

Alexandre Ferreira de Oliveira

**A ÁFRICA, O NEGRO E OS AFRODESCENDENTES: uma proposta de avaliação
da sua presença no livro didático**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Fundação Cesgranrio, como requisito para obtenção de título de Mestre em Avaliação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lúcia Regina Goulart Vilarinho

Rio de Janeiro
2015

O48a

Oliveira, Alexandre Ferreira de.

A África, o negro e os afrodescendentes: uma proposta de avaliação da sua presença no livro didático. / Alexandre Ferreira de Oliveira. – 2015. 43 f. ; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lúcia Regina Goulart Vilarinho. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) – Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2015. Bibliografia: f. 39-41.

1. Avaliação Educacional – Afrodescendentes.
2. Avaliação - Livro Didático. I. Vilarinho, Lúcia Regina Goulart. II. Título.

CDD 379.154

Ficha catalográfica elaborada por Alessandra Hermogenes (CRB7/6717)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

ALEXANDRE FERREIRA DE OLIVEIRA

**A ÁFRICA, O NEGRO E OS AFRODESCENDENTES: uma proposta de avaliação
da sua presença no livro didático**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Fundação Cesgranrio, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Avaliação.

Aprovado em 27 de agosto de 2015

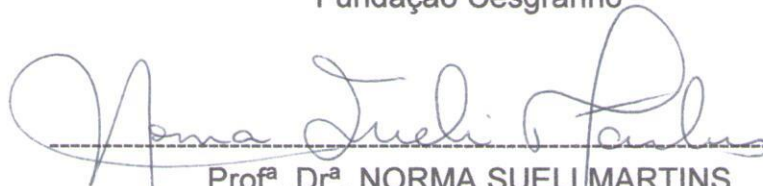
BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. LÚCIA REGINA GOULART VILARINHO
Fundação Cesgranrio



Prof^a. Dr^a. LIGIA GOMES ELLIOT
Fundação Cesgranrio



Prof^a. Dr^a. NORMA SUELI MARTINS
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Pois o Senhor é quem dá sabedoria; de sua boca procedem o conhecimento e o discernimento.

Provérbios 2:6

In memoriam de Jorge de Oliveira que no decorrer dessa trajetória aprove ao Senhor o levar para junto do seu reino.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Lúcia Regina Goulart Vilarinho, pelo esforço e paciência na orientação da dissertação que, aliados ao seu conhecimento histórico, foram fundamentais para a elaboração deste estudo.

À Prof.^a Dr.^a Norma Sueli Martins, pela participação na banca examinadora, oferecendo contribuições para o aprimoramento do estudo.

Às Prof.^{as} Dr.^{as} Ligia Gomes Elliot e Lúcia Silva Leite, por apresentarem com maestria uma área do conhecimento acadêmico, até então desconhecida para mim.

À Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Sá Earp de Mello e Silva, por ter aparado as arestas de minha proposta de trabalho e pelas trocas de experiência no campo social e histórico.

Aos demais professores do Curso de Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio, pela dedicação e conhecimentos transmitidos.

Aos meus colegas das Turmas 2013 e 2014, pelo agradável convívio, carinho e amizade durante todo o Curso de Mestrado.

Aos funcionários do Curso de Mestrado Profissional em Avaliação, Valmir Marques de Paiva, Nilma Gonçalves Cavalcante, Alessandra Hermógenes e Anna Karla S. da Silva, pela atenção dispensada e auxílio nos padrões dos textos acadêmicos.

À minha esposa, por sua paciência e ajuda.

Aos meus pais, que dedicaram todos os seus esforços em me proporcionar o conhecimento que não tiveram.

Aos queridos amigos pastores Vinícius Virgílio de Souza e José Carlos da Silva por toda cobertura de orações e aconselhamentos.

E finalmente a Deus, por ter me mantido são em corpo e mente para superar esse desafio.

RESUMO

O objetivo do presente estudo foi construir, validar e avaliar um instrumento – *checklist* - elaborado especificamente para avaliar o tratamento dispensado à História da África, dos negros, dos afro-descendentes e assuntos correlatos, em livros do Ensino Fundamental. A construção do instrumento tomou por base as concepções e diretrizes emanadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Lei n. 10.639 / 2003 e do Programa Nacional do Livro Didático. A abordagem avaliativa do estudo fundamentou-se na ‘avaliação baseada em especialistas’. Participaram do estudo 14 especialistas, sendo três doutoras em educação às quais foi solicitada a validação do instrumento. Os demais, 11, todos professores de História com significativa experiência de magistério, atuaram como avaliadores do instrumento validado. Os resultados indicam que os avaliadores consideraram o número de perguntas do *checklist* suficiente para avaliar o tratamento em questão, inserido em qualquer livro ou material didático. No entanto, como esses sujeitos apresentaram um número elevado de sugestões para a construção de novas perguntas, a maior parte delas voltada para a aprendizagem de conteúdos específicos, admitiu-se que no processo avaliativo predominou uma outra lógica, a qual entende que pelo conteúdo específico se alcança o aspecto (valor) educacional. Esta lógica se explica pela formação dos avaliadores, calcada no ensino-aprendizagem da História. Considerando que o *checklist* foi construído para identificar a presença do aspecto educacional (valor genérico) no tratamento de qualquer conteúdo, admite-se que seria válida outra avaliação do instrumento, a ser conduzida por especialistas licenciados em Pedagogia, com conhecimentos mais aprofundados em legislação, normas e diretrizes educacionais.

Palavras-chave: Avaliação. Livro didático. Conteúdos de História da África, de Negros e de Afrodescendentes.

ABSTRACT

This study's objective was to create, validate and evaluate an instrument– checklist – elaborated specifically to evaluate the treatment concerning the African History, the black population, afro-descendants and correlated subjects, in basic education books. The instrument's development was based on conceptions and directives from the National Education Directives and Foundations Law, promulgated in 1996, from the National Curricular Parameters, Law number 10.639 / 2003 and the National Textbook Program. The study's evaluative approach is substantiated by "specialists' based evaluations". Of the fourteen specialists that took part in the study, three who have doctorates degrees in education, were asked to validate the instrument. The other eleven, who are history teachers with vast teaching experience, acted as evaluators of the already validated instrument. The results indicate that the evaluators considered the number of questions in the checklist sufficient to review the treatment of this content found in any book or didactic material. However, as these individuals presented an elevated number of suggestions for the creation of new questions, most of which are related to specific content learning, a different logic predominated the evaluative process, one that acknowledges that through the specific content the educational aspect (value) is reached. This logic is explained by the evaluators' training, based on the History teaching-learning process. Considering that, the checklist was created to identify the educational aspect's (generic value) presence on any content treatment, another instrument evaluation conducted by Pedagogy licensed specialists with a more accurate knowledge in educational laws and directives would be valid.

Key Words: Evaluation; textbooks; Africa, Black People and Afro descendants' History Content.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Aspectos educacionais considerados na construção do instrumento.....	27
Quadro 2	Categorias, indicadores e padrões de julgamento derivados do Quadro 1.....	30

SUMÁRIO

1	A LUTA DOS NEGROS POR INCLUSÃO SOCIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL.....	11
1.1	BREVE TRAJETÓRIA DA LUTA DOS NEGROS POR INCLUSÃO SOCIAL.....	11
1.2	BASES EDUCACIONAIS PARA A VALORIZAÇÃO DOS NEGROS E AFRODESCENDENTES.....	13
1.3	OBJETIVO, QUESTÃO E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	16
2	CONTRIBUIÇÕES DE DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A AVALIAÇÃO DE ABORDAGENS SOBRE A ÁFRICA, O NEGRO E OS AFRO-DESCENDENTES.....	18
2.1	CONTRIBUIÇÕES DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	18
2.2	CONTRIBUIÇÕES DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	20
2.3	CONTRIBUIÇÕES DA LEI n. 10.639/2003.....	22
2.4	CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO.....	24
2.5	SÍNTESE DOS SUBSÍDIOS RETIRADOS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	27
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	29
3.1	ABORDAGEM AVALIATIVA.....	29
3.2	ETAPAS DO ESTUDO.....	29
4	RESULTADOS E CONCLUSÕES DO ESTUDO.....	33
4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS ESPECIALISTAS.....	33
4.2	A AVALIAÇÃO DOS ESPECIALISTAS.....	34
	REFERÊNCIAS.....	39
	APÊNDICE A – Checklist para avaliação de livros/materiais didáticos – temas referentes à História da África, aos negros, aos afrodescendentes e assuntos correlatos.....	43

1 A LUTA DOS NEGROS POR INCLUSÃO SOCIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL

Desde o final da segunda guerra mundial, mais especificamente a partir dos anos 50, o mundo ocidental vive um tempo de reconhecimento da universalidade dos direitos humanos. É, também, segundo Mbaya (1997, p. 1), “um período de reivindicações dos povos no sentido de exercerem o direito à autodeterminação como um direito dos povos e do homem. É o momento da democratização, da descolonização, da emancipação, da luta contra o racismo”.

