CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

UMA ANÁLISE SOBRE OS CONCEITOS DE LAICIDADE E RELIGIOSIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Ana dos Anjos Santos Costa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Relações Étnico-raciais.

Orientadora: Profa. Dra. Tania Mara Pedroso Muller

Rio de Janeiro
Fevereiro/2018

UMA ANÁLISE SOBRE OS CONCEITOS DE LAICIDADE E RELIGIOSIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Relações Étnico-Raciais

Ana dos Anjos Santos

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professora Dra. Tania Mara Pedroso Muller (CEFET/RJ) (orientadora)

_____

Professora Dra. Nara Maria Carlo Santana (CEFET/RJ)

_____

Professora Dra. Maria Elena Viana Souza (UNIRIO)

SUPLENTE

_____

Professor Dr. Roberto Carlos da Silva Borges (CEFET/RJ)

Rio de Janeiro
Fevereiro/2018

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

C837 Costa, Ana dos Anjos Santos
Uma análise sobre os conceitos de laicidade e religiosidade no livro didático de história / Ana dos Anjos Santos Costa.—2018.
133f. : il.color. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2018.
Bibliografia : f. 126-133
Orientadora : Tania Mara Pedroso Muller
Inclui anexos.

1. História – Estudo e ensino – Brasil. 2. Ensino religioso – Brasil. 3. Liberdade religiosa. 4. Discriminação religiosa. 5. Livros didáticos. 6. Pluralismo cultural. I. Muller, Tania Mara Pedroso (Orient.). II. Título.

CDD 907

AGRADECIMENTOS

Cada um é como um rio. Cada mulher, cada homem é um rio. Eu, portanto, sou um rio. Um rio é um curso natural de água que nasce numa área montanhosa e desagua no mar. O rio pode acabar desaguando no grande mar mas sabemos sua natureza não é apenas o seu final, mas também o seu início e seu caminho.

O rio da minha vida se inicia na Rocha: é Ele quem me dá a vida e as condições para seguir. A rocha é o princípio do meu rio, é ela quem fornece a boa formação da agua que flui em mim. Além do início, o rio percorre caminhos as vezes montanhosos e difíceis, as vezes tranquilos como numa planície. Nesses caminhos o rio nunca está sozinho, sempre aparecem seus afluentes.

Posso dizer que são muitos os meus afluentes e que muito me influenciam: minha família, meus amigos, meus alunos, meu trabalho, minhas viagens e minhas leituras são algumas das correntes de água que se entrelaçam ao meu rio.

Meu desejo é que meu rio possa sempre transbordar e que em suas margens nasçam arvores frutíferas com raízes profundas. O transbordar de saberes eu agradeço a todos que abasteceram ao meu rio.

Em especial, agradeço ao meu companheiro de jornada, meu eterno namorado Pedro Henrique Vinha Costa. Te amo ao infinito e além! Seu rio corre junto ao meu e juntos formamos ondas e correntezas que revigoram as aguas do meu rio que fica cada vez mais vivi e ativo.

Agradeço ainda de forma especial a minha querida mãe, Sonia Maria dos Anjos Santos, que sempre está ao meu lado, cuidando da minha jornada, sempre pronta a me ajudar. Minha melhor amiga e conselheira.

Agradeço também a professora Tânia Mara Pedroso Muller, que me orientou com atenção e me apresentou a um novo mundo de autores sobre o campo da educação e das questões étnico raciais, a ela meu muito obrigada.

Aos meus amigos ainda da faculdade, aos meus amigos e companheiros de trabalho no ambiente escolar, assim como agradeço meus colegas de curso pelos inúmeros debates e reflexões sobre nossa profissão.

EPÍGRAFE

"As lembranças me surgem velozes como nuvens. Recordo aquela vez em que Sabão se encomendou de uma expedição: queria subir o rio até a nascente. Ele desejava decifrar os primórdios da água, ali onde a gota engravida e começa a missanguear o rio. Juca Sabão muniu-se de mantimentos e encheu a canoa com os mais estranhos e desnecessários acessórios, desde bandeiras a cornetas. Demorou umas tantas semanas. Regressou e fui o primeiro a recebê-lo, nas escadas do cais. Olhou-me, cansado, e disse:

- O rio é como o tempo!

Nunca houve princípio, concluía. O primeiro dia surgiu quando o tempo já há muito se havia estreado. Do mesmo modo, é mentira haver fonte do rio. A nascente é já o vigente rio, a água em flagrante exercício.

- O rio é uma cobra que tem a boca na chuva e a cauda no mar."

Mia Couto *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*

Dos rochedos faz sair rios, e o seu olho vê tudo o que há de precioso. Jó 28:10

Todos os rios vão para o mar, e contudo o mar não se enche; ao lugar para onde os rios vão, para ali tornam eles a correr. Eclesiastes 1:7

RESUMO

Uma análise sobre os conceitos de laicidade e religiosidade no livro didático de história

Esta dissertação consiste na análise do livro didático de História, a coleção intitulada "Projeto Araribá", sobre os conceitos de laicidade e religiosidade no ambiente escolar, em como a compreensão desses conceitos interfere nas relações sociais, no combate à discriminação religiosa e na promoção do respeito à diversidade cultural. Traça algumas impressões sobre como se relacionam os conceitos de identidade e alteridade, buscando entender essa relação através o cotidiano escolar observado. Para tanto buscou-se um entendimento das questões raciais e da questão da laicidade dentro da escola no contexto brasileiro ao longo da história. Como metodologia de análise, utilizamos o conceito de Análise de Conteúdo, buscando uma abordagem qualitativa, a qual considera a presença ou a ausência de características no conteúdo ou conjunto de características num determinado fragmento da mensagem. A conclusão que se alcançou é que o silenciamento existente para as religiões de matriz africana podem induzir à ideia de laicidade. Entretanto, o que fica evidenciado é que uma vasta gama de religiosidades são discutidas no material didático.

Palavras-chave: Ensino de História; Laicidade; Religiosidade; Discriminação religiosa; Diversidade cultural

ABSTRACT

An analyze on secularism and religiosity concepts in the History textbooks

This dissertation consists of the analysis of the didactic book of History, the collection entitled "Project Araribá", on the concepts of secularity and religiosity in the school environment, as the understanding of these concepts interferes in social relations, in combating religious discrimination and in promoting respect for cultural diversity. It draws some impressions on how the concepts of identity and otherness relate, trying to understand this relationship through the observed school daily life. In order to do so, we sought an understanding of racial issues and the question of secularity within the school in the Brazilian context throughout history. As a methodology of analysis, we use the concept of Content Analysis, seeking a qualitative approach, which considers the presence or absence of characteristics in the content or set of characteristics in a particular fragment of the message. The conclusion that has been reached is that the existing silencing for religions of African matrix can induce the idea of secularity. However, what is evidenced is that a wide range of religiosities are discussed in didactic material.

Keywords: History teaching; Laity; Religiosity; Religious discrimination; Cultural diversity

SUMÁRIO

Introdução		**10**
1	**A história da educação no Brasil**	**15**
1.1	Os jesuítas e a educação	15
1.2	A educação da Era Pombalina	20
1.3	A educação no século XIX	21
1.4	Educação e o Negro	24
1.5	Educação negra nas Constituintes	30
1.6	Racismo, Branquitude e Branqueamento na Educação	34
2	**Ensino Religioso e a Laicidade da educação no Brasil**	**44**
2.1	Ensino Religioso na legislação	44
2.2	Laicidade	49
2.2.1	Laicidade e Educação no Brasil	51
2.2.2	Para que/quem serve a laicidade no Brasil?	56
2.3	Colonialidade e Decolonialidade	58
2.4	Alteridade	61
2.5	A Religiosidade e a Laicidade no Ensino de História	64
3	**A representação das religiosidades no material didático**	**68**
3.1	O Livro como instrumento didático	68
3.2	A Coleção “Projeto Araribá História”	73
3.3	O Mercado editorial na educação	80
3.4	O livro didático e as questões de laicidade, religiosidade e racialidade	82

Considerações Finais **101**

Anexos **105**

Referências **126**

Introdução

Para chegada até a referida pesquisa, é interessante descrever minha trajetória. O que é escrito neste momento reflete uma vivência única que culminou na reflexão intelectual. Primeiramente farei uma exposição sobre as memórias discentes, expondo as relações entre o "eu" infantil para com o contexto em que estava inserido. Posteriormente mencionarei minhas memórias de prática docente. Por fim abordarei as possíveis causas da escolha profissional.

Minha infância, como um todo aglomerado nas memórias misturadas, está extremamente relacionada com o ambiente escolar e a convivência com a prática docente. Em minha família, meus avós maternos, em sua juventude, não tiveram acesso a todas as etapas escolares, ficando estagnados no ensino fundamental incompleto, que foi concluído muitos anos depois, com seus filhos já adultos. Porém, com o esforço dos mesmos, minha mãe e seus irmãos se tornaram aptos a lecionar, mesmo que isso fosse contrário à vontade deles.

Minha mãe, em especial, estudou no Curso de Formação de Professores, antigo curso normal e, posteriormente fez duas graduações: uma em Educação Religiosa e outra em Pedagogia. Quando eu já estava em idade pré-escolar, com 3 anos, fomos para Rondônia, onde ela dirigia um Centro Educacional para crianças de baixa renda, onde eu também estudei. Minhas memórias de aluna começam nesse período, por ficar a maior parte do meu dia na escola, onde acabava assistindo aos turnos da manhã e da tarde por vontade própria. Lembro de aprender a ler e a compreender e respeitar o outro. Já na idade escolar, ainda em Porto Velho, comecei a frequentar a escola pública, onde, segundo minhas memórias, tive aprendizados sobre o respeito ao outro.

De volta ao Rio de Janeiro, como bolsista, fui estudar um uma escola de realidade totalmente diferente, num ambiente de crianças vindas de famílias com boa situação financeira e sem preocupações em relação ao custo de vida. Depois morei em Santo André, no estado de São Paulo, onde também como bolsista, estudei em uma das melhores escolas da cidade. Nessa ocasião minha memória escolar é preenchida por professoras dedicadas e turmas reduzidas, cujos debates e pensamentos críticos eram sempre estimulados.

Minha trajetória até o Ensino Médio se deu em um colégio de grande reputação, mas cuja a qualidade já havia decaído. Tinha voltado ao Rio novamente e estava na 5ª

série do Ensino Fundamental. Como as exigências eram baixas, meus estudos eram focados apenas no meu interesse, já que quanto às notas eu não tinha dificuldades. Foi nesse contexto que comecei a me interessar especificamente por História. Como sempre gostei de ler, minha diversão era ler o livro didático de História e continuar pesquisando os temas que me chamavam a atenção. Foi assim que, ao chegar ao fim do Ensino Médio, escolhi cursar a Faculdade de História, um conhecimento que me instigava e me estimulava a querer saber mais.

Na graduação tive a chance de, logo no primeiro período, participar ativamente com pesquisas acadêmicas e me envolver em grupos de estudos. Minha monografia, embora à primeira vista não tenha relação com a pesquisa no Mestrado, sendo sobre um padre franciscano no século XIII que seguiu como diplomata ao Império Mongol, foi de fundamental importância no meu caminho traçado até a atual pesquisa. Foi durante os estudos sobre o relato medieval que me deparei com Stuart Hall e suas concepções sobre identidade e alteridade.

Minhas memórias como docente são poucas, porém intensas. Comecei a lecionar em agosto de 2014 no município de Seropédica. Achei que fosse encontrar crianças encabuladas e apáticas, com as quais teria que exercer o poder de instigação ao máximo para que elas pudessem falar. Porém o que encontrei foi um ambiente escolar diferente. Minhas memórias remetem a situações inusitadas para o ambiente escolar, como uma antiga direção problemática, que não conseguia controlar e administrar a escola, o que gerava insegurança e insatisfação não só nos funcionários mas também em alunas e alunos que extravasavam brigando fisicamente quase diariamente. Lá ocorriam muitos casos de xingamentos, atitudes racistas entre os próprios alunos e uma apatia em relação ao estudo de uma forma geral.

Essa situação limite e atípica na escola ocorreu logo na minha chegada em sala de aula. Após um ano essa direção deficiente em vários aspectos se retirou e hoje temos uma situação normalizada, na qual mesmo a escola tendo problemas e precariedades, há uma boa administração e organização do que é público, além de ocorrerem incentivos a novos projetos educacionais e acompanhamento pedagógico dos estudantes.

Seguindo o conceito de “carreira” que Huberman (1995 p.31) propõe, diria que estou na fase de entrada da carreira. Realmente enquadro-me na análise feita dos anos iniciais da carreira pedagógica, quando vários questionamentos surgem em um turbilhão frente à realidade da sala de aula. Considero-me uma professora reflexiva do ambiente

escolar, cujos parâmetros, princípios e conceitos são a todo momento colocados em prova frente a realidade cotidiana de falta de estrutura escolar e carência de materiais pedagógicos e didáticos. Além disso, existe uma reflexão contínua de autocrítica para saber qual o melhor posicionamento nas situações de conflitos e disputas no cotidiano escolar.

Refletindo sobre a escola, utilizo-me de Forquin (1992), sobre os saberes escolares e dinâmicas sociais, para pensar o cotidiano escolar brasileiro. Segundo Forquin:

> A escola não é apenas, com efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder, ela é também – o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e símbolos. (FORQUIN, 1992. p. 28).

Encontro-me na fase da descoberta e do ânimo inicial da carreira docente: ser "a" professora de História, planejar minhas aulas pensando nos alunos e suas singularidades, com vista a construir com eles uma forma prazerosa de aprendizado. Apesar das dificuldades, os momentos em sala de aula são a concretização do meu esforço profissional, o que gera um entusiasmo que dá folego para seguir em frente.

Entendo que minha trajetória, muito próxima ao ambiente escolar (o qual via de forma positiva e agradável), favoreceu a minha escolha do magistério. Sempre possuí uma família de professores e alguns livros didáticos e bibliotecas ao meu alcance, o que me fizeram encantar pelas histórias e pela História. Quando fui fazer o curso de História pela UFRJ, minha primeira e única intenção era em algum momento lecionar.

Ao inserir minha trajetória no contexto sócio-político cultural da docência no Brasil hoje, percebo que há uma relação com as questões apresentadas pela professora Ana Maria Monteiro (2013) quando esta discute qual seria a melhor formação profissional do docente: esse é um debate que ainda é travado no meio acadêmico. Minha percepção inicial é de que o futuro professor é estimulado a pensar a formação docente de modo dicotômico: ou pensa em se tornar pesquisador e acadêmico universitário ou o foco é a formação de um professor para a educação básica. No entanto, cabe lembrar Paulo Freire, que aborda a questão de forma mais unificada, mostrando que é possível e necessário a concomitância da pesquisa e da prática na atividade docente.

Nessa minha caminhada de formação continuada, apesar de estar na fase denominada por Huberman de entrada na carreira, sinto uma necessidade do que ele denomina como fase de diversificação. Para enfrentar o cotidiano escolar, sinto uma necessidade, como ensinou Paulo Freire, em pesquisar e praticar novas formas de aprendizagem. Diante da realidade que assisto, o impulso em provocar uma mudança no meio escolar, no qual estou inserida, me faz propor projetos e aprender novas ideias.

Incluo nessa ansiedade por novos conhecimentos minha especialização em ensino de História e agora minha pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Relações Etnicorraciais no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (PPRER/CEFET). Ter contato com outros professores que buscam novos conhecimentos e com pesquisadores com experiência em investigação sobre raça, racismo, docência e pedagogia decolonial, se agregam a esse conhecimento pretendido.

Esta dissertação tem o propósito de analisar o Livro Didático de História da Rede Municipal de Ensino de Seropédica do ano de 2014 ao ano de 2016 nos anos finais do Ensino Fundamental, que vão do sexto até ao nono ano. Serão relacionados seus conteúdos às percepções de laicidade e religiosidade e, também, relacionando a inclusão ou não dos conteúdos da História da África e da Cultura afro-brasileira.

Para tal fim, a pesquisa materializou-se com análise de conteúdo do livro didático utilizado nas escolas da rede municipal, buscando compreender como este material incluiu os componentes da Lei 10.639/03 e as concepções de laicidade e religiosidade. Para tanto, este trabalho visa abordar os conceitos de Alteridade, Laicidade, Racismo, e Decolonialidade. Além disso, faremos uma breve análise sobre as conquistas sociais e raciais desde a Constituição de 1988, passando pela LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais – História), além das Leis 9.394/96, 10.639/03 e 11.645/08.

Pretendo introduzir no primeiro capítulo os aspectos históricos de como se desenvolveu a educação no Brasil. Nele apresentarei a identificação dos sujeitos e dos contextos que se sucederam, dos jesuítas, passando pela Era pombalina e século XIX até chegar na história contemporânea. Trataremos ainda da relação que se estabeleceu na história da educação com a população negra, passando pelas Constituintes que regulavam essa prática social, além de nos debruçarmos sobre as questões de racismo e branquitude na educação brasileira.

No segundo capítulo procuro fazer uma análise da discussão contemporânea sobre o ensino religioso, partindo da legislação vigente que visa fomentar uma educação mais democrática e antirracista. Para tanto, pretendo trabalhar com os conceitos teórico-metodológicos de Laicidade, Decolonialidade e Alteridade, que compreendem os suportes basilares desta dissertação. Nesse capítulo ainda trabalharemos com a questão do ensino de História e a entrada das religiosidades nessa disciplina.

No terceiro capítulo estará o resultado da análise dos materiais didáticos observados nesta pesquisa que serviram para a concretização da reflexão. Para tanto, abordaremos a questão do livro como material didático e suas funcionalidades. Apresentaremos a coleção analisada (Projeto Araribá), passando pelo mercado editorial e também por sua criação, chegando à análise de conteúdo de forma mais detalhada.

Por fim, exponho minhas considerações e conclusões finais sobre este trabalho.

Capitulo 1 – História da Educação no Brasil

I.1 Os jesuítas e a educação

A colonização do Brasil contou com o apoio da Igreja Católica, a qual esteve presente na prática não só de conversão da fé como também na prática educacional. Com a implementação do Governo Geral, que tinha a intenção de auxiliar as capitanias, foram escritas resoluções no Regimento, por ordem de D. João III em 1548. Já neste texto podemos observar os papeis dados à Igreja, onde a conversão se daria não só pela catequese, mas também pela instrução.

Segundo Maria Luisa Santos Ribeiro, podemos dizer que: "[...] a organização escolar no Brasil-Colônia está, como não poderia deixar de ser, estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses." (RIBEIRO, 1993, p.18). Ou seja, a educação fazia parte da política portuguesa nas terras americanas, educar fazia parte do conjunto de ações da dominação e colonização do espaço e das pessoas que aqui habitavam.

Em seu livro, a autora questiona o motivo da colonização do Brasil pelos portugueses e responde que: " o objetivo dos colonizadores era o lucro, e a função da população colonial era propiciar tais lucros às camadas dominantes metropolitanas ". (RIBEIRO, 1993, p.19). O governo português pretendia tirar todo o proveito possível desta terra, começou uma colonização extrativista e distante, como foram os primeiros anos. A organização da colônia para a produção e mercadorias para o sustento da metrópole portuguesa se deu com a escravização dos que já habitavam a terra, agrupados todos num nome comum de índios, mas também no incentivo ao uso do trabalho escravo de sujeitos que eram capturados na África e trazidos para as terras brasileiras.

Neste contexto, firma-se a produção açucareira no Brasil. E a abertura de escolas passa a ser importante pois interessava ao pequeno grupo dominante, que articulava os interesses metropolitanos e as atividades coloniais. (RIBEIRO, 1993, p.20). Aos índios e negros restava a catequização, enquanto para a elite portuguesa a oferta era de uma formação voltada à capacitação para as funções essenciais da vida colonial.

A Companhia de Jesus firmou-se no campo educacional na colônia com o objetivo de preparar a elite para o trabalho intelectual, tendo por base o modelo religioso. E segundo Ribeiro "os graus acadêmicos obtidos nessas escolas eram, juntamente com a

propriedade de terras e escravos, critérios importantes para a classificação social". (RIBEIRO, 1993, p.24).

Sobre o aspecto religioso, a autora mostra que a própria criação da nação portuguesa tem vinculação com a ideia de proteção do cristianismo contra o outro (árabe, africano ou indígena). Ainda há a luta religiosa travada na Europa com a Reforma e a Contra-Reforma, que faz os portugueses se entenderem como defensores do catolicismo:

> É interessante notar que os movimentos de Reforma e Contra-Reforma ocorridos no início do século XVI criam o mesmo problema no seio do cristianismo. É assim que Portugal, entre outras nações, se considera defensor do catolicismo e estimula a atuação educacional, tanto no território metropolitano como no colonial, de uma ordem religiosa que se constitui para servir de instrumento de defesa do catolicismo e, consequentemente, de ataque a toda heresia. Nesta tarefa seus membros se dedicaram por inteiro, como guerreiros de Cristo. (RIBEIRO, 1993, p.25).

A educação que os jesuítas implementavam era também um ato político, para a formação da elite colonial, a qual deveria ser católica e fiel à Igreja Romana. (RIBEIRO, 1993, p.25). Como ato político, seus executores deveriam ser criteriosamente selecionados e preparados para tal função. Os candidatos à docência só se tornavam aptos aos 30 anos e deveriam ter uma seleta gama de tema a serem trabalhados, o que não poderia ultrapassar os limites postos por sua formação.

Segundo Tania Mara Pedroso Muller (2010), a educação religiosa tinha entre seus objetivos a formação de professores, quando foi instituída nos conventos e universidades da Europa Medieval, defendiam uma formalidade e rigor excessivos. Assim ela ressalta que:

> Esses religiosos partiram de uma concepção de educação e de administração escolar baseados rigorosamente nos dogmas religiosos, e no princípio de que o ensino deveria ser regrado, substituindo as reprimendas pelo castigo, ministrado para a formação do espírito do indivíduo e de modo coletivo. A Escola visava à formação de professores para a educação elementar e gradual e adotou como método o ensino coletivo denominado de Ensino Normal. (MULLER, 2010, p.3).

O professor em História da Educação do Brasil José Maria de Paiva escreve que as diferenças temporais muitas vezes não são percebidas por quem procura entender a educação jesuítica no Brasil colonial (PAIVA, 2000, p.43). A questão da organização social da colônia, segundo o autor, quando não analisada, pode prejudicar a percepção do ensino daquela época, não deixando transparecer que existem diferenças entre o ensino

escolar atual e ensino jesuítico. Para Paiva, a escola no território brasileiro era um "dado da cultura portuguesa colonial" e tinha como público alvo poucas pessoas da colônia. (PAIVA, 2000, p.43).

O colégio era o lugar de formação e preparação de novos missionários da fé católica no Novo Mundo. Para tanto, os jesuítas, logo que chegaram ao Brasil, criaram espaços de ensino para a leitura, escrita e canto, tanto para os nativos indígenas quanto para os já cristãos vindo da Europa. José Paiva escreve que essa ânsia em ensinar a ler e escrever dos jesuítas pode ser enxergada como uma tentativa de estimular nos índios e nos negros escravizados a aceitação e a adesão à cultura portuguesa e também sua dominação sobre as terras e gentes. (PAIVA, 2000, p.43).

A visão de sociedade conhecida e propagada pelos colonizadores portugueses era a portuguesa. Sendo assim, o esperado era o estabelecimento de uma sociedade hierarquizada, rígida, centralizadora e fundada na religião. Segundo Paiva:

> É importante assinalar que os portugueses colonizadores só tinham uma visão de sociedade, visão esta que se realizava na sua sociedade e, portanto, tendo-a como modelo, agiam segundo ela em seu relacionamento com as demais culturas. O único comportamento possível, no caso, era a imposição. A sociedade portuguesa tinha uma estrutura rígida, centrada na hierarquia, fundada na religião. Hierarquia e religião eram princípios inadiáveis em qualquer situação. O *serviço de Deus* e o *serviço d'El-Rei* eram os parâmetros das ações sociais e obrigavam a manutenção das letras, como eram entendidas à época. (PAIVA, 2000, p.44).

Então entendemos, concordando com José Paiva, que o ensino oferecido pelos jesuítas era para além de um instrumento de capacitação de leitura e escrita, eram também um meio de difundir e preservar a cultura portuguesa. (PAIVA, 2000, p.45). O novo continente passava a ser também um espaço de disputa de culturas, o que sabemos estar estritamente entrelaçado com a disputa de poderes. Havia ainda um sentimento de medo e constante estado de guerra para os portugueses que aqui chegavam (PAIVA, 2000, p.45), pois a ideia de colonização passava pela escravização dos povos aqui encontrados, os quais eram em maior número e conhecedores das terras.

José Maria de Paiva aponta que o estado de guerra, que era gerado pela invasão portuguesa nos territórios indígenas, adentrava aos muros dos colégios jesuítas, mas não abalava o currículo ou a disciplina dos mesmos:

> A vida no colégio parecia continuar, impávida, como se não estivesse envolvida pelo mesmo ambiente colonial. Todos falando latim, assuntando

> falas piedosas, recitando poesias e textos clássicos, afiando-se na arte da disputa como um cavaleiro medieval na arte da espada, reunindo-se em academias, devotando-se com empenho à virtude e à prática dos atos piedosos. A realidade, ali, parecia estar suspensa. O mundo ali dentro funcionava com perfeição, não havendo falhas na distribuição das funções. Um mundo perfeito. Uma sociedade perfeita. (PAIVA, 2000, p.47).

Fica nítido que a educação não necessariamente serviria para o que ocorria fora do ambiente escolar. Essa possível contradição, aos olhos atuais, era tratada com naturalidade pelos colonos. Paiva afirma que, para eles, "não havia percepção de incoerência entre o discurso e a prática" (PAIVA, 2000, p.47), e que essa incoerência gerava um formalismo pedagógico. Porém, o autor vai apontar que:

> O que chamei de formalismo pedagógico – resultado do contraste entre práticas e princípios - não deve ser atribuído ao estilo jesuítico: era validado pela aprovação social; correspondia à interpretação que a sociedade fazia de seus próprios comportamentos. A sociedade portuguesa, aqui assentada, assim pensava, assim agia. Para além de pedagógico, tratava-se de um formalismo cultural. (PAIVA, 2000, p.49).

Paiva demonstra em seu texto que foram os próprios jesuítas e demais letrados e intelectuais da sociedade colonial que, muitas vezes, justificavam e endossavam as práticas contrárias aos discursos. (PAIVA, 2000, p.49). A escravidão de índios e negros era defendida em textos produzidos pelos religiosos, apesar do ensino em suas escolas mencionar piedade, compaixão e outros elementos ausentes na prática escravista.

José Paiva questiona a compreensão que os portugueses tinham de sua contradição em agir de forma divergente ao que professam em ideias. O autor argumenta que a crença portuguesa, sendo teocêntrica, não deixava espaço para pensarem em modificações estruturais da sociedade. (PAIVA, 2000, p.49). O que ocorria, segundo Paiva, era o convívio do discurso destoante da prática como linhas paralelas, que não se encontram, seguindo juntas ao infinito. O discurso, a ideias e a instrução dados pelo cristianismo da Igreja em Portugal e seus representantes jesuítas, seria a "explicação do funcionamento do mundo verdadeiro, ideal a ser buscado", já o que ocorria no cotidiano social era o que interessava política e economicamente. (PAIVA, 2000, p.49).

A relevância dada à instrução e aos centros educacionais comandados pela Companhia de Jesus era:

> Em consequência, a justificação de um comportamento fundada nessa explicação bastaria para garantir sua validade social e, portanto, sua

> manutenção. Daí a importância dos letrados e canonistas: eles jogavam com os argumentos e recompunham a ação em termos de validade, segundo os princípios. Daí, indiscutivelmente, a importância do colégio. (PAIVA, 2000, p.49).

O colégio tinha como um dos objetivos instrumentalizar o aluno para que, no futuro, ele pudesse recuperar e manter a cultura portuguesa (PAIVA, 2000, p.50). Era necessário treinar os estudantes para agir de acordo com o plano divino e, caso não agissem de maneira cristã, estariam pecando. Foi estabelecida então uma educação baseada naquilo que não se deveria fazer. Segundo Paiva, o próprio formalismo pedagógico era negativo e implicava em uma ambiguidade: a necessidade em se manter uma forma imersa em uma realidade naturalmente pecaminosa. (PAIVA, 2000, p.50).

Porém, a vida na colônia possuía maiores diferenças entre os atores sociais do que se compararmos à metrópole. Em terras americanas, os portugueses tinham convívio com índios e negros, os quais eram detentores de outros costumes, culturas e histórias. A adaptação era uma forma dos portugueses sobreviverem ao Novo Mundo, onde o colonizador era "forçado a se adaptar, isto é, precisou, muitas vezes e em muitos aspectos, deixar seus hábitos e frequentar hábitos alheios". (PAIVA, 2000, p.52). E seria justamente esse acesso a outros hábitos que possibilitou o entendimento de existência de outras identidades, diferentes da sua.

Ao se depararem com os conflitos e questões importantes para a manutenção e ampliação da dominação portuguesa em terras ameríndias, os colonos não esperavam pelas consultas aos letrados. Os fatos iam acontecendo e a ação imediata dos colonos cada vez mais se distanciava dos primeiros ensinos, "fundando uma nova cultura sobre os alicerces do formalismo". (PAIVA, 2000, p.53). Essas atitudes geraram descontentamento por parte dos jesuítas, que viam nos portugueses maus exemplos de vida e pouca verdade em suas palavras. Mas o que começava a surgir, segundo José Paiva, é um novo discurso no qual se pretendia que:

> Os letrados é que tem o oficio de resguardar a pureza da cultura e nesse momento seu trabalho redobra: elaboram sofisticados argumentos de forma que não se ofenda nem a cultura nem a nova prática. A afirmação de um modelo social, que paulatinamente vai se construindo, garantira a manutenção dessa prática nova e de seus argumentos. Seria preciso, pois, acompanhar o desenvolvimento desse modelo, desde as primeiras capitanias, tão distantes umas das outras, passando pela conquista de terras e de condições para produzir, até o estágio glorioso dos engenhos da Bahia e de Pernambuco. (PAIVA, 2000, p.54).

A sociedade foi moldada por novos acontecimentos, comportamentos e instituições. A hierarquização das camadas sociais foi se constituindo e aumentando a distância entre a prática e o discurso. O formalismo cultural foi transformando gestos e códigos, que antes eram portadores da realidade anunciada, em outros significados e compreensões, agora não mais portugueses, mas brasileiros. (PAIVA, 2000, p.55).

I.2 A educação da Era Pombalina

Quando Pombal assumiu como Ministro da Coroa, entendia que a Companhia de Jesus não atendia aos anseios do Rei D. José I, no que se relaciona à educação colonial. Para recuperar a economia portuguesa seria preciso a manutenção da exploração colonial, intensificando cada vez mais a fiscalização das suas atividades (RIBEIRO, 1993, p.30). Pombal, como ministro, tenta modernizar os espaços de produção de saber na metrópole portuguesa. Já no território colonial, a educação sairia da organização dos jesuítas, surgindo um ensino público propriamente dito no Brasil. (RIBEIRO, 1993, p.33).

A Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola em 1534, teve grande expansão nas primeiras décadas após sua criação. Apesar da sua história estar relacionada às questões educacionais, a Ordem dos Jesuítas não foi criada apenas com fins educacionais. Suas prioridades, quando começou suas atividades, eram a confissão, a pregação e a catequização. Porém, aos poucos, o ensino escolar passou a ocupar grande importância dentro da Ordem.

É importante ressaltar o contexto de criação da Companhia de Jesus, no cerne da reação da Igreja Católica contra o crescimento de adeptos da Reforma Protestante. A Companhia de Jesus passou a ser considerada um instrumento da Contra-Reforma nessa luta. Seu objetivo visava a formação de um bloqueio ao crescimento da adesão das ideias protestantes e, para isso, as missões e a educação serviriam como instrumentos de aumento de fiéis da fé católica.

Pombal entrou na administração do reino português (1750 – 1777) implementando reformas em diversos setores, dentre eles, no setor educacional. O governo pombalino tentou atribuir à Companhia de Jesus todos os males da Educação na metrópole e na colônia, o que gerou a responsabilização dos jesuítas pela decadência cultural e educacional no território governado pela coroa portuguesa.

Ocorreu então a primeira separação entre religião e educação no território colonial. Mesmo sendo mais formal do que prática, com inspiração nas ideias iluministas, Pombal lança uma profunda reforma educacional. O pensamento pedagógico de uma escola pública e laica toma a frente ao considerado antigo e ultrapassado método religioso dos jesuítas.

O pensamento moderno e iluminista foi o que impulsionou as reformas pombalinas. Para o ideal iluminista, o homem exigido pela nova sociedade moderna deveria ser formado através da educação. O ensino jesuítico já não alcançava as necessidades da nova administração portuguesa e a ideia de uma educação controlada pelo Estado (moderno) ganhou espaço.

A partir de Pombal e suas reformas, o Brasil, antes colônia e depois nação, passou a aderir à ideia de uma educação controlada não mais pelo clero religioso, mas sim pelos atuantes na política governamental. A questão que nos interessa é como essa ideia de laicidade foi e é fundamentada em nossa sociedade. Para tanto, veremos o que alguns autores pensam sobre o tema.

I.3 A educação no século XIX

Segundo Luciano Mendes de Faria Filho, o período pombalino muitas vezes é visto como desastroso para a formação de uma organização educacional no Brasil, o que só se resolveria com a chegada da República (FARIA FILHO, 2000, p.135). Porém, o autor aponta que existia uma inquietação entorno dessa temática em várias províncias coloniais:

> [...] em várias Províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas 'camadas inferiores da sociedade'. Questões como a necessidade e a permanência ou não da instrução de negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas e intensa foi a atividade legislativa das Assembleias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar. (FARIA FILHO, 2000, p.135).

No século XIX, a sociedade colonial era escravista e autoritária, se perpetuando extremamente desigual. No entanto, para Faria Filho, existiam instrumentos legais que estavam sendo feitos para a ampliação da frequência da população livre à escola. (FARIA

FILHO, 2000, p.135). Mesmo assim, o papel do Estado no processo de escolarização da população brasileira era não apenas diminuto como também alvo de questionamentos.

As escolas de primeiras letras eram as chamadas instituições escolares, que tinham a intenção de serem oferecidas até mesmo aos chamados das "classes inferiores da sociedade". Tinham como objetivo ampliar os rudimentos do saber como ler, escrever e contar, sem que isso estivesse logicamente relacionado aos outros níveis de instrução como o secundário ou o superior (FARIA FILHO, 2000, p.135). Para muitos componentes da elite brasileira, essa escola para os pobres não deveria ultrapassar esse limite do ensino rudimentar.

Para Luciano, as leis que começam a surgir no século XIX para a obrigatoriedade de locais de ensino tem relação com uma ideia de civilização pretendida pela elite política nacional:

> [...] fortalecimento de uma perspectiva político-cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional que via na instrução uma das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro, tal qual frações importantes da elite concebiam e propunha-se a organizar. Instruir as "classes inferiores" era tarefa fundamental do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse Estado e da nação. (FARIA FILHO, 2000, p.137).

A ideia era moldar o povo aqui residente para um projeto de pais sólido e independente, onde existiria uma participação controlada no que se refere aos rumos que a nação iria tomar. Segundo Luciano, essa instrução das camadas mais populares era necessária para possibilitar condições de governabilidade, ou seja, não só a criação de um Estado era pretendida, mas também a manutenção deste Estado independente precisaria de condições de governo. (FARIA FILHO, 2000, p.137). Nessas condições para governar estaria a capacidade do Estado atuar sobre a população. Assim, "a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado." (FARIA FILHO, 2000, p.137).

No período imperial ocorre um desenvolvimento dos serviços de instrução e da rede de escolas, os quais eram tão diversos quanto as províncias do Império. Apesar desses esforços, o serviço de instrução era muito custoso e não recebia os devidos financiamentos. Além disso, criou-se um histórico de "reformas dos serviços de instrução, o que acabava com a continuidade de trabalhos e sempre recomeçava os esforços como sendo um grande acontecimento político. (FARIA FILHO, 2000, p.138).

