídio e epistemicídio eram justificadas e legitimadas pela ideia de “raça”, pois era entendido que aqueles e aquelas que não conseguissem se adaptar ao novo estado de coisas que tomava corpo seriam inevitavelmente extintos. Em tais condições, no caso, residia a admissibilidade da morte.

Mesmo diante das dúvidas e críticas direcionadas a essa perspectiva de produção historiográfica que alijava o negro do processo histórico, como dirá Dantas (2007, p. 5) “Devido a essas características, a Escola Metódica [positivismo] sofreu diversos tipos de

⁴ Pereira (2010) nos conta que nem sempre a pele negra foi concebida como inferior. Apoiado na bibliografia, o autor explica que na Antiguidade, em específico entre os gregos e hebreus, a população negra não era considerada inferior por conta da pele negra. Para os gregos, a diferenciação entre os homens residiria no critério da nacionalidade e não da cor da pele. Os indivíduos inferiores seriam aqueles e aquelas que não tivessem o *status* de cidadão da *pólis*, portanto, os não nascidos na Grécia. A cultura helenística era o elemento que distinguia os gregos dos demais povos e que, portanto, os fazia superior. Ademais, os próprios gregos não negavam que eram devedores dos egípcios, pois tinham adquirido muito da cultura dos tais, que eram de pele escura. No caso hebraico, o que diferenciava os povos era a filiação espiritual. Existiria o povo de Deus, os escolhidos pelos designios divinos, formando uma casta eleita e superior aos povos que não aceitassem os mandamentos divinos. Israel era a nação eleita.

questionamentos que combatiam, não só as suas concepções, como também as suas contradições”, ainda assim, o positivismo continuou predominante no saber histórico escolar, coexistindo com outras correntes historiográficas (BITTENCOURT, 2018).

Um exemplo dessa predominância pode ser evidenciado no estudo de Machado (1999, p. 26) sobre o currículo de História, no final dos anos de 1990, época em que a História Cultural se ascendia como orientação teórico-metodológica dos estudos historiográficos. Na pesquisa, o autor identificou que os discentes tinham uma dificuldade na percepção dos diversos tempos históricos, predominando a imagem de um tempo passado e distante. Segundo o pesquisador, “[...] acredita-se ser isso o resultado do modelo de abordagem adotado pelo currículo, o modelo tradicional de História baseado no referencial positivista” (MACHADO, 1999, p. 26). Por sua vez, Azevedo (2010) em pesquisa sobre a percepção que os estudantes do curso de graduação de pedagogia tinham do ensino de história nos anos iniciais, identificou a persistência da História como uma matéria decorativa, marcado pela exaltação dos grandes nomes e das datas cívicas. Na mesma direção, Abud (2012) aponta a persistência nessa visão da História como uma disciplina cuja tradição escolar orienta a memorização dos fatos históricos vistos em uma perspectiva linear⁵.

O Ensino de História e sua história: apontamentos de sua constituição disciplinar

Antes de partir propriamente para a discussão dos manuais de Didática da História destinado à professores e professoras, proponho-me nesta seção a compreender, sem desconsiderar a proposta central do capítulo, quais foram às facetas que o ensino de história brasileiro assumiu ao longo de sua historicidade, entendendo que as mudanças e permanências no modo de fazer o ensino dessa disciplina caracterizavam o reflexo das *representações* que, para Chartier (1990), figuram como o resultado das relações de interesses que atravessam os grupos sociais de uma época e sobre as quais repousa o discurso do que devia ser a História ou, melhor dizendo, que tipo de História os alunos e alunas teriam que aprender nas escolas.

Dentro deste propósito, considerarei no final desta seção a possibilidade de identificar se no período colonial houve a circulação de manuais de Didática da História para professores

⁵ Azevedo e Stamatto (2011) entendem que um currículo de História pautado na corrente positivista ao invés de privilegiar o aluno tornando-o sujeito ativo do processo ensino aprendizagem e, concomitante a isto, produtor de sua história, acaba por privilegiar a história universal e o seu estreitamento com a história nacional. Logo, uma abordagem curricular positivista impossibilita a compreensão da realidade social não estabelecendo um diálogo entre passado e presente.

e professoras. Contudo, essa discussão será centralizada na seção seguinte. De acordo com Fonseca (2004),

A disciplina escolar História certamente não é mais a mesma desde sua constituição no século XIX, muito embora ainda guarde alguns elementos de origem, alguns ligados às práticas de ensino e outros às concepções historiográficas. Mas deve-se considerar que, neste tempo, ocorreram processos importantes que contribuíram para as mudanças em seu perfil e em sua estrutura, relacionados às transformações do próprio campo do conhecimento histórico, à formação dos professores, às políticas públicas relativas à educação de forma geral e ao ensino de História em particular, à organização escolar, entre outras questões. (FONSECA, 2004, p. 70).

Ressalto, então, de partida, que não ousarei desvendar a gênese do ensino de história no Brasil. Sobre isto o historiador Marc Bloch (2001) tece uma crítica em torno da obsessão que os historiadores e historiadoras têm em querer descobrir as origens de seus objetos. Ainda que me propusesse a isto, encontraria pelo o caminho não poucas dificuldades.

No estudo que Fonseca (2004) realizou sobre a trajetória do ensino de história no país é mencionada a dificuldade de precisar com exatidão o ensino dessa disciplina antes do século XIX. Nas pistas que conseguiu rastrear sobre a forma como esta disciplina se configurou na sociedade colonial, percebe-se a pouca referência sobre o ensino de história propriamente dito, devido à ausência de documentação.

Ao abordar a missão educativa orquestrada pela Companhia de Jesus que se aportou nas terras brasílicas em 1549, liderado pelo padre Manuel da Nóbrega, identifica-se que na catequização dos grupos indígenas pouco espaço se dava ao ensino da História, mesmo que fosse a história dos europeus, ou até mesmo de Portugal, restringindo-se ao ler, escrever, contar e a transmissão da moral cristã, como processo de doutrinação e aculturação dos índios para a concretização dos interesses da Coroa Portuguesa.

Segundo Fernandes (2016), ao fazer referência aos estudos de Almeida (2013), o ensino de história desenvolvido no período anterior ao Império era algo similar a história religiosa. E isto porque,

[...] o início do ensino de história, no Brasil, pode ser verificado na educação organizada pelos jesuítas. A História ensinada pelos inicianos, baseada nos modelos europeus de História Clássica, fundamentava-se na religião. Há que se ressaltar que a História ensinada não se traduzia num currículo contínuo, mas em estudos ofertados esparsamente. A História religiosa era a que mais se aproximava dos estudos históricos, conhecendo poucas variações até o início do século XIX. (ALMEIDA, 2013, p. 25 apud Fernandes, 2016).

No período colonial, aqueles que logravam estudar nas universidades portuguesas, de Évora e Coimbra, eram os que tinham acesso ao ensino da História mediante a leitura dos clássicos gregos e latinos, entre os quais figuravam autores como Tito Lívio, Tucídides,

Xenofonte, Cícero, Quintiliano e Tácito, por exemplo (FONSECA, 2004). O estudo dos clássicos tinha como escopo uma formação que previa o indivíduo se apropriar dos preceitos cristãos, assim como formar o orador capaz de demonstrar a eloquência, quer em ambientes políticos, quer em religiosos (BITTENCOURT, 2018).


Nesse período, a História não se definia como um saber sistematizado, visto que “[...] não se constituía, pois, como disciplina escolar e tinha, na verdade, função instrumental, com objetivos exteriores a ela” (FONSECA, 2004, p. 39). Esse modelo de História que era ministrado nos cursos superiores era originário das Humanidades, que era entendida como uma formação provinda dos gregos e romanos e que tinha como escopo promover uma formação plena do humano (BITTENCOURT, 2018). Posteriormente, nos séculos XVIII e XIX, a História fundada nos pressupostos das Humanidades serviu na escolarização destinada aos filhos das elites.

Bittencourt (2018) sugere, com base em José Maria Paiva (2007), que o uso dos textos clássicos servia para interesses outros que dizia respeito aos propósitos da Metrópole Portuguesa no Brasil.

[...] muitos dos textos de autores “clássicos” usados nos colégios serviam para uma adesão à cultura portuguesa, mas eram adaptados para difundir uma moral específica adequadas às condições da colônia que destacava, dentre outros aspectos, as diferenças entre os “humanos” de forma a justificar as práticas de guerras de extermínios de indígenas, da escravização de africanos e da controversa “escravização de índios”. Os excertos de autores gregos e romanos eram, portanto, cuidadosamente selecionados e deviam ser adequados ao convívio em sociedades guerreiras, além de haver, nos escritos dos antigos, justificativas para a escravização” (BITTENCOURT, 2018, p. 129).

A partir das ponderações preliminares sobre o lugar que a História ocupou no período colonial sob a ação dos Jesuítas que, segundo Gondra e Schueler (2008), são considerados frequentemente nos livros de história da educação brasileira como sendo os primeiros professores do país, suscito a hipótese de que naquele período não existiram manuais de Didática da História para os professores inicianos, visto que a História não se constituía ainda como uma disciplina escolar, tal como fora dito anteriormente. Em outras palavras, infiro que naquele contexto não houve a produção e circulação de manuais de Didática da História elaborados para o uso exclusivo de professores e professoras⁶.

⁶ Ao que tudo indica, os primeiros livros referentes à História do Brasil que circularam no país datam do princípio do século XIX como, por exemplo, o *Resumo da História Universal* (1839) do estrangeiro Julio Frank e o *Compêndio de Geografia e história seguido de um breve epítome sobre os globos e seus círculos e de uma tabela cronológica dos principais acontecimentos da história do Brasil, desde seu descobrimento até a coroação de SM. I. D. Pedro II* (1842), de Freese (BITTENCOURT, 2018).



Esta hipótese ganha mais força a partir da leitura de Villela (2000) quando, em seu estudo sobre a construção histórica da profissão docente no Brasil, observa que no final do período colonial e início do Império a profissão docente se apresentava como um ofício de “arranjo”, em que mestres-escolas sem formação específica ministravam o ensino sem preparo intelectual adequado para o exercício da profissão e, com efeito, partindo das ideias do senso comum, bem como não dispunham de materiais textuais. Ademais, até a primeira metade da década de 1830 não existiam no Brasil instituições criadas exclusivamente para a formação de professores.

Com a difusão do ideário iluminista no século XVIII, que propagava por intermédio das enciclopédias de seus intelectuais nutridos de um racionalismo exacerbado, conceitos como progresso, razão, civilização e ciência, surgiu no Brasil dos Oitocentos um crescente interesse por parte da elite de destinar o país à condição de nação moderna por meio de um projeto civilizador. E “A perpetuação dessa civilização deveria se fazer, então, pela educação, que ocuparia lugar central neste pensamento, como o valor instrumental supremo da política ilustrada” (FONSECA, 2004, p. 40).

Esta ambição em elevar o Brasil ao *status* de nação culta, como às nações do ocidente europeu, tomou corpo e forma durante a administração do Marquês de Pombal.

[...] a reforma educacional tornou-se prioritária, por meio da implantação de uma educação pragmática que visava, primordialmente, a formação dos quadros administrativos da burocracia estatal, que fariam avançar o desenvolvimento do país e garantiriam sua autonomia frente às potências europeias de então (FONSECA, 2004, p. 40).

Foram esses interesses que conduziram a elite brasileira a se voltar com um novo olhar para o ensino de História. Vale ressaltar que isto não significou que durante a reforma pombalina o ensino da referida disciplina adquiriu autonomia e espaço. Isto porque, segundo Fonseca (2004), com a reforma implementada por Marquês de Pombal a História passou a ser ministrada nas universidades como a de Coimbra, mas não se constituiu até aquele momento como disciplina escolar.

A constituição da História como disciplina escolar no Brasil – com objetivos definidos e caracterizada como conjunto de saberes originado da produção científica e dotado, para seu ensino, de métodos pedagógicos próprios – ocorreu após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império. (FONSECA, 2004, p. 42).

Para Bittencourt (2018), o ensino de História, nas primeiras décadas do Império, foi organizado a fim de atender os projetos que gravitavam em torno da constituição do Estado nacional. No decorrer de todo o século XIX, processaram-se discussões e mudanças nos

programas de ensino para as escolas elementares, secundárias e profissionais. Com isso, os objetivos do ensino de história seguiram no ritmo dessas permutações e chegaram a adquirir maior visibilidade e terreno no currículo escolar.

É um consenso entre os estudiosos e estudiosas do campo a tese de que, no Brasil, a História adquiriu o *status* de disciplina com a institucionalização do Colégio Pedro II, em 1838, integrando em seu currículo a História Sagrada, a História Pátria e a História Universal (SCHMIDT, 2012). A inserção da História no currículo da instituição de ensino secundário significou o princípio do processo de sua autonomia como campo disciplinar, bem como a confirmação da legitimidade de seu papel ordenador e civilizador na sociedade imperial. Contudo, somente nas décadas de 1930 e 1940 com a centralização das políticas educacionais foi que o ensino de História se consolidou como disciplina escolar⁷.

A partir desse momento, não mais deixaria de haver programas curriculares estruturados, com definição de conteúdo, indicação de prioridades, orientação quanto aos procedimentos didáticos e indicação de livros e de manuais. (FONSECA, 2004, p. 52).

Os conteúdos e as formas de abordagem refletiam o modelo de produção historiográfico definido e consolidado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). O dito modelo e, conseqüentemente, o seu ensino era de “[...] uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia” (FONSECA, 2004, p. 47).

No Dezenove, não há menções sobre a produção e circulação de manuais de Didática da História para o uso de professores e professoras. Contudo, a bibliografia especializada permite dizer que ao menos houve uma tentativa nessa direção. Trata-se do projeto de lei proposto pelo deputado provincial, Martim Francisco Ribeiro de Andrada, integrante da Comissão de Instrução da Assembleia Constituinte de 1823. Martim Francisco ambicionou inovar o ensino ao incorporar as proposições do francês Marquês de Condorcet no projeto elaborado por ele. Um dos pontos apresentados pelo deputado em seu projeto foi a sugestão de as autoridades provinciais custearem a confecção de livros para os professores que conteriam “[...] anotações sobre o método de ensinar, de esclarecimentos necessários para permitir aos professores responder às questões das crianças, às definições das palavras difíceis”

⁷ Vale ressaltar que antes de a História ser incorporada ao currículo das instituições de ensino como no Colégio Pedro II, por exemplo, a referida disciplina foi incorporada como um conhecimento obrigatório nos exames de admissão aos cursos superiores. Por esse motivo, em 1831, a História e a Geografia passaram a compor o programa dos cursos preparatórios anexos às faculdades de Direito de Olinda e São Paulo.

(TRENARD, 1986, p. 6, *apud* BITTENCOURT, 2018, p. 132). Todavia, a proposta de Martim Francisco foi rejeitada, pois uma parte dos constituintes era vista como aversos aos ideais democráticos de Condorcet, assim como viam na produção de livros para os professores e professoras um dispêndio.


Este caso por si só é um indicativo do quanto a disciplina foi marcada ao longo de sua história por controvérsias, disputas, interesses, consensos e dissensos (SILVA; FONSECA, 2010).

Os manuais de Didática da História para o uso docente na História do Ensino de História

Se até o presente momento não há estudos e evidências que indiquem a circulação de manuais de Didática da História para professores e professoras no período colonial, como dito anteriormente, foi somente nos anos iniciais da segunda metade do século XIX que os professores e professoras que, na ocasião, ministravam essa disciplina tiveram acesso a um material textual que pudesse orientar, ainda que de forma limitada, a sua prática docente nas aulas. Refiro-me ao manual *Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II*, publicado em 1861, pelo romancista e professor de História do Colégio Pedro II, Joaquim Manuel de Macedo.