1.1 BREVE TRAJETÓRIA DA LUTA DOS NEGROS POR INCLUSÃO SOCIAL

No âmbito dos movimentos em prol da igualdade de direitos humanos, destacam-se as lutas das mulheres e dos negros. As reivindicações desses segmentos se tornaram mais fortes a partir de dois pilares da Declaração Universal de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), a saber: (a) todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos; e (b) todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, religião ou qualquer outra condição.

A emancipação da mulher e a sua luta pela garantia de direitos idênticos aos dos homens ganhou força nos anos 60 do século passado, na Europa (especialmente na França) e nos Estados Unidos. Na segunda metade deste século (anos 50 aos 90), ao lado do movimento feminista, eclodiram outras lutas de especial relevância, na medida em que se contrapunham a discriminações, preconceitos, exclusões, violências, assassinatos. Trata-se das lutas dos negros pela igualdade dos direitos humanos.

Toma-se aqui Domingues (2005; 2007) como referência para fazer um breve retrospecto do movimento negro, por ele designado **negritude**. Segundo este autor, o movimento não surge na África, mas nos Estados Unidos, tendo atingindo a Europa via Antilhas. Na França adquiriu corpo, sistematizou-se, vindo a alcançar a África e as Américas, aí se incluindo o Brasil.

Ainda no rastro de Domingues (2005), depreende-se que o movimento, em sua fase inicial, de cunho artístico e literário, sofreu influência ideológica do marxismo, no sentido de despertar a consciência negra crítica e autônoma. Depois da segunda

guerra, tomou outro rumo, assumindo dimensões de militância em relação, particularmente, à libertação das colônias africanas do domínio europeu. Assim, ultrapassou o escopo das artes e da literatura, tendo como foco principal o repúdio ao imperialismo colonial e ao racismo.

O ativismo negro nos Estados Unidos foi muito importante, particularmente por ser este país, desde o fim da segunda guerra mundial, uma liderança no cenário internacional. As lutas contra a discriminação racial que ali ocorreram ressoaram em outros países, fomentando movimentos e reivindicações. Entre os seus ecos em tempos mais recentes, situa-se a luta contra o regime de segregação racial (mais conhecido como *Apartheid*), adotado pelo Partido Nacional da África do Sul do final da década de 40 até meados dos anos 90, na qual se destacou a figura de Nelson Mandela (1918-2013).

Domingues (2007) entende que o auge da luta em prol da igualdade de direitos para os negros ocorre nos anos 60, quando o movimento se internacionalizou e alcançou os chamados países do **terceiro mundo**. Para este autor (DOMINGUES, 2007, p. 8) “após a conquista da soberania dos países africanos, o movimento da negritude continuou sendo o principal instrumento ideológico na causa da unidade africana e dos projetos políticos de diversos países africanos”.

No Brasil, Luís Gama (1830-1882), líder abolicionista, advogado e poeta negro é reconhecido como precursor da ideologia da negritude, na medida em que concretizou um discurso de afirmação do negro. A República não trouxe qualquer política para amparar os escravos libertos e seus descendentes; foram os próprios negros que criaram os primeiros grupos de mobilização, como grêmios, clubes, associações (DOMINGUES, 2007). Somente nos anos 40 do século passado é que surgem, de forma mais organizada e consistente, os movimentos que visavam a afirmação dos valores negros. No âmbito desses movimentos cabe situar o Teatro Experimental do Negro, fundado em 1944. Mas é a partir do final da década de 1970 que o negritude, no Brasil, se assume como processo mais amplo de tomada de consciência racial do negro. No plano cultural, buscou a valorização dos símbolos culturais de origem negra, entre eles: o samba, a capoeira, os grupos de afoxé. Na esfera religiosa, colocou luz nas religiões de matriz africana, sobretudo o candomblé. No campo político, visou, fundamentalmente, a luta anti-racista, organizada por centenas de entidades vinculadas ao movimento negro (DOMINGUES, 2005).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, consolidam-se movimentos contra qualquer espécie de discriminação, sendo expressivos os que destacam a problemática da desigualdade racial. Tais movimentos têm contribuído para a elaboração de **ações afirmativas**, isto é, políticas e/ou ações desenvolvidas pelo Estado ou por outras instituições, como por exemplo Organizações não Governamentais (ONGs), que visam garantir melhorias na vida de grupos que sofrem discriminações por força de sua etnia, raça, gênero, idade.

Entre as ações afirmativas da década de 90 situa-se o Programa Nacional de Direitos Humanos¹ (BRASIL, 1996b), no qual são indicadas políticas de valorização social e econômica para a população negra. Mesmo que essas políticas sejam vistas como mecanismos compensatórios², sendo mais simbólicas do que práticas, é válido supor que abriram espaço para organizações da sociedade civil definirem políticas afirmativas, particularmente na área educacional. Nesta direção se ampliou o número de órgãos estaduais e municipais voltados para a população negra, bem como a participação de instituições filantrópicas e ONGs.

1.2 BASES EDUCACIONAIS PARA A VALORIZAÇÃO DOS NEGROS E AFRODESCENDENTES

No campo educacional quatro documentos vão criar as bases para a concretização de ações mais efetivas voltadas para a valorização dos negros, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n. 9394/96) (BRASIL, 1996a), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), o Programa Nacional do Livro Didático (criado em 1997) e o manual organizado por Munaga (2001) de título: 'Superando o racismo na escola', que vai se tornar uma referência para professores das escolas públicas do ensino fundamental.

Concomitantemente às iniciativas nacionais do final da década de 90 e início do novo milênio, cabe dar destaque à Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, patrocinada pela ONU em Durban, na África do Sul, 2001, por ter sido um evento precedido de

¹ O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) foi aprovado pelo Decreto n. 1904 de 13 de maio de 1996.

² A palavra compensatória neste texto é usada com o sentido de práticas que não atingem o âmago da problemática. As políticas compensatórias incluem programas de assistência e de transferência de renda, além daquelas referidas à educação gratuita, à previdência e à seguridade social (<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=325>).

inúmeras reuniões preparatórias, as quais lhe deram expressividade. Não se pode negar que os efeitos dessas discussões repercutiram no Brasil, pois é a partir do início do novo milênio que surgem, de forma mais incisiva, ações direcionadas ao enfrentamento da discriminação racial. Entre essas ações cabe situar a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República. Esta Secretaria, que teve como uma de suas referências o 'Programa Brasil sem Racismo'³, pode ser vista como um elemento potencializador nas lutas do Movimento Negro Brasileiro.

Neste mesmo ano foi promulgada a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, orientada pelas Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tal lei representa uma vitória da militância negra em termos educacionais. Para consolidar as ações afirmativas foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, vinculada ao Ministério da Educação, nela havendo destaque para a questão da diversidade étnico-racial. Toda esta movimentação resultou no pioneirismo de algumas redes estaduais e municipais de educação (Estado da Bahia, municípios de Belo Horizonte; Porto Alegre; Belém; Aracaju; São Paulo; Teresina; e Distrito Federal), no sentido de oferecerem, em suas escolas, conteúdos relativos à história do Continente Africano e do negro no Brasil que ultrapassam as informações restritas ao período da escravidão (GARRIDO, 2008).

A Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) tem recebido críticas, sendo seu texto considerado genérico, tanto em relação às formas de implementá-la (metodologias e conteúdos), como de qualificar o professor para o ensino de História em uma perspectiva diferenciada. Visando minimizar as dúvidas, o governo federal publicou, em parceria com militantes do Movimento Negro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

Atribuindo ao ensino a tarefa de reparar, reconhecer e valorizar a comunidade negra, possibilitando a superação de preconceitos e a melhoria qualitativa do ensino. O texto adverte que o racismo não se

³ Este programa, elaborado em 2002 tratou da implementação de políticas públicas nas áreas do trabalho; emprego e renda; cultura e comunicação; educação; saúde; terras de quilombos; mulheres negras; juventude; segurança e relações internacionais. Pode ser lido no site: <http://www.fpabramo.org.br/uploads/brasilsemracismo.pdf>

origina na escola, mas perpassa esse ambiente que, para ser democrático deve permitir e estimular a discussão de temas como a discriminação (GARRIDO, 2008, p. 4).