Para Luciano Mendes de Faria Filho:

> A partir dos anos 60 do século XIX, em diversas províncias, como resultado dos debates e do aparecimento de uma ainda frágil tradição de busca de estabelecimento de um mínimo de organicidade e articulação entre os poderes instituídos, é que vai adquirindo consistência a ideia da necessidade de uma "instrução" ou "educação primária" que estivesse ordenada de acordo com preceitos estabelecidos por leis gerais. Estas deveriam estar de acordo com as "modernas" formas de se pensar o fenômeno educativo e, na medida do possível, articuladas à "instrução secundária". Observa-se, nesse momento, em várias províncias, um vertiginoso crescimento dos "conhecimentos escolarizados", ou seja, há o aumento significativo daqueles conhecimentos que, esperava-se, a escola deveria ensinar aos alunos. (FARIA FILHO, 2000, p.139).

Isso favoreceu a ampliação da discussão da educação em âmbito nacional. As diferenças educacionais entre províncias e estados eram expostas quando comparadas aos sistemas educacionais de países europeus no final do século XIX. Intelectuais que defendiam a construção de uma nação sólida e independente se preocupavam em reformar o sistema de ensino de forma nacional, possibilitando uma coerência entre as instituições de várias localidades do Brasil.

Essa ideia de ampliar parte do ensino às camadas populares, que pretendia o fortalecimento da nação, emanava do pensamento iluminista. (FARIA FILHO, 2000, p.139). Nesse período amplia-se quantitativamente as pesquisas e discussões sobre a educação, seus métodos e seus objetivos. O autor escreveu que, no Brasil do século XIX, coexistiram vários métodos e teorias de ensino, passando pelo método individual, método mútuo, método misto, método simultâneo e o método intuitivo. Com a produção e divulgação de variados tipos de obras pedagógicas e com a aproximação entre os campos de estudos da pedagogia e da psicologia, o método intuitivo seria mantido no Brasil durante o século XIX até a década de 1930. (FARIA FILHO, 2000, p.144). Isso definiria, de alguma forma a educação escolar brasileira, pois o êxito escolar levaria em consideração o aluno como objeto do processo de aprendizagem e também estipularia um lugar especifico para o professor e seus métodos, os primeiros como sujeitos e os segundos como instrumentos de trabalho.

Faria Filho afirma que foram poucas as escolas remanescentes do período colonial. Porém, a rede de escolarização, segundo o autor, era bem mais ampla do que o número de instituições ou docentes que mantiveram algum vínculo direto com o Estado. (FARIA FILHO, 2000, p.145). Existiram, no século XIX, vários modelos escolares, passando da escola mantida pelo fazendeiro, ou grupo de pais até aos colégios masculinos

e femininos. A maioria deles utilizava espaços improvisados, cujo o uso havia sido desviado da finalidade inicial. Muitos desses lugares eram espaços dentro das próprias casas dos docentes ou das famílias que os contratavam.

As discussões em torno da educação promoveram, cada vez mais, ao entendimento de que era necessário, para acompanhar o fortalecimento do Estado Imperial, a construção de espaços criados e pensados desde o início para serem escolas. Essa compreensão queria demonstrar que a educação escolar, se comparada as outras estruturas de formação e socialização, era superior e tinha suas especificidades. (FARIA FILHO, 2000, p.145).

Esse crescimento da importância do espaço escolar coincidiu com o fortalecimento do Estado Imperial. Faria Filho observa que essa ideia sobre a escola está relacionada a diversos fatores como os de ordem político-cultural, pedagógica, científica e administrativa. Para o historiador, a escola, como instituição, favorecia específicas estruturas de poderia e pode ser entendida também como um processo iniciado dentro da formação dos estados modernos (FARIA FILHO, 2000, p.146). Ocorria então uma disputa pelo poder entre o Estado e os chefes de famílias, no qual: “simbolicamente, afastar a escola do recinto doméstico, significava afastá-la também das tradições culturais e politicas a partir das quais o espaço doméstico organizava-se e dava a ver” (FARIA FILHO, 2000, p.146).

Os estudos e avanços pedagógicos da época discursavam pela necessidade de espaços próprios para a escola, já que a mesma tinha funções sociais especificas. Além disso, novos materiais didáticos-pedagógicos chegavam à escola, como quadro negro, cadernos e livros, reforçando a ideia de que não era a melhor escolha a adaptação de espaços. Também se ouviam os argumentos higienistas, para a melhoria das instalações escolares e os argumentos administrativos, que demostravam que a não organização governamental ocasionava perdas significativas dos investimentos da educação.

I.4 Educação e o Negro

Até o momento escrevemos sobre a escola e o ensino formal no Brasil de uma perspectiva mais abrangente. É de nosso interesse, a partir desse momento, observar as formas de instrução que se davam no país focando o povo negro. No século XIX os espaços escolares começavam a se multiplicar, mas são:

> [...] frequentados quase que exclusivamente por crianças e jovens abastados. Em todas as escolas é, geralmente, proibida a frequência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos o final da primeira metade do século, o que não impede, toda via, que estas tomem contato com as letras e, às vezes, sejam instruídas, sobretudo no interior de um modelo mais familiar ou comunitário de escolarização. (FARIA FILHO, 2000, p.145).

Segundo Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, professor da Faculdade de Educação da UFMG, não precisamos de muito esforço acadêmico e analítico para observar que para a população negra existiu e ainda existe uma precariedade educacional (GONÇALVES, 2000, p. 325).

Pra Luiz Alberto a analise debruçada sobre as questões educacionais do povo negro no Brasil deve mudar o foco do capital cultural que o aluno traz de sua família, visto que muitos são os netos de analfabetos que hoje se encontram no ensino superior, ocorrendo então uma negação do mito da teoria crítica educacional (GONÇALVES, 2000, p. 325). Ao observamos esse perfil de aluno seria preciso enxergar "como avós analfabetos influenciaram a pouca escolarização de seus filhos, e como estes, apesar da pouca escolaridade, têm estimulado suas gerações futuras a terem êxito na escola" (GONÇALVES, 2000, p. 325). Para o autor, não só a família tem um papel importante no crescimento da taxa educacional, como também ocorre uma transformação das ações governamentais.

No século XIX as crianças negras, após a Lei do Ventre Livre de 1871, começaram a ter alguma atenção por parte do Estado. A lei exigia que os senhores de escravos se encarregassem das crianças negras até aos 8 anos de idade e, no caso de abandono, essas seriam encaminhadas para instituições estatais. Além disso, algumas instituições públicas e privadas foram criadas com o intuito apenas de educar crianças negras livres. Porém, os estudos revelam que muitas sequer chegaram a receber alunos negros e hoje percebemos que existiu uma dificuldade em tender o direito dessas crianças. (GONÇALVES, 2000, p. 327).

No final do século XIX foram fundados cursos noturnos com o objetivo de educar adultos não escolarizados. Em 1879, com a reforma do Ensino Primário e Secundário, foi instituída a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos e acabou com a proibição de escravos frequentarem escolas. Apesar disso, Gonçalves destaca que: "O fato de existirem iniciativas vistas à inclusão dos escravos e dos negros livres em cursos de

instrução primária e profissional não nos autoriza inferir que essa tenha sido uma experiência universal. Porque não foi". (GONÇALVES, 2000, p. 327).

Dentro do vasto território brasileiro inúmeros foram os casos nos quais negros, escravizados ou livres, foram impedidos de se matricularem em escolas e frequentá-las. No entanto, os lugares comandados por abolicionistas, republicanos e críticos da Igreja Católica eram espaços receptivos à presença do aluno negro. Para Eliane Peres, esses espaços foram usados para divulgar suas ideias contra o sistema escravista, envolvendo os negros na causa abolicionista. (PERES, 1995, p.100).

Com o fim da escravidão no território brasileiro, o esperado era que se ampliasse o acesso e a participação efetiva dos negros nos centros educacionais. Porém, não foi o que ocorreu:

> A República não expandiu os direitos políticos imediatamente após sua proclamação, nem garantiu o acesso a todos à educação durante muitas décadas. Agravou-se muito a situação dos negros, que após a Lei Áurea foram lançados à própria sorte. (GONÇALVES, 2000, p. 328).

Procurando observar o papel do cristianismo na formação da sociedade brasileira moderna, Luiz Alberto aponta que, mesmo o discurso cristão sendo muitas vezes visto como do "sujeito que liberta os indivíduos das amarras do sistema", o mesmo, em sua vertente católica e portuguesa:

> [...] não foi uma religião da liberdade. Ao contrário, ele legitimou prática e teoricamente o sistema colonial, aplicando castigos aceitos na época como princípio moral de formação do trabalhador e ameaçando os escravos fujões com a excomunhão. Quando se fala em catequese dos negros, não há qualquer indício de que a educação dos cativos estivesse nos planos da Igreja Católica. (GONÇALVES, 2000, p. 329).

Para o professor da UFMG "o catolicismo praticado no Brasil colonial não tinha a mínima condição de oferecer as bases da emancipação dos negros, ou seja, não tinha condição de educá-lo para a liberdade". (GONÇALVES, 2000, p. 329). Na perspectiva de entender o papel do cristianismo na educação brasileira, é preciso analisar os tipos de cristianismo e os tipos de colonização e, portanto, voltamos nosso olhar para a comparação a história da educação brasileira com a americana.

Luiz Alberto escreve que os senhores de escravos brasileiros foram "absolutamente indiferentes quanto às manifestações religiosas dos escravos africanos", o que contribuiu para os cultos africanos fossem ser apreendidos em solo brasileiro como

candomblés, jongos e hundus. Quando se pensa na evangelização desse grupo racial, a ação dos proprietários de escravos era quase nula, tendo os padres aqui residentes grande batalha de convencimento aos que não se negavam mas também não se importavam com o batismo dos negros.

Já nos Estados Unidos a posição dos senhores dos escravos era diferente. Para os cristãos protestantes vindos da Europa, a cristianização dos escravos foi por eles condenada, pois entendiam a conversão como condição para a igualdade:

> Na verdade, os cristãos brancos impediam, aos escravos, acesso à cristianização por causa das implicações de igualdade na Bíblia. Como no contexto do cristianismo protestante evangelizar pressupunha educar em sentido pleno, tinha-se medo de que a educação dada aos negros pudesse se transformar em fonte de rebelião anti-escravista. Os senhores de escravos dos Estados Unidos consideravam o batismo como um atentado a seus direitos de proprietário. (GONÇALVES, 2000, p. 330-331).

Aqui no território brasileiro, apesar da negligência dos proprietários, o clero, representante da instituição católica, realizava batismos e catequeses nos negros. Porém, essa instrução religiosa dada aos negros no Brasil não chegava à leitura ou escrita, nem mesmo dos evangelhos. Gonçalves afirma que:

> São os "santos" que estão presentes no catolicismo popular. Assim, a catequese dos africanos no Brasil não se fez acompanhar de um processo que pressupusesse, antes de mais nada, a aquisição da leitura. Na realidade, não se buscava decifrar no Novo Testamento as mensagens do Cristo Revelado; o catolicismo dos negros, no período colonial, foi estruturado a partir de suas devoções aos santos e à Virgem Maria. (GONÇALVES, 2000, p. 331).

Nesse período, o Estado fundou irmandades de crtãos negros, que depois foram assumidas pelos próprios membros que nelas congregavam. As Irmandades eram atravessadas pelos conflitos daquele tempo, que dividia a sociedade em dois grupos: senhores e escravos, que refletia divisões e conflitos tanto de classes como de raças. Cabe ressaltar, no entanto, que segundo Bastide, não ocorreu no Brasil uma ruptura total entre as igrejas de brancos e negros. Isso porque, segundo o autor, as irmandades não deixavam espaço para que seus membros obtivessem a consciência de raça, uma vez que o catolicismo negro era controlado por brancos. (BASTIDE, 1985, p. 79).

Gonçalves ressalta que, apesar do Brasil e dos Estados Unidos terem uma formação relacionada ao cristianismo, esses países apresentam características e modelos de cristianização diferentes (GONÇALVES, 2000, p. 334). Isso resultou em impactos

distintos na educação dos negros. Sobre as irmandades de negros que aqui surgiram, o autor escreve que:

> Se quisermos entender o lado da resistência, temos que entender como funcionavam as irmandades. Embora supervisionadas por brancos, elas incorporaram elementos africanos, o que fez com que o catolicismo negro brasileiro tivesse algo de original. (GONÇALVES, 2000, p. 334).

Percebemos que Luiz Alberto Gonçalves entende que esses espaços religiosos serviriam para a população negra no Brasil também como lugares de compreensão de suas identidades, construção duma memória coletiva e de organização de resistência contra o racismo cotidiano. Foi a partir de muitas dessas irmandades, localizadas em regiões urbanas, que surgiram embriões do que mais tarde seriam as organizações negras combativas, as quais tiveram sua importância na primeira metade do século XX. (GONÇALVES, 2000, p. 336).

Segundo Gonçalves, quilombos e irmandades foram modelos de organizações sociais que, na era republicana tornaram-se movimentos sociais dos negros. Para o pesquisador, esses movimentos favoreciam e valorizavam lideranças que tivessem passado por um "certo nível de escolarização" (GONÇALVES, 2000, p. 337), ocorrendo casos de indivíduos nos altos postos nível superior, o que revela a importância dada à educação.

Muitos desses movimentos defendiam que o negro deveria ser instruído formalmente, pois era uma das armas necessárias para o enfrentamento na luta racial. A educação, estando em lugar de destaque nos movimentos negros no Brasil, era vista como uma forma de oferecer aos negros oportunidades equivalentes à dos brancos, tanto no mercado de trabalho quanto como instrumento de conscientização de sua própria história e cultura. "A grosso modo, a educação, em geral, e a educação escolar, em particular, sempre estiveram no topo das reivindicações desses movimentos. A educação, apesar das diferentes situações em que é reivindicada, aparece como um valor". (GONÇALVES, 2000, p. 337).

A função estabelecida para a educação na comunidade negra no Brasil, no início do século XX, era a de instrumento para influenciar comportamentos. Gonçalves aponta que:

> Os negros tinham que aprender que eram irmãos, que tinham o mesmo problema, a história era uma só. Era a consciência da origem que os unia, fosse doutor ou fosse de classe baixa, todos vinham da senzala. Mesmo aqueles que por acidente tinham sido apoiados pela família dos escravocratas não podiam fugir a essa consciência. Os poucos esclarecidos sabiam disso. A maioria, entretanto, saiu da escravidão completamente abandonada, vivia pelos porões, completamente esquecida das origens. (GONÇALVES, 2000, p. 339).

A abolição dos negros no Brasil deu-se em meio a expansão das ideias liberais. Também é fato que, no início do século XX, os trabalhadores negros tinham que disputar o mercado de trabalho não apenas com os brancos brasileiros, mas também com os recém imigrados europeus. Por isso, e com base em suas experiências, os negros brasileiros criaram movimentos buscando construir entidades semelhantes para defender seus próprios interesses.

Marcus Vinicius Fonseca, historiador da educação dos negros escreve que, a partir da Lei do Ventre Livre, ocorreu no pais uma mudança, a qual garantiu por meios legais a maternidade das negras escravizadas, fazendo com que seus descendentes começassem a serem vistos como crianças com direitos, inclusive o direito à educação (FONSECA, 2002, p. 20). O autor fez um estudo relacionando a relação da educação dos escravizados e seus filhos com a abolição da escravidão, concluindo que o debate político que se deu em torno dessas ideias colocava as duas no mesmo patamar. Constata ainda que quando a Lei do Ventre livre foi sancionada, retirou-se a obrigação dos senhores de instruir as crianças, exigindo maiores investimentos em escolas por parte do Estado.

Ao longo dos anos ampliou-se a denúncia da ausência de debates sobre a importância a escolarização da população negra no Brasil. Nesses debates ficava marcado o padrão de diferença educacional que se desenvolveu na nação entre negros e brancos. Isso levou a uma conscientização sobre essas desigualdades e levou a pesquisadores a darem importância para a categoria de raça nas pesquisas sobre educação nacional. Este debate:

> [...] obteve avanços em meio aos pesquisadores, que, em parte, passaram a admitir a pertinência da categoria raça como instrumento de análise. Este reconhecimento possibilitou mudanças em relação às práticas educativas e fomentou o surgimento de pesquisas que ampliaram o nível de entendimento sobre o assunto, chegando mesmo a revelar que a questão racial é um elemento estruturante da realidade social brasileira e, por isso, participaria com intensidade do processo educacional. (FONSECA, 2009, p. 96).

Fonseca observa neste pequeno trecho textual a importância de pesquisas acadêmicas voltadas para a educação que se debruçam sobre a temática da raça e das relações étnico-raciais. Sabe-se hoje que a raça vem a ser elemento estruturante da sociedade, fica nítida a relevância de estudos da área do ensino e da educação que abordam esse tema, pois, sem ele, não será possível ter um panorama mais abrangente da nação.

O autor destaca que, ao longo dos anos de 1980 e 1990, a historiografia da educação não deu a devida atenção a categoria racial. A ideia que ainda persistia no meio acadêmico era a de que a população começou a ingressar nos espaços escolares tardiamente. (FONSECA, 2009, p. 97). A teoria era a de que antes do século XX os negros não acessavam a escola no Brasil por falta de interesse e só puderam adentar nesses espaços após a criação de uma rede ampliada de escolas públicas, o que veio a ocorrer somente em meados do século XX.

Mas quais seriam os motivos para essa invisibilização dos negros no ambiente educacional? Para tentarmos entender tal questionamento nos debruçaremos sobre os conceitos e práticas de branqueamento da nação brasileira ao longo de sua história.

1.5 Educação Negra nas Constituintes

O fim do Império e a deposição da Família Real Brasileira no fim de 1889 ilustrava a ambiguidade do momento nacional. Naquele ano a política externa do Império foi vista como vitoriosa, com a guerra no Paraguai, pelo país se popularizavam as ideias abolicionistas e o fim da escravidão. Ao mesmo tempo, a base econômica do Império, sendo escravocrata, retirava seu apoio do governo e acelerava a vinda da República.

O golpe dado no Império e seus representantes eliminou juntamente a Constituição que vigorava. Foi preciso, para a construção de um nono governo e uma nova memória nacional, uma nova legislação, a qual direcionou para outros rumos a nação. O Governo Provisório teve então a tarefa de constitucionalizar o pais de acordo com os moldes republicanos. Segundo Carlos Roberto Jamil Cury, da PUC-MG:

> [...] o Governo Provisório necessitava reordenar jurídica e politicamente o país. Este ator privilegiado acena com a Costituinte, mas enquanto poder fático decreta provisoriamente a República dos Estados Unidos do Brasil, nomeia presidentes provisórios nos agora Estados Federados, derruba velhos símbolos

> e institui novos, e toma ouras iniciativas como o fim do voto censitário e da vitaliciedade dos senadores. (CURY, 1996, p. 70).

No Governo Provisório quando ocorreu a decretação da separação do Estado com a Igreja (Decreto 119A de 7/1/1890). Foi o fim da era do conhecido padroado e o começo de uma possível esperança de plena liberdade religiosa. A Igreja deixava seu antigo papel de instituição com poderes públicos e passava para o âmbito privado. Seria um novo espaço para a ideia de laicidade no Brasil.

A laicização escolar, segundo Cury, demostrou:

> [...] indicadores de descentralização, embora como direção oficial (não obrigatória) advinda do regulamento do Pedro II e outros institutos oficiais da União no Distrito Federal. Mantinha-se o ensino oficial, mas também se indica a manutenção do ensino livre, com liberdade para a abertura de escolas particulares religiosas. Quanto ao ensino religioso, desde logo o Estado procurou promover a laicização no âmbito das escolas públicas. Mas não há, em âmbito nacional, a imposição da obrigatoriedade ou da gratuidade nas escolas oficiais. (CURY, 1996, p. 73).

No campo educacional, o Governo provisório tomou medidas diretas e indiretas. Acacou com o voto censitário e colocou como condição de acesso a participação como eleitor o saber ler e escrever. Também em 1889, elencava as atribuições dos Estados em relação a educação pública e estabeleceu às unidades federadas o dever de instruir a população.

Segundo o professor Cury, o Governo Provisório teve características de poder educador e avançou neste campo com uma proposta federativa (CURY, 1996, p. 73). Mas se omitiu nas questões da educação primária, que ficou a cargo do Congresso Constituinte.

A maioria dos membros do Congresso Constituinte de 1890 era composta por apoiadores do liberalismo, sendo poucos os chamados “progressistas”. E se hoje existe a conhecida bancada evangélica, no fim do século XIX não era pequena a bancada “católica”, o que revela a construção do país e de suas memórias marcadas também pelos discursos religiosos.

O tema da educação no momento de transformação do pais foi em muitos momentos debatido. Um conceito que nos interessa aqui é o da laicidade. Carlos J. Cury destaca que no debate para formação da Constituição de 1891 defendia-se a ideia de vetar tanto a subvenção quanto a restrição de cultos e crenças. Segundo Cury:

> Neste sentido a Constituição se laiciza, repondo a liberdade plena de culto e a separação da Igreja e do Estado (conforme a Constituição "provisória") e põe o reconhecimento exclusivo pelo Estado do casamento cível, a secularização dos cemitérios e finalmente determina a laicidade nos estabelecimentos de ensino mantidos pelos poderes públicos. (CURY, 1996, p. 76).

O debate ocorreu conduzido pelo raciocínio de separação entre público e privado. Era a concepção de liberdade religiosa e de culto que estava sendo colocada em lei, não haveria restrições legais para qualquer religiosidade, uma vez que o Estado já não estava mais associado a instituição da Igreja. E assim, como em outros aspectos, a educação foi influenciada pela perspectiva laica. A ideia de federalização promoveu a laicização dos espaços escolares públicos. Carlos Cury escreve que:

> Este imperativo constitucional será motivo de longas e penosas discussões ao longo de toda a história republicana. Mas é indiscutível seu núcleo laico e secular. Entretanto, não houve momento algum na constituinte no qual se fizesse presente alguma motivação persecutória de cultos ou inibidora da liberdade de expressão ou de exercícios de cultos religiosos. Aqui, o segmento com maior expressão na defesa da liberdade de expressão e culto foi o dos positivistas. (CURY, 1996, p. 77).

Ainda segundo Cury, a Constituição de 1891 tinha caráter liberal e também federativo. Essas propostas, dentro do contexto de produção da Carta Magna, foram importantes para a fundamentalização aparecimento da laicidade e da liberdade na área educacional. Embora o autor ressalte que ficou silenciada a questão da gratuidade do ensino nos debates constituintes (CURY, 1996, p. 77).

A educação escolar esteve nos debates da Constituição de 1891 de três formas. A primeira se deu na organização, estipulando a existência de uma estrutura pública que seria dividida entre a União e os Estados assim como argumentava sobre a liberdade de abertura de escolas privadas. A segunda era a noção de obrigatoriedade e gratuidade de uma instrução pública primária. Esta segunda forma não teve sucesso tanto pelos discursos do federalismo quando do liberalismo. E por fim, a terceira forma era na questão da laicidade, a qual impunha uma concepção de escola pública não religiosa, que segundo Cury "só ela conteve o germe, ainda que a contrário de um princípio de direito social" (CURY, 1996, p. 80).

Em seus estudos sobre a revisão constitucional de 1926, Carlos Roberto Jamil Cury mostra que muitas ideias estavam em disputa, reveladas pela inclusão e exclusão de emendas constitucionais ao longo do processo de revisão. Das 76 emendas do projeto

original, apenas 6 permaneceram, e incluídas mais 17 emendas. Destacamos aqui as que reconheciam a Igreja Católica como religião da maioria do povo brasileiro (CURY, 1996, p. 83). Essa inserção na constituição de 1891 permitiria também fomentar o ensino religioso nas escolas públicas, dispensando, portanto, a laicidade no ensino, fato que não ocorreu legalmente por apenas 11 votos no Congresso.

A República Velha tinha como Carta Magna um texto que distribuía as competências relacionadas à educação entre as instancias públicas. Porém, observava-se, segundo Cury, que o ensino fundamental foi tradicionalmente, e não necessariamente, delegado aos Estados, que por sua vez não tinham, em sua maioria a obrigatoriedade do serviço estipulado em suas leis estaduais (CURY, 1996, p. 85). Era evidente, como diz Jorge Nagle (1974) a omissão dos poderes públicos em relação a uma estrutura de ensino público. A Constituição Federal colocava sobre o Congresso Nacional, de forma não exclusiva, a iniciativa de se criar novas instituições de ensino superior e secundário pelo país. Segundo Cury, existiram várias tendências sobre a complexa realidade educacional do país:

> Estas tendências se misturavam com os papeis esperados do Estado no sentido do preenchimento destas tarefas. Era bastante comum a interrogação de se o Estado, como a União, deveria ou não assumir a instrução pública primária, respeitados os princípios da Federação e da autonomia funcional. (CURY, 1996, p. 85).

Essas tendências influenciaram as perspectivas sobre as políticas educacionais, do ponto de vista republicano. Oscilaram entre as concepções da vertente liberal, a vertente positivista e a vertente autoritária. A ideia liberal tinha como base as ideias de federação, descentralização administrativa, mas também uma unidade política centralizada. Já o pensamento positivista era ultra federal, com descentralização tanto administrativa quanto política. Por fim, a vertente autoritária colocava o Estado como intervencionista, centralizando a política com pouca descentralização administrativa. (CUNHA, 1980)

Segundo Cury,

> [...] confrontam-se defensores das teses de oficialização do ensino e defensores das teses que propunham o esvaziamento das prerrogativas da União, no que se refere ao campo da instrução. Neste sentido, a Reforma Rivadavia posicionando-se de modo descentralizado, distancia a União e até certo ponto os próprios Estados da interferência no campo da instrução. (CURY, 1996, p. 85).

A ideia de formação de um pensamento nacional, de uma coletividade brasileira também era uma força motriz dos debates. Afrânio Peixoto, como deputado, afirmava que a diversidade regional era perigosa no ambiente educacional pois desagregava a educação fundamental, a qual não conseguia formar brasileiros e sim cearenses, paulistas e gaúchos. (Revisão I). Era preciso uma educação que moldasse o caráter nacional pretendido, e o Estado Federal seria esse facilitador (CURY, 1996, p. 85).

A Emenda de 1926 na Constituição de 1891 criou a Comissão de Legislação Social da Câmara. Segundo Cury, isso revela um rompimento com as ideias liberais, uma vez que o Estado iria de alguma forma intervir na educação nacional. A elite cafeicultora, apoiada no liberalismo presente na Carta de 1891, permanece em maioria com a ideia de "Estado mínimo", deixando livre a ação da sociedade civil na instrução popular. (CURY, 1996, p. 100).

Cury afirma que

> De qualquer modo, o que parece representar uma unanimidade, era a função democratizante e progressiva atribuída à educação pública, responsabilidade do Estado. No espírito dessa presença geral do Estado, cabia à educação ser mediadora entre Estado e Nação. Um país forte é o que chegou a uma identidade de si, apesar das diferenças regionais ou internacionais. E esta identidade nacional caberia à União. (CURY, 1996, p. 101).

Então, percebe-se o papel da escola com um objetivo de instrução cívica, de reconhecimento e pertencimento a uma identidade nacional. A coesão nacional seria patrocinada pela orientação vinda da escola, o que só seria possível se o Estado controlasse a instrução. A unidade pedagógica seria responsabilidade da União e resultaria em uma unidade nacional.

Para Jamil Cury havia essa preocupação com a formação de uma identidade nacional por justamente o regional brasileiro era muito próximo ao "(re) conhecimento" do negro. Era interessante a homogeneização para o mercado e a industrialização que se pretendia para o Brasil (CURY, 1996, p. 101).

I.6 Racismo, Branquitude e Branqueamento na Educação

Neste ponto da escrita situaremos brevemente as relações raciais no Brasil. Livros e materiais didáticos em geral não deveriam hierarquizar culturas ou grupos humanos, imputando a eles caráter de superioridade ou inferioridade. Entendemos que a diversidade

deveria ser um fator evidenciado em sala de aula, por ser elemento enriquecedor para a humanidade, de garantia da interculturalidade e da multiculturalidade, o que por sua vez contribuiria para que alunos negros assumissem "com orgulho e dignidade os atributos da diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana" (MUNANGA, 2005, p. 15).

As relações étnico-raciais no Brasil tem sido estudadas de forma mais consistente nos últimos anos. No histórico de pesquisas sobre o tema, é possível perceber um enfoque em defesa da população negra por pesquisadores brancos, além do aumento expressivo de pesquisadores negros. O que ocorria com frequência era a noção de um "problema dos negros", deixando os brancos fora da problemática.

Ana Laborne escreve que no Brasil do século XIX:

> [...] A construção da identidade nacional brasileira foi um ato político e deliberado de nossas elites brancas que se deu através da articulação da mestiçagem e do ideal de branqueamento como um projeto de nação. A mestiçagem foi a argamassa ideológica que possibilitou o discurso de nacionalidade e a formação da nação brasileira, pois apenas a garantia de uma coexistência pacifica entre negros, brancos e índios possibilitaria a fundação do que chamamos hoje de povo brasileiro. Na verdade, a mestiçagem foi e ainda é uma problemática central para pensarmos o Brasil. (LABORNE, 2014, p. 17).

Para a autora, a mestiçagem faz parte constitutiva de nossa identidade, visto como um elemento positivado ao longo da história e baseado no ideal de branqueamento. A mestiçagem seria também um elemento discursivo, capaz de ilusoriamente oferecer um sentimento de pertencimento (LABORNE, 2014). Ao mesmo, seria também a mestiçagem um elemento de justificativa para a negação da existência do racismo, uma vez que pode fazer acreditar que, por sermos mestiços, não temos preconceito racial. Para Ana Laborne, esse comportamento reforça os elementos da branquitude e mantém os privilégios elencados aos brancos.

No final do século XIX, ideias como Monarquia/ República e Escravidão/ Abolição eram recorrentes entre os meios intelectuais brasileiros. Segundo Célia Marinho Azevedo:

> Esta passagem, ou transição, era concebida como um tempo ordeiro de superação gradativa dos graves problemas sócio-raciais, em que um conjunto de táticas de controle e de disciplina seria aplicado a fim de se atingir no futuro o tão sonhado tempo de progresso. Nesse meio tempo esperava-se que o pais pudesse preencher uma carência básica apontada por quase todos os autores já

> vistos até aqui: a nacionalidade. Para isso era preciso que se forjasse uma produção plenamente identificada com a ideia de pátria, de sociedade brasileira, não só em termos de limites geográficos como principalmente no sentido de uma ética nacional. Contudo, a percepção de uma explosiva heterogenia sócio-racial destaca-se como um considerável entrave no pensamento daqueles que almejavam transformar o pais recém independente em nação. (AZEVEDO, 1987, p.60).

Azevedo entende que aquele era um momento de mudanças e transição, no qual foi importante para os intelectuais da época uma construção de identidade nacional, que unificasse as regiões tão heterogêneas. O modelo que se pretendia implementar era inspirado no europeu: a elite brasileira branca almejava a identidade nacional inserida no imaginário da sociedade.

Nos anos próximos à abolição da escravidão de pessoas no Brasil, a ideia de branqueamento foi intensificada, tornando-se uma política governamental difundida e aplicada em várias regiões e setores da sociedade (FONSECA, 2009, p. 88). O debate em torno da abolição da escravidão contribuiu para que a elite brasileira da época tentasse construir um "projeto de nação", o qual ignorava grande parcela da população negra que nem sequer foi mencionada em tal projeto. (FONSECA, 2009, p. 91).

No fim do século XIX e início do XX, brasileiros letrados eram influenciados por teorias europeias de superioridade racial. Muitos estavam convictos de que negros e seus descendentes eram inferiores aos da raça branca. Mas como conciliar essa teoria à construção de uma nação marcada pela influência indígena, africana e portuguesa? Skidmore (2012) elenca os discursos que pairavam sobre a atmosfera da elite intelectual brasileira na época da abolição e no pós-abolição. O autor expõe os argumentos de vários pensadores da época, os quais eram abolicionistas, não primeiramente por contrariarem a prática da escravidão como deplorável e desumana, mas por ideias econômicas ou sociais que nutriam a noção de uma nação menos negra.

As teorias de superioridade racial, difundidas e aceitas mundialmente, chegaram ao Brasil com o propósito de defender as diferenças das "raças" e a superioridade do homem branco:

> Praticamente todas essas tentativas se baseavam no pressuposto de que as diferenças físicas podiam de alguma forma "provar" a existência de outras diferenças – aquelas que mais tarde viriam a ser chamadas de "culturais". Os divulgadores da escola etnológica-biológica usavam os instrumentos de uma nova ciência, a antropologia física, para conferir uma base científica a preconceitos preexistentes sobre o comportamento social dos não brancos, ao mesmo tempo que outros pesquisadores afirmavam encontrar evidências da

> inferioridade mental dos negros nos resultados dos testes de QI a que eram submetidos. (SKIDMORE, 2012, p.93).

Skidmore denuncia que a teoria que hierarquizava grupos raciais, colocando os chamados arianos no topo da pirâmide, e foi defendida pela elite brasileira fortemente entre as décadas de 1880 e 1910. O fato dessas ideias colocarem os nórdicos acima dos latinos e, principalmente, ibéricos, era agradável às propostas políticas dos nacionalistas brasileiros, os quais tinham fortes sentimentos antilusitanos (SKIDMORE, 2012, p.96). Até 1914, segundo o autor, praticamente todos os pensadores sociais brasileiros tinham tido acesso a obras do darwinismo social (p.97) e não temiam a ideia da evolução entre raças.

Se nos Estados Unidos o medo do pós-abolição era a mestiçagem, ou seja, a população consideravelmente numerosa advinda de estupro de mulheres negras em situação vulnerável decorrente da escravidão, no Brasil era a mestiçagem que ganhava espaço nos debates políticos. Na sociedade estadunidense, para a elite se manter no poder, criavam-se leis para impedir o avanço daqueles que eram considerados ameaça para a formação de uma nação majoritariamente branca. “O medo resultante da mestiçagem era uma consequência direta dessa possibilidade e constituía uma parte importante do profundo medo psicossocial na atitude americana em relação ao cruzamento racial”. (SKIDMORE, 2012, p.99).

No Brasil, a abolição encontrou uma sociedade que já se encontrava multirracial. Era necessário que os intelectuais nacionais buscassem argumentos para valorizar tal característica, ao contrário dos pensadores europeus ou norte-americanos da época. A seguir, mostraremos algumas ideias desses brasileiros do pós abolição.

Silvio Romero, no final do Império já defendia e reconhecia a sociedade brasileira como resultado da mistura entre brancos e não brancos. Na tentativa de não contrariar os renomados cientistas sociais europeus, Romero, em 1906, afirmava a superioridade dos brancos nórdicos. Para solucionar a questão brasileira, ele propunha melhorar o país com o aumento da imigração européia, que deveria chegar em todo o território nacional, absorver nossa cultura e aceitar a autoridade aqui estabelecida.

Nina Rodrigues, sendo o próprio visto pela sociedade contemporânea como mulato, não deixou de ter grande destaque na literatura racista brasileira. (SKIDMORE, 2012, p.103). O acadêmico afirmava a inferioridade africana, aplicando suas ideias a seu trabalho de medicina legal. Segundo Skidmore: “Nina Rodrigues produziu uma

justificação teórica completa para que os ex-escravos fossem considerados incapazes de conduta ‘civilizada’. E pior, proscreveu quaisquer possíveis direitos dos ‘inferiores’.” (SKIDMORE, 2012, p.105).

Para Rodrigues o mestiço sempre carregaria as marcas de sua ancestralidade negra e, por isso, “há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo”. (RODRIGUES, 1945, p.28). Isso deixava o médico no lugar de oposição à tese defendida de que a miscigenação levaria o Brasil a ter uma população mais branca e, consequentemente, mais “evoluída”.

O diretor do Museu Nacional, João Batista Lacerda, já em 1911 defendia em Londres suas ideias sobre o branqueamento do Brasil. A tese encontrada em seus textos era a de que a miscigenação não necessariamente gerava “degenerados” e poderia inclusive propiciar uma população cada vez mais branca. Para Lacerda os mestiços do Brasil eram inferiores aos negros em relação ao trabalho braçal, mas os superavam intelectualmente (SKIDMORE, 2012, p.111). Era preciso então continuar com o imigração de trabalhadores europeus para contribuírem para o embranquecimento da nação.