Escrito em dois volumes, a primeira edição (1861) de *Lições de História do Brasil* era indicada para os alunos do 4º ano, e a segunda (1863), para os alunos do 7º ano. Outro volume foi escrito para as escolas de instrução primária. Assim, o compêndio de Macedo atendia à dupla necessidade: a da falta de um livro de História Nacional específico para os alunos da instituição secundária modelar; e a falta de um método para o ensino de História nas escolas primárias e secundárias. Para os alunos, o compêndio de Macedo apresentava uma —fórmula pedagógica de fácil assimilação, que lhes permitia obter sucesso nos exames. Já para os professores, garantia-lhes um método de ensino, que tanto era reclamado no Império (SANTOS, 2012, p. 52).

A produção de manuais de História foi possível porque alguns membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e docentes do Colégio Pedro II empenharam-se nos esforços de escrever esses artefatos (SALLES, 2010). Gasparello (2006) destaca a produção dos impressos como apostilas, lições, compêndios e outros que foram produzidos pelos professores do Colégio Pedro II, na formulação de uma pedagogia da História. Na análise da autora, esses materiais adequavam o conteúdo escolar às finalidades e objetivos do ensino, numa linguagem apropriada, e apresentava concomitante a isto um suporte metodológico específico a ser utilizado pelos professores e professoras nas aulas de ensino de História.



Todavia, cabe aqui chamar a atenção para a natureza do referido manual. Como é explicitado no título, a obra era destinada ao manuseio dos alunos e não aos professores⁸. Dessa forma, o único proveito que os professores poderiam ter na apropriação do referido manual de Joaquim Manuel de Macedo seria o de identificar quais métodos e procedimentos utilizarem no ensino de história para “[...] colher em pouco tempo importantes resultados” (FONSECA, 2004, p. 49). Mas, ainda assim, não se constituía como um manual de ensino destinado particularmente ao ofício docente. Tal como é possível perceber, esse manual, e provavelmente os que foram publicados posteriormente, não tinham como escopo serem materiais de formação para os lentes e catedráticos da época. No entanto, apenas como manuais que orientariam a prática pedagógica em sala de aula.

Em linhas gerais, a partir do estudo de Fonseca (2004) sobre a trajetória do ensino de história da Colônia até a segunda República, identifica-se que no século XIX não houve a produção e circulação de manuais de Didática da História destinados à formação de professores e professoras.

Com o advento da República, em 1889, a História e seu ensino foram apropriados como instrumentos de legitimação do novo regime a fim de consolidar o ideário republicano no imaginário do povo, que deveria ter uma representação da República como sendo um modelo de governo que conduziria a nação à modernidade. E competiria ao ensino de história exaltar os heróis e seus feitos, sacralizar as datas comemorativas, estimulando sentimentos cívicos e patrióticos (FERNANDES, 2016).

Bittencourt (2018) observa que o ensino da disciplina no período persistia no aprendizado baseado na memorização e nos acontecimentos protagonizados por figuras do Estado e da Igreja.

Os manuais didáticos praticamente não se alteram, os estudantes continuam decorando nomes de faraó egípcios e presidentes brasileiros, batalhas napoleônicas ou vitórias brasileiras na luta contra os “ferozes” paraguaios. Histórias de reis, heróis e batalhas, redutoras do homem à categoria de objeto ínfimo no universo de monstros grandiosos que decidem o caminho da humanidade e o papel de cada um de nós (PINSKY, 2009, p. 91).

O excerto dá a brecha para entender o quanto que a História e seu ensino é fruto de uma seleção, um recorte. Ademais, “[...] um currículo de História é, sempre, produto de escolhas,

⁸ Santos (2012), ao pesquisar o saber histórico escolar no liceu alagoano, identificou que nos primórdios de funcionamento o Liceu de Maceió não adotou em suas primeiras aulas compêndios e que, posteriormente, os primeiros compêndios utilizados para o ensino de História Romana e Universal foram obras de professores franceses. Contudo, tratava-se de manuais destinados ao uso dos alunos do Liceu.

visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 16).

Voltando ao contexto do século XX, Fonseca (2004, p. 50) ratifica que “[...] não se pode afirmar, a rigor, que o advento da República alterou a essência do ensino de História, no que diz respeito às concepções predominantes neste campo do conhecimento”.

O ensino de História da Pátria ou História regional nas escolas primárias, após a instauração do regime republicano, integrou os novos programas curriculares com o objetivo explícito de sedimentar uma identidade nacional capaz de justificar o predomínio de uma política oligárquica sobre uma população composta por escravos, indígenas e mestiços despossuídos de bens e de propriedades (BITTENCOURT, 2018, p. 137).

No alvorecer do novo regime, tem-se a produção de textos de orientação destinados aos professores e professoras, apresentando qual a melhor forma e os melhores recursos para lograr os resultados esperados, em função dos objetivos definidos para o ensino de História. Entretanto, vale ressaltar que esses textos de orientação docente estavam impressos nos manuais didáticos que, por sua vez, tinham como público-alvo os estudantes (FONSECA, 2004).

De sorte que, embora no período republicano os especialistas demonstrassem uma preocupação em definir os métodos do ensino de História, ainda assim, essa discussão não perpassava o lugar e relevância que a formação docente deveria ocupar. Outrossim, mesmo que existisse no currículo escolar das escolas normais e universidades a disciplina de Didática da História, a integração da disciplina ao currículo não era o suficiente para se ter uma efetiva produção de manuais de Didática da História para os docentes (SCHMIDT, 2011).

Para Schmidt (2004), os manuais de Didática da História para o uso exclusivo de professores e professoras começaram a ser produzidos na década de 1910 com a publicação da obra, *Methodologia da Historia na aula primaria* (1917) de Jonathas Serrano⁹, considerado o precursor de manuais de Didática da História para professores e professoras no Brasil¹⁰. A referida obra era destinada aos professores e professoras da escola primária.

⁹ Jonathas Serrano (1855-1944) nasceu na cidade do Rio de Janeiro. Diplomou-se em Direito e foi membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e catedrático de História do Colégio Pedro II e da Escola Normal do Distrito Federal (SCHMIDT, 2004). Considera-se que a sua produção didática destinada à professores/as e alunos/as é fruto das experiências docentes que desenvolveu.

¹⁰ Para uma compreensão preliminar do ponto de vista do conteúdo da obra de Jonathas Serrano destinada à professores/as, indico a leitura do texto: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, p. 189-212, ago. 2004.

Na década de 1930, o movimento escolanovista adquiria terreno no seio dos debates educacionais. Uma das pautas defendidas por esse movimento foi, dentre outras, a difusão da escola pública, a formação docente fundada na ciência e a renovação dos métodos de ensino. Na avaliação de Schmidt (2004; 2012), essas três demandas, de algum modo, estimularam a produção e circulação de manuais de Didática da História que tinha como escopo a renovação da prática docente.

Com a promulgação da Reforma Francisco Campos, em 1931, no contexto do governo de Getúlio Vargas, é que foram produzidos e publicados efetivamente no Brasil três manuais de Didática da História, a saber: *Como se ensina a História* (1935) de Jonathas Serrano, publicado pela Editora Cia. Melhoramentos de São Paulo; *A História no Curso Secundário* (1935) de Murillo Mendes, publicado pela Gráfica Paulista de São Paulo e *Princípios do Método no Ensino da História* (1952) de Amélia Americano Franco Domingues de Castro. De acordo com Schmidt (2012, p. 79), “Essas publicações destinadas a professores consolidar-se-ão como documentos importantes para orientação das práticas pedagógicas escolares, de modo geral, e de História, em particular”.

Essas obras se configuravam como manuais específicos de Didática da História destinados à professores e professoras na área do ensino de História. Para Schmidt (2011), a partir da análise dessas obras é possível inferir que os livros de didática da disciplina no século XX se comportavam em duas variantes, a saber: primeiro, ao conteúdo da Didática da História como parte dos manuais de Didática Geral; segundo, existiam os manuais específicos de Didática da História produzidos por professores de escolas primárias e secundárias, da Escola Normal e Universidades.

Logo, “[...] é justamente neste período que os manuais destinados à formação de professores de História passam a ser editados e publicados no Brasil, de forma sistemática” (SCHMIDIT, 2011, p. 130).

Percebe-se a partir desta citação que somente na República as autoridades estatais passaram a indicar a circulação de manuais de ensino com definição de conteúdo e didática para os professores e professoras. Interpreto que essa ação do Governo Federal tinha como escopo homogeneizar o currículo e, em específico, o ensino de História centrado no estudo da sucessão de governos, das questões diplomáticas e militar, adotando a orientação dos estudos para a história biográfica e episódica. Sendo assim, tal “[...] centralização significava, na prática, a unificação de conteúdos e de metodologias, em detrimento de interesses regionais”

(FONSECA, 2004, p. 52). Nesse período, paulatinamente, foram sendo estabelecidos programas curriculares e orientações metodológicas para o ensino de História.

Nas palavras de Fonseca (2004), o ensino da disciplina nesse período era instrumentalizado no sentido de inculcar no imaginário do povo valores patrióticos que gerariam certa subserviência ideológica da sociedade aos interesses da classe dominante. A corrente de pensamento que fundamentava a disciplina era o positivismo. Nesta perspectiva,

O passado aparece, contudo, de maneira a homogeneizar e a unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional. A História se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais no processo de formação de uma identidade comum – o cidadão nacional – destinado a continuar a obra de organização da nação brasileira. (NADAI, 2009, p. 30).

Mais tarde, no fim dos anos de 1950, e mais precisamente no início dos anos de 1960, diversos grupos sociais, tais como operariado, estudantes e setores da classe média demonstraram uma preocupação com as ciências da sociedade para obter instrumentos intelectuais capazes de favorecer o suscitamento de discussões em busca da democratização e da divisão igualitária da riqueza no país (PINSKY, 2009).

Pensa-se que, nesse contexto, seria necessária uma renovação ou mesmo uma mudança de metodologia no ensino de História. Mais precisamente na década de 1950, com a fundação de cursos de História, professores e professoras de ensino superior e pesquisadores e pesquisadoras desenvolveram estudos que tinham como intenção apoiar a revisão de conteúdo das disciplinas, em especial, a História do Brasil. Além da revisão de conteúdos “[...] também tiveram início propostas de novos métodos de ensino a serem introduzidos em escolas públicas secundárias que se multiplicavam e se transformavam com a presença de novos grupos sociais” (BITTENCOURT, 2018, p. 140).

Em virtude do clima de redemocratização que o país vivenciava após o fim da ditadura do Estado Novo (1937-1945), a proposta de renovação da disciplina encontrou um ambiente favorável à sua implementação nas escolas. O Ministério da Educação e Cultura sancionou a portaria nº 1.045 de 1951 que previa as seguintes orientações inspiradas no ideário escolanovista para o ensino da História, a citar:

[...] a valorização dos fatos do presente e deles partir para o passado; desenvolver um ensino intuitivo e crítico; focalizar os indivíduos como expressões do meio social e, principalmente, desenvolver os processos de fixação, investigação, raciocinativos, ilustrativos e outros, abrangendo esquemas, formas de representação, literatura, exame, discussão, e também onde os julgamentos de valores eram recomendados (SCHMIDT, 2012, p. 81).

Pinsky (2009) continua a informar que com a instauração do golpe civil-militar em 31 de março de 1964, que derrubou o governo populista de João Goulart, essas discussões ainda se processaram. Entretanto, a renovação no ensino de História tão vista como necessária por parte desses grupos não chegou a ser efetivada em sua plenitude, em consequência da ascensão de um governo de caráter despótico e autoritário naquele ano, que se propôs a promover o caráter de uma história alienante que não possibilitava a reflexão.

Um caso particular que demonstra o quanto a disciplina foi reprimida pelo regime civil-militar foi a publicação, no início de 1964, da coletânea didática *História Nova do Brasil*¹¹, organizada pelo chefe do Departamento de História do Instituto Superior e Estudos Brasileiros (Iseb), Nelson Werneck Sodré, com o apoio do Ministério da Educação e Cultura. Após o golpe, o governo dos militares invadiu a sede do Iseb sob a alegação de que a parceria entre o instituto e o MEC era um ato de corrupção e subversão à ordem. Em seguida, apreendeu centenas de livros pelo país e torturou os seus autores e autoras (BITTENCOURT, 2018).

Contudo, mesmo em meio a esse cenário de repressão, isto não significou que a categoria docente se comportou de forma passiva ante as investidas dos militares. Silva e Fonseca (2010, p. 13) recordam que “O ensino de História na educação brasileira foi objeto de intenso debate, lutas políticas e teóricas no contexto de resistências à política educacional da ditadura civil-militar brasileira (1964-1984)”.

Uma das políticas educacionais que acarretou uma descaracterização na disciplina de História foi a sua substituição pelos Estudos Sociais. Os autores Horn e Germinari (2011) escrevem que, embora os Estudos Sociais tenham sido implementados no país em 1959, foi durante o governo civil-militar que a referida disciplina foi apropriada como um instrumento de Estado para a conformação político-ideológica das massas populares.

Com a sanção da Lei nº 5.692, de 1971, assinada pelo general Emílio Garrastazu, a disciplina Estudos Sociais passou a figurar como componente curricular obrigatório. Outrossim, Bittencourt (2018) profere que a criação de licenciaturas curtas, conseqüentemente, fragmentou a formação docente, sem o componente da pesquisa durante os cursos.

Identifica-se que nesse contexto, em 1964, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos/INEP publicou o *Estudos Sociais na Escola Primária* de autoria de Castro e

¹¹ A coletânea didática *História Nova do Brasil* (1964) foi uma obra que envolveu a participação coletiva de professores e professoras egressos do Centro de História da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, atual UFRJ.

Gaudenzi, destinado ao uso de professores e professoras das escolas normais e aos que atuavam na 1ª a 4ª séries do primário (SCHMIDT, 2012). Isto indicia que os governos militares tiveram interesse em conformar a profissão docente no que tange ao saber histórico escolar.

Durante a vigência dos Estudos Sociais no currículo, professores e professoras e pesquisadores e pesquisadoras da área de História e Geografia teceram críticas teóricas sobre essa disciplina, por desfigurar os dois campos sem considerar as suas especificidades (SILVA; FONSECA, 2010). Ao analisar o assunto, Schmidt (2012, p. 86) também identifica uma resistência por parte da categoria docente e acrescenta que a sua extinção significou a instauração de um novo perfil de ensino de História. E segue: “A imposição dos estudos sociais foi acompanhada de um grande movimento de resistência e luta pela volta do ensino de História nas escolas brasileiras, configurando um novo momento na construção do código disciplinar da História”.

Após anos de contestação em torno das implicações dos Estudos Sociais na formação docente foi que, na década de 1990, os cursos superiores de licenciatura curta em Estudos Sociais começaram a ser extintos (SILVA; FONSECA, 2010). Um elemento que contribuiu com o fim da fusão entre História e Geografia foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em 1997, que restituiu a independência das duas disciplinas no currículo da educação básica. É preciso ressaltar mais uma vez que o retorno da História ao currículo foi resultado das lutas e críticas à sua fusão (Ibid, 2010).

Após um trajeto de luta e resistência contra a política educacional vigente no período da ditadura civil-militar e com o processo de reabertura política no país entre meados da década de 1970 e 1980, o saber escolar tornou-se um objeto de debate e análise por parte de educadores e educadoras do ensino básico e superior (HORN; GERMINARI, 2011). Bittencourt (2009, p. 102-103) evidenciou que, na década de 1980, o Brasil entrou em um processo de reformulação curricular e, em específico, o ensino de História que previa o “[...] atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático”¹².

¹² No final da década de 1950 e início de 1960, um grupo de historiadores marxistas formado por Eric Hobsbawn, Raymond Williams, Edward Thompson, Christopher Hill e outros, passou a defender e produzir uma história do povo, ou seja, daqueles sujeitos que não tiveram a sua história problematizada pela historiografia oficial e, como consequência, preocupando-se com objetos pouco explorados como a história operária e a cultura popular (HORN; GERMINARI, 2011).