Na área educacional, as interfaces da Lei nº 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003) com o PNLD, tendo como 'pano de fundo' os documentos já mencionados (a LDBEN e os PCN), começaram a gerar a necessidade de uma verificação aprofundada do tratamento dado ao negro e assuntos que lhe são correlatos nos livros didáticos.

Segundo o MEC (BRASIL, 2015), o PNLD é uma política educacional de Estado dirigida à avaliação, compra e distribuição de livros didáticos para a escolarização básica em todo o país. No formato atual, foi criado em 1985 e reestruturado em 1993 e, ao longo dos anos tem passado por modificações que impactam a produção do livro e as práticas de ensino na escolarização básica.

A distribuição de livros didáticos nas escolas da rede pública é, sem dúvida, uma das mais importantes iniciativas do Estado brasileiro no campo educacional. Nesta direção, o país vem se destacando como o maior distribuidor de livros escolares do mundo e, conseqüentemente, como um dos maiores compradores neste setor (GARRIDO, 2008).

Para um programa desta dimensão passou a ser necessária uma avaliação dos livros distribuídos. Essas avaliações se iniciaram em 1997, dirigidas apenas aos anos iniciais do ensino fundamental; hoje atingem o segundo ciclo do ensino fundamental e o ensino médio. Desde então, o Estado compra apenas os aprovados nas avaliações, sendo garantida ao professor a autonomia de escolher o livro que considerar adequado no contexto da lista dos aprovados. Diversas críticas são feitas ao Programa, sobressaindo-se as que questionam a pouca autoridade do professor na escolha do livro didático (GARRIDO, 2008). Os livros considerados obsoletos e com erros graves são retirados das listas.

Além das avaliações atreladas ao PNLD, portanto avaliações que se fazem considerando as políticas educacionais do governo federal, outros estudos, de viés acadêmico (dissertações, teses e artigos), têm surgido, discutindo a presença do negro, da África, da cultura africana, dos afrodescendentes nos livros didáticos (JESUS, 2012; GARRIDO, 2008; TEIXEIRA, 2009; COSTA, 2006; LUIZ; SOUZA, 2005). Os esforços dos estudiosos desta problemática representam um diálogo expressivo com as inquietações que perpassaram os mais diferentes movimentos

negros, estejam eles em território nacional ou estrangeiro. Tais inquietações se referem sobre tudo à possibilidade da educação das gerações mais jovens ser conduzida sem preconceitos, de modo que o ser humano seja valorizado por suas qualidades intelectuais, morais, éticas, entre outras, e não pela cor da pele. No bojo dessas preocupações, uma se destaca: sendo o século passado reconhecido como o tempo das lutas em prol das igualdades sociais, políticas, econômicas, culturais e outras, como se justifica que o negro e assuntos que lhe dizem respeito no campo da História não recebam o tratamento que lhes coloque em pé de igualdade com outras etnias?

1.3 OBJETIVO, QUESTÃO E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Considerando: (a) a história de lutas dos negros por sua inclusão social; (b) a intensificação das políticas internacionais e nacionais contra as discriminações étnicas e raciais; (c) a expressividade do PNLD no contexto educacional; (d) a relevância/exigência de uma nova abordagem dos conteúdos de História no sentido de resgatar a participação ativa do negro e de seus descendentes no desenvolvimento da sociedade brasileira; e (e) a crítica que tem sido feita à submissão do professor a escolhas pré-estabelecidas dos livros didáticos que irá usar em suas aulas, tornou-se oportuno oferecer subsídios para o processo avaliativo deste recurso.

Assim, a partir dessas considerações estabeleceu-se o seguinte objetivo de estudo: construir e validar um instrumento para ser aplicado na avaliação de conteúdos relativos à presença do negro e assuntos correlatos no contexto mundial e, mais especificamente, na sociedade brasileira, expressos em livros de História utilizados no ensino fundamental.

Para a consecução deste objetivo, foi dimensionada uma questão avaliativa:

Em que medida o instrumento elaborado é válido para avaliar, segundo diretrizes emanadas da LDBEN (BRASIL, 1996a), dos PCN (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998), da Lei nº 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003), do PNLD/História (BRASIL, 2013), o tratamento histórico dispensado aos negros e afrodescendentes inserido em livros didáticos do ensino fundamental?

A escolha dos livros didáticos no âmbito escolar, nos últimos anos, tem sido bastante influenciada pelas indicações emanadas do PNLD, uma vez que este programa tem a força de uma política educacional de Estado. Exatamente por se tratar

de uma política nacional, se torna indispensável saber até que ponto a mesma é observada no tratamento dispensado aos conteúdos ensinados. No caso deste estudo, conforme mencionado, o conteúdo em questão é o referente à presença do negro na História, seja ela do Brasil, nos seus diferentes períodos, ou geral, envolvendo outros países. Em uma época na qual se apregoa a liberdade de expressão e de escolhas não é aceitável que professores e gestores educacionais se submetam à adoção de livros didáticos que não tenham passado por uma análise crítica.

Não se propõe aqui uma análise que tenha a intenção de refutar o que está definido nos documentos que são tomados como referência na construção deste estudo. Ao contrário, intenta-se saber se o estabelecido, em termos de tratamento histórico do negro e de assuntos a ele correlatos, é acolhido no livro didático. Em outras palavras, trata-se de estabelecer um confronto entre o discurso oficial e o discurso dos autores/editores dos livros, o que exige um instrumento de avaliação construído para este fim.

Um outro fato que justifica a realização do presente estudo refere-se à inexistência de trabalhos acadêmicos (dissertações e teses), no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) dirigidos à avaliação de livro didático de História. Ao se inserir as palavras-chave: 'avaliação'; 'livro didático de História', encontrou-se 21 registros, mas nenhum deles referente a esta temática, ou seja, ao tratamento dado ao negro e assuntos correlatos nos livros didáticos de História.

2 CONTRIBUIÇÕES DE DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A AVALIAÇÃO DE ABORDAGENS SOBRE A ÁFRICA, O NEGRO E OS AFRO-DESCENDENTES

Neste capítulo aborda-se o objeto de avaliação a partir da sua relação com a questão da discriminação social, tendo como referência os quatro documentos mencionados na questão avaliativa, a saber: a LDBEN (BRASIL, 1996a), os PCN (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998), a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) e o PNLD/História (BRASIL, 2013). Assim, a seguir são apresentados os principais aspectos encontrados nesses documentos que possuem relação com o objeto de avaliação.

A escolha desses aspectos baseou-se no pressuposto de que um livro didático, de qualquer disciplina, mas especialmente o de História, cumpre um papel que vai muito além do ensinar conteúdos. Ele deve ser educativo no sentido da formação de valores, da consciência crítica e da cidadania. No caso específico dos conteúdos que envolvem o negro e assuntos correlatos, é fundamental uma reescrita da sua história, de modo a se educar os jovens alunos para a convivência multirracial, sem preconceitos, de modo que possam compreender e se apropriar das contribuições desse segmento para o desenvolvimento do país.

2.1 CONTRIBUIÇÕES DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Com a promulgação da Constituição de 1988 tornou-se imperiosa a elaboração de uma nova lei para a educação, em substituição à LDBEN nº 5.692/ 71 (BRASIL, 1971), desgastada pela sua interface com as concepções tecnicistas que predominavam nos anos 60 e 70 do século passado.

A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996a) busca o pleno desenvolvimento da pessoa humana, traduzindo-se em proposta de educação que visa mobilizar toda a sociedade brasileira. Na discussão do projeto de lei no Senado, até chegar-se aos 91 artigos aprovados, defendeu-se veementemente o fortalecimento da descentralização e a democratização do espaço escolar.

A edição desta lei aqui considerada é a 9ª, divulgada pela Câmara de Deputados (Brasília). Nela se incluem uma série de modificações, mas o seu objetivo fundamental permanece inalterado: “disciplinar a estrutura e o funcionamento do sistema escolar brasileiro, dando-lhe a necessária unidade em meio à diversidade que caracteriza o país” (BRASIL, 1996a, p. 7).