Para colocarem em prática tal projeto, os intelectuais e sujeitos pertencentes à elite econômica e política do país, tinham no horizonte um ideal de nação menos negra. A imigração de trabalhadores vindos da Europa que ocorreu nos anos de 1870 até 1950 e foi realizada dentro dessa perspectiva de necessidade de combate ao escurecimento da população brasileira, propiciando o embranquecimento da mesma (FONSECA, 2009, p. 91). Marcus Vinícius ressalta que:

> Neste contexto, em que havia um pensamento sobre as condições raciais do País, o negro não foi pensado em termos pura e simplesmente de dominação, mas, sim, de uma eliminação física que gradativamente deveria proporcionar a substituição deste grupo por uma população com feições semelhantes à dos povos europeus. (FONSECA, 2009, p. 91).

Outro ponto importante que podemos destacar foi a dificuldade dos brancos brasileiros em compreenderem e analisarem seu próprio grupo social. Alberto Guerreiro Ramos questionou a definição de “problema do negro brasileiro” dada pelos cientistas brancos e considerava uma consequência de uma “patologia do branco no Brasil”. Patologia, segundo o autor, que ressaltava a brancura brasileira comparando-a com a população negra do país ao mesmo tempo em que relembrava a ancestralidade europeia:

> [...] o que se tem chamado no Brasil de "problema do negro" é reflexo da patologia social do "branco" brasileiro, de sua dependência psicológica. Foi uma minoria de "brancos" letrados que criou esse "problema", adotando critérios de trabalho intelectual não induzidos de suas circunstâncias naturais diretas. (RAMOS, 1957, p.191).

Até a década de 1950, a maioria dos estudos sociológicos tinha uma visão de excentricidade sobre a população negra no Brasil, isso contribuiu como ponto de partida para as análises e pesquisas de especialistas, em sua maioria brancos. Guerreiro Ramos vai propor uma nova perspectiva sociológica, a qual se distanciaria da visão eurocêntrica dominante até então nos estudos.

Guerreiro Ramos apontou que existem diferenças regionais e também de classe que distinguem a situação do negro no Brasil. Afirma que o branco é o padrão estético aceitável e assim os negros, dentro dessa estrutura social, assimilariam esses padrões da cultura dominante, já os mestiços procurariam construir suas identidades reforçando as características brancas e tentando camuflar as marcas de suas negritudes.

A ideia então de um "problema do negro" estava inserida numa visão de mundo na qual o branco era a norma e o negro era um problema a ser eliminado. Ramos (1957) escreveu que a origem branca também era usada como artifício de perpetuação de violências sobre os corpos negros. Ele afirmou que:

> Para garantir a espoliação, a minoria dominante de origem europeia recorria não somente à força, à violência, mas a um sistema de pseudojustificações de estereótipos ou processos de domesticação psicológica. A afirmação dogmática da excelência da brancura ou a degradação estética da cor negra era um dos suportes psicológicos da espoliação. (RAMOS, 1957, p.175).

Ramos também salientou a necessidade de se estudar os brancos. Para ele, esse estudo era necessário para melhor compreender a especificidade das relações raciais no Brasil.

Maria Aparecida Silva Bento, se debruçou sobre o tema da branquitude no Brasil e entende que essa "branquitude" seria a junção dos traços da identidade racial do branco brasileiro, elaboradas a partir das ideias de branqueamento (BENTO, 2002, p.25). A autora argumenta que o branqueamento foi criado com a característica de medo, o qual alimenta a projeção do branco sobre o negro, que alimenta e legitima a ideia de supremacia do branco e de uma construção de imaginário onde o negro e tudo o que lhe remete é negativo.

Em sua escrita, Bento aponta para a falta de problematização do papel do branco no país, especialmente em relação às desigualdades raciais. Esse silêncio sobre a figura do branco seria também uma forma de reafirmar que a problemática é exclusivamente do negro, o qual é exaustivamente estudado e analisado. É essa ausência de estudos sobre a branquitude que contribui para que os brancos não se reconheçam como parte essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil. Maria Aparecida afirma que:

> Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa. Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema limita-se à classe social. Com certeza este dado é importante, mas não é só isso. (BENTO, 2002, p.28).

A falta de reflexão sobre o papel do branco nas diferenças raciais de nossa sociedade evidencia também a falta de discussões sobre diferentes dimensões de privilégios. A pouca de análise sobre o que é ser branco no Brasil protege os interesses dos mesmos. Maria Aparecida argumenta que pode então ocorrer uma discriminação com base no interesse e não necessariamente com um sentimento de rejeição aos negros. (BENTO, 2002, p.28). A manutenção dos privilégios que a branquitude dá aos seus integrantes, em nossa sociedade, interessaria mais do que a construção de uma sociedade mais igualitária.

A tentativa de autopreservação dos brancos pode ser vista como uma causa desse silêncio diante das questões raciais no país. Maria Aparecida corrobora com as ideias de Edward W. Said, mostrando que o homem europeu, branco, se colocou como homem universal. Esse olhar europeu transformou os não europeus como “outros”, que na visão de Said tinha mais relação com quem escrevia sobre esses do que com aqueles que eram analisados e classificados. Apesar do narcisismo e a projeção serem considerados processos normais do desenvolvimento do indivíduo, eles passam a ser problemáticos quando localizados no contexto das relações raciais (BENTO, 2002, p.31).

Nessas relações raciais hierarquizadas o medo e o ódio ao diferente são fatores de manutenção da discriminação. E esse “outro” acaba sendo depositário daquilo que

consideramos em nós ruim, o que Adorno coloca como falsa projeção. Maria A. S. Bento aponta que o estudo sobre brancos antirracistas pode ajudar aos negros na construção de suas identidades e na luta por direitos. Para os brancos, o estudo sobre o tema ajudaria na formação de uma nova percepção do que é ser branco.

A branquitude também foi destaque nos estudos de Said, que procura justificar sua ideia de que o Orientalismo é, antes de tudo, uma visão que o Ocidente produz sobre o que pensa ser o Oriente: "O Oriente era praticamente uma invenção européia e fora desde a Antiguidade um lugar de episódios romanescos, seres exóticos, lembranças e paisagens encantadas, experiências extraordinárias." (SAID, 2007, p. 27).

Para Said (2007), a criação do que se chamou Oriente também propiciou a uma outra construção, a do "outro". E essa escrita sobre o outro que gera dominação e relações de poder, para Said é, antes:

> [...] a distribuição de consciência geopolítica em textos estéticos, eruditos, econômicos, sociológicos, históricos e filológicos; é a elaboração não só de uma distinção geográfica básica (o mundo é composto de duas metades desiguais, o Oriente e o Ocidente), mas também de toda uma série de "interesses" que, por meios como a descoberta erudita, a reconstrução filológica, a análise psicológica, a descrição paisagística e sociológica. O Orientalismo não só cria, mas igualmente mantém; é, mais do que expressa, uma certa vontade ou intenção de compreender, em alguns casos controlar, manipular e até incorporar o que é um mundo manifestadamente diferente (ou alternativo e novo); é sobretudo um discurso que não está absolutamente em relação correspondente direta com o poder político (como um regime imperial ou colonial), o poder intelectual (como as ciências dominantes, por exemplo, a lingüística ou a anatomia comparadas, ou qualquer uma das modernas ciências políticas), o poder cultural (como as ortodoxias e os cânones de gosto, texto e valores), o poder moral (como as idéias sobre o que nós fazemos e o que "eles não podem fazer ou compreender como "nós" fazemos e compreendemos). Na verdade, o meu argumento real é que o Orientalismo é – e não apenas representa – uma dimensão considerável da moderna cultura político-intelectual e, como tal, tem menos a ver com o Oriente do que com o "nosso" mundo. (SAID, 2007, p.40).

Ainda sobre o branqueamento da nação, as autoras Ana Helena Itamar Passos e Claudia Miranda abordam o contexto do o movimento negro e suas transformações ao longo do século XX, apontando os anos de 1940 como um momento de reflexão sobre racismo e exclusão e a década de 1970 como o início de um processo de auto reconhecimento. A partir do século XXI, o debate no Brasil se voltou para as políticas que marcavam as diferenças, as quais resultaram em ações afirmativas, principalmente no campo educacional. Além disso, as primeiras décadas do século atual trouxeram para o campo da pesquisa acadêmica o estudo sobre o negro, o que gerou um debate que questionou a ideia de democracia racial no Brasil.

As autoras defendem que "a educação antirracista se concretizará a partir da crítica a branquitude" (PASSOS; MIRANDA, 2011. p.4), que é um eixo ainda pouco estudado e de muita relevância. Levantam o debate sobre a ideia de descolonização do saber, ou seja, de uma perspectiva afrocentrada de educação, proposta por Ramon Grosfoguel. A ideia que este defende é a de que não existe neutralidade de conhecimento e sim uma bipolarização: o lado dominante e o lado subalterno, e que isso precisa ser explicitado.

Essa concepção também pode ser enxergada em Fanon (2001), que coloca no lado dos subalternizados os denominados "indígenas", aqueles que são o "outro" desumanizado. E utilizando as concepções de Boaventura Santos sobre os problemas de um ensino eurocentrado nas Américas, elas escrevem que:

> [...]fazem-se necessário a adoção de ferramentas outras, referenciais outros para a diminuição das desigualdades raciais. Qual seria, portanto, no Brasil de hoje, o sentido antirracista de currículo? Como viabilizar uma formação continuada de profissionais da educação mais afrocentrada e menos eurocentrada? Tornou-se urgente problematizarmos a história que se ensina nos instrumentos didático-pedagógicos e, enfrentar desafios antes desprezados nos estudos da Sociologia, deixou de ser facultativo. Até que ponto, nós, educadores, sociólogos e antropólogos ajudamos a manter formas de racialização, por um lado e, formas de normatização da brancura, por outro? Como as imagens dos sujeitos de sociedades multiculturais, em termos de sua configuração étnicorracial, são construídas com base em representações coloniais (ex.: Eu/branco/homem; Outro/negro/indígena/mulher) nos referenciais utilizados pela administração do sistema educacional? (PASSOS; MIRANDA, 2011. p.4).

Passos e Miranda situam a educação como chave no processo de ressignificação do negro e do branco na sociedade, a qual deve se colocar como intercultural e não eurocêntrica.

Em seu texto, "estudos críticos da branquitude: a problematização dos lugares fixos", as autoras reforçam a ideia de que as identidades não são fixas e são perpassadas por outras identidades. Isso fica registrado na questão da branquitude, cujo "ser branco, ou seja, ocupar o lugar simbólico de branquitude, não é algo estabelecido por questões apenas genéticas, mas, sobretudo por posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam" (PASSOS; MIRANDA, 2011. p.8). As autoras ressaltam a ideia de que a branquitude é vista como um valor de normatividade e, por consequência, é entendida como superior, construindo assim relações de poder.

Apesar de ainda pouco estudado no Brasil, o conceito de branquitude pode ser estudado criticamente, favorecendo uma mudança de paradigma. Lourenço Cardoso

(2010) analisa em sua pesquisa que existem dois grupos dentro da branquitude: crítico e acrítico, e apontam para a importância de brancos se posicionarem criticamente em relação aos privilégios que lhes são concedidos. Em termos gerais, Cardoso define a branquitude como:

> [...] à identidade racial branca, a branquitude se constrói e reconstrói histórica e socialmente ao receber influência do cenário local e global. [...] A identidade racial branca não se trata de uma identidade homogênea e estática porque se modifica no decorrer do tempo. De acordo com o contexto, por exemplo nacional, ser branco pode significar serpoder e estarno poder [...] A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial "injusta" e racismo. (CARDOSO, 2010, p. 611).

O autor ressalta em sua pesquisa que a branquitude tem como característica um objetivo de não ser aparente, de agir na invisibilidade (CARDOSO, 2010, p. 611). Essa invisibilidade funciona como instrumento de normatização do branco, ou seja, a branquitude passa a ser a norma, o padrão esperado, sem que isso seja questionado ou mesmo revelado.

A pesquisa de France W. Twine (2004) demostra o quão fundamental é o estudo sobre branquitude para a desconstrução de hierarquias raciais, além de utilizarem o conceito de "*racial literacy*", no qual o branco passa a se perceber como possuidor de privilégios e procura romper com essa lógica.

As políticas públicas e a valorização da cultura negra devem estar em conjunto com o rompimento de privilégios que a população branca usufrui (PASSOS; MIRANDA, 2011, p.12). Para isso, voltam à ideia de "*racial literacy*", que seria uma consciência ou um letramento racial. Para as autoras, é importante entender que uma educação antirracista deve levar em consideração o lugar de fala dos sujeitos raciais e essas identidades brancas com seus privilégios devem ser deslocadas da posição normatizadora.

Capitulo 2 – Ensino Religioso e a Laicidade da Educação no Brasil

II.1 Ensino Religioso na legislação

A educação no Brasil é perpassada em vários momentos e sentidos pela educação de cunho religioso. O debate acerca do ensino religioso, principalmente em escolas públicas, faz parte das discussões atuais. A concepção de um Estado laico, que se separa das religiosidades, muitas vezes é traída por seus representantes que propõe ou até aplicam medidas que envolvem o religioso na vida pública.

A Constituição de 1988 determinou como obrigatório o ensino religioso no Brasil, mas a matrícula do aluno na disciplina é facultativa. Posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1997, ficou determinado que os estados deveriam definir de que forma os conteúdos dessa disciplina seriam aplicados e quais seriam os critérios para a escolha dos docentes para tal responsabilidade. O texto legislativo diz que:

> Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.
>
> § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.
>
> § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, 1997).

Autores como Sandra Escovedo Selles, Luís Fernando Marques Dorvillé e Leandro Vahia Pontua (2016) pontuam a década de 1990 como um período que presenciou um novo folego para o debate do ensino religioso na escola pública. O aumento do número de adeptos ao cristianismo chamado “evangélico” fez com que esse grupo começasse a ocupar cada vez mais espaços de destaque na sociedade e na política, ao mesmo tempo em que o ensino religioso era legalizado e financiado pelo setor público. (SALLES, DORVILLÉ & PONTUA, 2016, p. 2)

Ana Maria Cavaliere lembra que a inserção do ensino religioso nas escolas públicas está, na atualidade, relacionada com o novo papel político e social que grupos de diferentes crenças estão ganhando no Brasil. Para ela:

> O ensino religioso apresenta-se hoje como uma questão para a educação brasileira, se não propriamente nova, renovada em suas determinações. Num momento em que as religiões crescentemente ocupam maiores e mais importantes espaços sociais e políticos, a ratificação legal ocorrida recentemente em diversos níveis da legislação do país, e, dentro dela, a regulamentação do financiamento público do ensino religioso representam mudança significativa nas relações entre as esferas pública e privada e também na concepção de Estado laico. (Cavaliere, 2007, p.304).

No mesmo raciocínio Cavaliere argumenta em seu texto que as práticas religiosas na contemporaneidade são um fenômeno não apenas complexo e diverso, mas também de demostra disputas de poder. Para a autora:

> O fortalecimento das práticas religiosas nas sociedades contemporâneas [...] é um fenômeno complexo e que revela concepções de mundo em disputa. Se a implantação do ensino religioso nas escolas é indício da chamada dessecularização – fenômeno típico do fim de século – a análise de sua implantação concreta revela as contradições de uma disputa cultural e política. O contundente processo de secularização da cultura pelo qual passou a civilização ocidental ao longo de todo o século XX se mostra em cada detalhe da prática do ensino religioso nas escolas do Rio de Janeiro, e nas dificuldades que a acompanham. A própria concepção de religião (ou de compromisso religioso) parece assumir novos contornos: os contornos possíveis no mundo da impessoalidade, da individualização e do consumo. (Cavaliere, 2007, p.306).

Em 2008, quando então tínhamos na presidência Luis Inácio Lula da Silva, o ensino religioso começava a tomar as manchetes e entrar nos debates. A visita do presidente brasileiro ao Vaticano já demostrava o interesse na assinatura de um acordo bilateral que, entre outros assuntos destaca o ensino religioso no Brasil. Em 2010 esse acordo, conhecido como Brasil – Santa Sé se tornou decreto e tem, dentre outras afirmativas, a ratificação do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras:

> Artigo 11
>
> A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.
>
> §1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação. (BRASIL, 2010).

O decreto de 2010 nº 7107 dispõe sobre a visão de ensino no qual o fator religioso e confessional pode e deve ter espaço. Mesmo que o ensino seja ofertado pelo Estado. A

justificativa que se observa é a da liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional, mas apontamos para o fato de que o acordo foi realizado apenas com a Igreja Católica. Apesar das críticas de setores da população civil, que enxergaram no acordo uma pré-disposição do Estado em relação ao catolicismo, o decreto foi aceito.

Também de 2010 é o estudo publicado pelas pesquisadoras Debora Dinis, Tatiana Lionço e Vanessa Carrião, publicado pela UNESCO, com o título de *Laicidade e ensino religioso no Brasil*. Nesta pesquisa, as autoras se confrontaram com a realidade de ausência de pesquisas e controle sobre o que regia a legislação vigente. O estudo foi resultante de um trabalho em conjunto das professoras que integram o Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero – ANIS com a Comissão Cidadania e Reprodução, a Universidade de Brasília e a UNESCO.

No texto, as autoras apresentam argumentos contrários ao ensino religioso no território brasileiro, ao mesmo tempo que percebem a determinação da oferta dessa disciplina em escolas públicas com forte influência de instituições religiosas, particularmente a Igreja Católica. Um desses argumentos seria o de que o ensino religioso confessional comprometeria:

> [...] o reconhecimento de que a religiosidade haveria de ser um dado incontornável da boa vida, colocando risco, portanto, a liberdade de crença, ao apresentar, explicitamente, a religião como fundamental à formação da cidadania. Atrelada a essa ideia está a crítica sobre a abertura das instituições públicas de ensino para as disputas morais na sociedade brasileira. Com essa abertura, a escola pode servir como campo estratégico de manutenção de moralidades hegemônicas, como as tradições cristãs ou de inviabilização de crenças não majoritárias, como as tradições afro-brasileiras, orientais ou indígenas. (DINIS, LIONÇO & CARRIÃO, 2010 p. 98-99).

O entendimento das autoras é de que o ensino religioso no espaço escolar público transmite a noção de que só é possível uma educação completa se o discente tiver acesso à religiosidade. Além disso, como o ensino é confessional e direcionado para uma determinada religião, o que pode ocorrer é a perpetuação, dentro do espaço público, de concepções hegemônicas e muitas vezes discriminatórias de outras perspectivas religiosas. A entrada de um ensino confessional cristão pode silenciar outras crenças que também constituem a formação da sociedade brasileira.

O debate mais recente se dá entorno da votação feita pelo Supremo Tribunal Federal no que diz respeito ao ensino religioso. Esse questionamento começou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4439), na qual a Procuradoria Geral da República pedia medida cautelar para “assentar que o ensino religioso em escolas

públicas só pode ser de natureza não-confessional, com proibição de admissão de professores na qualidade de representantes das confissões religiosas". Também requisitava que ocorresse uma interpretação de norteasse o entendimento do acordo entre Brasil e Santa Sé, além de sugerir que a disciplina deve ser voltada para a história e a doutrina das várias religiões, ensinadas sob uma perspectiva laica.

A ADI 4439 foi encaminhada em 30 de julho de 2010 para o Supremo Tribunal Federal e após um longo processo que teve inclusive adiamentos da decisão que seria dada pelos votos dos Ministros. A procuradora-geral em exercício na época argumenta na ADI que a Constituição Federal (CF) estabelece o princípio de laicidade do Estado e a estimativa da oferta de ensino religioso facultativo aos alunos nas escolas públicas, no horário normal de aula. Nesse sentido, era afirmado no documento que "em face da unicidade da Constituição, não é viável a adoção de uma perspectiva que, em nome da laicidade do Estado, negue qualquer possibilidade de ensino de religião nas escolas públicas". (BRASIL, 2010).

Somente após sete anos o Supremo Tribunal Federal finalizou a votação entre os Ministros e finalizou o debate, dando o parecer contrário à ADI, ou seja, sendo favorável ao ensino religioso confessional em ambientes públicos. O acesso aos votos dos Ministros revela que a questão pode ser interpretada de diversas formas e perspectivas.

Na sessão plenária realizada no dia 27 de setembro de 2017, o Supremo Tribunal Federal julgou improcedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI). Por maioria dos votos (6 x 5), os Ministros entenderam que o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras pode ter natureza confessional, ou seja, vinculado às diversas religiões.

No voto do ministro Marco Aurélio que acompanhou o relator, ministro Luís Roberto Barroso, pela procedência do pedido, a laicidade estatal "não implica o menosprezo nem a marginalização da religião na vida da comunidade, mas, sim, afasta o dirigismo estatal no tocante à crença de cada qual". "O Estado laico não incentiva o ceticismo, tampouco o aniquilamento da religião, limitando-se a viabilizar a convivência pacífica entre as diversas cosmovisões, inclusive aquelas que pressupõem a inexistência de algo além do plano físico", ressaltou, acrescentando que não cabe ao Estado incentivar o avanço de correntes religiosas específicas, mas, sim, assegurar campo saudável e desimpedido ao desenvolvimento das diversas cosmovisões.

Da mesma maneira votou o Ministro Celso de Mello, ao entender que o Estado laico não pode ter preferências religiosas, nem tão pouco interferir nas escolhas

confessionais da população. “Em matéria confessional, o Estado brasileiro há manter-se em posição de estrita neutralidade axiológica em ordem a preservar, em favor dos cidadãos, a integridade do seu direito fundamental à liberdade religiosa”. O mesmo Ministro escreveu em outra ocasião que:

> Nesse contexto, e considerado o delineamento constitucional da matéria em nosso sistema jurídico, impõe-se, como elemento viabilizador da liberdade religiosa, a separação institucional entre Estado e Igreja, a significar , portanto , que, no Estado laico , como o é o Estado brasileiro , haverá , sempre, uma clara e precisa demarcação de domínios próprios de atuação e de incidência do poder civil (ou secular) e do poder religioso (ou espiritual), de tal modo que a escolha, ou não , de uma fé religiosa revele-se questão de ordem estritamente privada, vedada , no ponto , qualquer interferência estatal, proibido , ainda , ao Estado, o exercício de sua atividade com apoio em princípios teológicos, ou em razões de ordem confessional. (MELLO, 2008, p. 6).

Última a votar, a presidente do STF, Ministra Cármen Lúcia, seguiu a divergência apresentada inicialmente pelo ministro Alexandre de Moraes, no sentido de julgar a ação improcedente a fim de que o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras tenha natureza confessional. “A laicidade do Estado brasileiro não impediu o reconhecimento de que a liberdade religiosa impôs deveres ao Estado, um dos quais a oferta de ensino religioso com a facultatividade de opção por ele”, ressaltou a ministra. De acordo com ela, todos estão de acordo com a condição do Estado laico do Brasil, a tolerância religiosa, bem como a importância fundamental às liberdades de crença, expressão e manifestação de ideias.

Já o Ministro Gilmar Mendes, contrário a ADI 4439, escreveu em seu voto que “"ainda que o Estado seja laico, a religião foi e continua sendo importante para a própria formação de diversas sociedades e da sociedade brasileira"(2017). Seu discurso, visto por muitos da imprensa e de toda sociedade com certa carga de teor irônico, comparou em outro momento o assunto debatido com a toca de nomes de locais pois poderiam ser considerados religiosos, a exemplo de São Paulo, que se tornaria Paulo e Espirito Santo, o qual o Ministro indagou se não seria chamado de Espírito de Porco.

Com a leitura dos três últimos votos, o Supremo concluiu o julgamento da ADI. Votaram pela improcedência do pedido os ministros Alexandre de Moraes, Edson Fachin, Dias Toffoli, Ricardo Lewandowski, Gilmar Mendes e Cármen Lúcia. Ficaram vencidos os ministros Luís Roberto Barroso (relator), Rosa Weber, Luiz Fux, Marco Aurélio e Celso de Mello, que se manifestaram pela procedência da ação.

II.2 Laicidade

A leitura do texto *Ideias Fora do Lugar*, de Roberto Schwarz (1977), e também a observação do texto de Silvano Santiago (2000) intitulado *Interpretes do Brasil*, nos aproximaram de uma nova perspectiva em relação ao conceito da laicidade, especificamente dentro do cenário de nossa sociedade brasileira. Nesses textos foi possível observamos as singularidades das culturas diaspóricas e como podemos, de alguma forma, analisá-las academicamente. Partindo dessas análises, procuraremos refletir sobre o conceito de laicidade, mais especificamente, inserindo-o no ambiente público e escolar no Brasil.

No texto de Schwarz (1977) o autor traz à tona as contradições entre os discursos filosóficos e acadêmicos das práticas cotidianas da elite brasileira. Focando mais especificamente na questão entre liberdade e escravidão, o autor mostra que a elite brasileira, que tinha acesso aos discursos e debates filosóficos do Velho Mundo, recebia com bons olhos as ideias de liberdade e igualdade entre os homens, mas, apesar da aceitação da teoria, o grupo esclarecido não mencionava a pretensão de mudanças na estrutura econômica e social da escravidão no Brasil.

Para Roberto Schwartz, essa elite brasileira que se formava não conseguia ou não queria relacionar suas ideias com seu cotidiano escravista. Existiria, portanto, um "defeito", uma lacuna a ser observada em nossa sociedade diaspórica.

Já Silvano Santiago (2000) aponta que os primeiros escritores sobre essa terra colonial e seus habitantes eram os viajantes europeus, que tinham suas visões eurocêntricas sobre como era e como deveria ser o Brasil e seus brasileiros. Ele escreve que, após a independência política do Brasil perante o reino português, foram os próprios brasileiros, intelectuais pertencentes à elite local que se debruçaram em entender o pensamento e a sociedade nacionais.

Silvano Santiago não enxerga como defeito as disparidades entre reflexões e ações das elites intelectuais no Brasil. Para ele ocorre um jogo de correspondência e de comparação. E esse jogo de comparações faz sentido na lógica da manutenção da hierarquia de poder no Brasil (SANTIAGO, 2000 p.19).

Silvano também aborda de relance a questão da educação quando cita a reforma pombalina que modificou a educação no reino português, a qual antes era comandada pelos jesuítas (SANTIAGO, 2000 p.13). É nessa questão que começaremos a discutir o tema de nosso trabalho. Até então, a educação no reino e nas colônias era delegada a uma ordem religiosa, a Companhia de Jesus, que com seus missionários ensinavam o currículo tanto as crianças portuguesas como aos recém descobertos índios americanos.

A Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola em 1534, teve grande expansão nas primeiras décadas após sua criação. Apesar da sua história estar relacionada às questões educacionais, a Ordem dos Jesuítas não foi criada apenas com fins educacionais. Suas prioridades, quando começou suas atividades, eram a confissão, a pregação e a catequização. Porém, aos poucos, o ensino escolar passou a ocupar grande importância dentro da Ordem.

É importante ressaltar o contexto de criação da Companhia de Jesus, no cerne da reação da Igreja Católica contra o crescimento de adeptos da Reforma Protestante. A Companhia de Jesus passou a ser considerada um instrumento da Contra-Reforma nessa luta. Seu objetivo passou a ser a formação de um bloqueio ao crescimento da adesão das ideias protestantes e, para isso, as missões e a educação serviram como instrumentos de aumento de fiéis da fé católica.

Pombal iniciou sua administração do reino português (1750 – 1777) implementando reformas em diversos setores, dentre eles, no setor educacional. O governo pombalino tentou atribuir à Companhia de Jesus todos os males da Educação na metrópole e na colônia, o que gerou a responsabilização dos jesuítas pela decadência cultural e educacional no território governado pela coroa portuguesa.

Ocorreu então a primeira separação entre religião e educação no território colonial. Mesmo que sendo de forma mais formal do que prática, com inspiração nas ideias iluministas, Pombal lança uma profunda reforma educacional. O pensamento pedagógico de uma escola pública e laica toma a frente ao considerado antigo e ultrapassado método religioso dos jesuítas.

O pensamento moderno e iluminista era o que impulsionava as reformas pombalinas. Para o ideal iluminista, o homem exigido pela nova sociedade moderna deveria ser formado através da educação. O ensino jesuítico já não alcançava as

necessidades da nova administração portuguesa e a ideia de uma educação controlada pelo Estado (moderno) ganha espaço.

A partir de Pombal e suas reformas, o Brasil, antes colônia e depois nação, passa a aderir à ideia de uma educação controlada não mais pelo clero religioso, mas sim pelos atuantes na política governamental. A questão que nos interessa é como essa ideia de laicidade foi e é aplicada em nossa sociedade. Para tanto, veremos o que alguns autores pensam sobre o tema.

II.2.1 Laicidade e Educação no Brasil

O Brasil é um país construído a partir também da noção de Estado Moderno e, portanto, tem como um de seus princípios a laicidade. Esse princípio moderno começou a ser discutido na França e deu-se através de uma construção histórica, sendo hoje consolidada e difundida em diversos países. Porém, antes dessa propagação, os debates franceses em torno desse princípio colocaram o campo da educação como central nessas discussões. Mas a ideia de separar o governo dos líderes religiosos pode ser vista muito antes da França.

O Estado, como conhecemos hoje, nasceu de um longo processo de laicização, onde ocorreu a separação entre Estado e Igreja, onde esta última instituição estaria distante das decisões políticas e também das decisões educacionais de uma nação. O iluminismo, as idéias de Rousseau e até a Reforma Protestante contribuíram para o afastamento do poder do clero e da Igreja Católica no âmbito político nacional.

A origem da palavra *laico* remete ao *leigo* da Antiguidade. O leigo era aquele que não pertencia ao corpo clerical e a hierarquia da Igreja Católica. Ou seja, leigo seria aquele vinculado ao mundo secular. Alguns vão mais além dizendo que a frase atribuía a Cristo "Dai a César o que é de César e a Deus o que é de Deus" já seria uma tentativa de separação entre governo e religiosos.

Podemos mencionar três filósofos que começaram a indagar a questão da laicidade: Descartes, Condorcet e Comte. Através do "Discurso do Método" de 1638 e dos "Princípios da Filosofia", Descartes vai escrever sobre as primeiras ideias de

separação. Em seus escritos, o racionalista do século XVII escreve que a razão humana não compreende todos os domínios. Para ele a revelação não seria contrária à razão e que a interpretação do sagrado se dava através do pensamento racional. (DOMINGOS, 2009)

Condorcet entendia a moral como uma ciência. Haveria uma distinção entre educação e ensino onde a família daria a educação e a escola seria a responsável pelo ensino ou instrução. Seu entendimento era de que sacerdotes e teólogos seriam contrários a expansão do conhecimento pela massa social, o homem comum seria restrito do saber para não sussitar questionamentos de dogmas ou doutrinas religiosas. A questão para ele se colocava da seguinte forma: “Como se pode instruir e converter ao mesmo tempo?” ou “A religião não é uma questão de consciência e de cada igreja?”. Pela primeira vez aparece então a questão da laicidade no ambiente escolar e a separação entre a escola e a religião. O documento “Cinco memórias sobre a instrução pública” de 1791 aparece como o primeiro a explicitar a ideia de educação laica.

Já o filósofo francês Augusto Comte é conhecido por suas ideias positivistas. Para ele o homem e as suas sociedades deveriam evoluir com ordem e progresso da humanidade, substituindo a adoração de uma divindade pela religião da ciência e da humanidade.

Segundo Marília de Franceschi Neto Domingos (2009), no âmbito do debate sobre o meio escolar, Jules Ferry se destaca como principal fundador da escola laica. Para ele a escola deveria ser independente das instituições religiosas, com uma moral laica. Tentando implementar um sistema educacional de acordo com suas ideias, quando Ministro da Instrução Pública e Belas Artes, Ferry se aliou a protestantes espiritualistas liberais como Jules Steig e Félix Pécaut.

O termo laicidade vai aparecer relacionado ao ambiente escolar em 1871, quando foi associado ao ensino público da França no Novo Dicionário de Pedagogia e de Instrução Primária de Ferdinand Buisson, publicado em 1887. O verbete sobre laicidade expressa que:

> A laicidade ou a neutralidade da escola em todos os graus não é nada senão a aplicação à escola do regime que prevaleceu em todas nossas instituições sociais. Partimos, como a maioria dos povos, de um estado de coisas que consistia essencialmente na confusão de todos os poderes e de todos os domínios, na subordinação de todas as autoridades a uma autoridade única, aquela da religião. É somente através do lento trabalho dos séculos que, pouco

> a pouco, as diversas funções da vida pública distinguiram-se, separadas uma das outras e livres da tutela estreita da Igreja. (BASTOS, 2010. P. 268).

Buisson deixa claro seu entendimento do conceito de laicidade como o oposto do que ocorria com a "confusão de todos os poderes e todos os domínios" dentro do ambiente escolar. O autor continua seu verbete escrevendo que:

> A Revolução Francesa fez aparecer pela primeira vez com clareza a ideia de Estado laico, de Estado neutro entre todos os cultos, independente de todos os clérigos, liberado de toda concepção teológica. (...) Apesar das reações, apesar de tantos retornos diretos ao antigo regime, apesar de quase um século de oscilações e de hesitações políticas, o princípio sobreviveu: a grande ideia, a noção fundamental do Estado Laico, quer dizer, a delimitação profunda entre o temporal e o espiritual entrou nos costumes de maneira a não mais sair. (BASTOS, 2010. P. 268).

A criação desse verbete no dicionário de Buisson tinha como objetivo a distinção dos termos "laicidade" e "laicismo", o qual tem relação com o anticlericarismo. A ideia laicista sugere a dissociação total entre o público e o religioso, sendo antirreligiosa. Já a laicidade é a tentativa de buscar um respeito ao princípio de separação do poder público e do poder religioso, sem abolir o último.

Maria Helena Camara Bastos da PUCRS aponta que:

> A laicidade articula o ideal de um espaço cívico comum e o princípio de neutralidade confessional do Estado, que subentende liberdade de consciência e igualdade. Laicidade se refere a toda política de ensino público sem nenhuma influência religiosa e com o objetivo de uma neutralidade escolar. Laicismo, ao contrário, representa um combate contra todos os valores religiosos e mais particularmente aqueles defendidos pela Igreja Católica. (BASTOS, 2010. P. 269).

Passando o conceito francês de laicidade por vários de seus pensadores nacionais, não é surpresa a exportação desse ideal moderno e sua chegada ao Brasil.

Santa-Anna Nery, grande defensor da Igreja Católica no Brasil do século XIX, fez em 1889 um balanço da educação pública no período do Império. Para ele a laicidade era uma "palavra que ainda não constava do nosso vocabulário pedagógico". Mesmo estando presente em inúmeros discursos, como compreender que na prática tal atitude não

acontecia? Para ele, o fato da instrução religiosa ser ministrada em todos os estabelecimentos por leigos, não configurava uma forma de laicidade.

Rui Barbosa também teve grande influência das ideias francesas. Desde 1882 Rui Barbosa já se posicionava a favor de uma escola com liberdade de ensino, ou seja, uma escola com aprendizado laico, separando o ensino público do poder religioso, em especial da Igreja Católica.

Outro brasileiro que foi a favor da laicidade do ensino público foi Benjamim Constant. Como Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos, Benjamim impulsionou a escola laica no Brasil do final do século XIX. A reforma pretendida por Constant no ensino público tinha como bases a liberdade, a laicidade e a gratuidade da escola primária. A primeira Constituição brasileira no período republicano reafirma a ideia desses pensadores e estabelece a separação entre a Igreja e o Estado, a liberdade de culto e o reconhecimento a liberdade religiosa.[1]

Atualmente alguns pesquisadores se debruçam sobre o tema da inserção da religiosidade na escola pública. Dentre esses autores podemos destacar Luiz Antônio Constant Rodrigues da Cunha, que em seus estudos defende o que denomina princípios de uma educação pública, ou seja, uma educação para todos, onde no espaço escolar não pode haver qualquer tipo de doutrinação.