Com a crise do regime civil-militar, a historiografia marxista gradativamente recuperava o seu espaço nos debates e propostas referentes ao ensino de História, espaço esse que fora interrompido com o golpe civil-militar de 1964¹³. Com base em Fonseca (2004), é possível apontar que a influência do materialismo histórico-dialético nas mudanças curriculares no país no período do processo de redemocratização foi decorrente da ação de grupos como os professores e professoras das escolas públicas, historiadores e historiadoras, pesquisadores e pesquisadoras de universidades associados às tendências políticas de esquerda¹⁴.

Nesse novo cenário político brasileiro, o materialismo histórico se definia como uma corrente historiográfica de orientação metodológica para o ensino da disciplina. A dita corrente, conforme Borges (1993), entendia que a História é um fenômeno dinâmico e dialético, contendo dentro de si as suas contradições, ocasionando a transformação da história. Sendo assim, a História estaria em constante movimento pela ação do homem sobre a natureza e pela constante luta de classes na sociedade capitalista.

A importância dessas peculiaridades do marxismo se encontra no campo da história, pois são elas que lhe permitem explicar – ao contrário de outros modelos estruturais-funcionais de sociedade – por que e como as sociedades mudam e se transformam; em outras palavras, os fatos da evolução social. (HOBSBAWM, 1998, p. 64).

Portanto, o ensino de História sustentado no materialismo histórico-dialético pretendia ensinar ao aluno e aluna uma história-problema por meio da compreensão científica da sociedade, de maneira que dispusesse de instrumentos necessários para a transformação da realidade opressora vigente. O alunado tornar-se-ia agente de sua própria história, pois na proporção que transformasse o mundo, transformaria a si próprio. É a partir do materialismo histórico-dialético que o ensino de História passa a interpretar os fatos como problemas sociais em que os alunos e alunas deverão refletir e propor alternativas de superação com vias de igualdade social.

Outra corrente historiográfica, não menos importante, que passou a orientar o ensino da disciplina foi a História Cultural¹⁵, sobretudo a sua influência na produção dos Parâmetros

¹³ De acordo com Cainelli (2010, p. 22), “[...] no que se refere à produção de livros didáticos, o paradigma marxista modificou a estrutura dos manuais ao organizar os conteúdos a partir das questões econômicas e da luta de classes”. Todavia, com o advento da ditadura civil-militar na década de 1960, a historiografia marxista por propor uma formação crítica foi bruscamente interrompida no sentido de vedar a propagação dos seus ideais. Os livros didáticos estariam incluídos nessa ação repressora contra a formação humana (AZEVEDO; STAMATTO, 2010).

¹⁴ Um dos resultados da ação desses grupos ocorreu no Estado de Minas Gerais, que tomou a iniciativa de implementar um programa curricular de embasamento marxista, tornando-se referência para os sistemas de ensino de outros estados da federação. Por conseguinte, esse programa curricular foi “[...] como uma síntese das expectativas de um ensino de História democrático e participativo, e que refletia o momento político vivido então” (FONSECA, 2004, p. 61).

¹⁵ O campo da História Cultural foi uma tendência historiográfica que ascendeu na década de 1970, como um dos desdobramentos da Escola dos Annales, no ano de 1929, inaugurada pela ação dos historiadores franceses Marc

Curriculares Nacionais (PCN's de História) em 1997. Tal como fora informado por Neto (2007) “[...] a proposição de se organizar o ensino de História com base em eixos temáticos é uma evidência da influência das novas tendências historiográficas, especialmente da Nova História Cultural, na compilação do documento”.

O historiador Barros (2011, p. 38), ao fazer uma consideração em torno do universo conceitual da História Cultural, interpreta que “Começaremos por notar que a História Cultural se encontra em alta nos dias de hoje”. E o historiador Burke (2005) complementa que essa concepção historiográfica se tornou do final do século XX e início do século XXI um dos campos de pesquisa mais proeminentes da historiografia.

Contribuição significativa da Nova História, a proposição da história-problema aparece como uma possibilidade de substituição à história narrativa. Apresenta-se uma história voltada para as grandes questões do presente. Está colocada aí a função social da história – responder a, pelo menos, algumas das grandes interrogações da nossa época. Inserida em um contexto de crises paradigmáticas, em que os homens buscam mais do que nunca, a sua identidade, a nova história toma como um desafio responder a inquietações do hoje. É uma história-problema que pretende iluminar o presente e ser uma forma de consciência que permite ao aluno compreender o contexto atual e, ao mesmo tempo, quando esse detiver o conhecimento do presente, ter condições de entender outros períodos da história (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p. 717).

Essa aproximação com a Nova História Cultural ficou ostensiva no texto dos PCN's de História voltado para o Ensino Fundamental como segue no excerto abaixo:

As propostas curriculares passaram a ser influenciadas pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. 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, sugerindo possibilidades de rever no ensino fundamental o formalismo da abordagem histórica tradicional. A história chamada “tradicional” sofreu diferentes contestações. Suas vertentes historiográficas de apoio, quer sejam o positivismo, o estruturalismo, o marxismo ortodoxo ou o historicismo, produtoras de grandes sínteses, constituidoras de macro-objetos, estruturas ou modos de produção, foram colocadas sob suspeição (BRASIL, PCN's de História – 1ª a 4ª séries, 1997, p. 24).

Bittencourt (2009, p. 102-103) observa que essas mudanças na estrutura e organização dos saberes da escola brasileira “[...] pautaram-se no atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático”. Diante do objetivo de abrir espaço para a participação política do povo, era necessária a aderência de um método que

Bloch e Lucien Febvre. Esses historiadores demonstraram um espírito inquietante e uma aversão à concepção de historiografia que se tinha na época, a saber, uma história tradicional que prezava pela análise dos acontecimentos políticos e militares, que reduzia os fatos a particularidades, todavia, sem considerar as partes que constituem um mesmo acontecimento (BURKE, 1991).

fundamentasse o ensino não mais nos feitos dos heróis, mas em uma corrente historiográfica que desse voz para todos os sujeitos marginalizados: a história cultural.

Tal corrente historiográfica trouxe contribuições significativas legando à disciplina a proposição de uma história-problema em substituição de uma história-narrativa, abordando questões do presente e partindo do pressuposto de que quando o aluno e a aluna compreendem o seu presente eles têm condições cognitivas de entender outros períodos remotos.

A história a partir de questões-problema consiste em propor que, com base em situações problematizadoras extraídas da realidade social dos alunos, busque-se respostas no passado, em diferentes épocas e lugares, sempre orientados por dúvidas e indagações reais, do tempo presente. O intuito é que o ensino de história seja significativo para os alunos na sua experiência atual (AZEVEDO; STAMATTO, 2010, p. 719).


Com a reformulação curricular do ensino de História materializado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1997), os professores e professoras passaram a ter a oportunidade de exercer sua autonomia intelectual, ainda que com limites, em face das demandas sociais que exigiam, por sua vez, um atendimento às massas e, por conseguinte, um ensino de História que desenvolvesse nos educandos e educandas uma consciência histórica.

Pode-se considerar que, do ponto de vista dos conteúdos, os PCN's significaram um avanço no sentido de ter incorporado ao ensino da disciplina temáticas ligadas ao princípio da democracia como o estabelecimento dos temas transversais, isto é, Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo (BRASIL, PCN's de História, 1997).

[...] o Documento, em consonância com o movimento acadêmico e político, reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re) conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia (SILVA; FONSECA, 2010, p. 18).

O pós-1990 foi marcado por uma significativa conquista do movimento social negro com a promulgação da Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei nº 9.394/96, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as disciplinas que integram o currículo das escolas públicas e privadas do país¹⁶.

¹⁶ Recorde-se que, na década de 1990, foram promulgadas em alguns estados da federação leis municipais que prescreviam o ensino da temática do povo negro nas escolas da rede municipal de ensino, a citar: Lei Municipal de Belém nº 7. 6985, de 17 de janeiro de 1994 – “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, na disciplina História, de conteúdo relativo ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira e dá outras providências”; Lei Municipal de Aracaju nº 2.251, de 30 de novembro de 1994 – “Dispõe sobre a inclusão no currículo, escolar da rede municipal de ensino de 1º e 2º graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da Raça Negra na formação sociocultural brasileira e dá outras providências”; Lei Municipal de São Paulo nº 11. 973, de 4 de janeiro de 1996 – “Dispõe sobre a introdução nos currículos das escolas municipais



Mesmo em meio a tímidas conquistas como esta, não se pode ainda supor que a disciplina se encontra livre de antigas e novas dificuldades que na ordem do dia se mostram como um desafio para aqueles e aquelas que ministram aulas de ensino de História como, por exemplo, a constatação de que em quase vinte anos de sua promulgação o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana continua a ser uma lei que não é aplicada integralmente nas escolas. Em parte, isto pode ser atribuído ao silenciamento dessa temática nos livros de teoria e prática do ensino de História para pedagogos e pedagogas em formação e atuantes, como será demonstrado no próximo capítulo.

de 1º e 2º graus de estudos contra a discriminação” (BRASIL, *DCN’s para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, 2004).

Articular educação e identidade negra é um processo de reeducação do olhar pedagógico sobre o negro. A escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão.

(Nilma Lino Gomes, 2002).

CAPÍTULO 2

LUGAR DA COR NEGRA NA CULTURA MATERIAL ESCOLAR: OS LIVROS DE TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Após uma breve incursão na história do ensino de história com vias de perceber a aparição dos primeiros manuais de Didática da História para professores e professoras, neste capítulo proponho discutir o que considero o núcleo deste livro, a saber, o lugar que a cor negra ocupa em livros destinados aos docentes. Para isto, operei a análise de quatro livros de teoria e prática de ensino de História para o uso do profissional pedagogo a fim de averiguar se o referido gênero textual contempla a temática educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana.

Os livros analisados foram os seguintes: *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos* (HIPÓLIDE, 2009); *Metodologia do ensino de história* (VASCONCELOS, 2012); *Nas trilhas do Ensino de História: teoria e prática* (SILVA; PORTO, 2012) e *Ensino de História para o Fundamental I: teoria e prática* (FERMIANO; SANTOS, 2014).

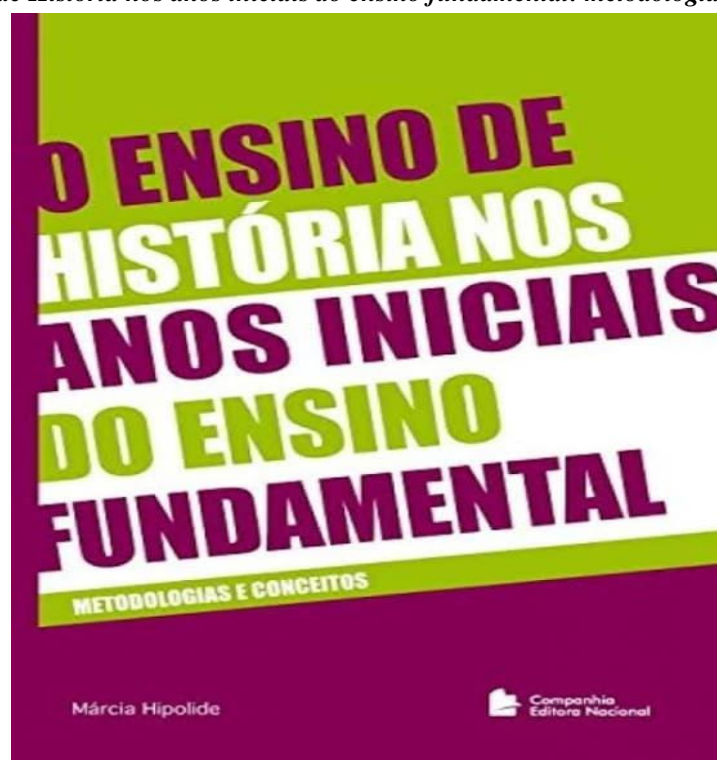
Para o Ministério da Educação, “[...] a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores” (BRASIL, *DCN’s para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, 2004, p. 17). Uma vez que os livros aqui listados se destinam à formação e atualização do pedagogo e da pedagoga, parto do pressuposto de que estes materiais devem comportar em seu conteúdo orientações e proposições quanto ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Dos títulos inventariados, dois livros integram o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE do Professor, sendo estes: *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos* (HIPÓLIDO, 2009) e *Nas trilhas do Ensino de História: teoria e prática* (SILVA; PORTO, 2012). O PNBE do Professor é uma política pública que tem como escopo adquirir e socializar entre a comunidade docente obras de referência que os auxiliem no desenvolvimento das suas atividades em sala de aula.

Na contracapa dos dois livros, informa-se ao docente que as obras foram encaminhadas às escolas com o objetivo de cooperar na sua atualização e desenvolvimento profissional.

Observa-se que elas intencionam ser um tipo de recurso pedagógico para a formação docente continuada, ou seja, para o pedagogo e pedagoga que atua no chão da escola pública.

Imagem 1 - *O Ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos* (2009)



Fonte: Companhia Editora Nacional.

Imagem 2 – *Nas trilhas do Ensino de História: teoria e prática* (2012)



Fonte: Editora Rona.

Instituído no ano de 1997, no governo federal Fernando Henrique Cardoso, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem como escopo promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e alunas e professores e professoras por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, pesquisa e de referência nas escolas públicas de todo o país.

O PNBE do Professor, criado em 2010, tem como objetivo a iniciativa de apoio pedagógico, destinado a subsidiar teórica e metodologicamente os docentes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nos campos disciplinares, áreas do conhecimento e etapas da educação básica¹⁷.

Por seu turno, o *Metodologia do ensino de história* (VASCONCELOS, 2012) integra o catálogo de obras na área de educação da Editora Intersaberes especializada em conteúdos universitários. O livro do Intersaberes é adotado no curso de Pedagogia a Distância do Centro Universitário Internacional – UNINTER do Paraná.

Imagem 3 – Metodologia do Ensino de História (2012)



Fonte: Editora Intersaberes.

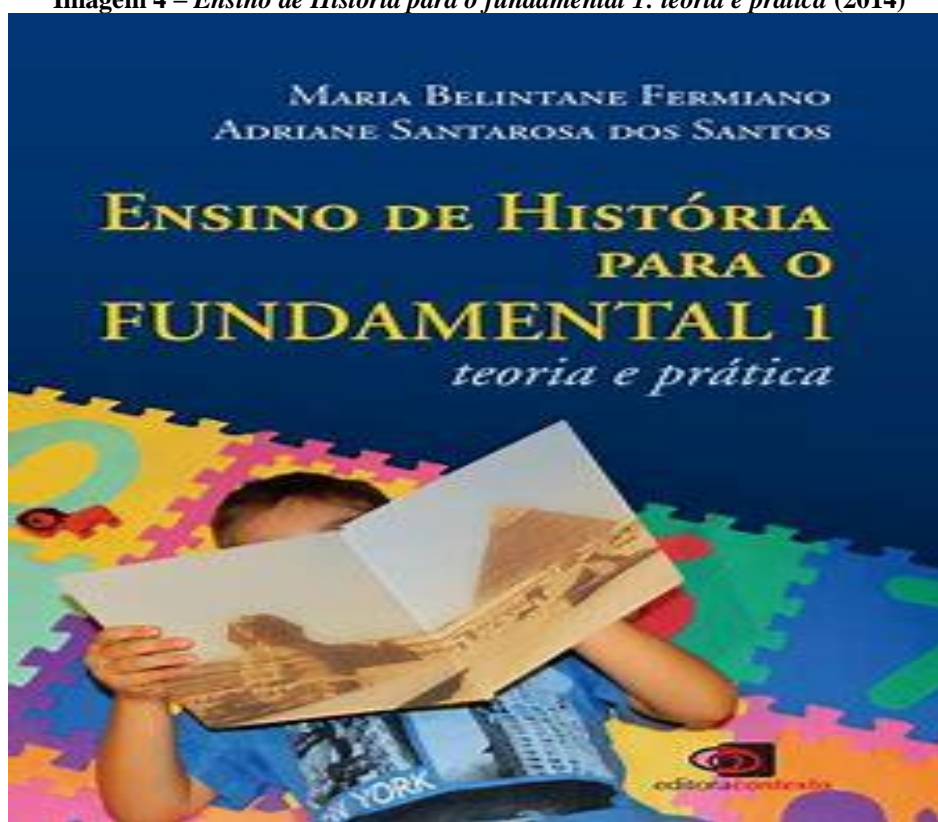
¹⁷ As referidas informações foram obtidas diretamente do site do Ministério da Educação (MEC).