Como uma lei que se destina a todo o território nacional, seu texto é abrangente, sendo que entre os valores básicos que preconiza estão: construção da cidadania, desenvolvimento educacional do sujeito e qualificação para o mundo trabalho. Em relação aos princípios e fins da educação, destaca: (a) a igualdade de condições de acesso e permanência na escola; (b) a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; (c) o pluralismo de ideias; (d) o respeito à liberdade e apreço à tolerância; e (e) a consideração da diversidade étnico-racial.

No rastreamento dos aspectos de interesse para uma avaliação do conteúdo em questão, considerando suas dimensões educativas para alunos do ensino fundamental, encontrou-se quatro artigos da LDBEN com indicações importantes. São eles os artigos: 4, 26, 27 e 32.

O artigo 4º define que o ensino de História levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, com destaque para as matrizes indígena, africana e europeia. O artigo 26 indica a obrigatoriedade do estudo de História e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio. Ainda neste artigo é destacado o ensino da História da África e dos africanos, bem como a luta dos negros e suas contribuições para as áreas social, econômica e política do Brasil. Complementarmente indica-se que o estudo da História e cultura africana será realizado nas áreas de História, Educação Artística e Literatura brasileiras. O artigo 27 estabelece que os conteúdos curriculares da educação básica devem difundir os valores fundamentais de interesse social, bem como os direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. Por fim, o artigo 32 menciona outro objetivo importante: fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Uma leitura atenta de todos os capítulos desta Lei evidenciou que há uma preocupação com a questão da tolerância. Apesar de não ser explicitado o significado de tolerância, entende-se que esta questão é posta em seu sentido amplo. Desta leitura foi possível extrair uma lista de aspectos, doravante designados 'indicadores', a serem considerados na construção do instrumento de avaliação. São eles: (a) construção da cidadania; (b) liberdade de expressão; (c) igualdade de condições; (d) respeito à liberdade; (e) apreço à tolerância; (f) consideração da diversidade étnico-racial; (g) apreço às contribuições da cultura africana à formação do povo brasileiro

nos mais diferentes campos: social, econômico, político; (h) respeito ao bem comum; (i) respeito à ordem democrática; (j) compreensão da existência de direitos e deveres para o fortalecimento dos vínculos de família e dos laços sociais; (k) fortalecimento dos laços de solidariedade humana.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A promulgação da LDBEN em 1996 exigiu mudanças mais específicas no ensino. Assim, em dois anos, 1998 e 1999, o MEC, por meio de sua Câmara de Educação Básica (CEB) emitiu pareceres e aprovou resoluções sobre as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (em 1997 de 1ª. a 4ª. série; em 1998 de 5ª. a 8ª. série), o Ensino Médio (em 1999), a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Docentes, em nível médio, na modalidade Normal. Já a partir de 2000, a Câmara de Ensino Superior (CES) contribuiu decisivamente para a aprovação das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação.

Segundo Magalhães (2006), esse esforço do MEC teve como pano de fundo as concepções pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades durante a escolarização básica. Nesta direção, o autor afirma que tanto para as diretrizes curriculares como para os PCN, mais importante do que aprender um conteúdo relativo a uma área de conhecimento é desenvolver procedimentos que permitam ao aluno aprender a conhecer. E acrescenta: “grande parte das diretrizes não faz qualquer menção aos conteúdos a serem trabalhados” (MAGALHÃES, 2006, p. 53). O que se tem, portanto, é uma lista de competências e habilidades. Ainda segundo o autor, “esta forma de organizar os currículos, presente em outros países, tornou-se hegemônica na produção legal do governo brasileiro desde o final dos anos 1990”.

Macedo Neto (2009, p. 2) amplia as críticas aos PCN, registrando que eles foram uma “resposta às exigências de organismos internacionais no sentido de sintonizar as políticas curriculares brasileiras com os interesses e estratégias dos órgãos financiadores internacionais”, o que acabou por subordinar “políticas educacionais brasileiras às diretrizes políticas impostas por essas entidades”.

Apesar das críticas, os PCN continuam sendo um norte para os educadores envolvidos com os sistemas de ensino. Em sua apresentação, inserida no texto oficial

(BRASIL, 1997), admite-se que tais referenciais foram elaborados para se obter a renovação curricular, o que exige, das instituições escolares, planejamento educacional de forma compartilhada e corresponsável. Para os autores deste documento, por ser a prática educativa muito complexa, se tornam relevantes os subsídios teórico-práticos que ajudem a equipe educadora a realizar mais adequadamente (com mais qualidade) as suas atribuições. Este é o papel dos PCN.

No presente estudo interessam os PCN de História, embora este não possa ser desvinculado dos objetivos gerais referentes a todo o ensino fundamental. Cabe destacar que o documento que trata dos PCN de História também aborda os PCN de Geografia. Da parte geral dos PCN do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p. 55), selecionou-se quatro objetivos por entender-se que apresentam relação direta com o ensino de História que se pretende: um ensino que enfatize a compreensão da relevância de uma nova abordagem sobre a participação dos negros e seus descendentes na construção da sociedade brasileira. São eles:

- a) compreender a cidadania como participação social e política, como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- b) posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- c) conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- d) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Como se pode perceber alguns conceitos encontram-se bem nítidos nesses objetivos, a saber: cidadania; solidariedade; cooperação; respeito ao outro; repúdio a injustiças e discriminações; postura crítica, diálogo; decisões coletivas; identidade nacional; sentimento de pertença; valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural do país. Tais conceitos foram considerados no momento da construção do instrumento de avaliação, uma vez que o modo como são abordados no livro didático de História pode redundar em uma experiência muito significativa em prol do repúdio a qualquer tipo de discriminação social.

Dos PCN de História (BRASIL, 1998, p. 43) foram selecionados outros objetivos, que também serviram de subsídios para a construção do instrumento de avaliação. De forma resumida, tais objetivos são assim expressos:

- a) conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
- b) reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- c) questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política, institucionais, bem como organizações coletivas da sociedade civil;
- d) valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.

À semelhança dos objetivos gerais dos PCN, aqui também é possível destacar alguns conceitos fundamentais: respeito a diferentes modos de vida; reconhecimento de semelhanças entre os diferentes modos de vida; reconhecimentos de mudanças e permanências nos modos de vida; questionamento da realidade; identificação de problemas sociais; levantamento de soluções; respeito à diversidade; valorização do patrimônio sociocultural; valorização da democracia.

Como alguns dos conceitos destacados apareceram tanto nos objetivos gerais dos PCN como nos específicos do ensino de História, foi necessário depurar os que eram equivalentes.

2.3 CONTRIBUIÇÕES DA LEI nº 10.639/2003

Em 2003, o governo, atendendo a antigas reivindicações dos movimentos negros, promulgou a Lei Federal nº 10.639 (BRASIL, 2003) que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Tais reivindicações se projetavam especificamente para uma mudança significativa nas abordagens relativas à presença do negro e seus descendentes no cenário nacional, geralmente limitadas às narrativas sobre a escravidão.

Um ano após o estabelecimento desta lei foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino

de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento este visualizado como um marco histórico por ter sido a primeira orientação explícita tanto à dinâmica das relações étnico-raciais como ao ensino da história e cultura dos afrodescendentes e africanos (MOORE, 2008).

Mais recentemente, esta lei foi alterada pela Lei Federal nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), que tornou obrigatório, além do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o estudo da História e Cultura Indígena. A referida Lei é composta de apenas três artigos, dois deles de interesse para o presente estudo, pois determinam que (a) o conteúdo programático a ser ensinado nas escolas tem de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, referentes à História do Brasil; e (b) os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e de História do Brasil.

Para a construção do instrumento proposto neste estudo, admitiu-se que apenas um aspecto desta legislação deveria ser considerado, a saber: o resgate das contribuições do negro às diferentes áreas de formação da sociedade brasileira.

Cabe salientar que esta lei foi complementada pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004), as quais atribuem ao ensino a tarefa de reparar, reconhecer e valorizar a comunidade negra, possibilitando a superação de preconceitos e a melhoria qualitativa da educação para a cidadania.