Para Luiz Antônio Cunha o ensino religioso e catequizante é um risco à escola pública. Para ele o risco está no desrespeito ao que os estudantes pensam e querem e o que podem querer a vir pensar no futuro. Elr aponta também que é um erro atrelar valores morais e éticos, como respeito aos outros e solidariedade, a uma determinada religião. Quando se atrela essas ideias a uma religião passa-se a ideia equivocada de que só o indivíduo que segue aquela religião específica é que possui valores. Cunha diz que "só uma concepção totalitária da vida imagina que é a religião que vai embasar a Pedagogia e dar sentido ao ensino público e aos valores humanos." (CUNHA, 2013).

Sobre o papel do professor no que tange à religião dentro do ambiente escolar, Cunha afirma que:

> Os professores têm uma autonomia inerente à própria função. Isso lhes dá a garantia moral para se contrapor às imposições de determinados diretores e

[1] Constituição Federal de 1891 Art.72.
(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm visto em 5/01/2017).

> coordenadores pedagógicos. Essa base moral, no entanto, precisa vir acompanhada de uma base política. Caso contrário, os docentes podem ser perseguidos. Os sindicatos de professores deveriam ajudar a defender os docentes desse tipo de coação e desrespeito à escola pública. O professor está ali para ensinar História, Geografia etc. não para ser agente religioso. A base moral é individual, mas a base política tem de ser garantida por instâncias coletivas. (CUNHA, 2013).

O grupo de estudo liderado pelo professor Cunha propõe a seguinte afirmação sobre a escola pública laica:

> A escola pública laica é própria do Estado laico. Só mesmo em situação de extrema incongruência, e por pouco tempo, é possível existir escola laica nas redes oficiais de ensino se o Estado estiver submetido à hegemonia de uma ou mais instituições religiosas. Da mesma forma, a laicidade do Estado não é compatível com a escola pública submetida pela religião. O Estado brasileiro é laico? As escolas das redes federal, estaduais e municipais são laicas? (CUNHA, 2013).

Da mesma forma entendemos que, se o Estado brasileiro quer ser laico e quer também ter uma escola pública, esta deve ser igualmente laica, mas a questão que se coloca é até que ponto separamos o público do privado, o subjetivo do coletivo e a religiosidade do espaço que deve ser laico.

Outro autor que se debruça sobre o tema da laicidade é o professor de direito Jonnas Esmeraldo Marques de Vasconcelos. Em seu texto sobre as relações entre religião e ambiente público, o autor escreve que:

> A laicidade, em certo sentido, pode ser entendida como o processo de organização de esferas da vida social não subordinadas aos preceitos de confissões religiosas, mas afirmando-se a partir de uma perspectiva antropocêntrica – da "gente do povo". Uma faceta desse processo consiste na separação (e, em certo sentido, inacabada) entre Estado e religião, deslocando esta do âmbito público para o privado. (VASCONCELOS, 2016 p. 2).

Citando Regis Debry (2012), Jonnas ainda destaca que a laicidade não pode ser entendida como um agente de combate à religiosidades. Ao contrário, segundo o professor, "em sua forma mais aperfeiçoada, a noção de laicidade preconiza a neutralidade, a indiferença (no sentido de ausência de estímulos negativos ou positivos), frente tanto ao conjunto das confissões religiosas quanto aos que não se ancoram em qualquer concepção metafísica (como os ateus e agnósticos). " (VASCONCELOS, 2016, p.4) Para o autor a laicidade coloca a liberdade de consciência como mais relevante que a liberdade religiosa. Mesmo podendo parecer controverso, ele explica que assim a

laicidade não está na mesma ordem, na mesma formação ou mentalidade que opções religiosas. Sendo assim, a laicidade e as diversas religiões ou a ausência delas poderiam coexistir:

> O princípio da laicidade coloca a liberdade de consciência (a de ter ou não uma religião) a montante e acima do que se chama, em alguns países, de 'liberdade religiosa' (a de poder escolher uma religião desde que se tenha uma). Neste sentido, a laicidade não é uma opção espiritual entre outras, é o que torna possível a sua coexistência, pois o que é comum, por direito, a todos os homens deve sobrepor-se ao que os separa de fato. (VASCONCELOS, 2016, p.4).

Assim, para Jonnas Vasconcelos a laicidade seria a uma ferramenta para se alcançar na sociedade a liberdade de consciência e a diversidade cultura, sendo ela religiosa ou não. A neutralidade seria intrínseca à laicidade, noção que descarta a percepção da laicidade como o que não é religioso. Jonnas vai escrever que essa neutralidade também dê espaço para que entendamos que o campo religioso não seja visto como exclusivo dos que praticam e acreditam em determinada religião:

> A laicidade significa, nesse sentido, a condição para a plena liberdade de consciência e diversidade cultural (religiosa e não religiosa) da sociedade6. Por consequência, até em termos lógicos, a laicidade não implica em "aquilo que não é da religião". Tal ideia conota a existência de uma espécie de campo temático privativo da esfera da religião, e, assim sendo, dos religiosos, como por exemplo: a busca do sentido existencial da vida, da ética, da moral etc. Nada mais falso, autoritário e dominador. Isso porque a neutralidade inerente à laicidade nem hierarquiza as múltiplas respostas humanas às questões da existência, sejam estas religiosas ou não, tampouco concede às confissões a prerrogativa de verdade sobre a própria expressão religiosa. Portanto, ao encarar a religião como campo exclusivo dos religiosos, a própria laicidade é mutilada. (VASCONCELOS, 2016, p.4).

II.2.2 – Para que/quem serve a laicidade no Brasil?

O que nos interessa como questão é até que ponto a ideia francesa e europeia de laicidade se encaixa em nossa sociedade diaspórica. E aqui observamos uma problemática. Assim como Roberto Schwarz, inicialmente pensamos em ideias que não são colocadas em prática na atualidade, fazendo a realidade do ambiente escolar ser marcada pelas práticas de alguns grupos religiosos.

Também é interessante verificar o caminho percorrido pela elite intelectual no Brasil. Tempos depois da Era Pombalina, a Constituição de 1824, já com o Brasil independente, dava à Igreja Católica condição de representante da religião oficial.

Nascimentos, casamentos e mortes ficaram a cargo da administração católica. Além disso, a educação primária e secundária foi entregue à Igreja, tirando mais uma vez o discurso da laicidade e retornando à educação confessional.

A Igreja Católica brasileira ganhou atributos de órgão ministerial, se podemos fazer tal comparação. A mesma Constituição de 1824 deixava grande parte das finanças da instituição religiosa sob o controle imperial. Apesar do clero participar da vida política no Primeiro Reinado, a Igreja Católica não era o centro do pensamento das questões sociais e políticas. (SKIDMORE, 2012, p. 38).

A teoria filosófica e política que circulava pela elite intelectual brasileira até 1865 era o ecletismo, que, vindo da França, buscava fazer uma síntese de filosofias e religiosidades que circulavam pela Europa. (SKIDMORE, 2012, p. 38). Segundo Antônio Paim, o ecletismo no Brasil é adotado como sinônimo de esclarecimento e discurso conciliador. (PAIM, 1967, p. 104).

A indagação que fazemos é se a separação total entre religião e ambiente escolar tem sido realizada e se ela é realmente necessária. Isso porque presenciamos práticas cotidianas escolares que não se enquadram na ideia francesa. É nesse ponto que pensamos nos aproximar das ideias de Silvano Santiago que aponta para um discurso vindo de fora, não como algo fora do lugar, mas como um discurso que irá favorecer um determinado grupo social.

Nesse sentido, entendemos que a laicidade muitas vezes é utilizada não como um conceito para se colocar em prática efetiva no cotidiano escolar, mas como um argumento que irá impedir determinadas religiosidades de percorrerem os ambientes escolares. Ocorre que, em muitos casos, a escola pública brasileira não é laica em sua prática. A manutenção de discursos religiosos é aceitável, desde que estes se enquadrem no pensamento dominante.

Também é interessante ressaltar que o aspecto racista pode estar envolvido nesta questão. Uma vez a laicidade não se estabelecendo na escola, são muitos os casos em que religiosidades de matriz africana são excluídas do ambiente escolar. Sabendo do número de negros em nosso país, principalmente nos endereços periféricos e assistidos pela escola pública, a questão que nos incomoda é o porquê da exclusão.

Um exemplo elucidativo pode ser o conteúdo da matéria História. O 7º ano aborda a Europa e sua expansão pelo mundo, e aí cabe ao professor trabalhar ou não os conceitos de dominação e exploração. Dentre os temas tratados, um é a Reforma Protestante, onde o docente deve construir junto com os alunos o pensamento de como esse movimento contribuiu para as transformações benéficas da Europa. É importante questionar o porquê do ensino da Reforma Protestante nos livros didáticos. E porque outras religiosidades, como as africanas, estão ausentes uma vez que assim como a cristã, influenciaram a sociedade brasileira a História do mundo.

Até que ponto a ausência de determinados grupos e suas culturas é uma expressão da laicidade? É o que se pergunta. Em que momento devemos distinguir a separação necessária do Estado e sua escola das crenças religiosas das ações que visam ao silenciamento de um grupo pertencente à sociedade brasileira?

Não é nossa pretensão chegar na resposta. Antes, é a elaboração de uma reflexão sobre a prática educacional e quais discursos perpassam o ambiente escolar. Buscamos mostrar como a laicidade é importante para o ambiente de uma escola pública de qualidade e para todos. Mas também tentamos demostrar que o fato do conceito muitas vezes parecer fora do lugar no Brasil. É motivo para indagação de como e por quem ele é utilizado.

II.3 Colonialidade e Decolonialidade

Colonialismo e Colonialidade são palavras próximas, mas que possuem significados diferentes. O colonialismo pode ser entendido segundo Maldonado-Torres (2010), apud OLIVEIRA (2012), como uma imposição de relação política, econômica, militar e administrativa, a qual um grupo ou nação é soberano no poder e domina o outro, construindo um império. Colonialidade, por sua vez, significa um poder hegemônico que impõe uma classificação hierárquica de poder e de raça/etnia, o que interfere na política, economia e cultura que estão dentro do Estado colonizador (QUIJANO, 2010). E essa hierarquia privilegia uma visão eurocêntrica de mundo, não aceitando as diferenças, antes as torna invisíveis.

A Colonialidade então:

> É um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. (QUIJANO, 2010, p.84).

Anibal Quijano afirma exatamente como o racismo e suas consequências são sustentados ainda hoje pela Colonialidade que visa a manutenção de determinados grupos no poder econômico e também no poder simbólico. A hierarquia que se estabeleceu pelo critério da raça e da etnia favoreceu a construção de uma sociedade capitalista, a qual acumulou capital por meio dos corpos humanos escravizados e sua comercialização.

Para além da classe, a colonialidade hierarquizou racial e etnicamente sociedades coloniais. Ela também contribuiu para a naturalização dessa estrutura hierárquica, levando aos discursos e práticas onde o negro africano escravizado não era visto como humano, no mesmo patamar que o europeu, o que legitimaria ser tratado como coisa, objeto e mercadoria.

Luiz Oliveira e Vera Candau também escrevem sobre a permanência de uma Colonialidade, mesmo com os processos de libertação dos povos colonizados. Para eles:

> A forma de colonialidade chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou emancipação das colônias latinoamericanas, asiáticas e africanas, nos séculos XIX e XX. O que os autores mostram é que, apesar do fim do colonialismo moderno, a colonialidade sobrevive. (OLIVEIRA; CANDAU, 2011, p.83).

Entendemos assim que a emancipação de territórios colonizados nos séculos passados não libertou os povos da colonialidade. Antes, é a colonialidade que mantém a hierarquia entre os povos, dando poder a uns e subjugando outros.

A Europa vista, por ela mesma, como centro do mundo, faz sua dominação também através de sua propaganda. Territórios colonizados como as Américas ou a África, recebem a informação que o melhor vem do dominador e assim: “A sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando uma forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados” (OLIVEIRA; CANDAU, 2011, p.19)

Luiz Oliveira e Vera Candau ainda ressaltam que:

> [...] o colonizador destrói o imaginário do outro, invizibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. (OLIVEIRA; CANDAU, 2011, p.19).

O teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo ainda destaca para o fato da colonialidade estar atrelada a modernidade, e uma não ser concebida sem a outra. Para ele a Europa só pode se colocar acima de outras culturas e saberes a partir da colonialidade.

Walter Mignolo (2005) escreve que o Estado foi legitimado pelas ciências humanas e que estas cumpriram a função de criar o outro. Mignolo também afirma que não só a ideia do outro, mas a ideia de progresso foi também iniciada pelas ciências sociais, incluindo a História.

Essa ideia de progresso foi inserida na cronologia europeia e assim esta apareceu como superior as outras sociedades e culturas. Isso não ocorreu apenas na História, mas na antropologia, geografia, arqueologia e etc., os estudos em sua maioria eram resultados de comparações entre a Europa e o grupo que estava sendo analisado. Essas comparações colocavam sendo a cultura e os saberes europeus como superiores, dando legitimidade as práticas de dominação no colonialismo. Para Castro-Gomes (2005), a norma e o modelo são sempre a Europa, tornando-se o centro da História.

Os estudos decoloniais são então elaborados tendo em vista o poder da colonialidade, buscando subverter essa ordem, propondo um novo pensamento. O olhar sobre o que antes era visto pelo europeu como outro agora ganha, ou deve ganhar, voz. O pensamento decolonial busca pensamentos epistêmicos produzidos a partir da América Latina ou de outros espaços territoriais subjugados como África e Ásia. Segundo OLIVEIRA & CANDAU (2011), o processo de uma educação decolonial deve estabelecer discursos que reflitam:

> [...] uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – onde o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que projetam muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebem a pedagogia como política cultural. (OLIVEIRA; CANDAU, 2011, p. 28).

É interessante ressaltar a urgência da implementação dessa perspectiva de uma educação colonial no seio dos currículos e políticas educacionais no país. Porém, também compreendemos que essa mudança de ensino estaria lutando, nas relações de poder envolvidas, por uma visão que não é a dita tradicional, a qual permanece naturalizada por muitos.

Por muito tempo e ainda hoje, a visão eurocêntrica esteve presente no meio escolar. A proposta de uma educação decolonial ressalta a polarização do discurso em vários centros, onde é possível um olhar sobre o outro, o diferente. "É necessário, ao mesmo tempo, questionar a ideia da existência de conhecimentos e valores considerados universais (quase sempre centrados na cultura ocidental e europeia)". (CANDAU, 2006, p. 101).

Catarina Walsh vai propor a interculturalidade como uma via para a educação decolonial. Para ela:

> A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8).

Então Walsh aponta que a interculturalidade busca atravessar os muros da escola, influenciando na compreensão de vida. A interculturalidade ajudaria a uma nova forma de se perceber e ver o outro, contribuindo para a quebra de padrões normatizadores.

II.4 Alteridade

A modernidade consolidou identidades culturais, sejam elas nacionais, religiosas, linguísticas ou outras que a pós modernidade vem, sistematicamente e rapidamente, desconstruindo ou tirando da centralidade do indivíduo, formando assim novas identidades e novas perspectivas. (HALL, 2009).

Stuart Hall é conhecido por seu estudo no campo cultural e nos conceitos de identidades. Para ele a identidade é um significante e, portanto, é flutuante. Especificamente sobre a identidade racial, também tratada aqui, Hall diz que:

> Não é possível fixar o sentido de um significante para sempre ou transhistoricamente. Ou seja, há sempre um certo deslizamento do sentido, há sempre uma margem ainda não encapsulada na linguagem e no sentido, sempre algo relacionado com raça que permanece não dito, alguém é sempre o lado externo constitutivo, de cuja existência a identidade de raça depende, e que tem como destino certo voltar de sua posição de expelido e abjeto, externo ao campo da significação, para perturbar os sonhos de quem está à vontade do lado de dentro. (HALL, 2015. p.1).

Stuart Hall coloca então que um conceito, ou como ele chama, um significante, está sempre relacionado ao seu tempo histórico, o que faz com que ele não seja fixo e invariável. Antes, o significante é moldável e deslizante em seu sentido.

Com relação a raça, também discutida neste trabalho, Stuart Hall defende que seja um discurso construído. Para ele, e para nós também, a questão da raça e consequentemente o racismo não são questões biológicas, antes passando pelo campo da Sociologia e da Antropologia, sendo construções de discursos que ao longo do tempo foram se afirmando, o que as associa também ao campo da História:

> E dizer que raça é uma categoria discursiva é reconhecer que todas as tentativas de fundamentar esse conceito na ciência, localizando as diferenças entre as raças no terreno da ciência biológica ou genética, se mostraram insustentáveis. Precisamos, portanto - diz-se - substituir a definição biológica de raça pela sócio-histórica ou cultural. (HALL, 2015. p.1).

O racismo para Hall seria, portanto, uma construção de um discurso cujas determinadas identidades se colocam hierarquicamente acima de outras. Daí a importância de entendermos as relações de identidades e alteridades.

No seu texto intitulado *"Quem precisa de identidade?"*, Stuart Hall começa seu pensamento observando que o conceito de identidade, nos últimos tempos, tem sido alvo de críticas. Estariam desconstruindo as perspectivas identitárias, o que colocaria em debate a quem interessaria a discussão sobre "identidades". Para Hall existem duas respostas: a primeira "consiste em observar a existência de algo que distingue a crítica desconstrutiva à qual muitos destes conceitos essencialistas têm sido submetidos". Hall mostra que o conceito de identidade "opera sob rasura", uma vez que não é mais

entendido como no passado da modernidade, mas que ainda não foi substituído por outro conceito que abarque a discussão. A segunda resposta observa a relação dos conjuntos de problemas que se colocam sobre o conceito da identidade.

Stuart Hall propõe, concordando com Foucault, uma teoria da prática discursiva, que ocorreria um descentramento do sujeito, dando a ele novas conceitualizações. Para ele, a identidade está em destaque quando ocorre a tentativa de rearticular a relação entre o sujeito e as suas práticas discursivas.

Para o autor, o conceito de "identificação" seria pouco desenvolvido, por ser complexo, mas entende ser necessário trabalhá-lo no texto. A identificação seria, dentro de uma abordagem discursiva, um processo nunca completado, já que é condicional. Ela é, portanto, um processo de articulação, porém nunca se torna totalmente finalizada. Isso porque ela está sujeita à lógica da *différance*, a qual é marcada pelo trabalho discursivo de marcação de fronteiras simbólicas. Só existe, portanto, a identificação com a exclusão, ela requer aquilo que é deixado de fora.

Além disso, para Stuart Hall, as identidades estão vinculadas às relações de poder e são consequências das marcações de diferenças e exclusões. Elas são então construídas num processo que não é natural, mas que é naturalizado, determinando quem é incluído e quem é excluído nas identidades.

Logo percebemos o caráter indissociável entre as construções de identidade e alteridade. O jogo do poder sempre exclui aqueles que são diferentes, que não se encaixam no padrão. Porém sem o diferente, sem a alteridade, não existiria a necessidade de identificação. Em um exemplo simples não haveria "protestantes" se não houvesse a necessidade de excluir desse conceito todos os "católicos", "ateus", "candomblecistas" e muitos outros. A vinculação entre a identidade e a alteridade é, além de dada, relacionada ao poder de quem pode ou não ser o produtor do discurso e excluir o outro.

Analisando pelo viés psicanalítico, Hall vai trabalhar com a ideia freudiana de que a identificação é "a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa". Já segundo Laplanche e Pontalis, as identificações não são coerentes, pois coexistem dentro do superego demandas conflituosas. Isso mostra também como a identidade é uma "suturação", que tem que ser pensada como uma articulação e não como um processo unilateral.

Essa noção de que a identidade é uma construção, ou seja, nunca é acabada, explica bem os conflitos e as mudanças de discurso dos indivíduos. Uma vez que compreendemos estar na pós modernidade, quando a rapidez e as tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano, entendemos também que nossa identidade é construída e perpassada por todos esses acontecimentos. Um indivíduo já não mais é uma coisa ou outra, ele constrói sua identidade com uma coisa e outra. Podemos ver um homem, que também é hétero e protestante, ter um posicionamento político de esquerda e ser a favor dos direitos de minorias como LGBTs.

II.5 A Religiosidade e a Laicidade no Ensino de História

Diante do exposto, entendemos o importante papel do ensino de História na contemporaneidade. Na sala de aula, o professor de História pode desempenhar o papel de mediador de conflitos relacionados as religiosidades dos alunos e também pode contribuir para a reflexão sobre quem somos e como olhamos para os outros que estão a nossa volta. Apesar da secularização e laicização que têm avançado sobre as sociedades na atualidade, o que observamos é a permanência dos fenômenos religiosos. Geertz aponta que:

> [...] foi a atenção das ciências sociais que se desviou a outros campos, enquanto estiveram dominadas por uma série de pressupostos evolutivos que consideravam o compromisso com a religião uma força em declínio na sociedade, um resíduo de tradições passadas inexoravelmente erodido pelos quatro cavaleiros da modernidade: secularismo, nacionalismo, racionalização e globalização. (GEERTZ, 2016, p. 10).

O autor Alberto da Silva Moreira observa que na contemporaneidade ocorre um deslocamento da experiência religiosa. Para o autor a religião permanece “com suas funções no nível micro-social, onde ela provê as pessoas com complexos de significados e símbolos suficientes para que elas orientem suas vidas num mundo confundido pela complexidade e a mudança”. (MOREIRA, 2008, p. 2). Moreira também observa as mudanças pelas quais passa a religião, seja como sistema organizado ou como prática cultural.

O significado que damos ao mundo passa a ser um campo de disputa entre os sistemas religiosos e os outros concorrentes de sentido, como as ciências; e mesmo na

explicação do além, com a criação de um mercado mundial de bens religiosos possibilitado pela globalização e pelo desenvolvimento dos meios de comunicação de massa a nível mundial (MOREIRA, 2008, p. 23 - 30). Essa pluralização religiosa, que atesta sua persistência e força, nem sempre caminha no sentido da tolerância e da compreensão, mas por vezes gera conflitos armados ou contendas simbólica.

No ensino, e no especificado ensino de História, consideramos ser relevante o protagonismo do aluno durante a aula. A visão de mundo que o discente carrega com ele não pode ser ignorada pelo professor, deve ser levada em consideração. Muitas vezes essa percepção sobre o mundo passa por perspectivas religiosas, as quais tendem a ser intolerantes com a diferença.

Entendemos também que uma grande questão a ser debatida no ensino de História é a centralidade e o privilégio que muitas vezes damos aos acontecimentos europeus, o eurocentrismo. Segundo Cinthia Monteiro de Araújo:

> A predominância de uma perspectiva eurocêntrica de abordagem e organização dos conteúdos na maior parte dos currículos praticados no ensino de História chama a atenção por se colocar diretamente em oposição aos objetivos defendidos pelas proposições político-pedagógicas para essa disciplina, sejam elas oficiais, as disputas entre os estudiosos do tema, ou ainda aquelas que podem ser percebidas através das concepções docentes. (ARAÚJO, 2013, p 2).

Para a autora existe, apesar dos discursos contrários, uma prática do ensino de História eurocêntrica, a qual desfavorece outros lugares e visões de mundo, deixando o aprendizado menos rico e menos diversificado. Entendemos que essa perspectiva eurocêntrica é sustentada por uma tradição disciplinar moderna no ensino de História. E é essa perspectiva tradicional que desfavorece a construção de um ensino multicultural, o qual pode conduzir às questões como respeito, tolerância, conhecimento de identidades e alteridades.

Quando apontamos para o fato do ensino de História ser majoritariamente eurocêntrico, relacionamos ao aspecto racista que possa aparecer nos discursos contrários à inclusão de outros conteúdos. Nas aulas de história, o que se apresenta, geralmente uma sociedade construída por agentes sociais brancos cristãos europeus. Aos negros, o que sobra é um papel subalterno e sem interferência nos rumos da história: “A população negra, em geral, não foi apresentada nas escolas como sujeitos de sua história, como

homens e mulheres ativos na luta por liberdade ou por melhores condições de vida para si e seus familiares. ” (PEREIRA, 2012, p. 113)

É nesse sentido que percebemos o ensino de História se entrelaçando com a construção de identidade. Como um aluno negro, que vive na Baixada Fluminense, se relaciona com os conhecimentos e fatos expostos em sala de aula sobre o feudalismo francês do século VIII? Como esse mesmo aluno percebe a sua ligação com os reinos africanos constituídos no mesmo período que o feudalismo europeu?

Chimamanda Adichie (2009) afirma que “ é impossível falar sobre história única sem falar sobre poder, (...) Como são contadas, quem as conta, quanto e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende de poder”. Nesse sentido estão atreladas as relações de poder as construções de uma História racista, onde o que vem dos povos africanos em geral é colocado como menor e inferior ao que vem da Europa.

Compreendemos também que a religião cristã tem como berço de seu desenvolvimento a Europa. O espaço que se dá a essa religiosidade em detrimento de outras, como as de matriz africana, pode ser entendido como parte de um processo racista que hierarquiza as relações dos homens com suas divindades, onde as religiões nascidas na África são demonizadas e colocadas em última escala de purificação. Em seu texto intitulado “A crítica da razão negra”, Achile Mbembe escreve que:

> Na sua ávida necessidade de mitos destinados a fundamentar o seu poder, o hemisfério ocidental considerava-se o centro do globo, o país natal da razão, da vida universal e da verdade da Humanidade. Sendo o bairro mais civilizado do mundo, só o Ocidente inventou um “direito das gentes”. Só ele conseguiu edificar uma sociedade civil das nações comprometida com um espaço público de reciprocidade do direito. Só ele deu origem a uma ideia de ser humano com direitos civis e políticos (...). (MBEMBE, 2014. p. 27-28).

Mbembe expõe de forma direta o pensamento de superioridade que os representantes das sociedades ocidentais compactuavam e que, em muitos momentos, o ensino de História reproduz. Quanto ao que seria colonizado, Mbembe ressalta que:

> O resto – figura, se o for dissemelhante, da diferença e do poder puro do negativo(...). A África, de um modo geral, e o Negro, em particular, eram apresentados como os símbolos acabados desta vida vegetal e limitada. (...) fundamentalmente não figurável, o Negro, em particular, era o exemplo total deste ser-outro, fortemente trabalhado pelo vazio, e cujo negativo acabava por

> penetrar todos os momentos da existência – a morte do dia, a destruição e o perigo, a inominável noite do mundo. (MBEMBE, 2014. p. 28).

Para o historiador nascido nos Camarões, a África e o Negro passam a ser objetos de discursos que, desde a época moderna, foram mergulhados numa crise de representação. Para o autor:

> Hoje, ainda, e quando se trata dessas duas marcas, a palavra não representa necessariamente a coisa, o verdadeiro e o falso tornam-se inextricáveis, e a significação do signo não é mais adequada à coisa significada. O signo não é apenas substituído pela coisa. A palavra ou a imagem, muitas vezes, dizem pouco acerca do mundo objetivo. (MBEMBE, 2014. p. 30).

Qual a representação que o ensino de História faz sobre a África e o Negro? Como a cultura que possui heranças africanas é apresentada nas salas de aula? O debate em torno da laicidade no ensino de História também passa por essas questões, já que muitas vezes os currículos perpetuam os conceitos da modernidade ocidental como os mais elevados e de maior valor histórico.

Capitulo 3 – Livro Didático e sua análise

Introdução

Neste capítulo é nosso objetivo a tentativa de compreender a construção do livro didático, seus objetivos e complexidades. Também procuraremos analisar a trajetória de seus autores, procurando perceber suas perspectivas sociais e raciais que se evidenciam na leitura de sua obra. Por fim, pretendemos refletir sobre a escrita da coleção dos livros didáticos de História quanto às relações raciais no Brasil e o racismo.

O capitulo será então dividido em três partes: num primeiro momento escreveremos sobre a atual conjuntura e inserção do livro didático nas escolas públicas. Na segunda parte será feito um breve contexto histórico e biográfico dos autores e empresas envolvidos no processo de elaboração da coleção didática analisada. E num terceiro momento exploraremos o conteúdo dos livros didáticos da coleção para compreendermos de que forma as relações raciais, a religiosidade ou/e a laicidade são apresentadas.

III.1 O Livro como instrumento didático

A distribuição gratuita de livros para a educação básica na rede pública brasileira ocorre desde 1937, com a Criação do Instituto Nacional do Livro. Após mudanças de governos e também de políticas educacionais, em 1985 é criado o PNLD nos moldes que o conhecemos hoje e que, ao longo do tempo, foi passando por ajustes e transformações. O Ministério da Educação diz que:

> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1937. Ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil. (BRASIL, 2017)

O histórico das ações governamentais no Brasil, no que tange ao livro didático, demostra que, apesar da elaboração recente de um programa de avaliação do material que será comprado pelo governo e utilizado nas escolas, a existência de uma política voltada para esse setor remonta ao período do Estado Novo. Desde esse momento houve a

preocupação em estabelecerem-se normas e diretrizes para a produção e compra desse material didático.

Segundo Sonia Regina Miranda, da Universidade Federal de Juiz de Fora e Tania Regina de Luca, da Universidade Estadual Paulista (UNESP):

> Naquele contexto, a despeito da diversidade de projetos políticos e culturais, reservava-se à educação lugar privilegiado na formação da nacionalidade, tarefa assumida pelo Ministério da Educação e Saúde, que não descuidou do controle do material educativo utilizado pela população escolar. Nesse sentido, a educação constituiu-se em veículo privilegiado para introdução e de novos valores e modelagem de condutas, sobretudo com base nos mecanismos prescritivos no campo do currículo e do material instrucional, dentre os quais o livro didático emergia como peça ideológica fundamental, que desempenha importante papel estratégico na difusão dos valores apregoados pelo regime. (MIRANDA &LUCA, 2004, p.124).

Choppin (1998, p. 169) escreve sobre o aspecto político que se pode evidenciar no livro didático. O autor aponta que em várias partes do mundo ele se constitui como um objeto de disputa, a qual se desdobra tanto no real quanto no simbólico. Choppin aborda o momento histórico conhecido como a formação dos Estado Modernos, quando também ocorreu de forma mais significativa a institucionalização da educação. Para o autor, esse processo favoreceu a transferência de responsabilidades educacionais do núcleo familiar e religioso para as instituições governamentais. Assim, é possível, a partir desse período histórico, observar uma maior atuação do Estado na educação e, consequentemente, nos livros didáticos, uma vez que fazem parte desse universo de ensino formal.

Alain Choppin acrescenta em seus escritos que os livros didáticos podem ser entendidos como instrumentos de poder, já que são direcionados às crianças e aos jovens, que, por ainda estarem em formação, podem não ter todos os elementos para tomar posições críticas. Além disso, eles são materiais que estarão presentes ao longo da vida escolar dos indivíduos que os manuseiam e podem contribuir para a construção de um pensamento político ou social daqueles que os adquirem, eles são, portanto, eficazes na implantação de conceitos e ideias, já que estas são passadas de forma lenta e duradoura. (1998, p.169). Os livros didáticos também podem ser vistos como produtos da indústria cultural, uma vez que são reproduzidos em larga escala e distribuídos em todo o território nacional. O livro didático “constitui, assim, poderosa ferramenta de unificação – até de uniformização – nacional, linguística e ideológica. O poder político se vê forçado a controlar estreitamente, e até a orientar em seu proveito, sua concepção e seu uso”. (idem, p.169).

Nesse sentido Choppin observa que o livro didático pode ser analisado como um potente indicador das relações das forças que se estabelecem. Isso pode ser considerado já que o nível de liberdade existente na produção e na utilização do material pode variar consideravelmente se observarmos diversos momentos históricos e diferentes sociedades.

Ainda sobre o período do Estado Novo, Maria Laura Franco (1982) em seu estudo afirma que não existia nenhuma especificação pedagógica ou de "reconhecido valor moral" que contribuísse para a escolha dos livros didáticos na época de Vargas. Também abordando o período de Getúlio Vargas no poder Laurence Hallewell (1985) observa que a comissão criada em 1937 surgiu devido à preocupação do Estado em controlar o conteúdo que era inserido nos livros escolares e passado para a sociedade, entretanto a declaração oficial do governo era de que se pretendia ter o objetivo de evitar erros históricos ou impropriedades nos materiais didáticos. O governo de Getúlio Vargas foi marcado por uma série de artifícios de controle social. Não foi diferente com relação ao livro didático assim como com seus produtores e sua utilização.

Já no Regime Militar no Brasil (1964 - 1985), a avaliação dos livros didáticos passou a ter mais um caráter, o da censura vinda do governo. Era estimulada a formação cívica nas escolas e o material didático deveria abranger esse aspecto e excluir quaisquer tentativas de contestação à ordem estabelecida ditatorialmente. Nesse período também vai ocorrer a ampliação da oferta de vagas na rede pública de ensino no país porém sem um plano mais estratégico para elevar a qualidade da instrução. Sonia Miranda e Tania Luca ainda escrevem dobre a Ditadura e sua política de livros didáticos que:

> Neste contexto particular, destaca-se o peso da interferência de pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada, na medida em que os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional que exerceram papel importante no processo de massificação do uso do livro didático no Brasil. Cabe destacar que a associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram marcantes, sobretudo pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo a esfera coletiva. (MIRANDA &LUCA, 2004, p.125).

Percebe-se que ocorreu um processo de vinculação entre Estado e empresas publicadoras e editoriais que não escutou aqueles que iriam acessar o livro como produto final nas escolas. Professores, pais e alunos recebiam materias didáticos em suas mãos

sem serem consultados sobre suas necessidade e expectativas, o que distanciava os livros didáticos de muitas realidades da sociedade brasileira.

Ainda nesse processo ditatorial do Regime Militar no Brasil é possível percebermos o livro didático como instrumento para controle e manipulação da população (MIRANDA &LUCA, 2004). A elaboração do material tinha como objetivo o controle ideológico e a formação de uma sociedade com pensamento acrítico, incluindo aqui questões políticas, econômicas, culturais e também raciais.

A redemocratização do país cedeu o espaço para debates em todo os setores, inclusive sobre a elaboração do material educativo destinado ao ambiente escolar foi se impondo. Sendo assim:

> A partir da década de 1980, na conjuntura da reconstrução democrática, algumas tímidas ações no âmbito da Fundação de Assistência ao Estudante tangenciaram a discussão acerca dos problemas presentes nos livros didáticos distribuídos no território nacional. Esse movimento coincidiu com importantes debates a respeito dos programas oficiais de História, levados a efeito, sobretudo — mas não exclusivamente — nos estados de Minas Gerais e São Paulo. Marco na política em relação aos materiais didáticos foi a criação, em 1985,do Programa Nacional do Livro Didático — PNLD.A partir desse momento, progressivamente foram sendo incluídas no programa as distintas disciplinas componentes do currículo escolar e o programa foi se delineando no sentido de incorporar os professores no processo de escolha. (MIRANDA &LUCA, 2004, p. 126).

Nesse sentido, a Nova República estimulou um bom debate em torno da educação, propiciando discussões sobre o que e como ensinar. Mas somente a partir de 1996 começou a ocorrer de fato uma avaliação governamental pedagógica dos livros didáticos que seriam enviados para uso nas escolas da rede pública.

Eloisa de Matos Höfling (1993), em sua pesquisa de doutorado sobre a política educacional no pais analisa que a implementação do PNLD entendendo que ele seguiu a lógica já existente da administração do Estado. Isso se deu, pois, o programa foi criado sendo divulgado como uma medida inédita, porém na prática absorvia vários elementos de programas anteriores de aquisição e distribuição de livros nas escolas brasileiras. Höfling ainda escreve que ocorreu um apagamento institucional do programa anterior, o PLIDEF, na criação do decreto e nas legislações que vieram a seguir, assim como também não elaboraram relatórios da Fundação de Assistência ao Educando (FAE), a qual era inicialmente responsável pela implementação do PNLD quando este foi criado, dando a aparência de que este programa era realmente totalmente inédito.