O referido livro é utilizado em todo o país como recurso principal para subsidiar o processo das avaliações dos estudantes para a formação teórica na disciplina de Metodologia do Ensino de História. No item “apresentação”, o autor informa que:

Esta obra é resultado do cruzamento de duas experiências: a acadêmica e a docente. Durante mais de uma década, fui professor de História no ensino fundamental e procurei aplicar em sala de aula tudo o que aprendi em Prática de Ensino, uma das disciplinas de meu curso de licenciatura (VASCONCELOS, 2012, p. 7).

O *Ensino de História para o Fundamental 1: teoria e prática* (FERMIANO; SANTOS, 2014) foi publicado pela Editora Contexto de grande circulação no mercado editorial. O livro integra a área de educação na categoria metodologia do ensino.


Imagem 4 – *Ensino de História para o fundamental 1: teoria e prática* (2014)



Fonte: Editora Contexto.

Na introdução, é registrado que “Esta obra foi pensada para ajudar os professores a refletir sobre seus conhecimentos (adquiridos com estudo e experiência profissional) e aprimorar suas aulas” (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 7). Ademais, é destacado que:

Este livro também colabora com o professor no sentido de fazê-lo adquirir autonomia e segurança para modificar e criar suas próprias atividades com base nos indicadores de análise de qualidade elaborados para permitir a avaliação da coerência, da pertinência e da validade de cada trabalho proposto aos alunos (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 8).



A escolha dos quatro livros justifica-se por apresentar uma característica em comum, qual seja: a função de contribuir com a formação inicial e continuada dos pedagogos e pedagogas. Neste caso, a obra *Metodologia do ensino de história* (2012) destina-se a formação docente inicial por ser utilizada em um curso de graduação em Pedagogia a Distância. Por outro lado, os dois livros que integram o acervo do PNBE do Professor do MEC - *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos* (2009) e *Nas trilhas do Ensino de História: teoria e prática* (2012) - constituem-se como obras de apoio pedagógico encaminhadas para as escolas públicas com o objetivo de facilitar a atualização e o desenvolvimento profissional de pedagogos e pedagogas atuantes. Portanto, os dois livros são endereçados à formação continuada de professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Por fim, o *Ensino de História para o Fundamental 1: teoria e prática* (2014) destina-se também aos pedagogos e pedagogas atuantes, sobretudo, para os que trabalham na rede particular de ensino.

Desta forma, o capítulo em apreço se propõe a identificar e apreender de que forma a temática relações étnico-raciais é representada ou não nos livros de teoria e prática do ensino de História dos anos iniciais do ensino fundamental. E a partir disto problematizar se estes artefatos da cultura material escolar contribuem ou não na promoção de uma educação das relações étnico-raciais na formação inicial e continuada do pedagogo e pedagoga, visto que os tais se propõem para a qualificação docente. O interesse de examinar este aspecto decorre do motivo de o negro se constituir como sujeito histórico que deve ter a sua história contextualizada na disciplina conforme prescreve a legislação educacional.

Analisar este aspecto é relevante na medida em que é sabido que “A escolha de material didático é assim uma questão política e se torna um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno” (BITTENCOURT, 2018, p. 298).

Sendo assim, ainda que a apropriação destes livros esteja associada à formação e atuação do pedagogo e pedagoga, também não deixa de perpassar o tipo de alunado que se deseja formar a partir dos conteúdos e conceitos de História. Dito isto, ao olhar para as representações em torno do negro que são materializadas nos diversos tipos de materiais didáticos, siga precisamente as ponderações de Horn e Germinari (2011, p 18) quando mencionam que o questionamento e a crítica são sempre necessários para o desvendar da natureza de um objeto de estudo, “[...] de forma a se perceber como este foi produzido e institucionalizado historicamente e que pode, por conseguinte, sofrer mudanças ao ser novamente interpretado”.

O papel do Movimento Negro na promoção de uma Educação para as Relações Étnico-raciais

Com base na chave analítica de Bittencourt (2018, p. 127), “[...] as recentes transformações da História têm sido constatadas por pesquisas recentes, e enfrentam constantes desafios para se efetivarem, como a inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira, da história dos povos indígenas ou das mulheres”. Tal citação indicia que as transformações no campo do Ensino de História têm sido marcadas por avanços como, por exemplo, a Lei Federal nº 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003 pelo recém-empossado Presidente da República, à época, Luís Inácio Lula da Silva.

O texto da lei federal prescreve que nas escolas devem ser ministrados o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a contribuição do negro na formação da identidade nacional. A lei é uma tradução da atuação combativa do movimento negro brasileiro desde a segunda metade do século XX.

Por este motivo, entendo ser indispensável resgatar o histórico de lutas desse movimento específico no que tange à educação escolar e, em seguida, refletirmos os seus reflexos na materialidade dos livros de teoria e prática do ensino de história para os pedagogos e pedagogas.

Pereira (2011) aparenta concordar comigo quando dar a entender que é incoerente pensar a criação e implementação da Lei nº 10.639 de 2003 sem considerar o contexto de atuação do movimento negro brasileiro na segunda metade do século passado¹⁸. Em sua avaliação, a promulgação da Lei nº 10.639/03 deve ser apreendida como o resultado das reivindicações e lutas do movimento social negro na segunda metade do século XX, em específico na década de 1970, em meio ao processo de reabertura democrática no país durante a ditadura civil-militar.

Nunca é demais ressaltar que desde o século XIX até o regime civil-militar no Brasil (1964-1985), a História era a narrativa de sujeitos que tinham realizado feitos notáveis na sociedade onde viveram, sendo que as suas ações se constituíam como modelos consagrados que deveriam ser imitados pelo o povo.

¹⁸ Pereira (2011) chama a atenção para o fato de que o movimento negro brasileiro deve ser entendido como um movimento social e organizado que tem como particularidade a atuação em prol das questões étnico-raciais. Sua constituição e organização é complexa e diversa, visto que agrupa em seu interior entidades, organizações e sujeitos que militam contra o racismo estrutural e institucional, bem como por melhores condições de vida, educação e trabalho da população negra. O movimento negro atua/luta por meio de múltiplas frentes e estratégias como práticas culturais, partidos políticos, sindicatos e na educação.

Posteriormente, com o processo de abertura política iniciado em meados da década de 1970, ainda no período de vigência da ditadura civil-militar, foram ascendendo paulatinamente algumas organizações sociais em vários estados da federação e, especialmente, o movimento negro organizado. Como explicita Pereira (2010), um marco na organização do movimento negro brasileiro nesse período foi a criação do Movimento Negro Unificado (MNU)¹⁹, em São Paulo, em 1978²⁰. A criação do MNU marcou o início daquilo que ficou convencionalmente conhecido como movimento negro contemporâneo (PEREIRA, 2010).

O MNU adotou uma perspectiva de luta revolucionária, de esquerda, no combate contra o racismo, defendendo o estabelecimento de uma nova sociedade. Para isto, foram articuladas as categorias de “raça” e “classe” como meio de compreender a opressão racial sofrida pela população negra, bem como superar esse *status quo*. Vale ressaltar que as organizações anteriores ao MNU como a Frente Negra Brasileira de 1931 e o Centro Cívico Palmares de 1926, por exemplo, adotaram uma perspectiva de luta liberal, isto é, que combatia o racismo, mas sem exigir a supressão da sociedade de classes, logo a transformação social. Em contrapartida, o MNU propunha a revolução social, isto é, a superação da sociedade de classes sobre a qual estava fundada o racismo. Sendo assim, havia à época uma ala que defendia a revolução da estrutura social brasileira. Esta acreditava que somente uma revolução seria capaz de extinguir o racismo. Por outro lado, havia uma ala que ganhava força e que dizia que o meio eficaz de combater o racismo seria adotando uma estratégia política em prol de ações afirmativas para a população negra²¹. Dessa forma, acreditava-se que era possível viver em uma sociedade de classes sem o racismo.

¹⁹ O Movimento Negro Unificado, criado em 1978, na cidade de São Paulo, nas escadarias do Teatro Municipal, reuniu no dia dezenas de lideranças de organizações negras de vários estados, em protesto contra morte de um civil negro na delegacia e da expulsão de 4 jovens negros de um clube de esporte. Este acontecimento emblemático marcou o surgimento daquilo que convencionou a chamar de movimento negro contemporâneo. Embora tenha havido outras organizações negras anteriores a MNU, contudo o movimento negro da década de 1970, tinha uma especificidade que residia na denúncia do mito da democracia racial, na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e por melhores condições de vida da população negra (PEREIRA, 2010; 2012).

²⁰ Vale ressaltar que no século XX tivemos o protagonismo de várias entidades que atuaram no interior do movimento negro, tais como, o Centro Cívico Palmares, criado em 1926 no Estado de São Paulo; a Frente Negra Brasileira, criada em 1931 em São Paulo; o Clube Negro de Cultura Social de 1932 em São Paulo; ainda em 1932, em São Paulo, foi fundada a Frente Negra Socialista; a União dos Homens de Cor, em 1943, em Porto Alegre; o Teatro Experimental do Negro em 1944; a Associação do Negro Brasileiro em 1945; a Associação Cultural do Negro em 1954; a criação da revista *Niger* em 1960. Destaque para a Frente Negra Brasileira que foi a maior organização do movimento social negro na primeira metade do século XX. Essas múltiplas organizações e entidades apontam que o movimento negro brasileiro não foi homogêneo e harmonioso, ou seja, o movimento não esteve longe de conflitos e dissensões internas (PEREIRA, 2010; 2011).

²¹ As ações afirmativas são políticas públicas ou privadas que objetivam neutralizar e/ou aplacar os efeitos das práticas de discriminação por raça, gênero, nacionalidade, idade e estereótipo. Uma ação afirmativa só produz efeito na medida em que autoridades públicas e privadas investem (dinheiro e tempo) efetivamente numa ação afirmativa específica. Outrossim, uma ação afirmativa intenciona reparar os danos sociais, econômicos, históricos


Uma situação que demonstra essa polarização de ideias do ponto de vista da luta política entre as diferentes organizações do movimento negro refere-se ao contexto de retorno das eleições diretas para os governos estaduais, em 1982, e a consequente vitória de candidatos e partidos de oposição ao regime ditatorial. Lideranças e ativistas do movimento negro de vários estados buscaram criar ambientes de interlocução com os poderes legislativo e executivo com a intenção de viabilizar políticas de ações afirmativas para a população negra. Por outro lado, setores mais radicais do movimento se opuseram a essas articulações, visto que defendiam que a luta contra o racismo deveria ser independente, sem vinculações com partidos políticos e/ou com o Estado (PEREIRA, 2016).

No tocante à educação, o MNU teve como uma de suas principais bandeiras a reivindicação pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil, isto é, o protagonismo do negro na constituição da identidade nacional. Na “Carta de Princípios” publicada em 1978²² pelo o Movimento Negro Unificado em São Paulo, tem-se registrado essa reivindicação. À época, era um consenso a ideia de que a reavaliação do papel do negro na história brasileira deveria estar, inevitavelmente, articulada à educação desse grupo étnico, de modo particular, e a educação da sociedade, de modo geral. Isto significava dizer que era preciso promover nas escolas uma educação antirracista.

Pereira (2011) cita alguns casos de iniciativas de militantes do movimento negro que executaram atividades pedagógicas que tinham como fim a tal reavaliação. Um destes é o da militante Maria Raimunda Araujo (Mundinha), fundadora e primeira presidenta do Centro de Cultura Negra do Maranhão, em 1979. Desde a década de 1980 ela atuou com a sua equipe nas

e políticos que minorias marginalizadas sofreram ao longo de sua existência. Dessa forma, as ações afirmativas têm o papel de viabilizar oportunidades e direitos a grupos socialmente e historicamente marginalizados. No Brasil, o primeiro movimento para a implementação das cotas para o ingresso da população negra e indígena na universidade pública se deu em 2001, por interesse de universidades públicas estaduais, a citar: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ; a Universidade do Estado da Bahia/UNEB e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS. A primeira instituição federal no país a adotar a política de cotas para negros/as e indígenas foi a Universidade de Brasília/UNB, em 2004. No Nordeste, a primeira universidade pública a implantar o sistema de cotas foi a Universidade Federal da Bahia/UFBA (LIMA; NEVES; SILVA, 2014).

²² A “Carta de Princípios” elaborada pelo o Movimento Negro Unificado em 1978 traz indícios para pensarmos na definição do que deveria ser um movimento negro à época, bem como o que era ser negro no período. De acordo com a carta, o movimento negro contemporâneo entendia que o “ser negro” dizia respeito aqueles/as que tinham na sua cor de pele, no cabelo e no rosto, sinais característicos da identidade negra. Quanto ao que “era um movimento negro” eles estavam convencidos de que tratava-se daqueles/as que tinham a consciência da existência da discriminação racial e marginalização racial e por este motivo entendiam da importância e emergência de unir todas as forças e lutar pela defesa do povo negro em todos os aspectos, tais como: maiores oportunidades de emprego, melhor assistência à saúde, educação, lazer, habitação, reavaliação do papel do negro na história do Brasil, valorização da cultura negra e o estabelecimento de uma educação antirracista nas escolas (PEREIRA, 2010).



escolas públicas de Maranhão, promovendo palestras e distribuindo materiais didáticos que versavam sobre a história do negro no Brasil. Ela chegou a ter a iniciativa de confeccionar cartilhas sobre a temática da história da população negra que desconstruía a visão do negro enquanto vítima. À guisa de ilustração, cito algumas cartilhas: *O caderno de descolonização da nossa história: Zumbi, João Cândido e os dias de hoje* e *Esta história eu não conhecia*, ambos de 1980.

Vale recordar que o interesse dos ativistas negros pela área da educação era anterior à criação do MNU na década de 1970. O movimento negro de princípios do século passado entendia que a educação era um dos meios de se constituir uma sociedade democrática e igualitária. No pós-abolição, uma de suas reivindicações era o acesso à educação por parte da população negra.

Os índices de analfabetismo entre os negros eram gritantes e acarretavam um déficit cultural, moral, intelectual entre esse grupo étnico e, em consequência, dificultavam a sua inserção no mercado de trabalho e o exercício da cidadania (GOMES, 2012).

A Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em São Paulo, em 1931, foi uma importante organização que promoveu a educação de seus membros, além de ter criado escolas para a alfabetização de crianças, jovens e adultos. A FNB acreditava que por meio da educação a população negra seria integrada à vida política, social e cultural do país. Em 1936, essa organização foi transformada em partido político, porém em 1937 foi extinta após o golpe do Estado Novo que pôs na ilegalidade todos os partidos políticos de oposição.

Outrossim, foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em São Paulo em 1944, que tinha como intenção formar atores e dramaturgos negros, bem como manifestar a cultura negra por meio das artes, desenvolveu uma iniciativa de alfabetização de seus primeiros membros, à época, recrutados do operariado, do funcionalismo público, empregadas domésticas e favelados. O TEN defendeu o ensino gratuito a todas as crianças brasileiras (PEREIRA, 2010 & GOMES, 2012).