No texto dessas diretrizes, registra-se que o ensino de História se constitui em meio “privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros” (BRASIL, 2004, p. 20). Os relatores do Parecer que aprovou tais diretrizes salientam que as indicações ali expressas não visam desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário. Essas diretrizes não foram consideradas para fins de seleção de aspectos a serem revertidos em indicadores para o documento que aqui se propõe, por focalizarem, basicamente, o conteúdo de História, mais especificamente, sugestões de abordagem deste conteúdo, de modo a se reconhecer e valorizar a identidade, a história e a cultura dos afro-brasileiros. Este aspecto não foi objeto do processo seletivo de indicadores desenvolvido neste estudo. A finalidade

precípua das Diretrizes, educar os alunos para uma relação cidadã com as diferenças étnico-raciais, no entanto, já estava inserida nos documentos em análise.

2.4 CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

O PNLD, conforme mencionado, é uma política de Estado de grande repercussão no contexto educacional, com abrangência nacional.

As origens deste Programa remontam ao ano de 1938, quando foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático, que ficou encarregada de estabelecer as condições de produção, importação e utilização do livro didático no Brasil. Em 1945 esta Comissão teve suas funções redimensionadas, passando o Estado a assumir o controle do processo de adoção dos livros em todos os estabelecimentos de ensino do território nacional. Tal controle gradativamente se descentralizou com a criação, em algumas unidades da Federação, de Comissões Estaduais do Livro Didático. Quase 20 anos depois (1966) foi criada a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED) que tinha a atribuição de coordenar e executar as atividades do MEC relativas ao aperfeiçoamento do livro didático, à sua produção, edição e distribuição. Esta Comissão foi extinta em 1971. Um ano depois da criação da COLTED, em 1967, era instituída a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) com a finalidade básica de produzir e distribuir materiais didáticos às instituições escolares. No entanto, por não contar com recursos administrativos nem financeiros, a partir de 1970, o MEC passou a adotar o sistema de coedição dos livros didáticos com apoio de editoras nacionais.

Em 1972 foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) com a responsabilidade de promover e agilizar o programa de coedição de obras didáticas. A atuação do INL foi restrita, indo até o ano de 1975. A partir de 1976 a FENAME passou a contar com mais recursos, cabendo a ela, então, desenvolver os programas de coedição. A atuação da FENAME proporcionou o aumento da tiragem dos livros e a criação de um mercado seguro para as editoras. Em 1983 foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que absorveu as atribuições da FENAME. No ano seguinte (1984), foi extinto o programa de coedições, passando o MEC a ser comprador dos livros produzidos pelas editoras. Em agosto de 1985, o Programa passou a denominar-se Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tendo seus objetivos ampliados de forma significativa (HÖFLING, 2000).

Em 1996, com a extinção da FAE, o PNLD ficou a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – autarquia federal, vinculada ao MEC, criada em 1968, tendo recursos oriundos principalmente do Salário-Educação.

Hölfing (2000) analisa a trajetória do Programa, distinguindo as orientações políticas que recebeu: inicialmente teve papel de censor (final da década de 30 até os anos 70); a seguir concretiza a parceria governo – iniciativa privada por meio do sistema de coedições (década de 70 até meados dos anos 80); por fim materializa-se como financiador da iniciativa privada (das editoras), a partir do final dos anos 80. Esta autora admite que a forte presença de grupos editoriais “na arena de decisão e definição da política pública para o livro didático pode comprometer a natureza, a própria conceituação de uma política social, com contornos mais democratizantes” (HÖLFING, 2000, p. 164). Ela ainda questiona a compra de milhões de livros didáticos pelo Estado, envolvendo um número reduzido de editoras.

No âmbito da terceira fase deste Programa, no rastro da perspectiva de Hölfing (2000), as avaliações dos livros didáticos se iniciaram de forma mais decisiva a partir de 1997, quando foram objeto de análise os livros destinados ao segundo ciclo do ensino fundamental. “Desde, então, o Estado compra apenas os aprovados, que lhe são apresentados por intermédio do Guia do Livro Didático” (GARRIDO, 2008, p. 5).

As avaliações dos livros para o ensino médio (PNLEM) só começaram em 2008, ano em que, segundo Garrido (2008, p. 5), verifica-se um crescimento exponencial do PNLD. Tal crescimento garantiu ao Brasil ser mencionado no livro de recordes, *Guinness*, como um dos maiores compradores de livros do mundo. A distribuição dos livros em todo território nacional fica a cargo da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos que, por seu eficiente desempenho, recebeu o prêmio *World Mail*, 2002, na categoria serviços ao cliente, superando concorrentes reconhecidos como o correio dos Estados Unidos, e ampliando a visibilidade do PNLD.

Ao lado dos aspectos positivos do Programa, entre eles, o alcance de todo o território nacional, algumas críticas têm sido apresentadas. Para Garrido (2008, p. 6):

O comprometimento estatal na compra de livros didáticos e o rígido sistema de avaliação exigiram que o ramo editorial acompanhasse esse processo, o que resultou na profissionalização do setor e a transformação de editoras familiares em grupos empresariais. [...] O grande diferencial desses grupos editoriais seria: seu poder de marketing; recursos disponíveis para a elaboração de obras com múltiplos autores – visando à incorporação das orientações vigentes no ensino –; bem como, a possibilidade de comprar direitos autorais

de obras clássicas, como o dicionário *Aurélio*, comprado pela Editora Moderna. Contudo, entre o grupo dos livros didáticos mais vendidos de 1990 a 2006, observa-se à manutenção de seis editoras (Ática/Scipione; Editora do Brasil; FTD; IBEP/Cia. Editora Nacional; Saraiva/Atual; Moderna), apenas a partir de 2002 outras duas editoras tomam parte desse seleto grupo (Positivo e Nova Geração).

Hoje, segundo o que se encontra registrado no Portal do MEC, o PNLD (BRASIL, 2015) tem o seguinte objetivo:

Subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.

Para fins da construção e validação do instrumento proposto neste estudo interessa especialmente o PNLD Guia de História (BRASIL, 2014). A análise deste documento mostrou que se divide nas seguintes partes: uma introdutória, na qual é apresentado o Guia do Livro Didático de História; a seguinte, contendo um histórico deste Programa, apresenta algumas considerações sobre o ensino de História; uma terceira parte com explicações sobre: o porquê de avaliar os livros didáticos, quem avalia os livros, o processo de avaliação, os critérios utilizados, os instrumentos do processo de avaliação e as etapas desse processo; e uma quarta parte, a mais extensa, na qual são resenhadas as obras aprovadas. As demais partes são pós-textuais, incluindo: referências e anexos.

A leitura do documento indicou que apenas um pequeno trecho, inserido na parte introdutória, interessa ao presente estudo. Trata-se da parte onde se recomenda ao professor:

Por fim, no que diz respeito às questões de cidadania, sugerimos que você empregue meios auxiliares para abordar a história e a cultura dos povos indígenas e dos africanos, considerando sua diversidade e situando-os no tempo presente, além dos direitos políticos e sociais que incluem mulheres e idosos. (BRASIL, 2014, p. 10).

2.5 SÍNTESE DOS SUBSÍDIOS RETIRADOS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Após a depuração dos aspectos educacionais de interesse ao proposto neste estudo, foi possível construir um quadro-resumo no qual se indica os documentos dos quais foram retirados. Cabe salientar que esses aspectos também foram compatibilizados entre si, pois alguns deles eram, praticamente, idênticos a outros. Assim, aspectos idênticos ou similares foram reduzidos a um único.

Quadro 1 - Aspectos educacionais considerados na construção do instrumento

Documentos	Aspectos educacionais	
LDBEN (lei n. 9394/96)	respeito	à liberdade
		à liberdade de expressão
		à ordem democrática
		ao bem comum
		à diversidade étnico-racial
	igualdade	de condições
		de direitos
	apeço	à tolerância
		às contribuições da cultura africana
	fortalecimento	dos vínculos de família
		dos laços sociais
		da solidariedade
PCN- parte geral e específica de História	solidariedade	cooperação, decisões coletivas
	respeito	ao outro e a diferentes modos de vida
	repúdio	a injustiça e discriminações
	valorização	do patrimônio sociocultural do país (aí se incluindo o afro-brasileiro)
		da identidade nacional
		do sentimento de pertença
	reconhecimento	de mudanças e permanências
questionamento	da realidade	
Lei n. 10639/ 2003	resgate	das contribuições dos negros e afrodescendentes para as áreas de formação da sociedade brasileira.
PNLD de História	valorização	da diversidade cultural africana no tempo presente

Fonte: O autor (2015).