Os livros de História tiveram avaliações consecutivas nos programas de 1999, 2002 e 2005. (MIRANDA &LUCA, 2004). É importante, entretanto destacar que essas avaliações tiveram modificações ao longo do tempo. Em 1999 os livros eram avaliados em unidades, desvinculando-os de suas respectivas coleções, o que gerava em alguns casos avaliações conflitivas. Ocorreu então uma modificação em 2002, quando a unidade de avaliação deixou de ser o livro e passou a se constituir da coleção como um todo. Também foi nesse período que a seleção passou a ser apresentada com uma lista de todas as coleções aprovadas sem maiores discriminações. Na versão do PNLD de 2005 é possível ao professor observar uma listagem de ordem alfabética das coleções aprovadas.

O livro didático teve ao logo desse período sua forma e conteúdo modificados. Isso porque, segundo as autoras ocorreu uma relação de continuidade nesse recente processo de avaliações. Podemos então observar essas mudanças na área de História, onde editoras e autores buscam cada vez mais observar e corrigir tanto erros gramaticais e estéticos como também de conceitos ultrapassados ou ainda que carregam estereótipos ou preconceitos, explicita ou implicitamente. Isso se dá em decorrência à observação do material e seus critérios de exclusão como: desatualização grave, preconceito de gênero, condição social ou ainda racismo ou proselitismo (MIRANDA &LUCA, 2004). Porém, é importante destacar que apesar dos esforços para um aprimoramento do conteúdo nos livros que chegam às escolas, ainda é possível observarmos distinções e qualificações hierárquicas de conteúdo, o que pode constatar a necessidade de maior averiguação na avaliação.

Cumpre destacar ainda o fator econômico em torno da seleção ou exclusão de uma coleção didática na lista de distribuição do PNLD. O mercado editorial observou a expansão desse nicho onde, atualmente grandes corporações controlam grande parte do setor. O PNLD incitou debates e reflexões que apontam para a relevância econômica do setor relacionado à produção de livros escolares, além de evidenciar a função que a literatura escolar tem sob a cultura e a sociedade atual. (GASPARELLO, 2013, p. 22).

Também a autora Célia Cristina F. Cassiano (2007), em seu doutorado esclarece que o PNLD teve algumas mudanças em relação ao programa anterior, mesmo que sua base tenha sido mantida:

> Assim, ao analisar a prescrição legal que norteou o PNLD encontramos dois documentos-chave, em diferentes momentos históricos que, efetivamente, mudaram os rumos em relação ao programa anterior, apesar da manutenção de muito de sua base. A adoção desse tipo de política pública, em relação ao livro

> didático, revolucionou o mercado desses livros no Brasil, culminando numa distribuição gratuita sem precedentes, desses manuais na história do país. (CASSIANO, 2007, p. 21).

Muitas vezes o livro didático ofertado através do PNLD é o único instrumento de suporte pedagógico. Carmen Gabriel afirma que o livro didático, é "lugar de produção, distribuição e consumo de saberes/enunciados híbridos" (GABRIEL, 2009, p. 249), mostrando que existe um processo complexo de didatização mas que não é capaz de, exclusivamente, atender as demandas que lhe são impostas. Fica então evidente, nesse sentido, a importância da qualificação dos docentes frente as dificuldades encontradas em sala de aula e que saibam lidar com as restrições do material didático ofertado.

III.2 A Coleção "Projeto Araribá História"

Como objeto de análise desta pesquisa utilizaremos os livros didáticos da coleção intitulada "Projeto Araribá História", distribuídos para as escolas do município de Seropédica pelo PNLD que vigorou de 2014 até 2016. A coleção é constituída por quatro livros didáticos, cada um direcionado a uma série dos anos finais do Ensino Fundamental, sua organizadora é a Editora Moderna e sua editora responsável é Maria Raquel Apolinário.

Podemos apresentar de forma inicial quatro características gerais do Projeto Araribá que o situam geograficamente e historicamente tanto no mercado editorial como no sistema educacional. A primeira é a extensão da coleção Araribá para várias disciplinas, depois seu objetivo principal, passando pela escolha do nome e por fim sua autoria.

O primeiro lançamento que a Editora Moderna fez da coleção Projeto Araribá foi no ano de 2003. Como dito anteriormente, a coleção possui quatro volumes, um para cada ano final do Ensino Fundamental. Ainda é interessante destacar que a coleção abrange as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. O site da Editora Moderna apresenta, de forma sintética, o material didático e seu potencial:

> O Projeto Araribá oferece às escolas um projeto para contribuir com a melhoria da qualidade do ensino. Um projeto com princípios claros, compartilhados pelos membros da comunidade educativa, que guiam as ações para atingir os melhores resultados. São três os princípios básicos do Araribá: Programas específicos em cada disciplina para desenvolver a competência leitora,

> programa de atividades, com propostas variadas e em um nível crescente de complexidade, organização clara. (JORNAL EDUCAR, 2008, p. 30).

Neste sentido, um dos objetivos da coleção seria o desenvolvimento do que eles chamaram de "competência leitora" nos alunos que teriam acesso ao material. Essa competência seria alcançada através da organização dos conteúdos de forma clara, cuja organização foi planejada, considerando os níveis de dificuldade de cada ano escolar e de cada disciplina ministrada. Segundo Jeferson Rodrigo da Silva (2012) é possível concluir que a coleção Projeto Araribá:

> [...] desenvolve aspectos específicos desta competência leitora, possibilitando o entendimento de que ela será devidamente desenvolvida com a utilização de todos os livros em suas respectivas disciplinas. De antemão, destacamos o caráter pedagógico e mercadológico desta proposta que, de um lado, compartimenta e especializa um objetivo geral e, de outro, justifica a escolha de livros de uma mesma coleção para diferentes disciplinas (DA SILVA, 2012, p.104).

Nesse sentido o site eletrônico da Editora Moderna também expõe algumas informações sobre o Projeto Araribá. Sobre os livros da coleção de História o encarte digital produzido para propaganda anuncia que um dos objetivos é "um estudo critico de fontes históricas para que o aluno desenvolva a competência leitora e estabeleça relações entre o passado e o presente. " Também ressalta que "O Projeto Araribá História permite que os alunos construam uma ideia clara dos acontecimentos e de sua sucessão no tempo, com destaque para o trabalho com linhas do tempo, contribuindo para desenvolver o juízo crítico e uma atitude solidária e responsável na sociedade. " (MODERNA, 2014).

O título que dá nome a coleção desde a primeira edição é o nome dado a várias espécies de árvores. Em entrevista feita em 2011, a editora responsável pela coleção, Maria Raquel Apolinário escreve que "Araribá é o nome de várias espécies de árvores de grande porte, nativas do Brasil". Ainda segundo Maria Raquel "Escolhemos esse nome porque queríamos uma palavra e um objeto identificados com as nossas raízes indígenas, além de a palavra produzir um efeito sonoro que nos agradava" (Entrevista, 19/12/2011). Podemos então perceber que há uma preocupação com a escolha do nome do material didático que reflete uma preocupação na aceitação pela sua sonoridade como também procura vincular a obra características da identidade nacionais.

Em relação a autoria da coleção, observamos em sua capa que é "uma obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna" (PROJETO

ARARIBÁ, 2014). Também em sua capa há menção a editora responsável, Maria Raquel Apolinário, professora da rede estadual e municipal de ensino, bacharel e licenciada em História pela USP e que foi selecionada em processo admissional na Editora Moderna . Segundo Jeferson R. da Silva:

> A respeito da autoria, a coleção Projeto Araribá apresenta outra característica peculiar. Ao contrário de grande parte das coleções publicadas até hoje, em que um autor responde pelos originais ou, em certos casos, existe uma parceria de autores, as obras desta coleção têm um editor responsável pelo trabalho e uma equipe de profissionais que assina como elaboradores dos originais. (DA SILVA, 2012, p.105).

Maria Raquel Apolinário cedeu algumas respostas a uma entrevista feita pelo pesquisador Jeferson R. da Silva. Em suas falas é possível observar um pouco de sua trajetória e também suas relações dentro da corporação da Editora Moderna. Segundo Maria Raquel:

> Entrei na Moderna em janeiro de 1996, depois de participar de um processo de seleção para vagas de preparador de textos. Virginia, a gerente do editorial de humanas na época, teve acesso ao meu currículo, me chamou para uma entrevista, fiz uma redação e outra entrevista com a área de RH e fui selecionada para a vaga no editorial. Trabalhei neste editorial até 2001, quando a Moderna foi comprada pelo grupo espanhol Santillana. Assim que a compra se concluiu, os espanhóis decidiram criar no editorial um núcleo de obras coletivas, que faria o primeiro projeto editorial do grupo no Brasil, o Projeto Pitanguá, para as séries iniciais, e eu fui convidada a assumir a disciplina de história nessa nova equipe. Fizemos o Pitanguá e, em 2002, iniciamos o trabalho com o Projeto Araribá. (APOLINÁRIO, 2011 apud DA SILVA, 2012, p106.).

Podemos perceber que a trajetória profissional de Maria Raquel Apolinária dentro da editora Moderna se iniciou anteriormente ao material aqui analisado. Fazendo menção de um projeto anterior, a coleção Pintanguá, Maria Raquel ressalta em sua resposta que sua posição de editora chefe iniciou quando a Editora Moderna foi comprada pelo grupo espanhol Santillana.

Atualmente, a coleção teve, ao todo, três edições: a primeira de 2003, a segunda de 2007 e a terceira e aqui analisada, de 2010. Ao longo do tempo ocorreram diversas reimpressões que corrigiam e ajustavam as edições. No caso dos livros analisados nesta pesquisa, apesar de pertencerem ao PNLD de 2014, 2015 e 2016, os dados de catalogação disponíveis no interior da coleção mostram que apesar da impressão do material ter sido realizada no ano de 2013, a edição ainda era a de 2010. Segundo Jeferson da Silva:

> As mudanças de uma edição para outra estão fortemente ligadas à recepção que a coleção teve entre os professores, como podemos constatar no próprio site de divulgação da obra: "O novo Projeto Araribá foi atualizado a partir de entrevistas com professores, trazendo recursos pedagógicos atraentes para potencializar o processo de ensino-aprendizagem" (PROJETO ARARIBÁ, 2012). Outro aspecto importante diz respeito às significativas alterações feitas para a edição do PNLD de 2008. Com os direitos da obra sendo da própria editora, acreditamos que essas alterações fossem previsíveis e, provavelmente, até planejadas no início do projeto, uma vez que a sua constituição permite a entrada e saída de pessoas sem que a autoria seja prejudicada e com um mínimo de prejuízo à editora. (DA SILVA, 2012, p 107).

O corpo editorial também é um aspecto importante de ser analisado. Como componente que interfere e modifica diretamente a produção e o conteúdo da obra a analisada, o editorial é importante para compreendermos algumas questões. Ao observamos os quatro volumes da coleção em sua primeira folha após a capa é possível enxergar os componentes do corpo editorial com uma breve introdução curricular. Interessante destacar que dentre os integrantes, a grande maioria tem alguma vinculação acadêmica com a Universidade de São Paulo, USP. Entendemos que há então uma preferência por pessoas que tenham se formado ou na graduação ou no mestrado nessa universidade. Também observamos que nem todos os integrantes são da área de História e segundo Jeferson da Silva:

> Essa diversidade possivelmente contribuiu para a constituição da concepção teórica, dos conteúdos e da metodologia de ensino. Entretanto, essa afirmação torna-se frágil por dois motivos: primeiramente, porque a obra vinha sendo editada desde 2003 e, portanto, não podemos saber até que ponto uma afirmação é de autoria de um ou de outro responsável pelos originais, seja ele da edição que analisamos ou de qualquer uma das anteriores; segundo, existem outros profissionais envolvidos com a elaboração da coleção que não são mencionados na edição do PNLD de 2008 e outros nunca foram em nenhuma das edições existentes. (DA SILVA, 2012, p.122).

Além disso, para Carla V.Centeno esse processo de editoração com vários responsáveis demostra que:

> O Projeto Araribá História não faz indicação clara de autoria. [...] No verso da folha de rosto, dentre inúmeras informações, apresenta uma lista diminuta sob o título Elaboração de Originais, onde relaciona cinco nomes que, à exceção de um, são apontados como editores (as). Três deles são professores, quatro possuem apenas graduação e um é mestrando. Das observações apontadas, deduzimos preliminarmente: 1) a falta de interesse por parte da editora em divulgar os nomes dos autores; 2) os profissionais elencados, em sua maioria,

> têm apenas graduação de nível superior e atuam na educação básica; 3) a intenção de aglutinar vários autores num mesmo projeto. (CENTENO, 2010, p. 24).

Em 2004, foi publicada a obra de Décio Gatti Júnior, "A Escrita Escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)", co-editado pela Editora da Universidade do Sagrado Coração (EDUSC) e pela Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU). Esse livro era a reunião da pesquisa de Doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação de Ester Buffa.

No livro, Décio Gatti Júnior (2004) refletia sobre a literatura didática da disciplina de História, observando as obras e seus autores e editores. Para o pesquisador, ocorreu um processo de massificação educacional no Brasil a partir da década de 1960, que se aprofundou na década seguinte, essa transformação na educação teria então contribuído para a transformação de antigos manuais escolares para os livros didáticos modernos. Isso também corroborou para a transição do autor individual à equipe técnica, assim como ajudou na modificação do contexto de pequenas editoras, com produções quase artesanais para um setor carregado de investimento, a moderna indústria editorial estabelecida no país.

Em entrevista ao pesquisador Jeferson Rodrigo da Silva, Maria Raquel Apolinário, responsável pela chefia editorial da coleção, fornece indícios importantes sobre o processo de formação da equipe editorial:

> As equipes que fizeram o Projeto Pitanguá e depois o Projeto Araribá foram selecionadas, em geral, dentro das próprias editorias de cada disciplina. Os diretores e gerentes que fizeram a seleção levaram em consideração a trajetória dos editores na empresa, os trabalhos feitos, o conhecimento técnico dessas pessoas e a habilidade que expressavam não apenas em editar textos, mas em criar conteúdos, elaborar atividades e inovar em propostas editoriais. Ao longo dos anos, vários editores do núcleo original, responsáveis por disciplina, saíram da empresa e foram substituídos por novos editores, em geral aproveitados das próprias editorias. Acredito que a área de história, hoje, seja a única em que o editor responsável é o mesmo desde que o Pitanguá nasceu como projeto, em 2001. (APOLINÁRIO, 2011apud DA SILVA, 2012, p107).

Em 2008 foi lançada a obra "Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910)", de Circe Bittencourt, pela Autêntica Editora, de Belo Horizonte. O texto é o resultado da pesquisa de Doutorado em História Social na Universidade de São Paulo, sob orientação de Raquel Glezer. O livro manteve o texto da tese em sua quase integralidade, com divisão

em três partes. A primeira parte intitulada “Literatura Escolar e Estado”, seguida por “Livro didático e disciplina escolar” e por fim “Usos do livro didático”.

O início do livro traz o papel do livro didático na construção do saber escolar e a relação entre o Estado e as editoras como assuntos a serem tratados. Na segunda parte é comporta por subdivisões, abordando temas distintos, primeiro há o levantamento do histórico do ensino de História, tendo como objetos de analise os programas de ensino e os livros didáticos, expondo a transformação do conteúdo da História Sagrada para a História Profana. No segundo subitem é abordada a urgência da introdução da História do Brasil nos livros didáticos. Na terceira parte a autora escreve sobre a relação existente entre os docentes e os livros didáticos por eles utilizados, mostrando o diálogo ou a inexistência desse entre os professores e os autores do material didático, a formação docente e o usos que estes dão ao material direcionado à sala de aula

São muitos os autores da contemporaneidade que pesquisam sobre a educação e escrevem que o livro didático, além de outros fatores, deve ser analisado também como uma mercadoria. Para Bittencourt (2008), Munakata (1997), Gatti Júnior (2004), Choppin (2007) o aspecto mercadológico do material que chega às escolas deve ser estudado para a maior compreensão do mesmo. Para nós ficam então nítidas que as transformações e alterações feitas por autores e editores em seus materiais podem, muitas vezes, ser fruto da intenção de atrair novos consumidores ou manter os que já existem. Podemos observar a relação que existe nas mudanças tanto de conteúdo como de organização gráfica nos materiais didáticos com as exigências instituídas em cada PNLD. O que se mostra notória é que muitas modificações são realizadas para que o material se adeque e seja aprovado no programa governamental para então ser distribuído nas escolas.

A editora do Projeto Araribá, Maria Raquel Apolinário, em sua entrevista escrtita para Jeferson Rodrigo da Silva, apresenta um aspecto relevante sobre a questão mercadológica do material didático. Durante o governo de Fernando Henrique Cardorso (1995 -2002) ocorreu uma abertura ao capital externo, segundo o modelo neoliberal, também no setor educacional do Brasil. Assim foi possível observar mudanças a partir desse período que alteraram os rumos da Editora Moderna.

Em sua tese de doutorado Cassiano (2007) entende que muitas determinações executadas pelo governo FHC contribuíram para que grandes empresas, com forte poder financeiro, tivessem facilidade de entrar em diversos setores no cenário nacional. Em especial, aqui mencionamos o capital espanhol que conseguiu adentrar em diversas

empresas, inclusive públicas, o que transformou a Espanha, juntamente com os Estados Unidos, no maior investidor em terras brasileiras justamente no período de governo analisado. Foi então que nesse período, grupos que tinham em suas histórias as suas criações em grupos familiares, foram comprados por grandes companhias estrangeiras. Neste contexto, várias editoras brasileiras, fundadas por grupos familiares, foram compradas por empresas estrangeiras, como foi o caso da Editora Moderna que desde 2001 faz parte do grupo Santilla, braço editorial do grupo espanhol Prisa (CASSIANO, 2007; SILVA, 2009).

Observamos ainda que esse movimento de expansão do grupo Santilla não se deu apenas em território brasileiro, foi antes um projeto global. O Projeto Araribá faz parte de um grupo de coleções mais amplo, no qual estão envolvidos outros países além do Brasil. Um exemplo está na própria Espanha onde, no mesmo período de lançamento do Projeto Araribá, foi lançada a coleção de livros didáticos intitulada "Proyecto los caminhos del saber". Assim como a coleção brasileira, a espanhola possui livros de várias disciplinas, incluindo História, além de manter o padrão editorial onde não existe um único autor, mas sim um conjunto de escritores que elaboraram o material. A coleção espanhola ainda dá prioridade ao aprendizado por competências e da leitura, bem como na inclusão de valores morais, sendo semelhante nesse aspecto à coleção brasileira.

Em relação ao nome dado para a coleção de livros, a justificativa de Maria Raquel Apolinário era a de que havia a preocupação em se incluir no projeto o aspecto da identidade nacional. Para Jeferson Rodrigo da Silva "possivelmente, esta é, dentre todas as particularidades da obra, aquela que mostra, de maneira categórica, que o projeto não foi direcionado unicamente para o Brasil" (DA SILVA, 2012 p. 113).

A questão da interferência do grupo espanhol sob a elaboração da coleção fica evidenciada quando os editores de obras coletivas se reuniram com Jaime Mascaró – sociólogo, pedagogo e editor do grupo editorial Santillana por meses em São Paulo. Sobre essa experiência, Maria Raquel Apolinário ressalta que:

> [...] foi a melhor experiência que vivi na Moderna nesses 16 anos de empresa. Aprendemos com ele a planejar com cuidado cada página que escrevíamos, a adequação das palavras, das atividades, a melhor forma de comunicar os conteúdos. Mas o melhor da experiência com o Jaime foi a possibilidade que tivemos, ou conquistamos, de conciliar o modelo que ele nos trazia, baseado na preocupação com a compreensão leitora, com as características dos livros, dos alunos, dos professores e da realidade do Brasil. Por isso, o Projeto Araribá estabelece muitos diálogos com as coleções de outras casas do grupo, mas a identidade maior é com a nossa cultura, com a nossa afetividade, com a nossa

> alegria e os nossos valores. Os livros refletem, além de pesquisas historiográficas feitas também em universidades brasileiras, a diversidade cultural, as questões e as contradições sociais do nosso país. (APOLINÁRIO, 2011 apud DA SILVA, 2012, p113).

O contexto de criação da coleção analisada tem, portanto, relação tanto com a interferência do capital estrangeiro e seus interesses, observado pela presença do importante editor espanhol vinculado ao grupo Santilla, como também faz conexões com o momento histórico nacional brasileiro, quando foi possível a entrada desse capital no país, ao mesmo tempo em que o programa nacional para educação estava se reformulando.

III.3 O Mercado editorial na educação

O sucesso da coleção Projeto Araribá é uma questão que inquieta. Foi a coleção mais escolhida entre as escolas públicas do país em 2008 e continuou a ser sucesso nos PNLD que se seguiram. Maria Raquel Apolinário que destaca dois fatores principais para este sucesso:

> O primeiro é pedagógico-editorial, ou seja, a própria natureza do projeto. Uma obra organizada, voltada à compreensão. Os textos são mais curtos, a linguagem é objetiva, as páginas são organizadas, textual e visualmente. O objetivo da obra não é formar historiadores, mas alunos que gostem e compreendam os conteúdos de história, que saibam estabelecer variadas relações, elaborar hipóteses, sistematizar informações, formular opiniões e conclusões, além de contribuir para construir cidadãos críticos, tolerantes, atuantes e solidários. Fora o fato de ser uma obra que ajuda os alunos a aprenderem história, ela tem uma seção em particular que para mim foi a grande novidade do Araribá em relação aos concorrentes: as monografias Em foco. Elas abordam temas como futebol, trabalho infantil, a história do milho, direitos humanos, o cangaço e muitas outras temáticas que trazem a história para o presente e o cotidiano do aluno. O segundo fator é a competência da equipe de divulgação da Editora Moderna, que, respeitando as regras estabelecidas para a campanha de divulgação, soube promover eventos para comunicar a mensagem das nossas obras e apresentar adequadamente o aporte do Projeto Araribá para o ensino da história no ensino fundamental do Brasil. (APOLINÁRIO, 2011apud DA SILVA, 2012, p114).

Carla Villamaina Centeno (2010) escreve que o número de vendas em grande escala da coleção didática tem vários fatores de contribuição. Estudando o Projeto Araribá – História e sua inserção nas escolas de Campo Grande MS, Centeno avalia que além da coleção ganhar destaque entre os docentes outro fator relevante foi a positiva avaliação que a obra recebeu de pareceristas do PNLD.

O programa Nacional de Livros Didáticos de 2008 teve uma particularidade que entendemos ser um fator que poderia contribuir para a escolha dos livros escolares. Naquele ano a avaliação do *Guia do Livro Didático*, obra elaborada pelo MEC para elencar todos os livros avaliados e aprovados pelo PNLD, possuía dez critérios e estes eram classificados hierarquicamente em "Suficiente", "Bom" e "Ótimo". O Projeto Araribá - História recebeu oito conceitos Ótimo e dois conceitos Suficiente, visivelmente diferenciados por cores (BRASIL, 2007, p. 17).

Esses fatores são importantes para entendermos o contexto de escolha da obra através dos anos em vários territórios do Brasil, inclusive no município analisado da Baixada Fluminense. Para Jeferson R. da Silva:

> Considerando essas evidências, faz sentido dizermos que o grande número de vendas do Projeto Araribá - História deveu-se à sua avaliação, mas, se observarmos com atenção, não seria lógico que História em Projetos, a coleção "mais bem avaliada pelo programa", tivesse liderado o número de vendas ao final daquela seleção do PNLD? Por que esta coleção não se sobressaiu ao Projeto Araribá em número de vendas? Essas questões obrigam-nos a relativizar este fator como determinante para a escolha da coleção didática analisada que, seguramente, pode ter suas vendas justificadas por essa avaliação, mas existem alguns aspectos que não podem ser descartados, a saber: o fato de uma parcela dos professores não ter o hábito de utilizar o guia como instrumento principal na escolha de livros didáticos (MUNAKATA, 2007; FREITAS et al, 2007; TIMBÓ, 2009; COELHO, 2009); o descompasso percebido, em determinados momentos, entre os livros considerados bons e as escolhas dos professores (BATISTA, 2001; GATTI JÚNIOR, 2004) e; a preferência por coleções com linguagem simplificada (MACHADO, 1996; FREITAS et al, 2007). (DA SILVA, 2012, p116).

Ao apresentarem o mercado editorial dos livros didáticos no Brasil, Miranda e Luca (2004) escrevem que ocorre uma vantagem das grandes editoras em relação àquelas menores e com menos recursos. Isso porque com maior capital é possível realizarem estratégias de vendas mais agressivas. A chegada de grande quantitativo de capital externo, principalmente o estadunidense e o espanhol, sobre o mercado editorial brasileiro, modificou o contexto de produção de livros didáticos no Brasil. Para Célia Cristina de Figueiredo Cassiano:

> [...] o aumento da concentração do mercado editorial, agora composto por poucos e grandes grupos editoriais, sendo alguns oriundos de potentes grupos midiáticos (a espanhola Santillana e o Grupo Abril), alteram sobremaneira as estratégias destas editoras em direção às escolas. (CASSIANO, 2007, p. 77).

Em uma entrevista feita pelo *Jornal O Estado de São Paulo* no dia 04 de outubro de 2007, com o então diretor executivo da Editora Moderna, as palavras do executivo foram de que "Nossos livros são fáceis de serem trabalhados na sala de aula e fizemos um trabalho forte de marketing, de aproximação com os professores" (CAFARDO, 2012); já a reportagem do jornal *Valor Econômico* do dia 27 de maio de 2009, afirma que "O projeto mais agressivo da Santillana tem sido feito junto à Moderna. A produção de livros da editora para as escolas particulares saltou de 2,1 milhões em 2001 para 6,5 milhões de exemplares, entre livros didáticos e paradidáticos e apostilas em 2009" (KOIKE, 2009).

A divulgação do material elaborado pelo grupo também é um dos fatores que contribui para sua aceitação entre os responsáveis pela escolha dos livros didáticos. Congressos Internacionais de Educação são promovidos pelo grupo através da Fundação Santillana, em parceria com a Moderna. Segundo Cassiano (2007), estes encontros educacionais foram amplamente divulgados nas escolas públicas e privadas como nos sites da editora. Além disso, a autora escreve que o objetivo era atrair para esses eventos professores, coordenadores e diretores, onde os mesmo não precisariam realizar nenhum tipo de pagamento para participar dos congressos. "[...] em algumas edições do evento, houve distribuição de livros da Editora Moderna para os professores, além da promoção da Editora ao longo do evento, como patrocinadora do Congresso" (CASSIANO, 2007, p. 189).

III.4 O livro didático e as questões de laicidade, religiosidade e racialidade

Um dos aspectos importantes para nossa análise é a forma na qual os livros da coleção se estruturam. Cada livro didático é dividido por unidades, que é apresentado um tema geral, e esta é subdividida em capítulos denominados de temas específicos. O próprio material, em suas folhas iniciais, apresenta a organização do conteúdo, como visto nos anexos 3 e 4. Então o que percebemos é uma organização por seções, que são "Vocábulo em contexto", "Um problema", "Atividades", "Em foco", "Compreender um texto" e "Sugestões de trabalhos com filmes"; onde o que se busca trabalhar é a interação entre elas para que o discente tenha um aprendizado mais diversificado, abrangendo várias perspectivas.

Como metodologia de análise, utilizamos o conceito de Análise de Conteúdo defendido Laurence Bardin (1977). Segundo a autora, a Análise de Conteúdo é:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens.(BARDIN, 1977, p. 42)

A Análise de Conteúdo ainda pode ser dividida em duas sessões: quantitativa e qualitativa. A quantitativa tem como foco traçar a repetição de alguma característica no conteúdo do texto. Já a que utilizaremos aqui, a qualitativa, "considera a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou conjunto de características num determinado fragmento da mensagem". (BARDIN, 1977, p. 54)

Segundo Bruna da Silva Garcia em sua pesquisa de mestrado sobre Memória, observando a coleção aqui também analisada, aponta que:

> Na disposição dos temas no LDH, o manual é composto por grupos temáticos, escolhidos a partir da série a qual o livro é destinado e, dentro dessas unidades, existem agrupamentos de assuntos históricos, chamados de temas pelo livro. Não há características de que o livro trabalhe sob a perspectiva de uma história temática, tento em vista que essa metodologia pensa a disciplina histórica a partir de "eixos temáticos" e a maneira na qual esses temas são apresentados no livro estão muito mais vinculados a uma cronologia de acontecimentos. No que diz respeito a disposição de conteúdos dentro do LDH, sabemos ser ele fruto de uma cultura, fruto de uma necessidade. Tudo aquilo escrito nele são perspectivas que nos permitem pensar sobre o universo escolar e a sua relação administrativa, no sentido de produção de conhecimento para uma determinada freguesia. (GARCIA, 2016, p.24).

Na apresentação do primeiro livro da coleção, do 6º ano do Ensino Fundamental, é possível ler um estímulo inicial ao aluno, mostrando que:

> [...] estudar na seção *Em foco* surgiram de assuntos relacionados aos alimentos, às crenças, ao trabalho, ao patrimônio cultural do Brasil e de outros países, à preocupação com o corpo e a saúde, entre muitos outros. Estude-os com atenção e realize as atividades de analise das fontes. Como um detetive e um historiador, você irá aguçar o seu olhar e descobrir que as coisas boas que conquistamos, inclusive o aprendizado, são sempre fruto de nosso esforço pessoal. (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p.3).

Nessa introdução do livro, percebemos uma tentativa de se dar importância a uma seção intitulada *Em foco*, que possui de duas a quatro páginas de cada unidade. Segundo o livro:

> Cada Unidade inclui a seção *Em foco*, uma espécie de monografia em que você vai estudar com amis detalhes um tema relevante para o estudo da Unidade, relacionando melhor o passado e o presente. [...] as atividades da seção *Em foco* visam desenvolver sua capacidade de analisar fontes históricas. O objetivo é que você exercite, aos poucos, o método da investigação, essencial no ofício do historiador. (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p.5).

É interessante notar que a coleção então possui uma disposição do conteúdo a ser trabalhada de duas formas: o tema com o texto que é, pela própria editoração, chamado de "ideia central do conteúdo" e também os boxers, caixas de textos onde poderá ser trabalhado algum assunto mais específico ou aprofundado que está relacionado ao tema central.

Os livros então se dividem conforme exposto nos anexos que vão do 5 até o 20. Percebemos que existe uma estrutura, que procura encadear os conteúdos através da linearidade do tempo histórico, primeiro mostrando o oficio do historiador e em seguida iniciando com a Pré-História no 6º ano e finalizando com o mundo e o Brasil contemporâneos.

Logo no primeiro livro temos uma introdução sobre o que seria o ofício do historiador, cuja a aula aborda os conceitos de fontes históricas, de análise de fontes, das versões históricas em detrimento da verdade absoluta, do tempo histórico e também dos personagens que são analisados pelos historiadores. O texto começa com o subitem "A história e o historiador", no qual é possível ler que:

> A história, nesse caso, é o estudo tanto do passado quanto do presente. Os acontecimentos do passado são importantes quando eles ajudam a explicar o presente. É necessário estudar a história da África no Brasil porque há muitos afrodescendentes em nosso país, por exemplo. (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p. 12).

Ao iniciar o primeiro livro da coleção, no primeiro tema e na primeira página de texto, o exemplo dado para a importância do estudo histórico faz menção a história da África, justificando tal empreendimento pelo número considerável de afrodescendentes no país. Logo a seguir, como é possível analisar no anexo 21, no subitem "O que são fontes históricas" foi colocada a imagem de uma máscara representando a divindade africana Obá, do século XVI. Essa gravura é a primeira de poucas menções que a coleção faz de elementos relacionados as religiões de matriz africana.

Ainda no texto principal há um subitem "Novos personagens em cena" em que é possível ler sobre as mudanças ocorridas no campo da historiografia e a percepção de que

não existe uma história única, existindo métodos e perspectivas diferentes mas ainda incluídas todas na análise científica dos acontecimentos. Diante desse novo entendimento sobre esse campo de conhecimento, novas abordagens são construídas e também novos personagens são analisados:

> Hoje, os historiadores reconhecem que há muitos pontos de vista diferentes sobre o mesmo fato. Todos são parciais porque mostram a visão de cada grupo, como cada um olhou a mesma situação e a avaliou com base em seus critérios e interesses.
> Essa mudança provocou uma reviravolta no estudo da história. Em vez de estudar os acontecimentos apenas de acordo com a visão das elites ou daqueles que escreviam os documentos oficiais, outros personagens foram valorizados: os operários, as mulheres, as crianças, os escravos, os indígenas.
> As vozes desses novos personagens aparecem em muitos tipos de fontes além das escritas: desenhos, pinturas, fotografias, lendas e crenças transmitidas oralmente de geração a geração. Tudo e todos passaram a ser importantes para produzir o conhecimento histórico. (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p. 14).

Junto ao texto mencionado, estão duas imagens: a primeira sendo uma foto de 2002 com duas crianças indígenas e a segunda imagem, outra foto, de 1974, com um grupo de indígenas, todos homens, ao redor de Claudio Villas Bôas e seu irmão Orlando. O texto tenta mostrar a introdução de novos saberes, mas dos personagens citados apenas um é referente às questões raciais, o indígena; e ainda é mencionada uma função como se esta fosse pertencente naturalmente ao indivíduo, o escravo. Não é possível afirmar que os escravos descritos pelo livro sejam os africanos trazidos à América a partir do século XV, porém a falta de um grupo racial importante para a construção do Brasil pode contribuir para que o aluno relacione o termo "escravo" à negritude.

Mais à frente no livro encontramos um box de "Personagem" sobre "Os bosquímanos" tratando sobre a cultura da oralidade nesse povo africano. Tratando da cultura e dos costumes desse povo lemos que:

> Os bosquímanos faziam rituais de cura, ao redor do fogo. Os homens dançavam. As mulheres cantavam e batiam palmas. Os doentes ficavam deitados ao redor. Os anciãos punham o nariz e a boca no lugar que doía, sugavam o sangue e cuspiam no bosque. (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p. 23).

A aparição de um costume religioso vem, portanto, dentro de uma atividade complementar, não faz parte do texto principal da unidade. Mesmo assim, não há menção mais específica sobre a religiosidade do povo bosquímano, apenas a referência de que praticavam "rituais de cura". O termo usado para relatar a religiosidade de tal povo pode

levar a uma hierarquização das práticas religiosas onde o que é cristão é chamado de "culto" e o pagão é denominado "ritual".

Seguindo o conteúdo proposto pelo material didático, encontramos menção sobre a África e os africanos no box intitulado "Ampliando conhecimento" que vai tratar sobre a agricultura e como esta foi uma revolução para a humanidade (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p. 36-37). Aparece um mapa mundi destacando territórios de vários continentes e os principais cultivos de cada região. A seguir, no tema cinco da primeira unidade é elaborado o texto principal para que o discente entenda o processo de surgimento das primeiras cidades pelo mundo (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p. 38). Ocorre então um destaque para as regiões do norte da África, Mesopotâmia e parte do território chinês. Não há maiores observações sobre a religiosidade nesses territórios, apenas informações sobre o comercio e as divisões sociais e políticas que começaram a se formar.

Em relação às religiosidades dos povos ameríndios, no box "Em foco" sobre o milho e suas influências nas sociedades da América e do mundo, existe uma caixa de texto mencionando a festa realizada para a deusa do milho. No texto é possível observar a descrição que um pesquisador faz do momento de homenagem a deusa do milho e qual sua interpretação sobre a pratica religiosa, como visto na figura a seguir:



Fonte 2

Festa para a deusa do milho

No México antigo, as festas em homenagem à deusa do milho "começavam quando [...] o grão já estava completamente formado. Durante essa festa, as mulheres deixavam os cabelos soltos, sacudindo-os e agitando-os nas danças, ato principal da cerimônia, que tinha por objetivo que o penacho do milho crescesse com a mesma profusão e que o grão fosse igualmente grande e volumoso, de modo que o povo tivesse frutos em abundância".

FRAZER, James George. *La rama dorada*. México: Fondo de Cultura Económica, 1969. p. 52. (tradução nossa).

GIANNI DAGLI ORTI/CORBIS/LATINSTOCK - MUSEU NACIONAL DE ANTROPOLOGIA, CIDADE DO MÉXICO

Escultura que representa a deusa do milho, divindade dos astecas, povo que habitava o México centenas de anos atrás. Museu Nacional de Antropologia, Cidade do México.