Ativistas e lideranças negras se articularam no sentido de propor projetos que intencionavam a reformulação do currículo escolar a fim de integrar o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana no processo de ensino e aprendizagem.

Aliás, desde a década de 1970, os movimentos negros passaram a enfatizá-las em seus discursos, tendo em vista o diagnóstico de uma situação que apontava o baixo rendimento do negro no sistema escolar, a veiculação implícita nos livros didáticos do ideal do branqueamento, a forma claramente racista de como o negro era tratado e a omissão nos conteúdos escolares da participação do negro no desenvolvimento do

país. Assim, desde essa época, passou-se a reivindicar uma política educacional que reconhecesse e valorizasse a história dos afrodescendentes e respeitasse a diversidade. (JESUS, 2010, p. 3).

Na década de 1980, o movimento negro continuou estendendo as suas ações de resistência para o reconhecimento da história afro-brasileira e africana nos espaços de formação. Pereira (2016, p. 25) informa que “A luta nas escolas, como estratégia privilegiada para atingir esse objetivo, foi frequente em grande parte do território nacional, principalmente a partir da década de 1980”.

A partir de meados de 1990, intensificou-se uma série de reivindicações do movimento negro com via de implementar ações legais em favor da integração da história dos afrodescendentes no currículo oficial. No dia 20 de novembro de 1995, foi realizado a “Marcha Zumbi dos Palmares, Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”, que reuniu aproximadamente 30 mil pessoas, entre ativistas, lideranças negras, setores da sociedade civil e simpatizantes da causa em memória aos 300 anos da morte de Zumbi, líder do Quilombo dos Palmares. O ato foi realizado no contexto de tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN de 1996. Os representantes da marcha entregaram ao presidente da República, à época, Fernando Henrique Cardoso, um documento contendo as reivindicações do movimento (CRUZ, 2013). A intenção do ato foi o de denunciar a ausência de políticas públicas de promoção da igualdade racial (PEREIRA, 2016).

As reivindicações da Marcha foram colocadas em prática, em parte, pelo governo federal devido as pressões do Grupo de Trabalho Interministerial para a valorização da população negra. Como efeito, teve-se a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) em 1997, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que integrou ao currículo o tema transversal Pluralidade Cultural. O ensino de História fundado numa concepção “[...] na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se de maneira harmônica e não conflituosa [...]” ia perdendo espaço e interesse na historiografia (NADAI, 2011, p. 27).

Nadai (2011) salienta que não privilegiados passaram a se tornar objetos de reflexão de historiadores e historiadoras enriquecendo o campo com discussões até então silenciadas sobre a ação de sujeitos que integraram e contribuíram com a formação da identidade nacional. Essa renovação, em parte, pode ser atribuída ao empenho de determinados setores da sociedade como, por exemplo, o movimento negro que desenvolveu um papel expressivo no reconhecimento da identidade negra no sistema de ensino.

Todavia, essas conquistas por mais significativas que tenham sido não foram o suficiente para conter a prática de discriminação racial contra os negros, o que contribuiu com a elevação dos índices de evasão escolar de estudantes negros e negras que não se reconheciam na História do Brasil.

Isto indicia que o racismo produziu e produz efeitos que reverberam na política educacional, na cultura escolar, na organização e funcionamento da educação básica e superior, no currículo, nos cursos de formação docente inicial e continuada e nas práticas pedagógicas. Essa constatação da persistência do racismo no bojo da institucionalização das políticas de ações afirmativas pode apontar para o fato de que quanto mais o movimento negro aprimora e sofisticava a sua luta pela emancipação social e superação do racismo, mais se intensifica a variedade de formas de opressão e dominação contra a população negra (GOMES, 2012).

Por isso, foi sancionada a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a redação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que instituiu em nível nacional a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas redes de ensino público e particular nos níveis fundamental e médio de todo o país.

Em 2003, foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial²³. Em 2004, foi criada no Ministério da Educação a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Em seguida, tivemos a sanção da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre as cotas raciais e sociais nas universidades públicas e instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Nota-se que, na primeira década do século XXI, o movimento negro desempenhou um papel de articulação com o Governo Federal, o que acarretou pontuais mudanças na estrutura do Estado (GOMES, 2012).

Após a promulgação da nova Lei, a redação do texto se configurou desta forma:

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

²³ A Medida Provisória nº 726, publicada no Diário Oficial da União, no dia 12 de maio de 2016, estabeleceu a estrutura organizacional da Presidência da República e dos Ministérios que compõem o governo federal. O documento oficializou a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial (SEPPRIR), da Juventude e dos Direitos Humanos, que foi criado em 13 de outubro de 2015, pela MP 696. Isto ocasionou a junção da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir); Secretaria de Políticas para as Mulheres; Secretaria de Direitos Humanos e Secretaria Nacional de Juventude. Consequentemente, estas secretarias perderam o status de ministério como também a sua especificidade.

1 – 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 políticas pertinentes à História do Brasil.

2 – 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 Brasileira.

Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, Lei n. 10.639 de 2003).

Posteriormente, no dia 10 de março de 2008, foi sancionada a Lei Federal nº 11.645 que acrescentou à Lei nº 10.639/03 a obrigatoriedade do estudo referente à História e Cultura Indígena nas redes de ensino público e privado nos níveis fundamental e médio do país. Assim, com a alteração e acréscimo ao artigo 26 A da Lei nº 10.639/03, a Lei passou a vigorar com a seguinte redação:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (BRASIL, Lei n. 11.645 de 2008).

De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (2004), que é um documento de orientação, indicação e normas que tem como escopo promover a aplicação efetiva da Lei nº 10.639/03, uma das estratégias pedagógicas de combate a prática do racismo e discriminação é a publicação e aquisição de livros e de materiais didáticos que contemplem em seu conteúdo a representação dos negros como um grupo étnico portador de uma identidade *sui generis*.

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). (BRASIL, DCN’s para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2004, p. 25).

O longo e complexo processo de institucionalização da Lei nº 10.639/03 deve ser apreendido como o resultado das lutas e demandas do movimento social negro no transcorrer do século XX. Como dito anteriormente, do ponto de vista da educação uma das bandeiras do

movimento negro contemporâneo nas décadas de 1970 e 1980 foi a reavaliação do papel do negro na história do Brasil. Nisto, é preciso ressaltar que a luta não foi em torno do reconhecimento da contribuição da população negra na formação do Brasil no sentido de alijar a contribuição dos outros povos étnicos, mas o sentido da luta foi o de reavaliar o papel do negro equiparado com a contribuição dos europeus, dadas as devidas ressalvas sobre este último grupo étnico (PEREIRA, 2012).

O movimento entendia que a questão – reavaliação do negro na formação social do Brasil - estava relacionada diretamente com a educação escolar, mais especificamente, com o que era ensinado nas escolas. Por este motivo, a escola passou a ser concebida como um espaço de legitimação do mito da democracia racial, que também poderia e deveria ser um espaço de luta e promoção da igualdade racial. Em razão disso, a lei sancionada em 2003 representou depois de décadas uma conquista significativa do movimento. Contudo, os desafios e a luta não pararam com a sua promulgação, visto que a efetiva implementação da lei nas escolas ainda é uma realidade distante, fazendo da Lei nº 10.639/03 uma lei para o inglês ver.

Pereira (2016) destacou, ao analisar o depoimento de alguns ativistas negros que militam na área da educação, por intermédio das falas que uma coisa é lutar e conseguir a promulgação da lei, outra é monitorar e acompanhar a sua execução.

Os dados sobre os casos de racismo no país evidenciam que o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira não tem recebido pelas autoridades públicas e a comunidade escolar o devido tratamento. Vale ressaltar que o seu ensino nas escolas não se restringe e limita ao conhecimento das religiões de matrizes africanas, em uma espécie de reducionismo. Por mais ricas e importantes que sejam as religiões africanas, estamos nos referindo a algo muito complexo e fundamental. Trata-se da preservação e sobrevivência de vidas negras. Não é uma questão de meramente ensinar a temática nas aulas, antes é uma questão de vidas negras que hoje ou amanhã podem ser ceifadas por indivíduos que não foram ensinados na escola a respeitarem a cor e a identidade do outro.

A emergência da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos livros destinados aos pedagogos/as

Para pensar o lugar que a cor negra ocupa nos livros de teoria e prática do ensino de História e suas implicações na formação e atuação do profissional pedagogo, escolhi como guia a noção de “identidade negra” e sua relação com a educação escolar. Para Gomes (2002), educação e identidade negra se configuram como dois processos complexos e que possuem

entre si uma relação dialógica. Essa relação complexa se caracteriza por semelhanças e diferenças, aproximações e distanciamentos, avanços e recuos. Ambas são desenvolvidas pela ação de homens e mulheres negras em diferentes momentos da vida.

Para captar o sentido desta noção, é preciso antes apreender o conceito de “identidade”. Gomes (2002) dirá, com base nas reflexões de Jacques D’adesky (2001), que a identidade é forjada na interação com o outro, isto é, no diálogo convergente e/ou divergente. Sendo assim, nenhuma identidade é construída isoladamente. Esse diálogo implica na percepção que o indivíduo ou grupo étnico/racial tem de si mesmo, de seu eu, e que é confrontado na percepção que o outro tem sobre este.

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra (DADESKY, 2001, apud GOMES, 2002, p. 39).

Do confronto do olhar de si com o olhar do outro é que se produz a identidade. Para a autora, esse movimento dialético da construção identitária se dá também na construção da identidade negra. A identidade negra deve ser compreendida como um processo complexo e contínuo, construído pelos negros e negras em diversos espaços, institucionais ou não. Essa identidade étnica permeia toda a sociedade brasileira, estando presente no modo de vida de brancos e não brancos. Contudo, a sua predominância é entre a população negra de ascendência africana²⁴ (GOMES, 2003).

Ao ingressar na escola, o negro é confrontado com diversos olhares que se lançam sobre o seu pertencimento étnico-racial. Na maioria dos casos, esses olhares entram em conflito com a representação que o negro tem de si próprio (GOMES, 2002). A escola, portanto, interfere na construção da identidade negra, seja positivamente, seja negativamente. O olhar que é lançado

²⁴ Nilma Lino Gomes (2003) concorda que brancos e negros são iguais do ponto de vista genético, porém ela entende que, ao longo de um processo histórico, brancos e negros foram se diferenciando no que tange à cultura. Ou seja, na contemporaneidade temos a existência de múltiplas culturas: cultura branca, cultura negra, cultura indígena, cultura juvenil, cultura judaica, cultura cigana. A cultura é o elemento que nos torna diferentes uns dos outros. Se partirmos do entendimento de que a cultura é socialmente e historicamente elaborada, também entenderemos que as diferenças são socialmente e historicamente construídas. Sendo assim, a diferença entre os humanos residiria no aspecto cultural, uma vez que cada grupo cria e recria os seus respectivos sistemas de representações e que, por sua vez, regulam as suas formas de estar no mundo e pensar o mundo. Contudo, num contexto de uma sociedade de classes marcada pelo poder e dominação, as diferenças culturais foram transformadas em formas de hierarquizar e classificar indivíduos e grupos étnicos.

sobre o aluno negro e sua cultura, tanto pode valorizá-lo, reconhecê-lo, bem como estigmatizá-lo, segregá-lo, discriminá-lo e até mesmo negá-lo.

Não é fácil construir uma identidade negra positiva em um espaço escolar que produz e legitima um imaginário pedagógico que concebe e trata o estudante negro de forma desigual. Não se reflete, na maioria dos casos, sobre as consequências dessa postura em que os alunos negros tendem a internalizar o fracasso e exteriorizá-lo nas relações sociais de que fazem parte.

Para superar o racismo, faz-se urgente assumir o compromisso de compreender os problemas de aprendizagem do alunado negro à luz da história da população negra no Brasil e da realidade social e racial do país. Pensar a construção positiva da identidade negra no espaço escolar implica não somente questionar o negro sobre a questão étnico-racial, mas também, os sujeitos de outros grupos étnicos como os brancos, por exemplo. Dessa forma, a afirmação da negritude caracteriza uma pressão sobre o outro, em especial sobre o branco, questionando a suposta naturalidade de seu lugar de privilegiado.

É imprescindível que haja um compromisso político de educadores e educadoras com as questões étnico-raciais. Isto significa levar em conta as formas como os grupos étnicos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e os outros e o de como essas classificações foram apropriadas a fim de hierarquizar os povos étnicos a partir de um grupo de referência, qual seja, os brancos. Ademais, é tarefa de todos e todas averiguar os sentidos atribuídos às representações negativas em torno do negro no Brasil contemporâneo, bem como exaltar as representações positivas formuladas pelo movimento e comunidade negra (GOMES, 2003). A construção e afirmação da identidade negra fundamenta-se no orgulho e pertencimento étnico, bem como demonstra que a tão desejada branquitude do brasileiro está na verdade repleta de negritude (GOMES, 2002).

Dos quatro livros averiguados, identifica-se em dois uma lacuna, isto é, uma ausência referente à temática história e cultura afro-brasileira e africana, a saber: *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos* (2009) e *Metodologia do ensino de história* (2012). Não muito distante, o livro *Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática* (2012) limita-se a uma discussão superficial, sem contextualização e fundamentação teórica sobre a obrigatoriedade do ensino da temática supracitada. Esta lacuna, por sua vez, figura como um agravante diante da exigência da Lei nº 10.639/03, que tem um potencial que tende a promover uma prática docente que questiona os preconceitos e se funda nos princípios da pluralidade, diversidade e respeito às diferenças (PEREIRA, 2011).

Todavia, tendo em vista que os referidos livros destinados à formação e atuação do pedagogo e pedagoga não incorporam em seu conteúdo a questão étnico-racial, isto acaba por não viabilizar a promoção de uma perspectiva de educação antirracista que possa ser encarnada na cultura escolar da instituição em que o profissional atua. Esta lacuna é agravada ainda mais na medida em que alguns estudos apontam que há professores e professoras que desconhecem a referida lei federal ou têm um conhecimento superficial sobre o assunto como foi demonstrado, por exemplo, em uma pesquisa nacional intitulada como “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639 de 2003”, desenvolvida entre os meses de fevereiro a dezembro de 2009²⁵ (GOMES; JESUS, 2013).

Agora, vale salientar a obra *Metodologia do ensino de história* (2012) utilizada em um curso de graduação a distância, isto é, de formação inicial que não discute e nem problematiza a história e cultura do povo negro. Um dos efeitos disto na formação inicial do estudante de pedagogia pode ser o silenciamento de uma discussão, compreensão e conscientização da obrigatoriedade do ensino desta temática nos anos iniciais do ensino fundamental e que poderá se reverberar no seu procedimento em sala de aula. O silenciamento da temática relações étnico-raciais nestes tipos de livros pode inibir a possibilidade que os alunos negros e negras têm de manejar a contrapelo as representações negativas sobre o ser negro no Brasil (GOMES, 2002).

A escola, como um espaço de socialização do conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade, tem a missão de cooperar na construção positiva da identidade negra e este trabalho é atingido, em parte, com o uso de livros de ensino de História para docentes que contemplem em seu conteúdo a abordagem de uma educação antirracista.

O livro *Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática* (2012) faz menção às leis federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Entretanto, os autores apresentam um relato superficial sobre as ditas leis, citando apenas o seu número, a sua redação e seus respectivos objetivos.

Em 9 de janeiro de 2003, a Lei Federal 10.639, sancionada pelo então presidente Lula, determinava a inclusão do estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos das redes de ensino brasileiras. (SILVA; PORTO, 2012, p. 31).