Cabe salientar que os aspectos educacionais situados no Quadro 1 desembocam em uma questão mais ampla que é a construção da cidadania. Não resta dúvida que, para se obter uma sociedade em que sejam raros os casos de discriminação social, uma sociedade em que os negros e seus descendentes tenham

a mesma importância que o colonizador ou imigrante branco, é preciso que a escola, com seus recursos de ensino e aprendizagem (particularmente o livro didático), valorize, indistintamente, a diversidade social e cultural de todos os seus alunos e, por extensão, de todos os que constituem a população brasileira.

Em seu papel prioritário, o educacional, a escola deve sistematicamente promover a reflexão sobre as opressões feitas aos mais diferentes segmentos sociais, aí se incluindo negros e afro-descendentes, de modo que todos os seus atores compreendam que cabe à escola levar seus alunos a se “reconhecerem como homens na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem” (FREIRE, 1987, p. 29). Esta ponderação do autor salienta a relevância da escola no compromisso de refletir criticamente sobre as condições concretas das mais variadas formas de opressão, hoje muitas delas transfiguradas em discriminações/exclusões sociais. Diz ainda Freire (1987) que é da reflexão que surgem as transformações sociais mais substantivas, o que significa novas práticas sociais.

Este estudo avaliativo busca, em última instância, salientar que a forma de tratar os conteúdos de um livro didático pode contribuir (ou não) para que os processos de opressão presentes na sociedade passem por um crivo crítico subsidiado pelas reflexões desenvolvidas na escola.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 ABORDAGEM AVALIATIVA

A construção de um instrumento de avaliação de material didático na área de História exige a sua apreciação por sujeitos considerados competentes, isto é, pessoas que, além de conhecerem em profundidade o conteúdo de História, tenham experiência docente e conhecimentos pedagógicos sólidos, especialmente os que dizem respeito à formação do aluno na perspectiva de cidadania. Assim, optou-se pela abordagem da avaliação baseada em especialistas, a qual “depende basicamente dos conhecimentos específicos de um profissional para julgar uma instituição, um programa, um produto ou uma atividade” (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004; p. 179). Esta é, provavelmente, a abordagem de avaliação mais antiga e mais utilizada em todo o mundo. Outros tipos de avaliação dela têm sido derivados, tais como exames de seleção realizados por bancas e painéis para revisão de artigos. De acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), uma equipe de especialistas, ao se complementar com seus diferentes saberes, pode realizar avaliações mais consistentes e completas.

3.2 ETAPAS DO ESTUDO

Uma vez escolhida a abordagem, estabeleceu-se as etapas do processo avaliativo, a saber: elaboração do quadro de critérios e padrões de julgamento; construção do instrumento de avaliação; validação do instrumento construído; seleção dos especialistas; avaliação do instrumento.

✓ **Elaboração do quadro de critérios e padrões de julgamento**

Tendo por base a síntese dos aspectos educacionais retirados dos documentos legais considerados no presente estudo, construiu-se o Quadro 2, a seguir apresentado. Trata-se de instrumento fundamental em um processo avaliativo, pois funciona como um norte, evitando subjetividades, favorecendo ao avaliador a organização de padrões de desempenho derivados de um processo reflexivo.

Quadro 2 - Categorias, indicadores e padrões de julgamento derivados do Quadro 1

Categorias (valores)	Indicadores	Padrões
Respeito às/à/ao/a	liberdades individuais liberdade de expressão ordem democrática bem comum diversidade étnico-racial diferentes modos de vida outro	Explícito Implícito Ausente
Fortalecimento dos/da/do	vínculos de família laços sociais solidariedade cooperação/decisões coletivas sentimento de pertença	
Apreço à/às	tolerância contribuições da cultura africana/afro-brasileira	
Valorização do/da	patrimônio sociocultural do país identidade nacional diversidade cultural africana no tempo presente	
Repúdio às	injustiças e discriminações	
Reconhecimento das/da	mudanças e permanências importância do questionamento da realidade	

Fonte: O autor (2015).

Os padrões de julgamento referem-se às seguintes possibilidades: explícito – quando é abordado de forma clara no texto; implícito - quando está presente nas entrelinhas do texto; e ausente – quando não é abordado no texto.

✓ Construção do instrumento de avaliação

Optou-se pelo *checklist* que pode ser compreendido como “uma lista de critérios de desempenho” e “ser usado repetidas vezes ao longo do tempo para diagnosticar pontos fortes, fracos e mudanças no desempenho” (RUSSEL; AIRASIAN, 2014, p. 200). Para estes autores o uso de “um mesmo *checklist* mais de uma vez é uma forma fácil de obter informações sobre o desempenho do aluno ao longo do tempo” (RUSSEL; AIRASIAN, 2014, p. 201). Em outras palavras significa obter a gradação do desempenho.

Embora esses autores indiquem que o *checklist* comporta apenas duas situações na avaliação de cada aspecto do instrumento (sim/não; presente/ausente), foi possível encontrar uma terceira alternativa passível de ser assinalada pelo avaliador, conforme mencionado no item anterior. Considerando que o *checklist* seria composto de 20 indagações e admitindo-se que seria muito difícil encontrar todas

elas, na situação 'explícita' em um capítulo de livro didático de História, buscou-se estabelecer um máximo de pontuação para os padrões de julgamento mais condizente com esta hipótese. A presença desses 20 indicadores (inseridos nas indagações do *checklist*) pode até ocorrer, mas certamente será ou no livro como um todo, ou no conjunto dos seus capítulos que abordam a História da África, dos negros e afrodescendentes. Uma vez definidas as pontuações: E=2 pontos; I= 1 ponto; A= zero, a pontuação máxima seria 40 pontos, porém difícil de ser alcançada. Optou-se, então, por situar a metade desta pontuação máxima (20 pontos) como um padrão de desempenho 'excelente'; 15 pontos como 'muito bom'; 10 pontos como 'bom'; e 5 pontos como **insatisfatório**.

✓ **Validação do instrumento construído**

A validação do *checklist* foi conduzida por três especialistas em avaliação, sendo duas docentes do Curso de Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio, as quais funcionaram como avaliadoras internas, e uma terceira docente, na condição de avaliadora externa, que nos últimos anos tem participado de processos avaliativos de livros didáticos de Sociologia, no âmbito do PNLD. Todas essas especialistas possuem o título de doutora em educação. Nesta etapa foram feitas sugestões, como por exemplo, incluir itens que: falassem do repúdio às injustiças, aos estereótipos e preconceitos em relação ao negro e afrodescendentes; e destacassem a importância de se questionar os discursos doutrinadores. As sugestões consideradas pertinentes foram incorporadas ao instrumento, que consta do Apêndice A.

✓ **Seleção dos especialistas (avaliadores)**

Foram convidados a participar da avaliação professores de História com mais de cinco anos de atuação na docência desta disciplina. O grupo foi composto por 11 professores, sendo mantido seu anonimato. Todas as escolas onde esses professores lecionavam, à exceção de uma (situada em Angra dos Reis – Estado do Rio de Janeiro), localizam-se no município do Rio de Janeiro.

✓ **Avaliação do *checklist***

O instrumento foi apresentado aos especialistas para que procedessem a sua avaliação, com vistas a indicarem se o mesmo contemplava os aspectos educacionais depurados dos documentos oficiais. Foi solicitado aos professores que avaliassem o instrumento no prazo de uma semana, o que realmente aconteceu. Para a consecução desta tarefa, os avaliadores, além de uma carta expedida pela Coordenação do curso com o pedido de avaliação, receberam o *checklist*, dois recortes da dissertação imprescindíveis ao processo de avaliação, a saber: o objetivo do estudo e sua questão avaliativa; e o Quadro de Categorias, Indicadores e Padrões de Julgamento (Quadro 2) que norteou a construção do instrumento. De posse deste material se tornou viável a avaliação do instrumento. As considerações apresentadas por esses professores são analisadas no Capítulo 4.

4 RESULTADOS E CONCLUSÕES DO ESTUDO

Este capítulo se divide em quatro partes. Na primeira é apresentada uma breve caracterização dos avaliadores; na segunda encontram-se os resultados da avaliação; na terceira situam-se as contribuições oferecidas pelos avaliadores, as quais ultrapassaram os limites da avaliação proposta; na última parte encontram-se as conclusões.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ESPECIALISTAS

Para uma melhor compreensão da avaliação realizada pelos 11 professores, torna-se necessário apresentar uma breve caracterização desses especialistas.