Também sobre a cultura do milho nas Américas outro box é disposto, o "Compreender o texto" no qual é descrita "uma lenda do milho". O livro traz a descrição de que "lenda é uma criação coletiva", delegando ao entendimento indígena o posto de invenção. (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p. 72).

Chegando à unidade três do livro direcionado ao sexto ano do Ensino Fundamental, o conteúdo a ser trabalhado vai de encontro a Lei Nº 10.639/03, pois vai trabalhar os conteúdos de história da África, estudando a Mesopotâmia, o Egito e a Núbia. (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p. 76). Na parte do texto principal, encontramos o subitem "Uma religião com muitos deuses" para falar sobre a religiosidade dos mesopotâmicos. Aqui a religiosidade aparece, destacando o aspecto do politeísmo e das características dos deuses do povo mesopotâmico:

> Os mesopotâmicos eram politeístas, ou seja, cultivavam muitos deuses. Dentre estes destacavam-se Na, deus do céu, Enlil, deus do ar, Enki, deus da água, e Ninhursag, a deusa da mãe terra.
> Para os mesopotâmicos, os deuses eram semelhantes aos seres humanos, com a diferença de que eram poderosos e imortais. Eles casavam, tinham filhos, ficavam tristes, zangados, e podiam ser cruéis, invejosos ou caridosos. (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p. 79).

No tema três da mesma unidade o assunto trabalhado é a civilização egípcia e o desenvolvimento da região banhada pelo Rio Nilo. Seguindo o assunto, o tema quatro traz a sociedade do antigo Egito e o subitem "O faraó era considerado um deus", onde encontramos o texto:

> O Egito antigo era governado pelo faraó, função que centralizava todas a decisões importantes do Estado. Esse título era hereditário, ou seja, com a morte do antigo rei, o trono era assumido pelo filho mais velho ou pelo parente mais próximo. O povo considerava o faraó filho do deus Sol e o adorava como a um deus. Ele em geral tinha muitas esposas, mas apenas uma era escolhida para ser a esposa oficial, a rainha.
> O faraó também comandava o exército e a administração de todo o Egito. Ele tinha o dever religioso de assegurar a ordem cósmica, a segurança do Egito e a felicidade do seu povo na vida terrena e na vida pós-morte. (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p. 88).

O livro destinado ao sexto ano do Ensino Fundamental faz uma analogia entre o título de Faraó, dado ao líder africano, com um título que pode ser mais conhecido, o rei. Além disso, o material tenta mostrar ao aluno o papel religioso entrelaçado ao papel político que o governante do antigo Egito carregava. Ainda sobre a religiosidade egípcia, o tema cinco da mesma unidade tenta relatar a importância da mesma no cotidiano

daquela sociedade. O subitem “A religião: o centro da vida no Egito” apresenta aquele povo como politeísta, elencado os principais deuses cultuados, relatando a divindade do faraó e o culto aos elementos da natureza. Também é nesse trecho que se escreve sobre a mumificação, relacionando a criação dessa técnica com a religiosidade egípcia.

Em um box da unidade cinco intitulado “Ampliando conhecimento” podemos observar um quadro que abrange duas páginas com desenhos representando os deuses do antigo Egito. Sobre as gravuras e as informações dadas, surgem duas perguntas como atividades propostas para os alunos indagando: “1- De que maneira os mitos explicam a relação que os egípcios tinham com a figura do faraó? Esses mitos servem de fonte de estudo para os historiadores? Qual seria o seu papel?” e “2- Pesquise em livros, revistas, jornais ou na internet sobre o mito de Ísis e Osíris. Em seguida, relacione a narrativa mítica à pratica de mumificação no Egito. ” (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p. 92 -93)

É interessante observar que o livro didático se utilizou do aspecto religioso para apresentar a antiga sociedade egípcia. Nesse exemplo fica evidente o uso da religiosidade como lenda, mas que ainda assim é utilizada como um instrumento de aprendizagem para os alunos brasileiros sobre outra cosmovisão.

Ainda na terceira unidade, o sexto tema vai tratar da Núbia e do Reino Cuxe. O texto introdutório diz que: “Os povos da região da Núbia expressavam em sua cultura as marcas da cultura egípcia e as da África negra”. (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p. 98). No subitem “Recuperando a história de uma civilização”, lemos que:

> Os pesquisadores dos séculos XIX e início do XX tinham uma visão preconceituosa sobre os povos da chamada África negra, como os núbios. As antigas crenças racistas não permitiam aos estudiosos daquela época reconhecer a grandeza e a originalidade dessa civilização.
> Coube aos antropólogos contemporâneos reconhecerem o preconceito e fazerem a crítica a esses estudos. Eles descobriram a riqueza da cultura núbia que, mesmo sendo marcada pela presença egípcia, tinha sua própria história e importância. (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p. 98).

O texto a cima reflete uma análise atual sobre os estudos sobre a África. Mas também expõe a noção de que os estudos e pesquisas que são feitos hoje são corretos, o que talvez induza o leitor a não instigar sua visão crítica diante das informações contemporâneas. Além disso, é possível o entendimento de que as informações sobre a cultura e sociedade núbia são devedoras perante os antropólogos contemporâneos, o que entendemos ser o oposto.

Sobre a Núbia e sua relação com o antigo Egito, o texto principal do livro vai destacar as relações econômicas e culturais ao longo do tempo. Também vai afirmar que o Reino Cuxe, ao dominar o Egito, vai retomar algumas tradições religiosas como o culto ao deus Amon e a noção de que o faraó deveria ser o único sacerdote. Além disso ressalta a importante posição territorial de Napata enquanto centro religioso do reino.

No box "Em foco" da unidade, há um estudo sobre as pirâmides do Egito e suas funções religiosas. São então apresentadas as funções das pirâmides como sepulturas e atualmente como patrimônios históricos da humanidade que devem ser preservados.

Apesar dessas especificações sobre a religiosidade núbia e egípcia, o livro não traz para o aluno nenhuma informação sobre outros costumes e tradições religiosas ligadas ao povo negro. Não há menção de outras divindades ou de grupos sociais distintos dos já mencionados. Ficando então silenciado o conhecimento sobre possíveis origens das religiosidades brasileiras que tem matriz africana.

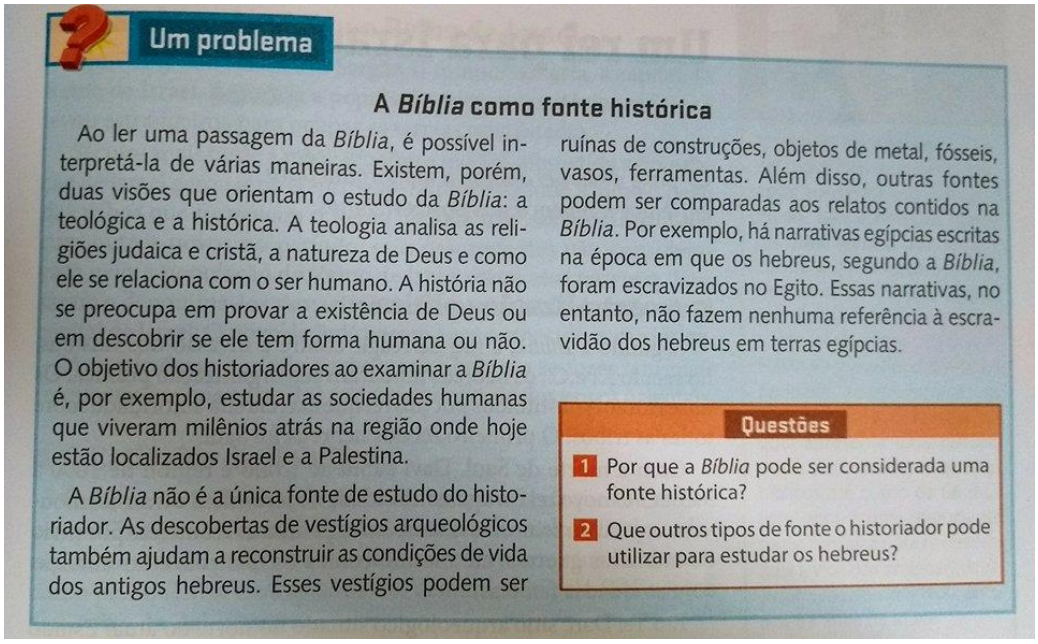
A unidade quatro do livro para o sexto ano, China e Índia são elencadas como grandes civilizações antigas. No terceiro e quarto tema observamos menções a religiosidade no território indiano. Nos subitens "As crenças religiosas" do terceiro tema e "A revolução religiosa", do quarto tema, mais uma vez o livro traz questões da cultura religiosa para mostrar ao aluno uma outra sociedade, diferente da dele. Também encontramos um box ressaltando a importância de Buda para o conhecimento histórico sobre o Oriente e para as mudanças religiosas que ali ocorreram. Ainda na mesma unidade é indicado um conteúdo digita, disponibilizado pela Editora Moderna, para maior compreensão dos alunos sobre a religião hindu. (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p. 127)

A unidade seguinte trata dos povos da região hoje conhecida como Oriente Médio, os Fenícios, os Hebreus e os Persas. A religiosidade da cultura fenícia aparece no texto, mostrando que estes eram um povo politeísta, mas que em seu grupo de divindades tinha um, considerado o pai de todos os outros deuses, "El". Ainda ressalta que cada cidade fenícia possuía seus próprios deuses, elencando alguns deles.

Chegando ao povo hebreu, o segundo tema da unidade vai começar dizendo que "o conhecimento que temos do povo hebreu é parte de uma tradição religiosa e cultural que se encontra na Bíblia." (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p. 143). Ao longo dos temas dois, três e quatros, que vão da página 143 até a 151 o estudo se concentra no povo hebreu, relacionando todo o conhecimento aos aspectos religiosos. Vemos então subitens como "A tradição bíblica" onde se lê:

> Por volta de 1250 a.C. surgiu a figura de Moisés, filho de hebreus criado pela filha de faraó. Segundo a narrativa bíblica, Moisés libertou seu povo do cativeiro e o conduziu de volta a Canaã. Durante a viagem, ele recebeu de Deus, no Monte Sinai, os Dez Mandamentos, o código de leis do povo hebreu. É difícil saber a veracidade desses relatos, pois ainda não há fontes arqueológicas e registros escritos de outros povos que confirmem os acontecimentos narrados na Bíblia. (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p. 143).

O texto principal expõe a fragilidade de veracidade histórica desse acontecimento, como visto a cima, o livro apresenta a narrativa e uma página depois traz um box intitulado “Um problema” tratando a Bíblia como uma fonte histórica. Como podemos ver na imagem a seguir:



Um problema

A *Bíblia* como fonte histórica

Ao ler uma passagem da *Bíblia*, é possível interpretá-la de várias maneiras. Existem, porém, duas visões que orientam o estudo da *Bíblia*: a teológica e a histórica. A teologia analisa as religiões judaica e cristã, a natureza de Deus e como ele se relaciona com o ser humano. A história não se preocupa em provar a existência de Deus ou em descobrir se ele tem forma humana ou não. O objetivo dos historiadores ao examinar a *Bíblia* é, por exemplo, estudar as sociedades humanas que viveram milênios atrás na região onde hoje estão localizados Israel e a Palestina.

A *Bíblia* não é a única fonte de estudo do historiador. As descobertas de vestígios arqueológicos também ajudam a reconstruir as condições de vida dos antigos hebreus. Esses vestígios podem ser ruínas de construções, objetos de metal, fósseis, vasos, ferramentas. Além disso, outras fontes podem ser comparadas aos relatos contidos na *Bíblia*. Por exemplo, há narrativas egípcias escritas na época em que os hebreus, segundo a *Bíblia*, foram escravizados no Egito. Essas narrativas, no entanto, não fazem nenhuma referência à escravidão dos hebreus em terras egípcias.

Questões

1. Por que a *Bíblia* pode ser considerada uma fonte histórica?
2. Que outros tipos de fonte o historiador pode utilizar para estudar os hebreus?

O percebemos é uma tentativa de mostrar ao aluno que é possível ter duas leituras diferentes do mesmo texto, uma leitura voltada para a religiosidade e outra com um direcionamento científico e acadêmico. Ainda assim, ressaltamos a importância dada ao documento que é majoritariamente lido com um olhar teológico. Não apenas nesse pequeno espaço, mas durante algumas unidades, as informações provem do que se chama de “narrativa bíblica”.

A narrativa bíblica é usada para formular o texto principal de vários subitens. Falando sobre o período dos juízes, o reino de Salomão, a dominação assíria e o cativeiro dos hebreus na Babilônia. Ainda há um subitem específico sobre “A vida religiosa” onde é apresentado o monoteísmo judaico e sua crença na vinda de um Messias, redentor

espiritual e suas práticas religiosas como orações e visitas às sinagogas. Ainda apresenta um box de duas páginas com o título “Ampliando o conhecimento”, no qual é apresentado o calendário judaico, com várias imagens remetendo as festas judaicas juntamente com suas explicações para melhor compreender a cultura desse povo. (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p. 150-151)

A sequência do livro apresenta um box “Em foco” com o tema da Bíblia. Nele é possível observar imagens de esculturas, pergaminhos e iconografias sobre o livro considerado sagrado tanto no judaísmo quanto no cristianismo. Também expõem a relação do texto bíblico com a cultura ocidental, perpassando pelo cinema, música e linguagens. Inclui ainda uma grande parte textual explicando e contextualizando símbolos judaicos como a Estrela de Davi e o Quipá. Esse dito box abrange quatro páginas do livro didático, falando exclusivamente da Bíblia e o que está em sua volta.

Finalizando a unidade cinco, o box “Compreender um texto” traz um trecho do texto bíblico que narra a saída do povo hebreu do Egito. O texto retirado do livro Êxodo, discorre sobre o personagem Moises e sua liderança sobre o povo hebreu que era escravo em terras egípcias e se preparava para sair do cativeiro e voltar a chamada terra prometida (PROJETO ARARIBÁ, 2014, p. 160-161). Nitidamente, o livro apresenta o texto bíblico como fonte histórica e também como instrumento influenciador da cultura judaico-cristã ocidental.

Para o conteúdo das civilizações grega e romana, o material didático novamente apresenta as religiosidades desses povos como instrumento para que o aluno posso compreender melhor aquelas culturas e suas práticas. Na unidade relacionada à Grécia antiga, o tema cinco aborda a questão dos mitos, dos cultos cívicos e o panteão de deuses gregos. Já na última unidade do livro para o sexto ano, sobre o Império Romano, o primeiro tema diz respeito a mensagem do cristianismo e como esta nova religiosidade influenciou o território dominado pelos romanos naquele período.

Ao iniciar o sétimo ano do Ensino Fundamental, o livro didático do Projeto Araribá apresenta ao discente o fim do Império Romano e a formação da Europa Feudal. Nesse conteúdo a religiosidade cristã é em vários momentos relatada como parte essencial para a compreensão da sociedade feudal. É o que observamos, por exemplo, no tema três da primeira unidade intitulado “O Reino Franco e o cristianismo”, onde é possível ler a aliança entre reis e papas no continente europeu (PROJETO ARARIBÁ v2, 2014, p. 17).

Ou ainda quando apresenta a estrutura social medieval que encontra os clérigos e seus mosteiros (PROJETO ARARIBÁ v2, 2014, p. 24-25).

No sexto tema a educação e a cultura da Idade Média são introduzidas relacionando-as com a Igreja Católica: "A Igreja Católica cumpriu um papel importante na preservação da cultura clássica, no ensino e no desenvolvimento intelectual durante a Idade Média" (PROJETO ARARIBÁ v2, 2014, p. 28). As transformações no ensino são feitas pela Igreja que passa a ter escolas cristãs onde a formação consistia principalmente no estudo da Bíblia.

Na segunda unidade do livro outros povos para além do território europeu são estudados. Assim, temos os árabes sendo apresentados com seus aspectos econômicos, políticos culturais e também religiosos. No segundo tema da unidade aparece o conteúdo o nascimento e da expansão do islã pelos povos árabes, mostrando como a religião mulçumana permeou vários aspectos das sociedades árabes como a literatura, as artes e a política. (PROJETO ARARIBÁ v2, 2014, p. 42-46).

Ainda na segunda unidade, o quarto tema é "A África dos reinos islamizados". A apresentação de reinos africanos como o Reino de Gana, o Reino Mali e o Reino Songhai. Encontramos várias características desses povos africanos, mas todos com influência da religião mulçumana, como observamos no subitem "A presença do islã em Gana":

> O islã começou a crescer no Reino de Gana por volta do século XI. Divulgado pelos marabutos, encontrou um maior número de adeptos entre os funcionários da corte, letrados e intelectuais que assessoravam o *gana*. Eles passaram a utilizar a escrita árabe na administração do reino e nos negócios.
> A religião e a cultura islâmicas contribuíram para fortalecer o poder real e para agregar diferentes povos sob o domínio de Gana [...]. Por meio da *shari'a*, o código de leis dos mulçumanos, da cultura e da língua árabe, todos se identificavam como irmãos em Maomé. (PROJETO ARARIBÁ v2, 2014, p. 52).

O que podemos analisar é que o livro, apesar de trazer o conteúdo pertinente e importante para o aprendizado do aluno, não menciona outros povos ou grupos africanos que não sejam aqueles islamizados. Fica a indagação do porquê da ausência de povos com outras religiosidades que também fazem parte do território africano.

Adiante, no conteúdo trabalhado no material didático, temos o retorno ao estudo da Europa e suas nações no período denominado Baixa Idade Média. No segundo tema da terceira unidade as Cruzadas são a temática a ser analisada em sala de aula. O livro aponta que o movimento das Cruzadas não pode ser visto apenas em seu aspecto religioso,

pois existiam interesses políticos e econômicos que também mobilizavam as expedições dos cristãos europeus (PROJETO ARARIBÁ v2, 2014, p. 72).

O último tema da terceira unidade apresenta os conhecimentos e as artes daquele período quando lemos que:

> Desde a queda de Roma, diversos padres da Igreja Católica tentavam colocar a razão a serviço da fé. Um dos principais representantes dessa corrente foi Santo Agostinho, nascido no século IV. Essa questão tornou-se mais importante na Baixa Idade Média, quando filósofos como São Tomás de Aquino, do século XIII, acreditavam poder explicar a existência de Deus por meio da razão. A nova corrente filosófica ficou conhecida como escolástica. [...] Segundo o método escolástico, a autoridade do conhecimento residia na Bíblia, e em obras dos antigos pensadores, como Aristóteles. Cabia ao mestre indicar o verdadeiro sentido presente nesses textos. (PROJETO ARARIBÁ v2, 2014, p. 82).

Ocorre então mais uma demonstração de que a religiosidade pode ser analisada dentro do livro didático, passada aos alunos como conhecimento de um determinado tempo histórico ou de um grupo específico.

Chegando a unidade quatro, o terceiro tema trata sobre a Reforma Protestante. A crise religiosa que acometeu a Europa no final da Idade Média é apresentada como importante conteúdo histórico, mostrando os grupos e pensamentos que divergiam naquela época e que ocasionaram mudanças importantes para se compreender os dias atuais. O livro apresenta ainda a doutrina luterana com três pontos principais: "justificação pela fé", "sacerdócio universal" e "negação da infalibilidade da Igreja". Além disso, as ideias calvinistas e anglicanas são colocadas no texto, formando, junto com os pensamentos luteranos, as doutrinas protestantes. (PROJETO ARARIBÁ v2, 2014, p. 106-108).

Nesse sentido, o próximo tema é a chamada Contrarreforma que a Igreja Católica mobilizou para reconquistar seus fiéis europeus e conseguir novos adeptos. A exposição de ideias religiosas e dos personagens relacionados a elas não invalida o conteúdo da coleção de livros didáticos.

Com a formação dos estados nacionais, as grandes navegações e a contrarreforma, o livro introduz os povos pré-colombianos como assunto a ser estudado. No tema sobre a civilização Maia há uma pequena menção da religiosidade daquele povo, sendo colocada a informação de que "os sacerdotes maias também eram matemáticos e astrônomos" (PROJETO ARARIBÁ v2, 2014, p. 131). Também menciona a religião asteca,

apresentando a mesma como politeísta e elencando seus deuses e como eram seus cultos e templos.

O Sul da América também é ponto de estudo na coleção, apresentando a cultura chavín e seus aspectos religiosos e também o Império Inca. Na mesma unidade aparece um box "Compreender um texto" mostrando um trecho de mito asteca sobre a origem dos deuses. A introdução diz que:

> A história trata das antigas guerras de conquista e da vergonha dos guerreiros diante da derrota. Na visão de mundo asteca, a mentira é frágil e a verdade sempre triunfa. Mas no meio desses dois conflitos o amor permanece e, se não conseguir se realizar no mundo dos homens, se realiza para sempre no mundo dos deuses. (PROJETO ARARIBÁ v2, 2014, p. 152).

A partir desse momento o livro passa a tratar das colonizações realizadas nas Américas pelos europeus. Interessante destacar alguns trechos como o que fala sobre a hierarquização da sociedade na colônia espanhola nas Américas:

> Um dos critérios de hierarquização social mais comuns na América espanhola foi o da pureza de sangue, combinada com o local de nascimento. Um *criollo*, por exemplo, mesmo sendo filho de nobre espanhol, não poderia alcançar os postos mais elevados da administração colonial pelo fato de ter nascido na América.
> O número de mulheres espanholas vindas para a América era bem inferior ao de homens. Por essa razão, foi bastante comum a união de espanhóis e *criollos* com índias, cujos descendentes eram chamados de *mestizos*, e também com negras, embora com menor frequência. Essa miscigenação tornava cada vez mais complexa a aplicação dos critérios de pureza de sangue. (PROJETO ARARIBÁ v2, 2014, p. 187).

Nesse trecho citado é possível perceber que o grupo de autores e editores procurou mostrar a complexidade da formação social na América. A procura de relacionamentos, homens europeus tinham filhos com índias e negras na colônia o que, apara além da violência exercida por esse homens sobre as mulheres, outra violência é registrada quando eles mesmos perpetuam um sistema hierárquico baseado em noções de raça e cor.

Outro fator da colonização espanhola mostrado no conteúdo didático é a relação que ocorria entre a Igreja e o trabalho indígena. Apesar de mencionar as missões, lugares onde as ordens religiosas reuniam os nativos para catequiza-los, em nenhum momento se expõe a exploração da mão de obra indígena feita pelos religiosos europeus.

Sobre a colonização inglesa na América, um dos fatores mencionados pelo livro didático para o acontecimento são as perseguições religiosas que ocorriam na Inglaterra. Assim podemos ler que:

> A primeira iniciativa independente de colonizar a América do Norte ocorreu em 1620, quando 102 ingleses, entre eles muitos puritanos fugidos de perseguições religiosas, desembarcaram no navio Mayflower e fundaram a cidade de Plymouth, no atual estado de Massachusetts. Eles ficaram conhecidos como os "pais peregrinos" (pilgrim fathers). No rastro desses primeiros colonos, vieram outros, como franceses, holandeses, irlandeses e alemães, formando as treze colônias da América do Norte. (PROJETO ARARIBÁ v2, 2014, p. 196)

Quanto a colonização portuguesa na América, o livro traz também questões sobre a economia e a política atreladas a cultura daquela sociedade. A economia açucareira é retratada com seus personagens, incluindo os africanos escravizados que constantemente são denominados de escravos pelo livro, naturalizando a condição em que aqueles indivíduos estavam. Porém, no subitem "Os escravos" do segundo tema da última unidade do livro lemos que:

> Os escravos de origem africana realizavam a maior parte das atividades nos engenhos. Eles participavam quase integralmente do processo de produção de açúcar e também trabalhavam como carpinteiros, serralheiros, marceneiros, barqueiros, ferreiros e pedreiros. As escravas, além do trabalho no eito, realizavam uma série de atividades domesticas para os senhores de engenho.
> A vida do escravo de origem africana caracterizou-se sobretudo pela violência. A retirada forçada da terra natal, os trabalhos pesados e insalubres, a alimentação precária, os castigos físicos e a desagregação das famílias foram traços marcantes da escravidão africana na América portuguesa. (PROJETO ARARIBÁ v2, 2014, p. 215).

No tema três o texto fala que "a escravidão foi o traço mais marcante da vida colonial da América portuguesa". O texto começa apresentando que apesar da vinda forçada de africanos para serem escravizados na colônia portuguesa, ocorreram vários movimentos de resistência a essa violência e também trocas culturais. O livro apresenta um mapa com um recorte que vai do continente africano até o continente americano, mostrando as regiões africanas que mais sofreram com a retirada de seus habitantes para virem trabalhar aqui e quais as rotas marítimas eram feitas. O mapa apresenta os sudaneses e os bantos como grupos de maior migração para a colônia portuguesa, povos africanos que até então não tinham sido apresentados na coleção Projeto Araribá.

Ao mostrar as trocas culturais ocorridas no Brasil o texto vai tratar do “sincretismo religioso” apontando que:

> É muito comum, quando se quer demostrar a integração cultural entre brancos e negros no período colonial, dar o exemplo do sincretismo religioso. A religião dos africanos era vista pelos católicos como feitiçaria. Assim, para evitar a perseguição da Igreja, os escravos negros passaram a associar cada divindade do candomblé a um santo católico. O sincretismo, portanto, teria sido uma forma de os escravos negros preservarem, ao menos em parte, as suas tradições.
> Muitos antropólogos condenam o uso do termo “sincretismo” por considera-lo sinônimo de imposição da religião do colonizador sobre o colonizado, que a teria aceitado pacificamente. Para alguns pesquisadores, no entanto, o sincretismo é um elemento essencial de todas as religiões, no passado e no presente. Ele se manifesta na religiosidade popular, nas procissões, nas celebrações dos santos, nos conhecimentos que os escravos trouxeram da África e que seus descendentes adaptaram no Brasil. (PROJETO ARARIBÁ v2, 2014, p. 219)

Apesar do livro pretender relatar as trocas culturais entre os africanos e os portugueses no território brasileiro, observamos alguns pontos que merecem analise. A começar pela colocação do candomblé sem maiores apresentações, o que pode levar o aluno ao entendimento errôneo de que essa já era a religião dos escravizados quando ainda moravam livres na África. Segundo o antropólogo Pai Rodney:

> Para preservar seu patrimônio cultural, foi preciso sobreviver e resistir a toda sorte de perseguição. As reminiscências africanas, seus rituais, cultos e divindades, apesar das diferenças étnicas, foram reunidas e organizadas numa religião: o candomblé, que surgiu oficialmente na Bahia nas primeiras décadas do século XIX com a chegada dos negros de origem nagô. Antes disso, a religiosidade afro-brasileira estava presente em diversas regiões, mas com muita repressão e pouca visibilidade. (RODNEY, 2017).

Nesse sentido ainda podemos indagar o motivo para que esse grupo não tenha sido analisado como tantos outros no decorrer da coleção escolar. Os sudaneses e bantos não ocuparam espaço de destaque nas páginas dos livros didáticos, onde os africanos que apareceram foram os antigos egípcios e os reinos islamizados, ao norte do continente. O papel de grande relevância para nossa sociedade não vem da generalização dos africanos, as especificidades dos grupos que aqui chegaram é que contribuíram para a formação nacional. Ocorre, portanto, o silenciamento desses povos que aqui se estabeleceram e também de suas características enquanto sociedade, incluindo a religiosidade, que é silenciada e só aparece na mistura com o cristianismo católico do colonizador.

O terceiro livro da coleção do Projeto Araribá, destinado ao oitavo ano do Ensino Fundamental, começa trazendo informações sobre a expansão da américa portuguesa, passando pelas revoluções europeias tanto econômicas, como a industrial, como políticas, como a francesa, as quais contribuíram para a independência do Brasil que o livro aborda, escrevendo também sobre o período Imperial até sua crise.

Podemos destacar aqui as menções que o livro faz das questões religiosas. A começar pelo primeiro tema da primeira unidade, que trata das "Missões jesuíticas". Sobre a atuação dessa ordem na América lemos que "esses jesuítas receberam da Coroa portuguesa a tarefa de catequizar as populações indígenas" e mais à frente o texto cia que:

> Nas missões, os índios eram submetidos a uma rígida disciplina de oração e trabalho. Eles praticavam o artesanato, a agricultura, a caça, a pecuária e a coleta. Nas missões situadas na Região Amazônica, os nativos exploraram as drogas do sertão, como cacau, urucum, castanha-do-pará e baunilha, plantas utilizadas para fins alimentares e medicinais. (PROJETO ARARIBÁ v3, 2014, p. 13).

Não fica evidenciada a relação de hierárquica e violência que se fazia entre os padres jesuítas e os nativos. A ação dos cristãos europeus era de perseguição aos indígenas, que muitas vezes eram forçados a viver com um outro estilo de vida, perdendo suas histórias, suas culturas e línguas. Mas no segundo tema da unidade primeira, não mais falando sobre os cristãos jesuítas, o texto fala da escravidão que ocorreu dos povos indígenas relacionando-a aos bandeirantes paulistas, como lemos:

> As bandeiras eram expedições financiadas, na maioria das vezes, por particulares que saíam da vila de São Paulo rumo ao interior do continente com o objetivo principal de capturar índios para o trabalho nas lavouras. Também buscavam metais e pedras preciosas, mas essa não era a motivação central. (PROJETO ARARIBÁ v3, 2014, p. 16).

O livro parece abordar bandeirantes e jesuítas em relação de oposição. No seguir do capítulo, o texto fala das invasões que os bandeirantes faziam às missões jesuíticas, apresentando como justificativa os índios das missões estarem "acostumados à disciplina de trabalho estabelecida pelos jesuítas, voltado para a produção de excedentes e não apenas para a subsistência. O que facilitaria sua adaptação nas plantações" (PROJETO ARARIBÁ v3, 2014, p. 18).

No último tema da unidade dois do livro para o oitavo ano aprece o assunto sobre a vida cotidiana nas cidades mineiras, sendo um dos aspectos trabalhados o das

irmandades religiosas. Durante o texto é mostrada a importância das irmandades no cotidiano social e sobre as questões religiosas vinculadas à religiosidade lemos que:

> O grande número de igrejas construídas nas cidades mineiras explica-se pela importância que tinham as irmandades. Elas disputavam entre si a construção da igreja mais bela e refletiam a divisão que existia na sociedade, pois havia irmandades de ricos e irmandades de pobres, assim como dos brancos e dos negros. Entre elas estão a Ordem Terceira de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, frequentada por negros, e as ordens terceiras de Nossa do Carmo e de São Francisco, formadas por brancos. (PROJETO ARARIBÁ v3, 2014, p. 49).

O livro aborda de forma superficial a relação de discriminação e separação que ocorria entre brancos e negros diante da mesma religiosidade, o cristianismo. Além disso, o texto continua destacando as diferentes atuações das irmandades em relação as populações branca e negra no Brasil colonial:

> As irmandades mais poderosas, por exemplo, contratavam arquitetos, artistas e artífices para a construção de suas igrejas e mantinham hospitais e sistemas de ajuda mútua. As confrarias dos negros, por sua vez, proporcionavam aos africanos e seus descendentes a reconstrução de uma identidade e a manifestação de suas tradições e costumes religiosos, mesclados com elementos do catolicismo. (PROJETO ARARIBÁ v3, 2014, p. 49).

Nota-se que o texto destaca a importância das irmandades tanto para brancos quanto para negros, incluindo, no caso dos últimos citados, o aspecto de identidade e abertura para suas manifestações religiosas oriundas das culturas africanas. Porém, o livro não traz informações sobre quais seriam essas manifestações e como se deu essa mistura com o catolicismo no território brasileiro.

Mais à frente, o livro didático aborda os conflitos europeus no século XVII, especificando o território inglês. A questão política que ocasionou transformações na forma de se governar entre os britânicos, também mencionou o aspecto religioso, ressaltando o conflito entre puritanos e presbiterianos na chamada Era Stuart. Ainda sobre as revoluções na Europa, o material didático apresenta o tema "Novas formas de ver o mundo", no qual são mostrados os novos valores e pensamentos da sociedade europeia e aqueles que a circundavam. O texto ressalta fala que a Igreja foi gradativamente perdendo espaço para a ciência e para o raciocínio lógico e "o Estado passou a ser o grande regulador da vida pública e privada" (PROJETO ARARIBÁ v3, 2014, p. 200). A ideia de laicidade é apresentada, mas sem abordá-la diretamente.

A última unidade do livro retorna para a análise do território brasileiro em seu período de Regência e Segundo Reinado (PROJETO ARARIBÁ v3, 2014, p. 211). A página de introdução da unidade, anterior aos temas, expõe um país em transformação dando enfoque para a questão do negro no Brasil. A Lei Áurea é apresentada mostrando que a inserção do negro na sociedade livre encontrou muitas dificuldades e que até hoje ocorrem discriminações contra os afrodescendentes de forma contínua no Brasil. Continuando sobre o assunto, o texto narra, de forma sucinta, ações que favoreçam o cumprimento da igualdade no país como a implantação da Lei 10.639/03 e o sistema de cotas raciais nas universidades públicas, que desde 2012 foi votado favoravelmente no STF.

Sobre a abolição da escravidão no Brasil e suas consequências, o conteúdo do livro apresenta a vida daqueles que foram libertos, mas que "continuaram trabalhando para seus senhores, numa situação de dependência semelhante à época da escravidão". (PROJETO ARARIBÁ v3, 2014, p. 229).

Chegando ao último livro da coleção, destinado aos alunos do nono ano do Ensino Fundamental, pouco se trabalha com as questões de religiosidade. Se no primeiro momento o material trabalha com o chamado Imperialismo europeu do século XIX na Ásia e na África, este mostra a violência com que tal invasão foi feita, mas não menciona a privação dos nativos em relação à suas crenças e religiosidades. (PROJETO ARARIBÁ v4, 2014, p. 26)

No box intitulado "Compreender um texto" são apresentadas ideias de Mia Couto, escritor branco moçambicano sobre o olhar europeu diante da África, tentando argumentar que africanos não deveriam culpabilizar somente os europeus por seus contextos históricos, mas que deveriam assumir a condição de sujeitos na história para garantir as independências nacionais.

Concluindo a coleção, o ultimo tema da última unidade traz assuntos do Brasil contemporâneo. Assim temos subtópicos "Um passado de exclusão", "O que são ações afirmativas?" e "O sistema de cotas do Ensino Superior". Nessas três partes, o texto fala sobre o passado vergonhoso de exclusão da população brasileira negra em relação a dominação dos brasileiros brancos. Assim lemos que:

> O Estado brasileiro carrega uma vergonhosa marca: a de ter sido o último país do Ocidente a abolir a escravidão negra. Os efeitos de uma prática racista e excludente de longa duração não desaparecem de uma sociedade apenas com a criação de leis. Por isso, até nossos dias, apesar de toda resistência e luta dos

> afrodescendentes, a desigualdade racial ainda persiste em nosso país. (PROJETO ARARIBÁ v4, 2014, p. 255).

A coleção termina tratando de assuntos atuais no nível nacional e que dizem respeito às relações étnico raciais. Focando no fim da desigualdade como objetivo a ser alcançado pelo governo e pela sociedade, as ações afirmativas como as cotas raciais são colocadas como instrumentos para se alcançar esse alvo.

Considerações finais

Diante das análises realizadas, percebemos que ainda existem algumas lacunas na compreensão de sentido do conceito de laicidade. É de fundamental importância o entendimento desse conceito pois a construção de uma escola pública deve ter como pauta valores como tolerância, respeito ao diferente e entendimento de que podemos e somos sempre influenciados por aqueles que são divergentes de nossas identidades.

Nas questões de construções de identidades e o espaço escolar, inserimos no debate deste trabalho o artigo de Jonathan Molar sobre a construção das alteridades. Segundo Molar:

> No campo educacional, mais especificamente, a escola é o lugar para o qual convergem as tensões expostas pela sociedade, apresentando em sua estrutura uma pluralidade que é sentida de modo amplificado, no contato permanente e diário entre alunos e funcionários. Nesse sentido, na escola as diferenças apresentam maior sensibilidade. (MOLAR, 2012, p.2).

A perspectiva do autor é de que a escola é um espaço não só do conteúdo curricular. A escola é entendida como um espaço de aprendizado muito mais amplo, um espaço onde a sociedade pode ser observada como em uma lupa, pois é na escola que o contato com o diferente é diário e inevitável.