²⁵ O objetivo da pesquisa foi o de identificar, mapear e analisar as iniciativas pedagógicas fundadas na perspectiva da Lei nº 10.639/03, que foram desenvolvidas nas escolas da rede pública de ensino. Após as informações passadas pelas secretarias municipais e estaduais de educação e os Núcleos de Estudo Afro-brasileiro (NEAB's), por meio do preenchimento de um questionário aplicado em 2009, constatou-se que no país 890 escolas atuavam na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais. Vale lembrar que esse dado não representou uma amostra fiel da realidade de escolas que seguiam as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Ou seja, esse número não abarca outras escolas que também trabalhavam com a temática. Deste total, 232 estavam localizadas na região sul, 340 na região sudeste, 61 na região centro-oeste, 138 na região nordeste e 119 na região norte (GOMES; JESUS, 2013).

Em março de 2008, a Lei Federal 11. 645 acrescentou a obrigatoriedade dos estudos referentes a história e cultura indígena nas redes de ensino do país. (SILVA; PORTO, 2012, p. 33).

Não são abordados também os conceitos de igualdade, diversidade, diferença e justiça social. Não são problematizadas questões pertinentes às lutas dos movimentos sociais negro e indígena na promulgação e efetivação das leis e do posicionamento do professor e professora em relação às mudanças que envolvem a representação do negro e do índio na disciplina.

Por integrar o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), os livros *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos* (2009) e *Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática* (2012) teriam que, obrigatoriamente, abordar com fundamentação teórica as discussões pertinentes ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, assim como por ter sido o MEC o responsável por elaborar os PCN's²⁶, em específico os temas transversais como parte da política do governo federal.

Como explica Bittencourt (2009), seria coerente que este livro de teoria e prática contemplasse tal temática, porém não é o que se constata em seu conteúdo.

Ciente de que estes livros chegaram às escolas públicas, pode-se postular as implicações destes materiais na atuação do pedagogo e pedagoga tendo em vista a presença de um alunado negro em sua turma. Um docente que não tem a leitura sobre o assunto em pauta terá as condições necessárias de encarar os problemas de aprendizagem de seus alunos negros como algo inerente a natureza desses, reduzindo a questão em um psicologismo, como se a natureza da dificuldade de aprender residisse numa instância de ordem psicológica e/ou biológica.

Todavia, o problema disto é não levar em conta as implicações históricas, políticas, sociais e econômicas que estão por trás disto como, por exemplo, os dados estatísticos que acusam que o maior índice de reprovação e evasão se concentra entre a população negra estudantil. Não se leva em conta, ainda, que na história da educação brasileira a escola pública e privada foi e é excludente (História), ou que a pobreza incide majoritariamente sobre a população negra (Economia). Esse psicologismo esvaziado de uma natureza pedagógica cria

²⁶ Ressalto ao leitor e leitora que, na época em que escrevi a primeira versão deste texto como Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação em Pedagogia, o documento normativo que norteava o currículo das escolas era os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Por este motivo que ao longo da escrita faço menção aos PCN's, em especial, o de História.

como alternativa a formação de salas especiais ou turmas experimentais voltadas para os alunos negros taxados de indisciplinados, atrasados e lentos (GOMES, 2002).

Na obra *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos* (2009), o capítulo 3, que tem por título “Brasil em tempos de colônia”, supõe-se que seria pertinente fazer uma contextualização sobre a condição do negro escravizado no período colonial e, posteriormente, a isto fazer referência a Lei nº 10.639/03, cientizando o docente da relevância política e pedagógica de formar os discentes para o respeito à diversidade cultural, à medida que exploraria o conceito de cidadania apresentado no PCN de História.

As autoras Carnen e Xavier (2010, p. 641) pontuam que as questões pertinentes ao estudo desse tema na formação de professores e professoras viabilizam “[...] a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar”. Entretanto, o ocultamento dos sujeitos históricos nos respectivos livros de teoria e prática inviabiliza a promoção de uma formação docente para a diversidade étnico-cultural, tanto quanto reforça um modelo cultural dominante e inquestionável em detrimento de outras culturas (SANTOMÉ, 2011).

Na tentativa de compreender as possíveis causas deste silenciamento, Santomé (2011) explica que o conhecimento escolar tem recebido uma orientação neoliberal. De sorte que, essa orientação sobre o currículo tem sido visível nos fóruns elitistas, tais como os encontros de ministros da Educação do G8. Disciplinas como matemática, línguas, ciências e tecnologia têm estado na pauta das reuniões dos grupos majoritários, por verem nestes conhecimentos uma forma de intensificar a produção econômica contribuindo com o desenvolvimento dos mercados.

Em contrapartida, disciplinas como história, filosofia, literatura, arte e educação física têm sido secundarizadas. Isto porque as ciências humanas não atenderiam às demandas de formação e qualificação da força de trabalho, sobretudo com a concepção produtivista de educação fundamentada na teoria do capital do humano, que preconiza a organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico, ou seja, a subordinação da educação ao capital (SAVIANI, 2006).

Nas disciplinas secundarizadas como a História, há ainda conteúdos e temas que são marginalizados por entenderem que não correspondem aos interesses do mercado nacional e internacional (SANTOMÉ, 2011). De acordo com Arroyo (2013), a rigidez dos ordenamentos

curriculares não se restringe somente a manipulação do currículo e de materiais textuais, antes se configura como uma prática de controle sobre o trabalho docente em sala de aula.

A partir da constatação desta lacuna, pode-se perceber que os livros de teoria e prática não contribuem com a formação crítica dos professores e professoras que ministram a disciplina do ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental em torno das questões étnicas no Brasil. De modo semelhante, não contribuem com o confronto do ensino que reproduz as representações estereotipadas sobre o povo negro.

Cruz (2014) observa, ao fazer uma análise da elaboração do texto da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que mesmo tendo sido contemplada na redação da LDB/96 a inserção das três matrizes formadoras do Brasil, na prática, o país não teve até o presente tempo a efetivação de uma educação plural e étnica. Complementa que é frequente a reivindicação dos professores e professoras por formação continuada que tenha como proposta de discussão a educação para as relações étnico-raciais, visto que a maioria do corpo docente afirma não receber orientação pedagógica sobre o tema.

Por efeito, os professores e professoras iniciantes e atuantes no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental que fizerem uso dos referidos livros para a sua formação inicial e continuada tendem a reproduzir as práticas e saberes de um ensino tradicional e que, portanto, não considera a diversidade social, cultural, religiosa e linguística dos sujeitos que contribuíram para a formação da identidade nacional brasileira.

O livro *Ensino de História para o fundamental 1: teoria e prática* (2014) dedica uma página com o tópico “As exigências das novas leis” sem fazer referência ao número da lei que torna obrigatório o ensino da história e cultura do povo negro e ao seu respectivo texto descrito na LDB/96. Segue o fragmento que faz referência ao estudo da cultura afro-brasileira e africana.

O objetivo da lei que insere nos currículos escolares História e cultura afro-brasileira e indígena é garantir que a História dessas etnias seja contada e que os costumes, crenças e demais manifestações culturais ligadas a elas sejam conhecidas e valorizadas. (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 28).

Ainda na mesma e única página, as autoras citam a obrigatoriedade do estudo da cultura e história negra concomitante ao estudo de outros sujeitos que passaram a ser reconhecidos também pela historiografia, dedicando em um mesmo e único tópico as exigências legais sobre a história e condição atual da infância, juventude, terceira idade e culturas afro-brasileira e indígena.

O Estatuto da Criança e do Adolescente e o dos Idosos e a lei que torna obrigatório o estudo das culturas afro-brasileira e indígena representam avanços sociais e garantem visibilidade de grupos que, durante boa parte da história do Brasil, foram marginalizados. (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 28).

A partir destes excertos, pode-se supor que o professor e professora podem ser induzidos a propor atividades que conduzam a turma ao conhecimento da cultura negra pela mera exposição de práticas culturais como a-históricas. Com efeito, não é despertado no alunado a consciência histórica que permite apreender questões mais centrais como o racismo, o respeito ao que é diferente, o preconceito, o mito da democracia racial dentre outros.

Essa caracterização de ensino remete à folclorização do povo negro, limitando-se a datas celebrativas como o 13 de maio e o 20 de novembro, que é uma tradição nas escolas.

As datas nacionais, oficialmente incorporadas ao calendário escolar e dignas de comemorações, foram assim justificadas – “As datas que festejamos são quase todas históricas; lembram grandes feitos de civismo e de amor à Pátria praticados por nossos antepassados; assinalam dias de glória e de felicidade para o Brasil; recordam fatos que enaltecem a nossa nacionalidade e o valor moral de seus filhos” (BITTENCOURT, 2009, p. 83).

Diferentemente disto, “[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, *DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, 2004, p. 14).

O mesmo livro apresenta uma atividade com o tema “navio negreiro” para o 4º e 5º anos do ensino fundamental. A proposta é que a turma realize a leitura de dois textos e que escrevam, em seguida, com as suas palavras o que aprenderam. E em uma das partes do primeiro texto registra-se o seguinte:

O temor de uma revolta dos negros estava sempre presente – o que deixa claro que não se tratava de rebanho cordato, mas de **seres humanos orgulhosos** – e imaginava-se que ninguém deveria ficar tempo demais nos depósitos, para não semear o **gérmen de uma rebelião** (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 162 – Grifo do autor).

Na citação acima, é dito que os negros são “seres humanos orgulhosos” e que poderiam desencadear uma rebelião. Contudo, sem contextualizar estes ditos em destaque, o professor e professora poderá entender que os negros escravizados eram orgulhosos e rebeldes reproduzindo, assim, um discurso conservador. E tomar o referido livro como principal ou única referência poderá permitir que os alunos e alunas tenham essa interpretação equivocada, uma vez que o autor da obra não orienta ao professor problematizar os equívocos que o texto apresenta em relação à condição do negro na escravidão.

Diante destas limitações nos livros de teoria e prática, entende-se que é imprescindível o profissional da educação desenvolver a sua autonomia intelectual para que possa estar apto a captar as distorções nos livros que dispõe para a sua formação (ABUD, 2003). Consoante as DCN's, um dos princípios que norteia uma educação para as relações étnico-raciais é a crítica docente em torno dos materiais pedagógicos, como dar a entender o excerto que segue: “[...] a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las” (BRASIL, *DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, 2004, p. 20). A autonomia epistemológica pode ser expressa de várias maneiras e dentre uma delas está: “[...] na compreensão da realidade com a qual trabalha, comprometimento político, competência no campo teórico de conhecimento em que atua e competência técnico-profissional” (LUCKESI, 1994, p. 115).

Logo, o professor e professora não deve se apropriar dos livros de teoria e prática como único e infalível recurso teórico e pedagógico, antes precisa concebê-los como materiais textuais de auxílio em sua formação e atuação docente. Bittencourt (2018) ressalta que a autonomia do trabalho docente perpassa também a seleção de conteúdos históricos, seja baseada nos círculos concêntricos que versa a História do Brasil, seja em conteúdos organizados por eixos temáticos.

Nos livros de teoria e prática analisados, percebe-se que há uma fragilidade teórica e prática quanto aos critérios de seleção de conteúdos que devem ser ministrados nas aulas. Além disso, identifica-se uma limitação quanto à problematização dos conceitos da disciplina como parte constituinte dos conteúdos.

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto – conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes (LIBÂNEO, 2013, p. 142).

O livro em questão também apresenta o conceito de “cidadania” apontando um erro que pode gerar implicações na prática docente, tal como ocorre no fragmento contido no tópico “Pluralidade Cultural”:

Caso algum aluno mencione **a cor de pele como critério de classificação dos seres humanos, o professor pode explicar que isso é um detalhe pouco significativo no conjunto**. Se aspectos da aparência fossem realmente válidos para dividir a humanidade em compartimentos, por que não separar as pessoas de acordo com o

formato da orelha, a altura, o tamanho das unhas ou o desenho dos pés? Se isso tudo não faz muito sentido, por que a cor da pele faria? Não faz! (FERMIANO; SANTOS, 2014, p. 26 – Grifo do autor).

Lê-se na citação acima que se, em uma determinada situação, um aluno verbalizar que a cor de pele é um fator que diferencia as pessoas caberá ao professor explicar que isto é um detalhe insignificante. É como se a cor de pele fosse um critério, mas sem relevância diante de outros aspectos que distinguem os homens uns dos outros. Todavia, essa é uma questão social que deve ser problematizada pelo o professor em sala de aula explicando que a cor não é um condicionante que classifica a humanidade em grupos, mas é uma manifestação da diversidade étnica.

Inspiro-me nas reflexões de Silva e Fonseca (2010, p. 29) quando concluíram, ao apresentar uma análise crítica das condições de avaliação e má qualidade dos livros didáticos de História, que: “Em sala de aula, eles [livros didáticos] precisam ser ampliados, complementados, criticados e revistos”. E continuam: “O professor deve ter uma relação crítica, nunca de submissão ao livro de História que, como todo texto, toda fonte, merece ser questionado, problematizado e amplamente explorado com os alunos”.

Em relação aos livros de teoria e prática do ensino de História para os pedagogos e pedagogas, diria algo na mesma direção, ou seja, que o pedagogo sendo um profissional formado em nível superior deve exercer o senso crítico ao olhar para tais livros, visto que a sua escolha influencia no perfil de professor que ele ou ela incorpora, bem como na perspectiva de formação humana que defende.

Se é fato que a sociedade brasileira tem, historicamente, construído formas operacionais para discriminar o negro, já é passada a hora de essa mesma sociedade reverter esse quadro e construir estratégias de discriminação positiva, ou seja, ações afirmativas.

(Nilma Lino Gomes, 2002).

CAPÍTULO 3

AS IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA EDITORIAL NA PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Primeiras palavras

A discussão em torno da temática formação docente tem sido recorrente em variados espaços, tais como: o político, o social e o educacional (SANTOS, 2013). Este interesse pode estar materializado na promulgação de dispositivos legais e das políticas públicas direcionadas à formação de professores e professoras como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - e do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério da educação básica - Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

Ao fazer uma discussão em torno do discurso institucionalizado da formação docente no país, Ricci (2003, p. 26) observa que “[...] nos últimos vinte anos, o tema da formação do professor e professora do ensino fundamental e médio destacou-se no discurso oficial”.

Historicamente, o debate sobre a formação e a profissionalização de historiadores e professores de história tem-se pautado por alguns dilemas políticos e pedagógicos que envolvem historiadores, professores formadores da área pedagógica, professores de história dos vários níveis e sistemas de ensino, associações sindicais e científicas, mais precisamente a Associação Nacional de História (Anpuh) que, desde meados dos anos 70, tem uma participação ativa no processo de discussões, trocas de experiências, proposições e publicações na área (FONSECA, 2003, p. 59-60).

No interior desse debate, uma das pautas de discussões tem sido saber em que consiste o trabalho do professor e professora no que tange ao domínio do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, assim como em uma educação para as relações étnico-raciais.

É sabido que houve uma generalização da ideia preconcebida de que para ser professor e professora bastaria dominar os conteúdos da disciplina (FONSECA, 2003). Ainda que do ponto de vista da didática tenha ocorrido um avanço no sentido de compreender que o professor e a professora mais do que ensinar conhecimentos, na verdade os compartilha, não obstante se verifica que essa representação ainda persiste no imaginário popular.

Em geral, e a não ser numa minoria de casos, parece que o senso comum é o seguinte: para ser professor no sistema de ensino escolar, basta tomar um certo conteúdo, preparar-se para apresentá-lo ou dirigir o seu estudo; ir para uma sala de aula, tomar conta de uma turma de alunos e efetivar o ritual da docência: apresentação de conteúdo, controle dos alunos, avaliação da aprendizagem, disciplinamento etc. Ou seja, a atividade de docência tornou-se uma rotina comum, sem que se pergunte se ela implica ou não decisões contínuas, constantes e precisas, a partir de um conhecimento adequado das implicações do processo educativo na sociedade (LUCKESI, 1994, p. 97).