Todos os professores que participaram da avaliação do instrumento eram licenciados em História, com tempo de magistério oscilando entre cinco e 20 anos. Dois deles possuíam mestrado e doutorado no campo da História. A grande maioria (nove) tinha realizado pelo menos uma pós-graduação *lato sensu*, sendo que dois registraram ter realizado três especializações. As duas professoras que não possuíam outros cursos além da licenciatura, tinham mais de 20 anos de magistério. Muitos desses cursos se voltavam para a cultura africana e a História da África. A formação acadêmica dos professores contribuiu para aumentar a credibilidade da avaliação.

Em termos do tipo de escola onde atuavam, considerando que um mesmo professor indicou ter mais de um vínculo empregatício, obteve-se a seguinte distribuição:

a) quatro, eram professores de escolas federais (Colégio Naval - três; e Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca / CEFET/RJ - um), sendo que apenas um deles era dedicação exclusiva. Os demais possuíam outras vinculações em escolas do estado, do município, ou em instituição particular;

b) dois possuíam vínculo com as três redes de ensino: estado, município e particular;

c) três eram professores do estado e do município;

d) um atuava apenas na rede particular, mas com matrícula em duas escolas;

e) outro trabalhava em escola particular e em Organização Não Governamental (ONG), desenvolvendo programa dedicado a jovens em situação de risco.

Portanto, o grupo tinha experiência na área, a maioria (nove) atuando em escolas públicas, o que implica considerar a entrada neste setor, vinculada sempre à seleção formal, que inclui concurso de provas, títulos e exames psicológicos.

4.2 A AVALIAÇÃO DO INSTRUMENTO PELOS ESPECIALISTAS

Dois pontos básicos nortearam a avaliação dos professores: a suficiência das perguntas e a sua adequação. Nesta direção, tinham de indicar se as 20 perguntas apresentadas no *checklist* eram suficientes para avaliar os indicadores retirados dos documentos oficiais e se estavam adequadas.

Em termos de suficiência, todos os especialistas responderam afirmativamente. Eles também concordaram com a escolha dos padrões de julgamento: explícito, implícito, ausente.

Quanto à adequação, por terem os professores indicado inúmeras sugestões (57), configurando outras possibilidades para se avaliar a temática (discriminação racial), supôs-se, de início, que a proposta do estudo apresentava problemas. No entanto, à medida que iam sendo feitas as leituras e releituras das sugestões, tal suposição foi se desconstruindo, uma vez que, com raras exceções, não focalizavam os valores retirados dos documentos oficiais e transformados em indicadores de um processo avaliativo. As sugestões oferecidas pelos docentes deram centralidade a aspectos referentes ao conteúdo. Portanto, não contemplavam a proposta do instrumento de avaliação, baseada em indicadores genéricos (valores educacionais extraídos dos documentos oficiais) que perpassam qualquer tipo de conteúdo.

É compreensível que houvesse uma ênfase na parte de conteúdos por serem todos os avaliadores licenciados em História, ou seja, professores desta disciplina, o que os leva a privilegiar a matéria de ensino. Sabe-se, no entanto, que o professor com boa formação (no seu campo de ensino e na área pedagógica) é capaz de, pelo conteúdo, levar o aluno à compreensão/conscientização dos valores que potencializam a convivência sadia entre todos os diferentes e desiguais. No entanto, não era essa a ótica do instrumento apresentado, que pretendeu oferecer ao professor questões amplas (valores educacionais) que podem se expressar no tratamento de qualquer conteúdo didático.

Seguem-se as cinco indagações, retiradas das avaliações dos professores, consideradas pertinentes por expressarem valores educacionais relacionados ao que

se extraiu dos documentos oficiais. Os respondentes indagaram se a abordagem do tema:

- a) reflete uma proposta educativa anti-racista?
- b) valoriza a cultura oral que traz experiências passadas de geração em geração e que contam histórias de negros e afrodescendentes?
- c) valoriza memórias coletivas e personalidades negras que despontaram nos mais diversos campos, especialmente os afrodescendentes?
- d) valoriza a identidade negra e combate ações de discriminações e preconceitos?
- e) valoriza vultos e personalidades negras?

Essas sugestões foram incorporadas ao instrumento, sofrendo alguma alteração, de modo que pudessem ficar enquadradas no total das 20 perguntas, consideradas suficientes pelos avaliadores. No Apêndice A é apresentado o *checklist* em sua versão final.

4.3 OUTRAS CONTRIBUIÇÕES DOS AVALIADORES: RESULTADOS NÃO ESPERADOS

As demais sugestões, ainda que não aproveitadas, foram percebidas como muito relevantes por este avaliador. Elas podem ser aproveitadas na construção de um *checklist* (ou outro instrumento) destinado a avaliar o tratamento do conteúdo de História da África, dos negros e afrodescendentes em materiais de ensino. Assim, optou-se por apresentá-las como uma contribuição a professores desta disciplina, interessados em uma análise crítica dos livros que utilizam. Admitiu-se, também, que dado ao interesse e esforço dos professores em responder ao pedido de avaliação do instrumento, apresentando um total de 57 indicações, não caberia desconsiderá-las.

Após identificar as sugestões similares, reduzindo-as à mesma contribuição, obteve-se um total de 24 indicações, a seguir transcritas. Nesta direção, os docentes indagaram se a abordagem do conteúdo relativo a África, ao negro e aos afrodescendentes:

- a) leva professores e alunos a refletirem sobre a importância/significado de datas como o 13 de maio (abolição da escravatura) e 20 de novembro (morte de Zumbi dos Palmares)

- b) situa a escola como local de valorização da cultura negra e de reflexão contra os preconceitos?
- c) possibilita uma análise comparativa das diversas fontes que contam a história dos africanos e dos seus descendentes?
- d) faz um comparativo nos campos social, econômico, cultural e político sobre a África do passado e a dos dias atuais?
- e) discute o mito da 'democracia racial' e a 'demografia da cor'?
- f) trata das políticas de ação afirmativa?
- g) apresenta o negro como formador da cultura brasileira, potencial consumidor, formador de opinião, ser político e intelectual, personalidade com expressão em diversos campos sociais?
- h) leva à reflexão da situação do negro no mercado de trabalho e na formação da renda no Brasil?
- i) vai além do campo da História, relacionando o negro à literatura, às artes, a fontes documentais e imateriais que valorizam a sua contribuição?
- j) ultrapassa o limite do livro didático, levando o debate a outras fontes e saberes (nos campos da Sociologia, Antropologia, Filosofia, das artes, entre outros)?
- k) trata de políticas que proporcionam uma maior participação do negro (enquanto grupo discriminado) na educação, saúde, emprego, aquisição de bens materiais, em redes de proteção social e reconhecimento cultural?
- l) apresenta ações preventivas e reparadoras no sentido de favorecer indivíduos que são historicamente discriminados?
- m) amplia o estudo da África para além do tráfico humano (escavidão), destacando este continente como local de formação de culturas, de riquezas e valorização cultural?
- n) mostra a identidade racial do negro de modo afirmativo, desligando-o das imagens que predominam nos meios de comunicação?
- o) apresenta como natural a presença de afrobrasileiros em cargos de chefia ou as situações em que os negros se destacam com pensadores, artistas, escritores, etc.?
- p) aponta a necessidade de eliminação das desigualdades e segregações, de modo que não se mantenham grupos marginalizados?
- q) discute a história da diáspora africana na visão dos vencidos (africanos)?

r) fala da importância da composição diversificada da sociedade, onde não exista predomínio de raças, etnias, religiões, gênero?

s) aborda a violência sofrida pelos negros, segundo o 'mapa da violência' divulgado pela Organização dos Estados Iberoamericanos, no qual o negro é principal alvo da violência?

t) destaca o silêncio imposto às narrativas sobre a vida e a cultura dos negros?

u) indica que preservar e ensinar a memória da escravatura não é um mero exercício de História, mas ação efetiva na luta contra o racismo?

v) evidencia que os seres humanos têm antepassados comuns e que, com o correr dos milênios, foram se diferenciando, o que leva, hoje, a concepções antropológicas que superam o conceito de raça?

w) fala dos conflitos produzidos pela escravidão que fomentaram inúmeras revoltas que marcaram a resistência ao colonialismo?

x) mostra que as vitórias dos movimentos em prol da cultura negra não são exclusivas dos negros e afrodescendentes, mas uma conquista de todo o povo brasileiro.