Jonathan Molar mostra que a sociedade enxerga duas grandes funções para a escola. A primeira seria a de transmitir o conhecimento produzido pela humanidade e a segunda a de mediar os conflitos que possam surgir no seu dia-a-dia. Ele também coloca a relevância que tem se dado aos estudos sobre identidades e alteridades no âmbito acadêmico voltado para a educação. E, assim como Hall, entende que na contemporaneidade não há mais espaço para a construção de identidades nos moldes tradicionais de caráter rígido e inegociável. Dentro da globalização, algumas ideias têm chegado ao campo da educação como a interculturalidade, que seria a busca pela construção da diversidade, a qual tenta provocar uma leitura positiva do outro e respeito à diferença.

Dentro dessa perspectiva, compreendemos que a laicidade deve estar presente no ensino de História, principalmente na educação pública. Isso significa que concordamos que deve existir uma separação entre o religioso e o público. Inserida no contexto da sala de aula, a laicidade pode favorecer ao maior debate e quebra de preconceitos perante

concepções discriminatórias, racistas e intolerantes. O ensino de História pode ter grande relevância no papel de problematizador de conceitos e ideias do chamado censo comum. O Professor de História pode, em sua atividade pedagógica, incluir debates sobre os discursos de intolerância religiosa e racismo, levando aos alunos a possiblidade de reflexões, quem sabe, mudança de pensamentos e atitudes.

Vera Candau e Luiz Fernandes de Oliveira apresentam algumas noções de uma pedagogia decolonial e intercultural (DE OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Para esses pesquisadores da área de educação, discussões sobre as questões étnico-raciais, no campo da educação, podem ser analisadas por uma perspectiva que não coloque a Europa e o Ocidente como centralizadores do conhecimento. Vera Candau e Luiz Fernandes de Oliveira concluem que:

> O racismo epistêmico considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores. No entanto, atualmente já não é possível negar a existência de histórias e epistêmes fora dos marcos conceituais e historiográficos do ocidente. Almejar desenvolver uma reflexão sobre o ensino de história e suas bases epistemológicas a partir da perspectiva "outra" proposta pelo grupo "Modernidade/Colonialidade" requer operar uma mudança de paradigma como precondição para o reexame da interpretação da história brasileira. Essa mudança de paradigma implica também a construção de uma base epistemológica "outra" para se pensar os currículos propostos pela nova legislação, ou seja, novos espaços epistemológicos, interculturais, críticos e uma pedagogia decolonial. (DE OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.37-38).

O ensino de História, que tem como um dos seus princípios o conceito de laicidade, pode contribuir a partir de outras propostas de histórias. Entendendo que a História dita tradicional e elaborada segundo os moldes modernos contribui para a perpetuação da colonialidade, a ruptura com esse paradigma pode levar a percepção de que outras identidades e outras perspectivas históricas também possuem legitimidade. Entretanto, concordamos com WALSH (2006) quando aponta que a interculturalidade está intrinsecamente ligada a um projeto político, social, cultural e educacional que visa o pensamento-outro, ou seja, outros saberes epistêmicos os quais caminhem para a direção de uma decolonialidade e consequentemente a uma transformação social.

Percebemos ao longo da análise da coleção de livros didáticos para o Ensino Fundamental Projeto Araribá de História que o negro é em muitos momentos colocado em destaque, apresentando-o como importante membro de sociedades pelo mundo. O que nos chamou atenção, entretanto, foi que um fator de relevância acabou ocultado do material didático. Religiosidades de matriz africana não tiveram o mesmo espeço que

outras manifestações religiosas importantes. Foi possível perceber a inclusão de religiosidades desde o Antigo Egito e suas crenças, passando pelo panteão grego, o hinduísmo, até se chegar ao cristianismo e islamismo.

Ressaltamos ainda que a presença de diversas religiosidades no material didático não feriu os preceitos de laicidade. A introdução desses assuntos foi abordada de maneira didática, com o objetivo de levar o discente novas informações e conteúdos para melhor compreensão da diversidade de culturas e sociedades.

Para Andrade, o silêncio poderia ser algo positivo, onde o pensamento é um diálogo com si próprio. Porém ressalta que o silêncio também pode significar algo negativo quando aponta para a falta de diálogo. O silencio poderia ser ainda uma tentativa de expressar uma denúncia às condições inadequadas de comunicação.

O autor ainda coloca que o silenciamento seria diferente do silêncio. O silenciamento expressaria a manipulação do discurso, de não querer escutar o que o outro, o diferente, quer dizer:

> Aqui percebemos que o silêncio pode ser silenciamento, o propósito de manipular o discurso, de não deixar falar ou de não ouvir o outro, o diferente, o discordante, o dissonante, o destoante. Assim, de saída, devemos reconhecer que enfrentar o conceito do silêncio nos coloca diante de compreensões e/ou situações, muitas vezes, paradoxais. De fato, precisamos diferenciar o silêncio do silenciamento. (ANDRADE, 2015 p.11).

Este silenciamento é uma via de mão dupla na escola: se por um lado os alunos muitas vezes escondem suas ideias e suas religiosidades, o fazem por entenderem que há uma falta de abertura à comunicação na escola. Do outro lado, a escolaatua, muitas vezes, fingindo que estes alunos não existem para não ter que lidar com os conflitos religiosos. Assim como ressaltam Moreira e Candau "(...) questionar o "silêncio" que a aprisiona é fundamental. Falar abertamente sobre a discriminação com os(as) alunos(as), para alguns dos(as) professores(as) entrevistados(as), assumia quase um caráter antipedagógico" (MOREIRA & CANDAU, 2003 p.164). O silêncio da escola e o silenciamento de alunos na sala de aula sobre as questões religiosas são fatores que não poderiam ser ignorados nesta pesquisa.

A concepção pedagógica deve ser contrária ao que geralmente ocorre no cotidiano escolar quando se trata das diferenças. O corpo docente precisa ter como um objetivo o debate e a reflexão sobre vários assuntos que permeiam a vida dos alunos, entre eles os assuntos de cunho religioso. Os conflitos que ocorrem no ambiente escolar não são

relacionados, em sua grande maioria, a questões dos conteúdos tradicionais das disciplinas. Os alunos brigam por ideias contrarias que vão além dos muros da escola. As oportunidades criadas pelas tensões entre alunos devem ser aproveitadas pelos professores para criarem um ambiente de diálogo e reflexão.

Assim também deve ser a introdução das religiosidades de matriz africana no currículo. Percebendo que estas fazem parte da cultura negra brasileira e tem grande importância nacional, devem ser apresentadas aos alunos para que estes possam compreender melhor sua própria sociedade. Para a professora Tania Mara Pedroso Muller e Jorge Luís Rodrigues dos Santos (2014), a escola é lugar de troca de conhecimentos entre alunos e professores. E essa troca de saberes gera uma rede de conhecimentos que se enredam. Os autores afirmam que:

> A compreensão desse enredamento necessário para a constituição de outros saberes balizou nossa tese sobre a importância da maior valorização e reconhecimento da participação e herança africana na formação da sociedade brasileira. Entendemos ser imperativo deslocar esta cultura de seu lugar de saber menor, do colonizado ou subalternizado no ideário nacional, considerada hegemonicamente como inferior, não devendo, portanto, ser parte da cultura escolar. (Muller; SANTOS, 2014, p. 89).

Nesse sentido, a inclusão de informações sobre divindades e práticas religiosas oriundas da cultura negra não precisam ser analisadas como elementos que irão ferir a laicidade no ambiente escolar. Ao contrário, buscando um ambiente mais democrático e diverso, a escola não deve silenciar o que por muitos que por ela passam consideram sagrado e contribui para uma percepção de mundo específica. Assim como o cristianismo é abordado, mostrando suas influencias no pensamento, na cultura, na educação e na política, religiosidades de matriz africana são importantes instrumentos de compreensão social que podem ser utilizadas em sala de aula.

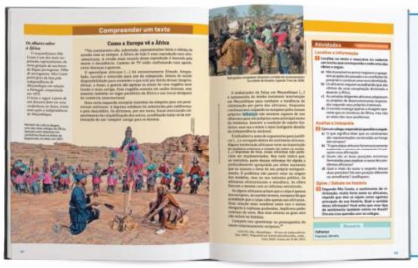
ANEXO 1


HISTÓRIA
PNLD 2014
Ensino Fundamental II
PROJETO ARARIBÁ
PROJETO
ARARIBÁ HISTÓRIA
Editora responsável: Maria Raquel Apolinário
UNIDADE 1
As origens do ser humano
UM ESTUDO CRÍTICO DE FONTES HISTÓRICAS PARA QUE O ALUNO DESENVOLVA A COMPETÊNCIA LEITORA E ESTABELEÇA RELAÇÕES ENTRE O PASSADO E O PRESENTE.
O Projeto Araribá História permite que os alunos construam uma ideia clara dos acontecimentos e de sua sucessão no tempo, com destaque para o trabalho com linhas do tempo, contribuindo para desenvolver o juízo crítico e uma atitude solidária e responsável na sociedade.
www.modernadigital.com.br
Moderna
Material de divulgação da Editora Moderna

ANEXO 2

ESCOLHA OBRAS QUE SE CONECTAM COM AS NECESSIDADES DO PROFESSOR E DOS ALUNOS.

O **Projeto Araribá História** apresenta conteúdos atualizados e uma proposta sob medida para facilitar o planejamento do professor.



COMPREENSÃO E REFLEXÃO

A compreensão leitora é o foco da coleção, estimulando o aluno a se apropriar do conhecimento e aplicá-lo em novas situações. O trabalho de análise de fontes históricas permite relacionar o passado e o presente, exercitando o método de investigação.



HABILIDADES E ATITUDES

Uma diversidade de atividades e recursos didáticos contribui para desenvolver competências cognitivas e a prática da cidadania além de valorizar a pluralidade cultural. Infográficos aprofundam temas relevantes, combinando textos com recursos gráficos e iconográficos.

CONTEÚDO MULTIMÍDIA

Em sintonia com as tendências educacionais, a coleção traz diversos recursos digitais para serem explorados na escola ou como tarefa extraescolar. O professor também recebe sugestões de atividades e orientações pedagógicas para cada objeto multimídia.



Conheça nossa proposta completa para o Ensino Fundamental II.

Acesse
www.modernadigital.com.br

Moderna

ANEXO 3

ARARIBÁ HISTÓRIA – 6º AO 9º ANO

ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE DO LIVRO



>> UM LIVRO ORGANIZADO

Cada livro contém oito unidades, divididas em duas partes: as páginas de estudo dos temas e as páginas da seção *Em foco*.

As páginas de abertura da Unidade trazem imagens e questões que procuram investigar o que o aluno já sabe sobre o assunto.



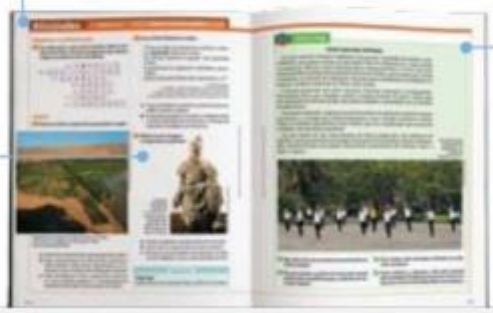
>> ESTUDO DOS TEMAS

Os temas selecionados para o estudo da Unidade sempre começam com a ideia central do conteúdo que será abordado. Exemplo de tema: *O humanismo*.

Ícones indicam os conteúdos multimídia que podem ser trabalhados na Unidade.

>> ATIVIDADES ORGANIZADAS

As questões propostas no bloco de atividades são basicamente de dois tipos: as que visam à construção de um relato e as de ampliação do conhecimento.



ATIVIDADES DE AMPLIAÇÃO
- Personagem
- Edifícios daquele tempo
- Arte e história
- Ontem e hoje
- Ciência e tecnologia

ATIVIDADES DE CONSTRUÇÃO DE UM RELATO
- Organizar o conhecimento
- Aplicar
- Pesquisar
- Na linha do tempo

ANEXO 4

>> www.modernadigital.com.br

PROJETO ARARIBÁ HISTÓRIA



>> AS MONOGRAFIAS E A ANÁLISE DE FONTES HISTÓRICAS

Cada Unidade inclui a seção ***Em foco***, uma espécie de monografia em que será estudado com mais detalhes um tema relevante para o estudo da Unidade, relacionando melhor o passado e o presente.

>> COMPREENSÃO DE TEXTO

A seção ***Compreender um texto*** traz diferentes tipos de textos (lendas, artigos jornalísticos e de historiadores, documentos oficiais, poemas), que estimulam o aluno a gostar de ler e a compreender as leituras que faz.





>> AMPLIANDO CONHECIMENTOS

A nova seção ***Ampliando conhecimentos*** enriquece o estudo com auxílio de infográficos, com uma grande riqueza de detalhes.



>> TRABALHO EM EQUIPE

A cada duas unidades, há propostas orientadas de ***Trabalho em equipe***. Em grupos, os alunos irão criar uma história em quadrinhos, produzir um blog, entre outras atividades.

>> VOCABULÁRIO EM CONTEXTO

A análise de diferentes tipos de textos, nas atividades da seção ***Vocabulário em contexto***, auxilia o aluno a compreender conceitos utilizados pelos historiadores e a conhecer o sentido dado a essas palavras em outras áreas do conhecimento.

>> SUGESTÕES DE TRABALHO COM FILMES

No final do livro, são apresentadas sugestões de atividades com trechos de filmes.

ANEXO 5 - 6º ANO

Sumário

INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS

Introdução



■ **TEMA 1 - O trabalho do historiador** 12
A história e o historiador - 12, O que são fontes históricas - 13, Verdades absolutas ou versões históricas? - 14, Novos personagens em cena - 14, A história e as outras áreas do conhecimento - 15

■ **TEMA 2 - O tempo e a história** 16
O tempo e as unidades de medida - 16, Instrumentos de medição do tempo - 17, O século: conjunto de cem anos - 19, A linha do tempo - 20, O tempo cronológico e o tempo histórico - 21

Atividades – Temas 1 e 2 22

· **Personagem** – Os bosquímanos - 23

AS ORIGENS DO SER HUMANO

Unidade 1



■ **TEMA 1 - A evolução do ser humano** 26
O criacionismo - 26, O evolucionismo - 26, Os hominídeos - 27, Os primeiros humanos - 28

■ **TEMA 2 - A vida humana no Paleolítico** 29
A era da pedra lascada - 29, A vida no Paleolítico - 29, As ferramentas do Paleolítico - 30

■ **TEMA 3 - O Neolítico e a Revolução Agrícola** 31
A era da pedra polida - 31, A Revolução Agrícola - 31

Ampliando conhecimentos – Agricultura: uma revolução 32

Atividades – Temas 1 a 3 34

· **Personagem** – Romeu e Julieta do Neolítico 35

■ **TEMA 4 - A Idade dos Metais** 36
Uma revolução tecnológica - 36, O tempo do cobre e do bronze - 36, Os objetos de ferro - 36

■ **TEMA 5 - O surgimento das cidades** 37
As primeiras cidades - 37, O comércio e a divisão do trabalho - 38, A centralização política - 39, A escrita - 39

Atividades – Temas 4 e 5 40

Em foco – Arte rupestre: o ser humano sensível 42

Compreender um texto – Uma cronologia da arte pré-histórica 46

O POVOAMENTO DA AMÉRICA

Unidade 2



■ **TEMA 1 - O ser humano chega à América** 50
Os caminhos para a América - 50, Clóvis: armas de 11.200 anos - 51, Monte Verde: casas de 13.500 anos - 52

■ **TEMA 2 - Como viviam os primeiros americanos** 53
Povos nômades, caçadores e coletores - 53, Mudanças climáticas - 53, Mudanças na vida humana - 54, O início da agricultura na América - 54

Atividades – Temas 1 e 2 56

· **Ontem e hoje** – Agricultura e mudanças ambientais 57

■ **TEMA 3 - O povoamento do Brasil** 58
Uma época muito diferente da atual - 58, Esqueletos e objetos em Lagoa Santa - 58, O sítio de São Raimundo Nonato - 59

■ **TEMA 4 - A vida dos primeiros habitantes do Brasil** 60
Povos caçadores e coletores - 60, O fogo e os antigos habitantes do Brasil - 60, Os povos dos sambaquis - 61, Povos agricultores - 61, A arte da cerâmica - 62, Os povos ceramistas - 62, As moradias - 63

Atividades – Temas 3 e 4 64

Em foco – O milho, da América para o mundo 66

Compreender um texto – Uma lenda do milho 70

Trabalho em equipe 1 – Escrever a história da minha família 72

ANEXO 6 – 6º ANO

MESOPOTÂMIA, EGITO E O REINO DA NÚBIA

Unidade 3



- **TEMA 1 - Mesopotâmia: o berço da civilização** 76
  Terra entre rios - 76, Homens livres e escravos - 76, Uma religião com muitos deuses - 77, A escrita e a astronomia mesopotâmicas - 77
- **TEMA 2 - Mesopotâmia: terra de grandes impérios** 79
  Os povos que formaram a Mesopotâmia - 79
  Atividades – Temas 1 e 2 82
  - **Ontem e hoje** – A lei e a ordem 83
- **TEMA 3 - O Egito e o Rio Nilo** 84
  O Egito é um oásis - 84, O trabalho às margens do Rio Nilo - 84, A história de um longo império - 85
- **TEMA 4 - A sociedade no Egito antigo** 86
  O faraó era considerado um deus - 86, Os colaboradores do faraó - 86, Os camponeses - 87, A vida nas cidades egípcias - 88
- **TEMA 5 - A religião e a escrita** 89
  A religião: o centro da vida no Egito - 89, A escrita no Egito - 90
  Ampliando conhecimentos – Práticas funerárias no Egito antigo 91
  Atividades – Temas 3 a 5 92
  - **Ontem e hoje** – A decifração dos hieróglifos 93
- **TEMA 6 - O Reino da Núbia** 94
  Recuperando a história de uma civilização - 94, Localização geográfica - 94, A história de um grande reino - 95, Napata: a nova capital de Cuxe - 95, Meroé e o último reino cuxita - 96, Atividades econômicas - 97
  Atividades – Tema 6 98
  Em foco – Imagens do Egito antigo 100
  Compreender um texto – A importância da mulher no antigo Egito 104

CHINA E ÍNDIA

Unidade 4



- **TEMA 1 - China: das origens à dinastia Chou** 108
  Às margens do Rio Amarelo - 108, As culturas Longshan e Yangshao - 108, A dinastia Chang - 109, Os Chous no poder - 109
- **TEMA 2 - A China imperial** 110
  A crise da dinastia Chou - 110, A China dos Ch'in - 110, A dinastia Han no poder - 111, A restauração das letras e das artes - 111, Os ricos da dinastia Han - 112, Os camponeses - 112, Atividades econômicas - 113
  Ampliando conhecimentos – A Grande Muralha da China 114
  Atividades – Temas 1 e 2 116
  - **Ontem e hoje** – A China e suas religiões 117
- **TEMA 3 - A antiga civilização indiana** 118
  Às margens do Rio Indo - 118, A cultura harapense - 118, A atividade agrícola - 119, A produção artesanal - 119, A escrita harapense - 120, As crenças religiosas - 120
- **TEMA 4 - A Índia do período védico** 121
  O fim da cultura harapense - 121, Os arianos e os Vedas - 121, A sociedade de castas - 122, A evolução religiosa - 123, O carma e a filosofia hindu - 123
  Atividades – Temas 3 e 4 124
  Em foco – O Rio Amarelo e o Rio Ganges 126
  Compreender um texto – Planeta água 130
  Trabalho em equipe 2 – Elaborar uma maquete 132

ANEXO 7– 6º ANO

Sumário

FENÍCIOS, HEBREUS E PERSAS

Unidade 5



- **TEMA 1 – Fenícios: um povo de navegantes** 136
  O território da civilização fenícia - 136, As cidades-Estado fenícias - 136, Fenícios: grandes artesãos e comerciantes - 137, O alfabeto fenício - 137, A religião dos fenícios - 138, A Fenícia e os impérios - 138
- **TEMA 2 – Os hebreus e a Terra Prometida** 139
  Os hebreus e a história judaica - 139, Origem e tradição - 139, A posse da terra - 140, O período dos juízes - 141
- **TEMA 3 – Um rei para Israel** 142
  A centralização política - 142, O reinado glorioso de Salomão - 142, Os assírios dominam Israel - 143, O fim do cativeiro da Babilônia - 143
- **TEMA 4 – A vida em Israel** 144
  Um território diversificado - 144, O trabalho - 144, A vida familiar - 145, A vida religiosa - 145
  Ampliando conhecimentos – Jerusalém: a cidade sagrada 146
- **TEMA 5 – O Império Persa** 148
  Os medos e os persas - 148, A construção de um império - 148, Uma administração eficiente - 149, A sociedade persa - 149
  Atividades – Temas 1 a 5 150
  Em foco – A *Bíblia* 152
  Compreender um texto – A saída do Egito 156

A CIVILIZAÇÃO GREGA

Unidade 6



- **TEMA 1 – A origem da civilização grega** 160
  A Grécia atual - 160, Grécia, um território favorecido pelo mar - 160, A cultura cretense ou minoica - 161, A sociedade micênica - 161, Do genos à cidade-Estado - 162, A cidade-Estado grega - 162, A expansão colonial grega - 163
- **TEMA 2 – A vida política na Grécia** 164
  A Atenas aristocrática - 164, A implantação da democracia - 164, A sociedade ateniense - 165, A oligarquia espartana - 167, O domínio dos esparciatas - 167
- **TEMA 3 – A conquista macedônica** 168
  O domínio ateniense - 168, A Guerra do Peloponeso - 168, A vitória macedônica - 169, O império de Alexandre - 169
  Atividades – Temas 1 a 3 170
  • **Personagem** – Alexandre, o Grande 171
- **TEMA 4 – A vida cotidiana na Grécia antiga** 172
  A cidade de Atenas - 172, Esparta, uma pólis guerreira - 173
- **TEMA 5 – Mito e religião na Grécia** 174
  A mitologia grega - 174, Deuses e heróis - 174, Homens e deuses - 175, Deuses protetores das cidades - 175
- **TEMA 6 – A arte grega** 176
  Os deuses inspiram a arte - 176, A arquitetura - 176, A pintura - 177, O teatro - 177, A poesia - 178
- **TEMA 7 – A filosofia grega** 179
  Para além do pensamento mítico – 179
  Ampliando conhecimentos – A escultura grega 180
  Atividades – Temas 4 a 7 182
  Em foco – O corpo na Grécia e no mundo atual 184
  Compreender um texto – A imposição dos padrões de beleza 188
  Trabalho em equipe 3 – Dramatizar um mito grego 190

ANEXO 8 – 6º ANO

A CIVILIZAÇÃO ROMANA

Unidade 7



- **TEMA 1 - A formação de Roma** 194
  Pequenos núcleos às margens do Tibre - 194, A influência etrusca - 194, A organização social - 195, A organização política - 196, O fim da dominação etrusca - 196
- **TEMA 2 - A República Romana** 197
  Nova ordem política - 197, Diferenças entre patrícios e plebeus - 198, O controle da Península Itálica - 199
  Atividades – Temas 1 e 2 200
  Personagem – As mulheres vestais 201
- **TEMA 3 - As guerras de conquista** 202
  A expansão pelo Mediterrâneo - 202, Uma nova cidade - 203, A escravidão em Roma - 204
- **TEMA 4 - O Império Romano** 205
  Lutas sociais em Roma - 205, O prestígio dos militares - 205, Júlio César e a centralização do poder - 206, Otávio inicia o império - 206
- **TEMA 5 - A sociedade e a cultura** 207
  A religião - 207, A família - 207, A produção intelectual - 208, Diversão e cultura - 208, Os letrados e os analfabetos - 209
  Ampliando conhecimentos – Termas romanas: entretenimento e higiene no mundo antigo 210
  Atividades – Temas 3 a 5 212
  Em foco – Os gladiadores de Roma 214
  Compreender um texto – O cotidiano dos romanos 218

A CRISE DO IMPÉRIO ROMANO

Unidade 8



- **TEMA 1 - A mensagem do cristianismo** 222
  Onde nasceu o cristianismo? - 222, As pregações de Jesus - 222, As primeiras comunidades cristãs - 223, As perseguições no Império Romano - 223
- **TEMA 2 - Século III: uma época de crises** 224
  A dificuldade de controlar o império - 224, A crise do século III - 224, Mudanças que agravaram a crise romana - 225
- **TEMA 3 - A ruralização da Europa** 226
  O esvaziamento das cidades - 226, O surgimento dos colonos - 226, Os colonos transformam-se em servos - 227
- **TEMA 4 - A divisão do Império Romano** 228
  As reformas de Diocleciano - 228, Um governo de base religiosa - 228, A queda do Império Romano do Ocidente - 229
- **TEMA 5 - O Império Romano do Oriente** 230
  O esplendor do reinado de Justiniano - 230, A cidade de Constantinopla - 231, As diferenças religiosas - 231
  Atividades – Temas 1 a 5 232
  Em foco – A cidade de Constantinopla 234
  Compreender um texto – A queda de Constantinopla 238
  Trabalho em equipe 4 – Brincar com um jogo de tabuleiro 240

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXO 9 – 7º ANO

Sumário

A FORMAÇÃO DA EUROPA FEUDAL

Unidade 1



- **TEMA 1 - Os germânicos entram no mundo romano** 12
  O fim do Império Romano - 12, A ruralização da sociedade - 13, A prática do colonato - 13, Como o líder guerreiro tornou-se rei - 14, As realezas germânicas - 14
- **TEMA 2 - Os germânicos e a Idade Média** 15
  A Europa dos germânicos - 15
- **TEMA 3 - O Reino Franco e o cristianismo** 16
  A dinastia merovíngia - 16, Os "mordomos" do palácio - 17, Alianças entre reis e papas - 17, Carlos Magno foi coroado imperador - 17, A administração do império de Carlos Magno - 18, A fragmentação do império e o início do feudalismo - 19
  Atividades – Temas 1 a 3 20
  - Personagem – Os vikings - 21
- **TEMA 4 - O feudalismo na Europa** 22
  Do benefício ao feudo - 22, A sociedade feudal - 22
  Ampliando conhecimentos – Os mosteiros medievais 25
- **TEMA 5 - A economia feudal** 26
  Uma economia de base agrária - 26
- **TEMA 6 - O ensino e a cultura na Europa feudal** 28
  O Renascimento Carolíngio - 28, As transformações no ensino - 28, A literatura medieval: do oral ao escrito - 29
  Atividades – Temas 4 a 6 30
  Em foco – Os castelos medievais 32
  Compreender um texto – O cavaleiro e a donzela 36

MUNDOS ALÉM DA EUROPA

Unidade 2



- **TEMA 1 - A Arábia e os árabes** 40
  A Península Arábica - 40, O deserto e as tribos nômades - 40, A costa e as cidades - 41, Meca e a religião dos antigos árabes - 41
- **TEMA 2 - O nascimento e a expansão do islã** 42
  Nasce um profeta - 42, Nasce uma religião e um Estado - 42, Os sucessores do profeta - 43
- **TEMA 3 - Economia e cultura** 44
  A economia no Império Muçulmano - 44, A cultura no mundo muçulmano - 45, Avanços técnicos e científicos - 45, A população nas cidades - 46, O trabalho nos campos - 46
  Ampliando conhecimentos – A arquitetura muçulmana 47
  Atividades – Temas 1 a 3 48
  - Ontem e hoje – A peregrinação a Meca - 49
- **TEMA 4 - A África dos reinos islamizados** 50
  A África antes dos europeus - 50, As sociedades saelianas - 51, O Reino de Gana: a terra do ouro - 51, O Império do Mali - 53, O Império Songhai - 55
  Atividades – Tema 4 56
  Em foco – O comércio caravaneiro 58
  Compreender um texto – A linguagem e o simbolismo dos tecidos do Mali 62
  Trabalho em equipe 1 – Produzir um mosaico 64

ANEXO 10 – 7º ANO

Unidade 3



MUDANÇAS NA EUROPA

- **TEMA 1 - Mudanças no campo e nas cidades** 68
  As transformações no feudalismo - 68, Personagens da cidade - 69, O artesanato e o comércio nas cidades feudais - 70
- **TEMA 2 - As Cruzadas** 71
  A convocação do papa - 71, Os resultados das Cruzadas - 72
  Ampliando conhecimentos – O nascimento das Ordens Militares 73
- **TEMA 3 - A formação dos Estados europeus modernos** 74
  O cenário e os personagens - 74
  Atividades – Temas 1 a 3 76
  • **Personagem** – Os saltimbancos - 77
- **TEMA 4 - O saber e as artes** 78
  O saber medieval - 78, A literatura medieval - 79
  Ampliando conhecimentos – Os estilos arquitetônicos da Idade Média 80
- **TEMA 5 - Os sinais da crise: a peste negra e a grande fome** 82
  A origem da epidemia - 82, A propagação da peste negra - 82, A grande fome - 83, As consequências da peste negra - 83
- **TEMA 6 - As revoltas no campo e nas cidades** 84
  Revoltas camponesas - 84, Revoltas urbanas - 85, A superação do feudalismo - 85
  Atividades – Temas 4 a 6 86
  Em foco – As cidades medievais 88
  Compreender um texto – Um modelo da cidade medieval 92

Unidade 4



MUDANÇAS NA ARTE E NA RELIGIÃO

- **TEMA 1 - A cultura humanista do Renascimento** 96
  Uma nova visão de mundo - 96, Os valores humanistas - 97, Os novos meios de divulgação - 98, Os novos conhecimentos - 98
- **TEMA 2 - A arte do Renascimento** 99
  A prática do mecenato - 99, O realismo da arte renascentista - 99, O Renascimento na Península Itálica - 100, A expansão do Renascimento - 101
  Ampliando conhecimentos – As escolas pictóricas 102
  Atividades – Temas 1 e 2 104
  • **Ontem e hoje** – Do livro impresso ao livro virtual - 105
- **TEMA 3 - A Reforma Protestante** 106
  A crise religiosa - 106, O início da Reforma - 106, A doutrina de Lutero - 107, Outros movimentos reformadores - 107
- **TEMA 4 - A Contrarreforma** 109
  A Reforma Católica - 109, Instrumentos da Contrarreforma - 110, A Europa se divide - 111
  Atividades – Temas 3 e 4 112
  Em foco – Leonardo da Vinci, o homem universal 114
  Compreender um texto – Leonardo da Vinci e a conquista do ar 118
  Trabalho em equipe 2 – Produzir um *blog* 120

ANEXO 11 – 7º ANO

Sumário

O ENCONTRO ENTRE DOIS MUNDOS

Unidade 5



- **TEMA 1 - O nascimento das monarquias nacionais** 124
  Interesses no fortalecimento dos reis - 124, As divisões na nobreza - 124, A política mercantilista - 125, A aliança entre o rei, a burguesia e parte da nobreza - 125, O Estado absolutista - 126, Teóricos do absolutismo - 127
- **TEMA 2 - A expansão marítima portuguesa** 128
  O pioneirismo português - 128, Comércio e pesca em Portugal - 128, O início da expansão portuguesa - 129, O caminho marítimo para as Índias - 129
- **TEMA 3 - A expansão marítima espanhola** 130
  Chegar ao Oriente viajando pelo Ocidente - 130, A viagem de Cristóvão Colombo - 130, As outras viagens de Colombo - 131, Novas expedições - 132, A viagem de Fernão de Magalhães - 133
  Atividades – Temas 1 a 3 134
  • **Ciência e tecnologia** – Caravelas e naus - 135
- **TEMA 4 - América: terra de grandes civilizações** 136
  Diversidade cultural - 136, Mesoamérica - 137, América do Sul - 137
- **TEMA 5 - A civilização maia** 138
  Três milênios de história - 138, Matemática e astronomia - 139, A idade de ouro maia - 139
- **TEMA 6 - A civilização asteca** 140
  Os astecas formaram um grande império - 140, As atividades econômicas - 140, A educação de meninos e meninas - 141, A religião e a arte - 142, O calendário asteca - 142
- **TEMA 7 - A civilização inca** 143
  Os incas - 143, Dominação política - 143, As atividades econômicas - 144, A composição das elites incaicas - 144, A cidade de Machu Picchu - 145, Astronomia inca - 145
  Ampliando conhecimentos – Artesãos pré-colombianos 146
  Atividades – Temas 4 a 7 148
  Em foco – Alimentos da América na mesa do mundo todo 150
  Compreender um texto – As montanhas que viraram deuses 154

ESPANHÓIS E INGLESES NA AMÉRICA

Unidade 6



- **TEMA 1 - A conquista espanhola** 158
  Cortês e a conquista do Império Asteca - 158, Pizarro e a conquista do Império Inca - 159
- **TEMA 2 - A colonização espanhola na América** 160
  Conquista: violência e exploração - 160, A administração espanhola - 160, Principais órgãos da administração - 161, O controle da metrópole - 161, A sociedade colonial - 162, Pureza de sangue - 162
- **TEMA 3 - As atividades econômicas na colônia** 163
  Prata e ouro em abundância - 163, Explorando o trabalho indígena - 163, A Coroa e os índios - 164, A Igreja e o trabalho indígena - 165, A produção açucareira no Caribe - 165
  Atividades – Temas 1 a 3 166
  • **Edifícios daquele tempo** – Tenochtitlán e a Cidade do México - 167
- **TEMA 4 - As viagens marítimas inglesas** 168
  A busca de novas rotas para as Índias - 168, Corsários, os piratas da Coroa - 168, James Cook, navegador e astrônomo - 169
- **TEMA 5 - A colonização inglesa na América** 170
  A Inglaterra em ebulição - 170, Os peregrinos na América - 170, As colônias do norte e do centro - 171, O comércio triangular - 171, As colônias do sul - 172

ANEXO 12 – 7º ANO

■ **TEMA 6 - Franceses e holandeses na América do Norte** 173
As colônias francesas - 173, Os holandeses na América do Norte - 173
Atividades – Temas 4 a 6 174
Em foco – A viagem do Mayflower 176
Compreender um texto – O sonho de uma vida melhor 180
Trabalho em equipe 3 – Escrever um diário de bordo 182

O IMPÉRIO ULTRAMARINO PORTUGUÊS

Unidade 7



■ **TEMA 1 - As conquistas portuguesas** 186
Conquistas no Extremo Oriente - 186, Várias formas de relação colonial - 186, Riquezas vindas do vasto império - 187
■ **TEMA 2 - A colonização portuguesa na América** 188
O encontro entre dois mundos - 188, A extração do pau-brasil - 188, A Coroa decide colonizar o Brasil - 189, Mudanças na relação com os indígenas - 189, A escravidão africana na América - 190
■ **TEMA 3 - A administração da América portuguesa** 192
O início da colonização - 192, As capitanias hereditárias - 192, O governo geral - 193, As Câmaras Municipais - 193
Atividades – Temas 1 a 3 194
Em foco – Os povos indígenas do Brasil 196
Compreender um texto – A humanidade dos indígenas 200

O NORDESTE COLONIAL

Unidade 8



■ **TEMA 1 - A economia açucareira** 204
O principal negócio na colônia - 204, A organização da produção açucareira - 204, Senhores de engenho e de cana - 205
Ampliando conhecimentos – O processo de produção açucareira 206
■ **TEMA 2 - A ocupação do Nordeste pelos holandeses** 208
Problemas na Europa, efeitos na América - 208, A parceria entre Portugal e Holanda - 208, A União Ibérica e o poderio espanhol - 208, Espanha e Holanda: domínio e guerra - 209, Da Bahia a Pernambuco - 209, O domínio holandês na América portuguesa - 210, O fim da União Ibérica - 210, Tensões entre holandeses e colonos - 211, As guerras de expulsão - 211,
Ampliando conhecimentos – Artistas e cientistas no Brasil holandês 212
Atividades – Temas 1 e 2 214
· **Edifícios daquele tempo** – O Forte Orange - 215
■ **TEMA 3 - A vida nos engenhos** 216
Os senhores de engenho - 216, Trabalhadores especializados - 216, Os escravos - 217, A casa-grande - 218, A senzala - 218
■ **TEMA 4 - Escravidão e resistência** 219
A África e o tráfico negreiro - 219, Submissão e resistência - 220, A formação de quilombos - 220
■ **TEMA 5 - Trocas e conflitos** 221
A convivência entre senhores e escravos - 221, Uma outra interpretação - 221, Sincretismo religioso - 222
■ **TEMA 6 - Nem só de açúcar vivia a colônia** 223
Agricultura de exportação e produção de alimentos - 223, A criação de gado - 224, A importância do Rio São Francisco - 224, Fumo e algodão - 225, A produção de alimentos - 225
Atividades – Temas 3 a 6 226
Em foco – Senhores e escravos 228
Compreender um texto – O poder e as tarefas do senhor do engenho 232
Trabalho em equipe 4 – Criar uma história em quadrinhos 234