A concepção tradicional que representa o docente como um dominador de conteúdos não se sustenta na medida em que se compreende que este profissional é um educador comprometido com uma formação que considera as formas tão precarizadas do sobreviver de seus discentes (ARROYO, 2013). Em Miceli (2009), haveria uma pedagogia da História que parte do pressuposto de que a atuação do docente se constitui como uma missão que deve partir da experiência cotidiana dos alunos e alunas e exigindo de quem ensina uma postura reflexiva quanto ao que ensinar (conteúdo) e como ensinar (metodologia de ensino) nas aulas de História às crianças dos anos iniciais.

Portanto, dominar o conteúdo historiográfico não é o suficiente para um efetivo ensino de História, embora não se negue a sua necessidade. Carvalho (2003, p. 5) profere que “[...] existe uma forte correlação entre conhecer o conteúdo que se deve ensinar, isto é, o domínio do conteúdo pelo professor e como esse conteúdo deve ser trabalhado com o aluno [...]”. Mas é necessário também que o professor e professora que ministra a disciplina se aproprie de uma teoria pedagógica consistente com a prática que se quer ou precisa ser desenvolvida (ABUD, 2003).

Dominar o conteúdo e, de modo concomitante, ter propriedade acerca de uma teoria pedagógica é uma das demandas educacionais que se impõem na contemporaneidade à prática docente. Em virtude disto, esta atividade tem se configurado cada vez mais como um campo complexo e contraditório ante as exigências oficiais tomadas como imperativas e cabendo aos professores e professoras efetivá-las no seu trabalho cotidiano.

Essas determinações oficiais prescritas reverberam no ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Em um estudo apresentado por Gomes e Jesus (2013), constatou-se a partir dos dados coletados que, quando o assunto é o que a Lei nº 10.639/03 prescreve para o ensino, ainda há limites, dilemas e desafios a serem superados. Dentre eles o fato de que existam professores e professoras que desconhecem a referida lei ou têm um conhecimento superficial. Somado a isto, existem outros aspectos: as escolas inseridas em um contexto de gestão democrática têm uma maior facilidade e apoio no desenvolvimento de projetos fundados na perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais; algumas escolas já trabalhavam com uma proposta de formação fundada na educação das relações étnico-raciais antes mesmo da sanção do texto legal em 2003.

Os autores do estudo concluem que no Brasil não há uma uniformidade no processo de implementação da lei nos sistemas de ensino e nas escolas públicas do país. Trata-se, portanto, de um contexto marcado por tensões, limites e avanços (GOMES; JESUS, 2013).

Na avaliação de Pereira (2011), muitas questões têm atravessado o cotidiano de professores e professoras que ensinam nas aulas a história e cultura afro-brasileira e africana, tais como: “A obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03 veio de cima para baixo?” ou “É uma imposição do governo federal aos professores e escolas?”. Na avaliação do autor, essas e outras questões permanecem vivas na fala de docentes em virtude de ainda prevalecer um tímido número de pesquisas acerca do papel do movimento negro na sociedade civil, bem como do pouco conhecimento produzido sobre a referida lei.

A competência que o pedagogo e pedagoga deve ter em dominar conteúdos e, simultaneamente, incorporar uma teoria pedagógica que oriente a sua prática²⁷ adquire uma outra dimensão na medida em que se traz à baila a polivalência²⁸ como um elemento fundante da formação inicial desse profissional. Ser professor e professora dos anos iniciais do ensino fundamental significa lecionar um conjunto e variedade de disciplinas e se colocar diante de diversos campos do conhecimento, tais como, educação especial; educação indígena; educação do campo e outros, além das metodologias de ensino (CRUZ; NETO, 2012).

Nos últimos anos, é sabido que as faculdades e centros de educação que organizam os cursos de pedagogia têm se mobilizado no sentido de absorver no currículo das licenciaturas o tema da educação das relações étnico-raciais. Dessa forma, o estudante de pedagogia, bem como o pedagogo se vêem na incumbência de incorporar no seu repertório de saberes esta temática. Contudo, chamo a atenção para o fato de que a incorporação do tema no currículo não significa a introdução de mais um conteúdo na formação docente (GOMES, 2012). Antes, diz

²⁷ Para uma compreensão teórica e conceitual acerca da identidade e natureza do trabalho do/a pedagogo/a, sugiro para a leitura o livro: LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para que?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. A proposta de discussão é refletir acerca da natureza da Pedagogia, do seu objeto, de sua relação com as demais ciências humanas, da identidade do profissional pedagogo/a e da relevância da Pedagogia na contemporaneidade.

²⁸ A denominação “professor polivalente” refere-se ao profissional que atua na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (domínio das diversas áreas do conhecimento que compõe a base nacional comum curricular da educação básica), assim como nos cursos de nível médio na modalidade normal. Contudo, a sua atuação profissional excede o campo da docência e migra para outros campos de trabalho que exigem conhecimentos pedagógicos como a gestão escolar e os espaços não-escolares. A sua polivalência reside no conjunto de atribuições, competências e habilidades que ele/ela /a deve ter na execução do ofício (PIMENTA; FUSARI; PEDROSO; PINTO, 2017). Também, tem sido utilizado com frequência no mundo do trabalho pós-moderno, sobretudo, a partir da década de 1990 com o advento do neoliberalismo em vários países da América Latina como o Brasil, por exemplo. Entende-se que o profissional polivalente é portador de um conjunto de habilidades e competências que o permite se adequar a várias situações de trabalho; seria a figura do profissional flexível (CRUZ; NETO, 2012).


respeito a uma nova atitude de olhar os conteúdos das disciplinas que constituem o programa de ensino da educação básica. Não se trata de um novo conteúdo, mas de uma temática que deve ressignificar as disciplinas.

É preciso garantir o conhecimento público sobre cientistas e artistas negros, filosofias africanas e afro-diaspóricas, línguas africanas e contribuições africanas ao português brasileiro, geografia deste continente e da diáspora, técnicas, astronomia, metalurgia, farmacopeia africanas como temas das aulas de física, química e biologia” (MOTA, 2021, p. 15).

Um estudo realizado que tinha como escopo investigar a formação inicial do professor e professora polivalente da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, oferecido nos cursos de Pedagogia²⁹ organizados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 em instituições públicas e privadas de ensino superior do Estado de São Paulo, entre os anos de 2012 e 2013, mostrou em seus resultados alguns problemas como, por exemplo, carga horária mínima, a dispersão do objeto da pedagogia e a exclusão da pesquisa na formação dos estudantes. Na análise dos dados, os pesquisadores e pesquisadoras chegaram à conclusão de que esses cursos não formam o pedagogo e, tampouco, um professor polivalente para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, visto que a formação ofertada é frágil, superficial, generalizante e fragmentada (PIMENTA; FUSARI; PEDROSO; PINTO, 2017).

Para além dessas deficiências que perpassam os cursos de pedagogia, soma-se a verificação de que os livros de teoria e prática de ensino de História destinados aos pedagogos e pedagogas não apresentam metodologias de ensino que promovam uma educação antirracista desde à formação até o trabalho docente, como demonstrado no capítulo anterior. Ressalte-se que tem ocorrido um crescimento vertiginoso destas obras destinadas à formação e atualização de professores e professoras desde o ano de 2009, com reedições, além da diversidade de editoras que publicam tais tipos de obras. Diante do elevado índice na publicação de livros de teoria e prática do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, considero relevante apreender se este aumento é proporcional no tocante à qualidade teórica de tais recursos textuais e nisto tendo em mente a questão étnico-racial.

²⁹ A formação em nível superior do professor polivalente é recente, pois data da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Anteriormente, a formação se dava nos cursos de nível médio na modalidade normal e, posteriormente, nominado de magistério de segundo grau na década de 1970, no período do regime militar. Vale ressaltar que a formação em nível superior do/a pedagogo/a foi o resultado das lutas empreendidas por pesquisadores/as e professores/as no início da década de 1980. Mesmo com essa conquista, atualmente, é admitida a formação do/a pedagogo/a em nível médio. Após a LDB/96 muitos governos estaduais extinguiram esses cursos (PIMENTA; FUSARI; PEDROSO; PINTO, 2017).



Posto isto, aqui elaborei um exercício no sentido de desvendar, sumariamente, quais as relações sociais, políticas e econômicas que existem por trás do circuito de produção e circulação destes livros que não contemplam de forma satisfatória o conteúdo da história e cultura afro-brasileira e africana na formação docente inicial e continuada.

Sendo assim, concebo o livro de teoria e prática como um artefato cultural que recebe interferência direta e indireta de vários sujeitos que ocupam distintas atribuições no processo de sua produção, elaboração, realização, circulação e consumo. Acredito que esta intenção apresenta nuances que permitem compreender em que aspectos os livros de teoria e prática contribuem ou não com a efetivação de uma história narrada pelo viés do povo negro ou, em outras palavras, o que alimenta o silenciamento dessa temática nos materiais pedagógicos de uso docente.

As relações de produção nos livros de teoria e prática do Ensino de História dos anos iniciais


Apple (1986) evidencia que os estudos culturais têm exercido uma influência significativa nas análises dos produtos culturais como os manuais³⁰ e, neste caso, os livros de teoria e prática de ensino. Os livros, nesta perspectiva de estudo, não são concebidos como entidades isoladas, mas como “coisas” que possuem um circuito de produção, circulação e consumo. O autor americano entende que “[...] assim, estas ‘coisas’ não são objectos físicos, mas sim constituídas por relações entre grupos específicos de pessoas com um poder diferente” (APPLE, 1986, p. 15).

Parte-se do pressuposto de que as lacunas nos livros de teoria e prática, no que tange ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, são inseridas em uma teia de relações de poder interpessoais que impõe sutilmente restrições à prática docente em sala de aula quando faz referência à temática em questão.

O livro de teoria e prática do ensino de História é um produto didático-escolar destinado a orientar e organizar a prática docente em sala de aula³¹, seja do estudante de pedagogia, seja

³⁰ Ressalto ao/a leitor/a que no estudo fiz uma transposição da discussão que o escritor norte-americano Michel Apple (1986) faz em torno da produção dos manuais escolares para os alunos e para a análise dos livros de teoria e prática. Mesmo que sejam livros de natureza diferentes, entendemos que às relações de produção de ambos se configuram como próximas.

³¹ Durante a revisão de bibliografia para fundamentar a escrita deste livro não foi possível identificar textos que tivessem como objeto os livros de teoria e prática de ensino para docentes e/ou que discutissem o significado conceitual desse gênero textual específico. Diante disto, inspirei-me nas reflexões do Prof. André Luiz Paulilo (2010) acerca da análise que faz da materialidade e usos dos Manuais de Ensino para os/as professores/as dos livros didáticos de História, para conceituar os livros aqui analisados. Vale ressaltar que os manuais de ensino de História para professores/as são distintos dos livros de teoria e prática de História para professores/as do ponto de



o do pedagogo e pedagoga que atua na educação básica. Esse tipo de material didático permite “[...] reconhecer uma certa maneira de exercer o magistério. As solicitações de atividades, os destaques, os incisos e inserções explicativas, contidas nesse tipo de impresso, envolvem uma determinada concepção do seu destinatário” (PAULILO, 2010, p. 294). A materialidade e a linguagem textual desses tipos de artefatos têm uma especificidade quanto às suas condições de enunciação e finalidades próprias.


A despeito da singularidade que distingue os livros de teoria e prática utilizados nas escolas públicas e particulares por professores e professoras, há formas indispensáveis e obrigatórias que devem integrar a sua composição. Em seu conteúdo, é possível encontrar prescrições de conceitos, atividades pedagógicas, indicações de leitura, utilização de linguagens, modalidades de avaliação escolar e outros. A literatura didática endereçada aos pedagogos e pedagogas, na forma de livros de teoria e prática de ensino, resulta da escolha de procedimentos composicionais e meios linguísticos que indiciam a posição social que o seu destinatário deve ocupar no processo de ensino e aprendizagem do alunado.

Ademais, esses livros têm indícios que materializam o leitor e a leitora que o autor tem em mente e, assim, dão o registro de uma forma específica de compreender e conceber a prática docente. Neste sentido, este tipo de gênero textual materializa por meio da linguagem não verbal as representações que os seus autores e autoras e editores e editoras têm acerca da docência e que, portanto, desejam instituir um imaginário em torno da figura do profissional da área de educação.

Por este motivo, penso ser relevante apontar indícios que produzam no leitor a percepção das intencionalidades que atravessam a produção desse tipo de material da cultura escolar e o de como pode reverberar no trabalho docente e, em especial, no tratamento atribuído a questão étnico-racial na escola. Tal percepção permite localizar alguns sinais da demanda e apelos de mudanças sobre o trabalho do pedagogo e pedagoga que atua nos anos iniciais do ensino fundamental como a incorporação da educação das relações étnico-raciais e ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo.

De acordo com Arroyo (2013), o conservadorismo não tem medido esforços a fim de implementar políticas e propostas curriculares neoliberais que se centram no docente enquanto

vista das finalidades para as quais foram pensados. No caso dos manuais, sabe-se que têm a tarefa precípua de orientar o/a professor/a acerca da utilização do livro didático do aluno (PAULILO, 2010).



um repassador de conteúdos e treinador de competências, pressionando este profissional a retroceder a condição de mero aulista, desarticulando o ensinar do educar. Mesmo que se considere que as políticas e propostas curriculares de cunho conservador sejam um atrofiamento do pleno exercício docente digno, não se pode negar que os pedagogos e pedagogas que lecionam o ensino de História nos anos iniciais devem nas suas condições de trabalho considerar de forma crítica as exigências oficiais.

Para além da interferência do capital financeiro no circuito de produção e circulação destes livros e, com efeito, na formação docente tem-se a participação do Estado na sua oferta às escolas públicas. Diante disto, urge refletir até que ponto o capital financeiro e o Estado estão interessados em ofertar aos pedagogos e pedagogas que lecionam a disciplina em questão bons livros para a sua formação profissional. Sendo que a segunda entidade, isto é, o Estado deveria ser aquela mais interessada em produzir, selecionar ou comprar livros de teoria e prática com qualidade para favorecer a qualificação intelectual dos docentes. No entanto, não é o que se tem constatado até aqui.

É imprescindível que as autoridades públicas pensem e repensem a qualificação intelectual de quem ensina e sejam convidadas a refletir acerca de quais instrumentos formativos os referidos livros pretendem dar aos pedagogos e pedagogas.

Verificou-se que, nas obras analisadas, os autores e autoras não apresentam uma indicação, reflexão ou discussão acerca de que perfil de profissional se pretende formar, ou que perfil de pedagogo se pretende alcançar. Tal ausência tende a dar margem para que o professor e professora incorpore em sua formação inicial e continuada um conjunto de interpretações.

O historiador francês Roger Chartier (1996) chama a atenção para o fato de que há múltiplas formas de ler e compreender um texto, em virtude de que sejam plurais as disposições individuais e coletivas de cada leitor e leitora. Nesse sentido, o pedagogo e pedagoga que se apropria deste tipo de material pode elaborar diversificados repertórios de leitura que terão múltiplos sentidos durante a experiência leitora. Isto leva a refletir que ante a ausência da temática supracitada o profissional da educação não terá as condições mínimas para elaborar um repertório de conhecimentos acerca da história e cultura do povo negro, assim como terá as condições necessárias para continuar reproduzindo estereótipos sobre esse grupo étnico.

Na tentativa de se aproximar de uma das possíveis justificativas em torno das deficiências teóricas dos livros analisados, Apple (1986) observa que à semelhança de outros

produtos, a comercialização dos livros está condicionada aos ditames do capital financeiro que assume um papel central nas decisões dos editores transformando os livros em mercadorias.