Como fica evidente, essas 24 indicações dão centralidade a conteúdos específicos e não a valores genéricos que podem ser encontrados em qualquer material de ensino do tema em estudo.

É fato que um professor ao expor, por exemplo, os conflitos produzidos pela escravidão que fomentaram inúmeras revoltas que marcaram a resistência ao colonialismo, pode fazer isto de modo mecânico – citando os conflitos e mostrando o conceito de resistência, sem envolver seus alunos nos valores (de repúdio às injustiças sociais). Ele pode se valer de uma perspectiva tradicional, com a mera exposição didática, sem inserir nas suas falas os sentimentos que levam seus alunos a refletir e se conscientizar das mudanças que se fazem necessárias, especialmente aquelas relacionadas às práticas de convivência social sem preconceitos.

Foi por considerar que a presença de determinado conteúdo em um material didático/livro, ou na fala do professor, não é garantia de mudança de atitudes, que o estudo aqui apresentado focalizou os aspectos educacionais (valores educacionais) inseridos nos documentos normativos, admitindo-se que os mesmos devem perpassar o processo ensino-aprendizagem. Na análise do tratamento do conteúdo sim, pode-se ver a presença desses valores.

4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalização do presente estudo apontou a presença de duas perspectivas de avaliação: a visão generalista imprimida ao instrumento pelo avaliador e sua orientadora, confirmada pelas especialistas que validaram o material, as três com doutorado em educação *versus* a visão específica do grupo de docentes, todos licenciados em História e com cursos de pós-graduação voltados para o aprofundamento de conteúdos no âmbito desta disciplina. A visão dos especialistas foi determinada por uma valorização dos conteúdos de ensino no campo da História. Apesar dessa dualidade, pode-se afirmar que as contribuições dos validadores e especialistas foram muito importantes para obter-se o formato final do *checklist*.

Complementarmente cabe considerar que as inúmeras sugestões oferecidas pelos especialistas, aqui situadas como resultados não esperados, oferecem subsídios para a continuidade do estudo nas seguintes direções:

a) avaliar o *checklist* a partir da experiência de um grupo de pedagogos, com conhecimento em legislação educacional, de modo que se possa analisar as diferenças que surgem nas sugestões de mudança propostas por ambos os grupos;

b) avaliar, com a participação de um grupo significativo de especialistas (mínimo de 10), segundo o *checklist* apresentado no Apêndice A, alguns livros (de três a cinco) de História do Ensino Fundamental, mais utilizados em escolas públicas. Este estudo visaria, fundamentalmente, avaliar como o *checklist* funciona na prática;

c) construir um segundo *checklist*, voltado especificamente para a parte dos conteúdos de História relativos à África, aos negros e afrodescendentes, tendo por suporte as contribuições dos especialistas que participaram do presente estudo e orientações que fundamentam as avaliações de livros didáticos conduzidas no âmbito do PNLD, na área de História.

Retornando-se ao objetivo e questão avaliativa deste estudo, pode-se concluir que o instrumento construído e validado foi avaliado positivamente pelos especialistas. Espera-se que o mesmo seja utilizado e aperfeiçoado por professores que lutam por uma sociedade sem preconceitos, segregações e grupos marginalizados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. E dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção, p. 6.377. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>>. Acesso em: 25 jan. 2015.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 jan. 2015.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura afrobrasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] União*. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 25 jan. 2015.
- BRASIL. Lei nº 11.648, de 31 de março de 2008. Dispõe sobre o reconhecimento formal das centrais sindicais para os fins que especifica, altera a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] União*. Brasília, DF, 31 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11648.htm>. Acesso em: 25 jan. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): apresentação*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391&option=com_content&view=article>. Acesso em: 11 fev. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional do Livro Didático. *História: ensino fundamental e anos finais*. Brasília, DF: Guia de Livros Didáticos, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso: 12 fev. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf>. Acesso: 10 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos. Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH. *Diário Oficial [da] União*. Brasília, DF, 14 maio 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm>. Acesso em: 25 jan. 2015.

COSTA, Warley. *Olhares sobre olhares: imagens da escravidão nos livros de história: representações do ser negro e construção de identidades*. [S. l.], 2006. Disponível em: <www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa.../artigo6.pdf>. Acesso em: 12 set. 2014.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro no Brasil: alguns apontamentos históricos. *Tempo [online]*, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. *Mediações: Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 10, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/2137/2707>>. Acesso em: 15 out. 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARRIDO, Maria Cristina de Moura. Livro didático, movimento negro e PNLD: uma proposta de pesquisa. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 19., 2008, São Paulo. *Poder, Violência e Exclusão: anais...* São Paulo: ANPUH/SP – USP, 2008. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Mirian%20Garrido.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

HÖLFING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação & Sociedade*, [São Paulo], ano 21, n. 70, p. 159-170, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a09v2170.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

JESUS, Fernando Santos de. O “negro” no livro didático de história do ensino médio e a Lei nº 10.639/03. *História & Ensino*, Londrina, v. 18, n. 1, p. 141-171, jan./jun. 2012. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/>. Acesso em: 25 set. 2014.

LUIZ, Janailson Macêdo; SOUZA, Maria Lindaci Gomes de. *(Re)leitura das representações iconográficas: a invisibilidade dos negros nos livros didáticos de história da 7ª. Série*, [S. l.], 2005. Disponível em: <www.anpuhpb.org/.../ST%2005%20-%20Janailson%20Macêdo%20Luiz>. Acesso em: 10 ago. 2014.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, ensino médio e formação de professores. *Revista Digital Tempo*, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 49-64, 2006.

MBAYA, Etienne-Richard. Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas. *Estudos Avançados*, [S. l.], v. 11, n. 30, p. 17-41, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v11n30/v11n30a03.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

MOORE, Carlos. *A África que incomoda: sobre a problematização do legado no cotidiano brasileiro*. Belo horizonte: Nandyala, 2008.

MUNAGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*, 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MACEDO NETO, Manoel Pereira de. Parâmetros curriculares nacionais de história: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. *Revista História em Reflexão*, Dourados, v. 3, n. 6, p. 1- 11, jul./dez. 2009.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. [S. l.]: UNICEF, 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/declaracao/>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

RUSSELL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. *Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações*. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

TEIXEIRA, Rozana. A representação social do negro no livro didático de história e língua portuguesa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Paraná; ENCONTRO SUL-BRASILEIRO DO PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Paraná. *Anais...* Paraná: EDUCERE: PUC, 2009. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2079_1091.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2014.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James L.; FITZPATRICK, Jody R. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Ed. Gente, 2004.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Checklist para avaliação de livros/materiais didáticos – temas referentes à História da África, aos negros, aos afrodescendentes e assuntos correlatos

Avaliador: _____

Este instrumento se destina à avaliação do tratamento dispensado à História da África, aos negros, aos afrodescendentes e assuntos correlatos, expresso em livros didáticos utilizados no Ensino Fundamental. A avaliação toma como referência aspectos educacionais preconizados na Lei n. 9394/96 (LDBEN), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), parte geral específica do ensino de História, na Lei Federal n.10.639 e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Categorias em avaliação	Padrões de julgamento		
	Explícito	Implícito	Ausente
A abordagem do tema respeita:			
1. as liberdades individuais			
2. a liberdade de expressão			
3. a ordem democrática			
4. o bem comum			
5. a diversidade étnico-racial			
6. o outro			
7. os diferentes modos de vida			
A abordagem do tema fortalece:			
8. os vínculos de família			
9. os laços sociais			
10. a solidariedade			
11. a cooperação, as decisões coletivas			
12. o sentimento de pertença			
A abordagem do tema promove o apreço:			
13. à tolerância			
14. às contribuições dos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.			
A abordagem do tema valoriza:			
15. a cultura africana e a cultura afrobrasileira			
16. a identidade nacional e a identidade negra			
17. a diversidade cultural africana no tempo presente			
A abordagem do tema repudia:			
18. as injustiças e discriminações			
A abordagem do tema discute:			
19. mudanças e permanências em relação à presença do negro e afrodescendentes no Brasil			
20. as memórias coletivas e as histórias orais do universo dos afrodescendentes, que expressam as experiências passadas de geração em geração e própria história do país.			