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 236

ANEXO 13 – 8º ANO

Sumário

A EXPANSÃO DA AMÉRICA PORTUGUESA

Unidade 1



- **TEMA 1 - As missões jesuíticas** 12
  A fundação da Companhia de Jesus - 12, Os jesuítas em Portugal e no império colonial português - 12, A Companhia de Jesus na América portuguesa - 13, As missões jesuíticas - 13
  Ampliando conhecimentos – A vida nas missões 14
- **TEMA 2 - A conquista do sertão** 16
  Expedições de apresamento - 16, As bandeiras - 17, A captura de índios no sertão - 18, Entradas e monções - 19, Assimilação de conhecimentos indígenas - 19
  Atividades – Temas 1 e 2 20
  • **Personagem** – O mito dos bandeirantes - 21
- **TEMA 3 - A crise da economia portuguesa** 22
  A queda do comércio ultramarino - 22, Acordos e disputas - 22, Busca de saídas para a crise - 23
- **TEMA 4 - Rebeliões na colônia** 24
  As ações da metrópole - 24, As reações na colônia - 24
  Atividades – Temas 3 e 4 26
  Em foco – A pecuária bovina no Brasil 28
  Compreender um texto – A morte do touro mão de pau 32

A ÉPOCA DO OURO NO BRASIL

Unidade 2



- **TEMA 1 - A descoberta do ouro** 36
  As expedições portuguesas - 36, As primeiras descobertas, 36, A Guerra dos Emboabas, 37
- **TEMA 2 - A exploração de ouro e diamante** 38
  Os escravos na mineração - 38, Datas e faiscações - 38, O quinto e as casas de fundição - 39, A criação de novos impostos - 39, A revolta contra os impostos - 40, A descoberta dos diamantes - 41, O controle sobre os diamantes - 41
  Atividades – Temas 1 e 2 42
  • **Ciência e tecnologia** – As técnicas de mineração do ouro - 43
- **TEMA 3 - O mercado interno e a vida urbana** 44
  O crescimento da vida urbana - 44, A sociedade mineira - 45, Os caminhos para as minas - 46
- **TEMA 4 - A vida cotidiana nas cidades mineiras** 47
  A vida doméstica - 47, As irmandades religiosas - 49
  Atividades – Temas 3 e 4 50
  Em foco – O Barroco mineiro 52
  Compreender um texto – Um mestre da nossa arte colonial 56
  Trabalho em equipe 1 – Criar um folheto turístico 58

ANEXO 14 – 8º ANO

Unidade 3



DAS REVOLUÇÕES INGLESAS À REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

- **TEMA 1 – As Revoluções Inglesas do século XVII** 62
  A era da dinastia Tudor - 62, O governo da rainha Elisabeth I - 63, A prosperidade da era Tudor - 63, Os conflitos da era Stuart - 64, A Revolução Puritana - 65, A Revolução Gloriosa, 65
- **TEMA 2 – Inglaterra: pioneira no processo de industrialização** 66
  A formação de uma rede de comércio - 66, O domínio inglês no comércio mundial - 66, A modernização da agricultura - 67, Abundância de carvão e ferro - 67
- **TEMA 3 – A Revolução Industrial** 68
  O que é indústria? - 68, O sistema doméstico e a manufatura - 68, A indústria mecanizada - 69, O artesanato de ontem e o de hoje - 69, A instalação de fábricas e o crescimento das cidades - 70, A busca do lucro e o uso de novas fontes de energia - 70
  Ampliando conhecimentos – O Rio Tâmisa 72
  Atividades – Temas 1 a 3 74
  • **Ciência e tecnologia** – Fontes energéticas - 75
- **TEMA 4 – As cidades industriais e a vida operária** 76
  Do campo para as cidades - 76, O tempo da natureza e o tempo do relógio - 76, Ruas e moradias - 77
- **TEMA 5 – As lutas operárias e os sindicatos** 79
  A organização da classe operária - 79, O movimento cartista - 81,
  Atividades – Temas 4 e 5 82
  Em foco – A exploração do trabalho infantil 84
  Compreender um texto – Diário de um adolescente que trabalha 88

Unidade 4



REVOLUÇÕES NA AMÉRICA E NA EUROPA

- **TEMA 1 – A era da Ilustração** 92
  A Europa do Antigo Regime - 92, A reação iluminista - 92, Não tenha medo de usar o intelecto! - 93, O liberalismo econômico - 94, O despotismo esclarecido - 94, Luzes na educação - 95
- **TEMA 2 – A independência dos Estados Unidos** 96
  O mercantilismo inglês - 96, Mudanças na política inglesa - 97, A Declaração de Independência - 98, O significado da Independência - 99
  Atividades – Temas 1 e 2 100
  • **Ontem e hoje** – O iluminismo e a educação no Brasil - 101
- **TEMA 3 – A França antes da revolução** 102
  As vésperas da revolução - 102, O velho e o novo em conflito - 102, A crise econômica - 103, A convocação dos Estados Gerais - 103
- **TEMA 4 – O início da revolução** 105
  A Assembleia Constituinte - 105, A queda da Bastilha - 105, A monarquia constitucional - 106, Nasce a república francesa - 106
- **TEMA 5 – Do Terror à reação termidoriana** 108
  A Convenção Nacional - 108, Os jacobinos no poder - 108, O Terror - 109, A reação termidoriana - 110, Do Diretório ao 18 Brumário - 110, Palavras da revolução - 111, Símbolos da revolução - 111
  Atividades – Temas 3 a 5 112
  Em foco – O cotidiano na França revolucionária 114
  Compreender um texto – Crianças pobres de Paris 118
  Trabalho em equipe 2 – Elaborar um jornal da revolução 120

ANEXO 15 – 8º ANO

Sumário

A ERA DE NAPOLEÃO E A INDEPENDÊNCIA DA AMÉRICA ESPANHOLA

Unidade 5



- **TEMA 1 – Napoleão Bonaparte no poder** 124
  A crise do Diretório - 124, Napoleão chega ao poder - 124,
  França: autoritarismo e recuperação econômica - 125, A legislação napoleônica - 125,
- **TEMA 2 – O Império Napoleônico** 126
  As conquistas de Napoleão na Europa - 126, Rússia, o começo do fim - 126,
  O Governo dos Cem Dias - 127, O Congresso de Viena - 128

Atividades – Temas 1 e 2 130
• **Personagem** – Ludwig van Beethoven: música e revolução - 131

- **TEMA 3 – Os americanos lutam por liberdade** 132
  A submissão dos povos americanos - 132, A organização política e econômica
  nas colônias - 132, A revolução chega à América - 133,
  As guerras pela independência - 133, San Martín e Simón Bolívar: líderes
  da independência - 133, Uma América unida? - 134
- **TEMA 4 – México livre** 135
  A independência do México - 135, A independência da América Central - 136, O fim do
  Império Espanhol na América - 137

Atividades – Temas 3 e 4 138
Em foco – Os indígenas na América independente 140
Compreender um texto – O Dia dos Mortos 144

A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL E O PRIMEIRO REINADO

Unidade 6



- **TEMA 1 – O Brasil sob as regras do pacto colonial** 148
  Os principais fatores da independência - 148, As regras do pacto colonial - 148,
  O aumento da fiscalização metropolitana - 149, A era pombalina - 149,
  As medidas tomadas por Pombal - 150, A metrópole amplia o controle - 150
- **TEMA 2 – A crise do antigo sistema colonial** 151
  O cenário da revolta em Minas - 151, A Conjuração Mineira - 151,
  A devassa sobre os conjurados - 153, A Bahia às vésperas da revolta - 154,
  A Conjuração Baiana - 154
- **TEMA 3 – O Brasil se torna sede do Reino de Portugal** 155
  A vinda da família real para o Brasil - 155, A abertura dos portos de 1808 - 156,
  De colônia a Reino Unido - 156, Inovações na cidade da corte - 157,
  A interiorização da metrópole - 157

Atividades – Temas 1 a 3 158
• **Personagem** – D. João VI: rei de Portugal e do Brasil - 159

- **TEMA 4 – A independência do Brasil** 160
  Uma rebelião no Nordeste - 160, Um reino sem rei - 160,
  A volta de D. João VI a Portugal - 161, D. Pedro e as elites - 161, A proclamação
  da independência - 162
- **TEMA 5 – O Primeiro Reinado (1822-1831)** 163
  A consolidação da independência - 163, A Assembleia Constituinte de 1823 - 164,
  A Constituição de 1824 - 165, A Confederação do Equador - 165
- **TEMA 6 – O fim do Primeiro Reinado** 166
  A crise na Província Cisplatina - 166, A crise política - 166,
  A abdicação de D. Pedro I - 167

Atividades – Temas 4 a 6 168
Em foco – Rio de Janeiro, a cidade da corte 170
Compreender um texto – Um olhar sobre a cidade maravilhosa 174
Trabalho em equipe 3 – Produzir uma biografia 176

ANEXO 16 – 8º ANO

Unidade 7



REVOLUÇÕES NA EUROPA E A EXPANSÃO DOS ESTADOS UNIDOS

- **TEMA 1 - A Europa das revoluções** 180
  Ventos liberais e a herança nacionalista - 180, As ondas revolucionárias de 1820 e 1830 - 181, As revoluções de 1848 - 182, Uma mistura explosiva - 183
- **TEMA 2 - A unificação da Itália e da Alemanha** 184
  A Itália para os italianos - 184, A Prússia cria a Alemanha - 185
- **TEMA 3 –** Estados Unidos: a conquista do oeste 186
  A marcha para o oeste - 186, A formação de um país - 187
  Ampliando conhecimentos – A retração dos territórios indígenas nos Estados Unidos 188
- **TEMA 4 - A Guerra Civil Americana** 190
  A escravidão - 191, A Guerra Civil Americana - 191
  Atividades – Temas 1 a 4 192
  • **Conceitos históricos –** A Comuna de Paris - 193
- **TEMA 5 - Propostas de transformação social** 194
  A necessidade de mudanças - 194, Os primeiros socialistas - 194, Socialismo e utopia - 195, O marxismo - 196, O anarquismo - 196
- **TEMA 6 - Novas formas de ver o mundo** 197
  A razão contra a fé - 197, A revolução técnica e científica - 197, A sensibilidade romântica - 198, Técnica ou poética? 198
  Ampliando conhecimentos – Românticos e realistas 199
  Atividades – Temas 5 a 6 200
  Em foco – Charles Darwin e a teoria da evolução 202
  Compreender um texto – Temos todos um ancestral comum 206

Unidade 8



BRASIL: DA REGÊNCIA AO SEGUNDO REINADO

- **TEMA 1 - O período regencial (1831-1840)** 210
  A Regência Trina Provisória - 210, A Regência Trina Permanente - 210, Os grupos políticos durante a Regência - 211, As reformas regenciais - 211, Os velhos e os novos grupos políticos - 212, A Regência Una - 212, As rebeliões regenciais - 212, A Revolta dos Malês - 213, A Balaiada - 214, O golpe da maioridade - 214
- **TEMA 2 - Segundo Reinado: o governo de D. Pedro II** 215
  Detendo o "carro da revolução" - 215, Liberais e conservadores no poder - 215, A Guerra do Paraguai (1864-1870) - 216, Resultados do conflito - 217
  Atividades – Temas 1 e 2 218
  • **Conceitos históricos –** A Guerra dos Farrapos - 219
- **TEMA 3 - A expansão cafeeira no Brasil** 220
  O café chegou ao Brasil - 220, Do Vale do Paraíba ao Oeste Paulista - 220, Mudanças favorecidas pelo café - 221
  Ampliando conhecimentos – A expansão cafeeira no Oeste Paulista 220
- **TEMA 4 - O movimento abolicionista** 224
  A permanência da mão de obra escrava - 224, As pressões inglesas pelo fim do tráfico - 224, A Lei Eusébio de Queiroz - 225, O fim do tráfico e seus efeitos - 225, Abolição lenta e gradual - 226, Cresce a campanha abolicionista - 227, Os escravos depois da abolição - 227, Um golpe na monarquia - 228
- **TEMA 5 - Os imigrantes no Brasil** 229
  Imigrantes para o cultivo dos cafezais - 229, As primeiras experiências - 229, As colônias de parceria - 230, A imigração subvencionada - 231, Os colonos no Sul do Brasil - 231
  Atividades – Temas 3 a 5 232
  Em foco – A questão agrária no Brasil 234
  Compreender um texto – O agronegócio e a questão ambiental 238
  Trabalho em equipe 4 – Realizar uma entrevista 240

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 245

ANEXO 17 – 9º ANO

Sumário

A ERA DO IMPERIALISMO

Unidade 1



TEMA 1 - Segunda Revolução Industrial 12
A expansão da Revolução Industrial - 12, A expansão industrial da Rússia e do Japão - 13, A industrialização nos Estados Unidos - 14, A era do capitalismo financeiro - 14, Da concorrência aos oligopólios - 15

TEMA 2 - As novas tecnologias 16
A indústria e os novos inventos - 16, Os transportes e as comunicações - 17, As condições de trabalho durante a Segunda Revolução Industrial - 18

TEMA 3 - A era dos impérios 19
A expansão colonial capitalista - 19, Estratégias de colonização - 20, O império colonial britânico - 20, A Guerra dos Boxers - 21, A Rebelião Ashanti - 21

Ampliando conhecimentos – A divisão do grande bolo colonial 22

Atividades – Temas 1 a 3 24

- **Personagem** – Os samurais - 25

TEMA 4 - O surgimento da sociedade de massas 26
O crescimento populacional - 26, As migrações ultramarinas - 27, A formação de um imenso mercado - 27, A indústria alimentar - 28

TEMA 5 - Arte moderna: entre a cultura popular e a cultura erudita 29
Nova cultura, nova arte - 29, A arte da vida moderna - 30, A inspiração fora da Europa - 30, O cinema e a nova cultura de massas - 31

Atividades – Temas 4 e 5 32

Em foco – A expansão imperialista na África 34

Compreender um texto – Como a Europa vê a África 40

A REPÚBLICA CHEGA AO BRASIL

Unidade 2



TEMA 1 - A proclamação da república no Brasil 44
O movimento republicano - 44, A questão militar - 45, O golpe de 15 de novembro - 45, A República da Espada (1889-1894) - 46, A República das Oligarquias (1894-1930) - 47

TEMA 2 - A Guerra de Canudos 50
Uma epopeia no sertão da Bahia - 50, Antônio Conselheiro: um peregrino do sertão - 50, A formação de Canudos - 51, A guerra contra Canudos - 51

TEMA 3 - Cangaço: uma guerra no sertão 52
A origem do cangaço - 52

Atividades – Temas 1 a 3 54

- **Personagem** – Maria Bonita - 55

TEMA 4 - A industrialização e o crescimento das cidades 56
Em novas terras - 56, Investimentos nas cidades - 57, Os cortiços e as vilas operárias - 57

TEMA 5 - O movimento operário na Primeira República 58
A vida nas fábricas - 58, O início da organização operária - 58, As primeiras lutas e conquistas operárias - 59

Ampliando conhecimentos – A Semana de 1922 60

Atividades – Temas 4 e 5 62

- **Personagem** – A revolta dos marinheiros 64
- **Conceitos históricos** – O messianismo 65

Em foco – A reforma urbana do Rio de Janeiro 66

Compreender um texto – Os aluguéis na cidade do Rio de Janeiro 70

Trabalho em equipe 1 – Escrever um cordel 72

ANEXO 18– 9º ANO

Unidade 3



A PRIMEIRA GUERRA E A REVOLUÇÃO RUSSA

- **TEMA 1 - Antes da guerra** 76
  O triunfo do modo de vida burguês – 76, Fatores da Primeira Guerra Mundial – 77, A faísca no barril de pólvora – 78
- **TEMA 2 - A guerra e seus resultados** 79
  Explode o barril de pólvora - 79, Da guerra rápida à guerra de trincheiras - 79, Os combates na Frente Oriental - 80, Os Estados Unidos entram na guerra - 80, A paz dos vencedores - 81, O mundo após a guerra - 82
  Ampliando conhecimentos – A vida no front 83
  Atividades – Temas 1 e 2 84
  - **Ciência e tecnologia** – Tecnologia da destruição - 85
- **TEMA 3 - A Rússia dos czares** 86
  O fim da servidão na Rússia - 86, Um país de contrastes - 86, O Domingo Sangrento e a Revolução de 1905 - 87, A Rússia na Primeira Guerra Mundial - 87
- **TEMA 4 - A revolução socialista na Rússia** 88
  Bolcheviques e mencheviques - 88, A Revolução de Fevereiro - 88, A Revolução de Outubro - 89, A guerra civil e o comunismo de guerra - 90, A Nova Política Econômica - 90, A ditadura de Stalin - 91
- **TEMA 5 - A arte e a cultura na Europa dos anos 1920** 92
  A recuperação europeia - 92, A crise da civilização europeia - 92, O Dadaísmo - 93, Josephine Baker - 93, A arte na União Soviética - 94, O poder do rádio - 94
  Ampliando conhecimentos – Dois estilos de arte na União Soviética 95
  Atividades – Temas 3 a 5 96
  Em foco – A guerra e a morte 98
  Compreender um texto – Os operários na Rússia 102

Unidade 4



A CRISE DO CAPITALISMO E A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

- **TEMA 1 - Os anos 1920 e a Grande Depressão** 106
  Os "loucos" anos 1920 - 106, A tempestade se anuncia... - 106, O mundo desaba: a crise de 1929 - 107, Os efeitos mundiais da crise - 107, A adoção do *New Deal* - 108, Novos mandatos de Roosevelt - 109
- **TEMA 2 - Os regimes autoritários tomam conta da Europa** 110
  Entre a revolução e o nazifascismo - 110, Características dos regimes totalitários - 110, A Itália às vésperas do fascismo - 111, Os fascistas marcham sobre Roma - 111
- **TEMA 3 - Uma experiência dolorosa: o nazismo alemão** 112
  O saldo da guerra para a Alemanha - 112, Uma "solução" extrema: o Partido Nazista - 113, A crise de 1929 e a ascensão do nazismo - 113, O *putsch* de Munique e o *Mein kampf* - 113, Os nazistas tomam o poder - 114, A expansão alemã - 114, A *Luftwaffe* na Guerra Civil Espanhola - 115
  Atividades – Temas 1 a 3 116
  - **Personagem** – Bertolt Brecht - 117
- **TEMA 4 - A expansão do Eixo e a Segunda Guerra Mundial** 118
  A Alemanha de Hitler - 118, As ambições do Japão e da Itália - 118, O expansionismo na década de 1930 - 119, O acordo de Munique: o aval para a guerra - 119
- **TEMA 5 - A eclosão da guerra: o avanço do Eixo** 120
  A invasão da Polônia: o início da guerra - 120, A guerra em compasso de espera - 121, A conquista da Europa Ocidental - 121, A França e a República de Vichy - 122, O Eixo a caminho do leste - 122
- **TEMA 6 - O avanço dos aliados** 123
  A Operação Barbarossa - 123, Os Estados Unidos entram na guerra - 123, Os aliados tomam a ofensiva - 123, A última fase da guerra - 124, O fim do *Reich* - 125, O mundo depois da guerra - 125
  Ampliando conhecimentos – O Dia D 126
  Atividades – Temas 4 a 6 128
  Em foco – O cotidiano dos civis durante a guerra 130
  Compreender um texto – Os inimigos da Alemanha nazista 134
  Trabalho em equipe 2 – Redigir um manifesto 136

ANEXO 19 – 9º ANO

Sumário

A ERA VARGAS

Unidade 5



TEMA 1 - A Revolução de 1930 e o Governo Provisório 140
Fim da política do café com leite - 140, O pretexto para a tomada do poder - 141, A Revolução de 1930 - 141, O Governo Provisório - 142

TEMA 2 - Entre a ditadura e o governo constitucional 143
A Assembleia Constituinte - 143, A Constituição de 1934 - 143, Integralistas e comunistas - 144, Prepara-se o regime autoritário - 144

TEMA 3 - A ditadura do Estado Novo 145
À espera das eleições - 145, O golpe que instituiu o Estado Novo - 145, O crescimento da economia brasileira - 146, Estatização da economia - 146, Nacionalização do petróleo - 147, Organização sindical e leis trabalhistas - 148, O Brasil na Segunda Guerra Mundial - 148, A renúncia de Vargas - 149

Atividades – Temas 1 a 3 150

· **Personagem** – Olga Benário - 151

TEMA 4 - Educação e cultura na era Vargas 152
O que significa ser brasileiro? - 152, Nacionalismo e propaganda - 152, A educação na era Vargas - 153, Erudito ou popular? - 154, O teatro de revista - 154, O cinema nacional - 155, O rádio e a política - 155

Atividades – Tema 4 156

· **Arte e história** – Graciliano Ramos - 158

Em foco – Nas ondas do rádio 160

Compreender um texto – O Cine Jornal na era Vargas 164

O MUNDO BIPOLAR

Unidade 6



TEMA 1 - A Guerra Fria 168
O mundo como palco de conflitos - 168, Ofensiva política e econômica capitalista - 168, Alianças militares e equilíbrio de forças - 169, O Muro de Berlim - 169

Ampliando conhecimentos – Guerra Fria nas estrelas 170

TEMA 2 - Indústria cultural e esportes 172
A guerra das imagens - 172, Realidade e ficção nas telas - 172, O enfrentamento esportivo - 173

TEMA 3 - O Estado de bem-estar social 174
Um novo papel para o Estado - 174, Seguridade social e intervenção econômica - 174 Pressões sobre o Estado de bem-estar - 175, A ofensiva do neoliberalismo - 175

Atividades – Temas 1 a 3 176

· **Personagem** – Martin Luther King - 177

TEMA 4 - A descolonização da África 178
O processo de descolonização - 178, A Guerra Fria na descolonização - 178, A independência do norte da África - 178, A descolonização da África Subsaariana - 180

TEMA 5 - Revoluções na Ásia 183
A revolução socialista na China - 183, A independência da Indochina - 184, A Guerra do Vietnã - 184, A independência da Índia - 185

TEMA 6 - A questão judaico-palestina 186
Criação do Estado de Israel - 186, A questão palestina - 187, Entre a guerra e a paz - 187, A Intifada e o muro da divisão - 188, O futuro da Autoridade Palestina - 188, E a luta prossegue - 189

TEMA 7 - Revolução e ditadura na América Latina 190
A Revolução Cubana - 190, Intervenções na América Latina - 190, A ditadura chilena - 191

Atividades – Temas 4 a 7 192

Em foco – A televisão e o cotidiano 194

Compreender um texto – Da novela ao reality show 198

Trabalho em equipe 3 – Elaborar uma monografia sobre a cultura durante a década de 1960 200

ANEXO 20 – 9º ANO

DEMOCRACIA E DITADURA NO BRASIL

Unidade 7



- **TEMA 1 - O Brasil depois de 1945** 204
  O retorno à democracia - 204, A Constituição de 1946 - 204, O governo Dutra - 205, O segundo governo Vargas - 205
- **TEMA 2 - Os "anos dourados"** 207
  "Cinquenta anos em cinco" - 207, Desenvolvimento regional - 207, Investimentos estrangeiros - 207, O crescimento econômico - 208, Brasília: o sonho realizado de JK - 208, Um presidente excêntrico: Jânio Quadros - 209
- **TEMA 3 - O governo João Goulart e o golpe de 1964** 210
  A batalha pela posse de Jango - 210, Reformas sociais no campo - 210, As reformas de base - 211, O avanço da mobilização social e o golpe - 211
  Atividades – Temas 1 a 3 212
  • **Edifícios daquele tempo** – Brasília: seus edifícios, seus monumentos - 213
- **TEMA 4 - O fim das liberdades democráticas** 214
  Um regime apoiado na repressão - 214, Os custos da estabilização - 214, Novas restrições à democracia - 215, Os anos de chumbo - 215
- **TEMA 5 - O processo de abertura** 216
  Os descaminhos da abertura - 216, Investimentos em infraestrutura - 216, A reorganização dos trabalhadores e dos estudantes - 217, A caminho da democracia plena - 217
- **TEMA 6 - A redemocratização e o governo Sarney** 219
  A campanha das diretas - 219, Um imprevisto dramático - 219, O governo José Sarney - 220, Uma nova Constituição - 220
- **TEMA 7 - A cultura no regime militar** 221
  A música de protesto - 221, O cinema novo - 221
  Atividades – Temas 4 a 7 222
  Em foco – Ditadura e resistência 224
  Compreender um texto – Deuses da bola 228

A NOVA ORDEM MUNDIAL

Unidade 8



- **TEMA 1 - O fim da União Soviética** 232
  União Soviética: um mosaico de povos - 232, Uma grande potência industrial - 232, A crise que levou às reformas - 232, As reformas de Gorbatchev - 233, O fim da União Soviética - 233
- **TEMA 2 - O fim do socialismo no Leste Europeu** 234
  As revoluções pela democracia - 234, As repúblicas federadas da Iugoslávia - 236, O início da guerra civil - 236, A guerra civil na Bósnia - 237, Novos conflitos na Iugoslávia - 237
- **TEMA 3 - O poderio dos Estados Unidos** 238
  A força norte-americana - 238, As guerras contra o Iraque - 238, O fundamentalismo islâmico - 239
- **TEMA 4 - A globalização e seus efeitos** 240
  A globalização da economia - 240, Características da globalização - 240,
  Atividades – Temas 1 a 4 244
  • **Ontem e hoje** – Uma nova crise econômica mundial - 245
- **TEMA 5 - O Brasil na nova ordem mundial** 246
  A volta das eleições para presidente - 246, Governo Collor: o confisco da poupança - 246, A renúncia de Collor - 247, Itamar Franco e o Plano Real - 247, O primeiro mandato de FHC - 248, O fim do governo FHC - 248, O governo Lula - 249
- **TEMA 6 - Um balanço do Brasil contemporâneo** 250
  Modernização econômica - 250, O Brasil no século XXI - 251, Melhorias em vários campos - 251, A educação básica no Brasil - 252, A revitalização do cinema - 253
  Atividades – Temas 5 e 6 254
  Em foco – Desafios do novo milênio 256
  Compreender um texto – Por uma globalização mais humana 262
  Trabalho em equipe 4 – Montar um painel 264

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 269

ANEXO 21 – Fontes Históricas

O que são fontes históricas?

As pessoas deixam muitas marcas da sua existência em determinado lugar e determinada época. Essas marcas recebem o nome de **fontes históricas**, pois são utilizadas pelo historiador para estudar o passado. Elas podem ser classificadas em fontes históricas materiais (documentos pessoais, livros, fotografias, roupas, cartas, pinturas, monumentos) e fontes históricas imateriais (músicas, lendas, línguas, crenças etc.).

Uma importante fonte histórica imaterial que o historiador pode utilizar para investigar o passado são os relatos orais. Eles são muito utilizados para registrar a memória de pessoas que normalmente não aparecem nos documentos escritos, como mulheres, crianças, analfabetos, idosos, operários etc. Esse tipo de trabalho é chamado de **história oral** e é muito utilizado pelos historiadores atualmente.



Brinquedo grego feito entre 430-420 a.C. Museu Benaki, Atenas.



Máscara representando a divindade africana Obá produzida no Benin, século XVI. Museu Nacional de Etnologia, Holanda.



Diário de uma adolescente.



Quadrinho do Cascão da *Turma da Mônica*, de Maurício de Sousa, junho de 1998.



Telefone celular.



Martinho Prado Jr. e família, foto de 1890.



Reprodução da Lei Áurea, de 13 de maio de 1888. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. O perigo da história única [Video file]. 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt.

ANDRADE, Marcelo. Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações. 7 Letras, Rio de Janeiro, 2015.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites--século XIX*. Annablume, 1987.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, v. 70, 1977.

BASTIDE, R. *As religiões africanas no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1895.

BASTOS, Maria Helena Camara. Introdução Verbete Laicidade. BUISSON, Ferdinand. Verbete Laicité/Laicidade. Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire publié sous la direction de Ferdinand Buisson (1878-1887, p. 1469-1474). História da Educação. Pelotas: Asphe, v. 14, n. 32, 2010, p. 267-276.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. *Branqueamento e branquitude no Brasil*. In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58).

BITTENCOURT, Circe. Livro didático e saber escolar (1810-1910). São Paulo: Autêntica, 2008.

BRASIL, Decreto Nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008.

Brasília,DF, fev 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm>

_____, Lei Nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm>

_____. Constituição Federal de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>

_____. Documentos Parlamentares. *Revisão Constitucional*, v I. Rio de Janeiro: Jornal do Comercio, 1927. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/32522)

_____. Trecho retirado no site governamental do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>. Visto em 30/10/2017.

CARDOSO, Lourenço. *Branquitude acrítica e crítica*: A supremacia racial e o branco anti-racista. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v. 8, n. 1, 2010.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 303-332, 2007.

CENTENO, Carla Villamaina. O manual Projeto Araribá História no município de Campo Grande, MS (2008). Revista HISTEDBR, Campinas, n. especial, p. 20-35, mai. 2010.

CHOPPIN, Alain. Las políticas de libros escolares enel mundo: perspectiva comparativa e histórica. PÉREZ SILLER, J. y RADKAU GARCÍA, V. (coords.): Identidadenelimaginario nacional. Reescritura y enseñanza de lahistoria. México, Instituto de CienciasSociales y Humanidades de laUniversidad Autónoma de Puebla/El Colegio de San Luis y Georg EckertInstitut. pp. 169-180. 1998.

_____. Traiterlemanuelscolairecommesourcedocumentaire: une approchehistorique. Revista língua escrita, Belo Horizonte, n.3, p. 1-10, dez. 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade temporã:* o ensino superior da colônia à era Vargas. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1980.

_____. "A escola pública não pode ser uma arena de disputas religiosas". Revista Nova Escola, Maio de 2013. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/escola-nao-pode-nem-impor-religiao-741655.shtml>

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A educação e a primeira constituinte republicana.* In: FÁVERO, Osmar (org.). A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988. Campinas, SP, Autores Associados, 1996.

_____. *A Educação da Revisão Constitucional de 1926*. In: FÁVERO, Osmar (org.). A educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988. Campinas, SP, Autores Associados, 1996.

DA SILVA, Jeferson Rodrigo. DE ANÔNIMO A BEST-SELLER: digressões sobre o sucesso do Projeto Araribá-História no PNLD de 2008. Tempo e Argumento, v. 4, n. 2, p. 102-127, 2012.

DE PAULA LABORNE, Ana Amelia. *Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil*. 2014.

DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. Laicidade e ensino religioso no Brasil. Unesco, Representação no Brasil, 2010.

DOMINGOS, Marília De Franceschi Neto. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. Revista de Estudos da Religião, v. 9, n. 3, p. 45-70, 2009.

FANON, Frantz. *Los Condenados de la tierra*. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2001

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Instrução elementar no século XIX*. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. 2000, 135-150.

FONSECA, Marcus Vinícius. A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação, 2002.

_____. População negra e educação: o perfil racial das escolas mineiras no século XIX. Mazza Edições, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. B. O livro didático e o Estado. ANDE- Revista da Associação Nacional de Educação. São Paulo.ano1.n.5, 1982.

GABRIEL, Carmen Teresa. "Exercícios com documentos" nos livros didáticos de história: negociando sentidos da história ensinada na educação básica". In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. REZNIK, Luís. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (orgs.). A História na escola: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

GARCIA, Bruna da Silva. Uma pitada de memória, duas colheres de história: Um estudo da relação entre Memória e História no livro "Projeto Araribá" do 6º ano. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, 2016.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. “Livro didático e história do ensino de história: caminhos de pesquisa”. In: GALZERANI, Maria Carolina Bovério. BUENO, João Batista Gonçalves JÚNIOR, Arnaldo Pinto (orgs.). Paisagens da Pesquisa Contemporânea sobre o Livro Didático de História. Jundiaí: Paco Editorial; Campinas: Centro de Memória/Unicamp, 2013.

GATTI JÚNIOR, Décio. A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: EDUSC; Uberlândia: EDUFU, 2004.

GONÇALVES, Luiz A. O. *Negros e educação no Brasil*. In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. 2000, 325 – 346.

HALLEWELL, Laurence. O livro no Brasil: sua história. São Paulo: T. A Queiroz. 1985.

HÖFLING, Eloisa de Mattos.A FAE e a execução da política educacional:19831988. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP, 1993.

JORNAL EDUCAR. Rio de Janeiro: Appai. n. 56, 2008.

LUCINDO, Willian Robson Soares et al. Educação no pós-abolição: um estudo sobre as propostas educacionais de afrodescendentes (São Paulo/1918-1931). 2010.

MELLO, Celso de. Voto. In: BARROSO, Luís Roberto. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3510: pedido de ingresso como amicus curiae formulado por Motivae–Movimento em prol da vida em defesa das pesquisas com células-tronco embrionárias (constitucionalidade do artigo 5º da Lei nº 11.105/2005). Brasília, 2008.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. Revista Brasileira de História, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

MOLAR, Jonathan de Oliveira. Alteridade: uma noção em construção. Anais da V Semana de História. História: Espaços Simbólicos.–Seminário de estudos étnico-raciais. Irati–PR. UNICENTRO–16 a, 2012.

MOREIRA, F. B. e CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, 2003.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; DOS SANTOS, Jorge Luís Rodrigues. A presença/ausência da História e Cultura negra na escola. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, p. 89, 2014.

_____. A consolidação da profissão docente no Brasil: uma retrospectiva. *Revista Conhecimento & Diversidade*, Niterói, n.3, jan./jun. 2010, p. 90–107.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. 223 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. UNESCO, 2005.

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo, EPU/EDUSP, 1974.

PAI RODNEY. Candomblé: religião de resistência. Carta Capital. São Paulo, 11/ de agosto de 2017. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/blogs/dialogos-da-fe/candomble-religiao-de-resistencia>. Acesso em 20/12/2017.

PAIVA, José Maria de. *Educação jesuítica no Brasil colonial*, In.: In.: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. 2000, 43 – 59.

PASSOS, Ana Helena Itamar e MIRANDA, Cláudia. Estudos críticos da branquitude e educação afrocentrada: novos aportes para uma educação antirracista. Anais do XI Congresso Luso Afro-brasileiro de Ciências Sociais. Salvador, UFBA. 2011.

PERES, E. T. *"Templos da Luz": os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca publica pelotense (1875 – 1915)*. Porto Alegre: UFRG, dissertação de mestrado, 1995.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Andes, 1957.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. Autores Associados, 1993.

RODRIGUES, Raymundo Nina. *Os africanos no Brasil*. São Paulo, 1945.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTIAGO, Silviano. Intérpretes do Brasil. Editora Nova Aguilar, 2000.

SCHWARZ, Roberto. As idéias fora do lugar. Ao vencedor as batatas, v. 5, 1977.

SELLES, Sandra Escovendo; DORVILLÉ, Luís Fernando Marques; PONTUAL, Leandro Vahia. Ensino religioso nas escolas estaduais do Rio de Janeiro: implicações para o ensino de ciências/biologia. Ciência & Educação (Bauru), v. 22, n. 4, 2016.

SILVA, Marco Antonio. A formação leitora no livro didático de História. 2009. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930).* São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

VASCONCELOS, Jonnas Esmeraldo Marques de. Estado, Religión y Educación: una discusión de la ADI 4439. Revista de Estudios Brasileños, v. 3, n. 5, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). Educação Intercultural e Cotidiana Escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, pp. 12-42.