Existe um facto que não se deve perder de vista – o tipógrafo e o livreiro trabalharam, desde sempre e acima de tudo, pelo lucro. A história da primeira empresa conjunta – a FUST & Schoeffer – é prova disso. Tal como os parceiros modernos, os editores do século XV apenas financiavam o tipo de livro que pensavam vender cópias suficientes para darem lucro num período razoável. Não será, pois, de surpreender que o efeito imediato da imprensa fosse, simplesmente, aumentar a circulação daqueles trabalhos que já tinham usufruído de êxito em forma de manuscrito e, muitas vezes, consignar ao esquecimento outros textos menos populares. Multiplicando os livros por cento e dez mil [em comparação, por exemplo, com a cópia laboriosa de manuscritos], a imprensa alcançou simultaneamente quer um maior volume, quer uma seleção mais rigorosa (FEBVRE; MARTIN, 1976, p. 109, apud APPLE, 1986, p. 66).

Deste modo, independentemente da questão relacionada à definição de sua autoria, não se pode conceber o livro destinado ao professor como um simples objeto e documento histórico, mas deve concebê-lo, também, “[...] como um produto fabricado, comercializado, distribuído ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido – e avaliado – em um determinado contexto” (CHOPPIN, 2004, p. 554), sem neutralidade diante das representações sociais apresentadas em sua própria materialidade, nos seus usos e nas práticas de leituras plurais que o caracterizam.

Ao fazer uma abordagem sociológica do currículo e suas implicações na estrutura escolar e social, o escritor norte-americano Apple (1982) apontou em seus estudos que uma educação inserida em um contexto social capitalista tende a estabelecer uma relação com a estrutura econômica, ao passo que o conhecimento tende a ter uma ligação com o poder. Nesta relação entre educação e economia e, do outro lado, o estreitamento entre conhecimento e poder é estabelecido um campo de hegemonia que tende a transmitir o currículo oficial e o currículo oculto para o inculcamento de valores e produção de práticas e expectativas de uma determinada classe.

Seguindo a mesma lógica de pensamento, Silva (1999, p. 46) escreve que “O currículo está estreitamente relacionado com as estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos”.

Diante do constatado, com base em Apple (1982), a questão central não é identificar qual o conhecimento é legítimo, mas qual conhecimento é considerado ilegítimo. Para o escritor norte-americano, é imprescindível se atentar as formas pelas quais determinados saberes são tidos como legítimos, em detrimento de outros. E que, por vezes, os saberes ilegítimos são secundarizados por não refletirem os interesses da classe dominante. Neste aspecto, atrevo-me a dizer que diante da ausência da temática relações étnico-raciais nos livros aqui apresentados,

pode-se concluir que a referida temática se configuraria do ponto de vista das elites como um conhecimento ilegítimo.

A partir deste quadro é coerente inferir que o objetivo da comercialização dos livros para o uso na formação do professor e professora é o lucro que é obtido na venda.

Sendo uma prática que ultrapassa décadas, mas que toma formas cada vez mais sofisticadas de produção, circulação e consumo. Esta configuração se reflete na materialidade dos livros de teoria e prática do ensino de História dos anos iniciais, em que não se considera a formação do docente, disponibilizando no mercado livros que não abordam temáticas como a da história e cultura negra que é obrigatória conforme prescreve a legislação.

Partindo do pressuposto de que um dos fins desses livros é o lucro, entende-se o porquê de a temática supracitada não ser contemplada nos materiais pedagógicos. Um projeto de formação docente que tem como um de seus fundamentos os princípios de uma educação para as relações étnico-raciais não é atraente para o mercado editorial que, por sua vez, está ligado à lógica capitalista que se funda na exploração e desumanização de grupos étnicos minoritários.

A educação antirracista tem emergido no cenário educacional como uma emergência na medida em que essa perspectiva de formação se opõe a um modelo de formação que legitima a desigualdade social em favor de um grupo seletivo. Uma educação para as relações étnico-raciais,

[...] propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2004, p. 10).

Como é sabido, compete ao Estado instituir, promover e incentivar a promoção de políticas públicas que viabilizem e garantam o acesso, permanência e sucesso de sujeitos negros nos vários espaços sociais. E o acesso, permanência e sucesso é reforçado, dentre outras ações, pela veiculação de representações que positivam a identidade negra, isto é, que exige mudanças nos discursos, gestos, raciocínios, posturas e tratamento em relação à pessoa negra e aceitando a singularidade da cultura e identidade negra.

A aprovação e a paulatina implementação da Lei nº 10.639/03 sinalizam a conquista e ampliação de direitos sociais para a população brasileira. Contudo, entende-se que a sua implementação exige por parte do Estado uma postura de intervenção que propicie condições favoráveis para a edição de livros para professores e professoras que contemplem assuntos

como o da igualdade racial, considerando a diversidade brasileira, bem como se contrapondo ao racismo.

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 nos estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2004, p. 12).

No que diz respeito aos livros de teoria e prática aqui analisados, diria que uma política pública – PNBE do professor – que faz circular nas escolas os livros destinados ao uso docente, deve ter incorporado em sua materialidade conteúdos, indicações de leitura, sugestões de linguagens, conceitos e outros que estejam atravessados pela perspectiva de uma educação para as relações étnico-raciais. Em consequência disto, acredito ser possível que se tenha “[...] professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação” (BRASIL, *DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, p. 12, 2004). Contudo, a edição de livros para pedagogos e pedagogas que abordem a temática supracitada não é o suficiente, antes é uma parte de um trabalho maior.

É preciso investir na formação docente no sentido de além de os professores e professoras terem uma sólida orientação teórico-metodológica na área que pretende atuar, tenham acesso a um modelo de formação que os capacitem não só a compreender a relevância da diversidade étnico-racial, mas também a lidarem positivamente com o assunto.

E, sobretudo, terem a capacidade intelectual de se apropriarem e/ou desenvolverem pedagogias de combate ao racismo a fim de fortalecer a identidade negra e despertar nos brancos a consciência negra. Espera-se que nos cursos de formação de professores e professoras, bem como nos materiais pedagógicos que estão a sua disposição, sejam introduzidas as

[...] análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo, de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-

Brasileiros e dos Africanos (BRASIL, DCN's para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, p. 23, 2004).

Diante disto, o pedagogo e pedagoga habilitado a lecionar a disciplina de História nos anos iniciais deve exercer a sua autonomia intelectual e profissional forjada em sua formação inicial e continuada, como um sujeito da educação e, portanto, apto a produzir novos conhecimentos. Conhecimentos estes que surgem de suas invenções, criação de projetos, atividades inovadoras, tornando a sala de aula um laboratório de diálogo entre os conhecimentos (ARROYO, 2013).

Em suma, o grande desafio dos pedagogos e pedagogas em formação e atuantes é o de lutar por sua autonomia intelectual durante o processo de formação, bem como por sua criatividade na sala de aula e nos projetos que inventam.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Início por dizer que toda finalização de um empreendimento escritural nunca se esgota, pois durante a conjugação das ideias que são mostradas nos parágrafos muitas questões são suscitadas. Entretanto, quando se convence de que chegou à conclusão, o autor ou autora é tomado pela desconfiança de que poderia ter escrito mais. É assim que me sinto.

Como destacado ao longo do livro, o leitor e a leitora notaram que o escopo desta escrita era o de perceber e problematizar o lugar que a História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a Educação para as Relações Étnico-raciais ocupa nos livros de teoria e prática do Ensino de História destinados aos pedagogos e pedagogas em formação e atuantes.

Dentro desse propósito, operei o exame de quatro livros desta natureza, a citar: *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos* (HIPÓLIDE, 2009); *Metodologia do ensino de história* (VASCONCELOS, 2012); *Nas trilhas do Ensino de História: teoria e prática* (SILVA; PORTO, 2012) e *Ensino de História para o Fundamental 1: teoria e prática* (FERMIANO; SANTOS, 2014).

Ao longo do exame, foi possível perceber uma lacuna no que diz respeito às temáticas supracitadas. Diante desta averiguação, apontei possíveis implicações que podem reverberar na formação e atuação do profissional pedagogo.

Ademais, os resultados aqui apresentados ratificam aquilo que pesquisas recentes acusaram, isto é, que estamos próximos de completar os 20 anos da promulgação da Lei nº 10.639/03 sem a sua aplicação efetiva nas escolas públicas e privadas de todo o país. Sendo assim, entendo que urge utilizarmos as pesquisas como instrumentos de reivindicação para o pleno atendimento da exigência da lei federal.

Alan de Souza Lima
Carlos Magno de Oliveira Nascimento
Carlos Alberto da Silva Ferreira
Douglas Rodrigues
Everson Gonçalves Silote
George Floyd
Herinaldo Vinicius de Santana
João Alberto Silveira Freitas
Marielle Francisco da Silva (Marielle Franco)
Thiago da Costa Correia da Silva

Vidas Negras Importam!!!

REFERÊNCIAS

Documentos Oficiais

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº. 01, de 17 de junho de 2004. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério de Educação. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Lei n. 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*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. *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 Indígena”, e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

Fontes (livros analisados)

FERMIANO, Maria Belintane.; SANTOS, Adriane Santarosa. *Ensino de História para o Fundamental I: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

HIPÓLIDE, Márcia Cristina. *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental: metodologias e conceitos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

SILVA, Marco.; PORTO, Amélia. *Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática*. Belo Horizonte: Rona, 2012.

VASCONCELOS, José Antônio. *Metodologia do ensino de história*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

Bibliografia

ABUD, Katia Maria. Um Projeto de Formação Continuada para Professores de História. In: _____ CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). *Formação Continuada de Professores: Uma releitura das áreas de conteúdo*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ABUD, Katia Maria. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. *Antíteses*. v. 5, n. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14505>. Acesso em: 15 jan. 2014.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo Estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

APPLE, Michel. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michel. *Manuais Escolares e Trabalho Docente: uma Economia Política de Relações de Classe e de Gênero na Educação*. Lisboa: Plátano Editora, 1986.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AZEVEDO, P. B. O Desafio do ensino de História nos anos iniciais: a questão do nacionalismo. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 5, n. 3, p. 338-355, set./dez. 2010.

BARROS, José D'Assunção. *Teoria da História*. 2. ed. Petrópolis, RJ, 2011.

BLOCH, Marc. *Apologia da história: ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORGES, Vavy Pacheco. *O que é história*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. As tradições nacionais e o ritual das festas cívicas. In: _____ PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, São Paulo, p. 127-149, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180035.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O Que Há em Comum no Ensino de Cada Um dos Conteúdos Específicos. In: _____ CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). *Formação Continuada de Professores: uma releitura das áreas de conteúdo*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História. In: _____ OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (org.). *História: Ensino Fundamental*. Brasília – Ministério da Educação, 2010.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O Que Há em Comum no Ensino de Cada Um dos Conteúdos Específicos. In: _____ CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). *Formação Continuada de Professores: uma releitura das áreas de conteúdo*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: _____. *A Escrita da História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, nº 3, 2004.

COELHO, Wilma Nazaré Baía. Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan/abr, 2007.

CRUZ, Paulo Sérgio da Silva. *Caminhos percorridos pela lei 10.639-03: um breve panorama*. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação – práticas pedagógicas interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva.; NETO, José Batista. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 50, maio-ago, 2012.

DANTAS, Simone Aparecida Borges. *História e Historiografia nos séculos XIX e XXI: do cientificismo à história cultural*. I Congresso do Curso de História da UFG Jataí. Publicado pela Editora da PUC-GO, 2007.

D'ADESKY, Jacques. *Racismos e antirracismos no Brasil: pluralismo étnico e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

FERNANDES, Débora Araújo. *Os manuais de “História Pátria Regional” e as representações do ensino de História no Pará no início do século XX (1902-1926)*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins – Curso de Pós-Graduação em Ensino de História, Tocantins, 2016.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. *História & ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas (SP): Papirus, 2003.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Traduções, apostilas e livros didáticos: ofícios e saberes na construção das disciplinas escolares. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 12, 2006, Niterói. *Anais...* Rio de Janeiro, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. *Aletria* (UFMG), Belo Horizonte, n. 9, p. 38-47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Identidade Negra e Formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.23, p. 75-85, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: resignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, Nilma Lino.; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política

educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GONDRA, José Gonçalves.; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre História: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HORN, Geraldo Balduino.; GERMINARI, Geysa Dongley. *O ensino de História e seu currículo: teoria e método*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira.; NEVES, Paulo Sérgio da Costa; SILVA, Paula Bacellar e. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça aos grupos dominantes. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 56, jan.-mar. 2014.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MICELI, Paulo. Uma pedagogia da História. In: _____ PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009.

MOTA, Thiago Henrique. Ensino antirracista na educação básica: uma introdução. In: MOTA, Thiago Henrique (org.). *Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: _____ PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009.

NADAI, Elza.; BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: _____ PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009.

PAULILO, André Luíz. Os modos de enunciação nos Manuais de Ensino para professores de História. *Topoi*, v. 11, n. 21, p. 283-302, jul.-dez., 2010.

PEREIRA, Amilcar A. *O Mundo Negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)*. 2010. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

PEREIRA, Amilcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na História do Brasil”. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 12, nº 17, 2º sem, p. 25-45, 2011.

PEREIRA, Amilcar Araújo. Por uma autêntica democracia racial!: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de História. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, p. 111-128, 2012.

PEREIRA, Amilcar Araújo. O movimento negro brasileiro e a Lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 13-30, ago-dez, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido.; FUSARI, José Cerchi.; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo.; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan./mar. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História no Brasil. In: _____ PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O cavalo de Troia dos conteúdos curriculares. In: _____ APPLE, Michel W.; AU, Wayne.; GANDIN, Luís Armando (orgs.). *Educação Crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, Inalda Maria dos. A formação de professores e o curso de pedagogia. *Debates em Educação* - ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 5, n. 9, jan./jun., 2013.

SALLES, André Mendes. O livro didático de História do Brasil oitocentista: o instituto histórico e geográfico brasileiro e a formação da identidade nacional. *PerCursos*, Florianópolis, v.11, n.2, p.28-47, julho/dezembro, 2010.

SANTOS, Ivanildo Gomes dos. *O saber histórico escolar no Liceu Alagoano: o ensino de história do Brasil configurado nas teses do Cônego Valente*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: _____ SAVIANI, Dermeval.; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de.; VALDEMARIN; Vera Tereza (orgs.). *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. Campinas – Autores Associados, 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 189-212, ago. 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira Santos. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v.16, n.37, p.73-91, maio/agosto, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira Santos. Manuais de didática da história destinados à formação de professores e a constituição do código disciplinar da história do Brasil: 1935-1952. *História* (São Paulo), v. 30, n.2, p. 126-143, ago/dez, 2011.

SILVA, Marcos Antônio da.; Fonseca, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: Lopes, Eliane Martha; FARIA FILHO, Luciano M; VEIGA, Cynthia G. (orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOBRE O AUTOR

MARCONDES DOS SANTOS LIMA



Doutorando em Educação na linha História, Sujeitos e Processos Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). Mestrado em Educação na linha História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Especialização em Ensino de História pelo Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes da Universidade Federal de Alagoas (ICHCA/UFAL). Licenciatura em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL). Tem experiência na área de Educação, com ênfase no campo da História da Educação, estudando os seguintes temas: História das Instituições Escolares, História dos Sujeitos Escolares e História das Culturas Escolares. Também, faz estudos no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais.

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

MARCONDES DOS SANTOS LIMA

A
(IN) VISIBILIDADE
DA
Cor negra

NOS LIVROS DE TEORIA E PRÁTICA
DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA PEDAGOGOS
(2009-2014)



2022



www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
@epublicar
facebook.com.br/epublicar

MARCONDES DOS SANTOS LIMA

A
(IN) VISIBILIDADE
DA
Cor negra

NOS LIVROS DE TEORIA E PRÁTICA
DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA PEDAGOGOS
(2009-2014)



2022

