UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELZANIR LEANDRO BANDEIRA DA SILVA MONTEIRO

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE LADÁRIO-MS

CORUMBÁ-MS
2015

ELZANIR LEANDRO BANDEIRA DA SILVA MONTEIRO

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE LADÁRIO-MS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do *Campus* do Pantanal, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari.

CORUMBÁ-MS
2015

Dissertação intitulada ‘História e cultura afro-brasileira nos livros didáticos de história dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Ladário-MS’, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ___/___/____

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Márcia Regina do Nascimento Sambugari (Orientadora)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profª Drª Maria José de Jesus Alves Cordeiro (Membro Titular)
(Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS)

Profª Drª Edelir Salomão Garcia (Membro Titular)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Prof. Drª Claudia Araújo de Lima (Membro Suplente)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Corumbá-MS
2015

Dedico esta produção primeiramente ao meu Deus, que tem sido o grande autor da minha história de vida e a minha fonte de inspiração.

A toda minha família e parentela. Especialmente à minha mãe Elda de Sena Leandro da Silva pois, mesmo longe, está sempre perto para me ajudar e comemorar cada passo dado.

Ao meu companheiro, Manassés do Nascimento Monteiro, com quem sou Casada para Sempre desde dezembro de 2009.

À Professora Doutora Márcia Regina do Nascimento Sambugari, pelas orientações e incentivos nesta caminhada.

A todas as crianças, principalmente aos meus queridos filhos, que ainda não conheço, mas que já são muito amados.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu Deus, por ter-me permitido passar por onde passei, conhecer quem conheci e ter chegado aonde cheguei. Agradeço-O também por ter colocado no meu caminho pessoas dispostas a me ajudar, que foram, de uma forma ou de outra, meus professores nesta longa caminhada. Sem Ele nada disso seria possível. Todos os créditos são para o grande autor da minha história.

Agradeço à minha mãe, que sempre se esforçou para que meus irmãos e eu estudássemos e também sempre esteve disposta a lutar contra qualquer coisa que nos deixasse "pra baixo". Agradeço a Deus por ter me dado a senhora como mãe e ajudadora. Agradeço pelas orações intercessoras por minha vida e por minha família. Obrigada por sempre ter visto além do que os olhos poderiam ver. Mais uma vez, oramos e vencemos! Subir esse degrau só foi possível porque a senhora investiu muito, no início, para construir a minha escada.

Agradeço ao meu pai Edmilson José Bandeira da Silva e à sua companheira Edilene Maria da Silva, por também terem ajudado a edificar os degraus para mais esta conquista. Desejo que meus irmãos também sejam contagiados pelo ânimo de voarem seus voos.

Ao meu padrasto Wilken José de Araújo, que teve uma parcela considerável na minha formação, suportando meus "estresses". Wil, o senhor também foi meu pai. Você me levou para fazer as provas dos vestibulares, na última vez ultrapassou muitos sinais vermelhos e até passou por cima de uma calçada para que eu pudesse chegar a tempo no local da prova. Obrigada, Wil!

Ao meu eterno namorado e esposo Manassés do Nascimento Monteiro, uma pessoa que Deus pôs na minha vida para me ajudar e me encorajar. Agradeço pela sua longanimidade, por sua paciência e compreensão. Não tenho palavras para lhe agradecer. Somente desejo que Deus o abençoe muito. Agradeço aos meus sogros, pela boa educação que deram ao meu marido e por também me incentivarem a continuar estudando. Obrigada, Manassés, por transformar nossas viagens de férias em viagens para apresentações de trabalhos em Congressos. E como se não bastasse, obrigada por participar dos congressos, sendo o meu "fiscal" e avaliador durante as apresentações. Você não é tudo que eu pedi para Deus, por que nem nos meus melhores sonhos eu mandaria tão bem. Amo você!

Aos meus irmãos de sangue: Edmielda e Edmiel. Aos meus meio irmãos: Carla e Caíque. Aos meus irmãos de coração: Willyan, Paula e Caline. Vocês são partes da minha alegria. E assim como ninguém imaginava que eu chegaria aonde cheguei, vocês possam deixar muitas pessoas espantadas ao saberem que vocês foram feitos para voar, mas voar bem alto.

A todos meus familiares, tios e tias, primos e primas. Obrigada pelos ótimos momentos de descontração em família, que sempre foram muito especiais. Agradeço em especial ao meu velho avô, Patriarca da Família Leandro. Um senhor que tenta cuidar dos seus filhos como a falecida esposa Amara cuidaria. À minha vovó Dona Mirian, que sempre tem um abraço fofo e apertado para me dar. Aos meus sobrinhos lindos e fofos, em especial ao Bruno Leandro, que me ensinou a ser tia. Dizem que toda tia é um pouco mãe, então eu desejo tudo de bom para ele. Quero que, quando ele souber ler, leia estas palavras e saiba que ele é muito especial para mim. Quero poder fazer de tudo para ajudá-lo a ser um bom homem.

À minha amiga Eline Patrícia, minha irmã de fé, que me faz sentir muitas saudades. Apesar da distância, vivemos a verdade de que *"[...] há um amigo mais chegado do que um irmão." (Salomão, Provérbios 18:24, Bíblia Sagrada)*. E agradeço à minha amiga desde a época do maternal, Jackeline Evelyn. Ela sabe o quanto é importante para mim, mas nem imagina que me lembrei dela novamente. Agradeço a Deus por suas orações sobre a minha vida.

"Os amigos são para sempre nada pode os separar, Na alegria ou na tristeza sempre juntos vão estar, nem tão pouco a distância me fará esquecer vocês. Num lugar do coração estão vocês!" (Melissa, Num lugar do coração, 1997, grifo meu).

Ao único professor e a todas as professoras do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Vocês foram muito especiais para mim. Cada um contribuiu com a minha formação. Especialmente à minha orientadora do trabalho de conclusão de curso da graduação, Profª Me Solange Gattass Fabi, a quem eu admiro muito e com quem tive a oportunidade de desenvolver esta pesquisa desde o sexto período da graduação na UFMS, quando pude evoluir minha capacidade de reflexão e tive também a possibilidade de aprender, juntas, sobre a temática que estudamos. Agradeço pelo carinho da sua atenção com relação ao desenvolvimento desta produção.

Agradeço a todo o corpo docente e administrativo do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS/CPAN. E agradeço carinhosamente à Professora Drª. Márcia Regina do Nascimento Sambugari, que escolheu o desafio de ser minha orientadora nesta produção. Trabalhar com a senhora foi muito significante. Certamente aperfeiçoamos os nossos laços como pesquisadoras e vivemos intensamente esta pesquisa. Obrigada pelo carinho com que me orientou, pelo cuidado com os prazos exigidos pelo PPGE, pela atenção aos mínimos detalhes que compõem este trabalho. Novamente fomos agraciadas pela oportunidade de compartilharmos juntas as mesmas aprendizagens acerca da Maternidade. Boa sorte para nós duas e para as nossas "crias".

Às Professoras Doutoras Edelir Salomão Garcia e Maria José de Jesus Alves Cordeiro, pelos encaminhamentos dispensados durante o processo de qualificação e pela atenção empregada também na leitura da versão final desta dissertação.

Aos meus colegas do curso de Mestrado em Educação - UFMS, meu obrigada pelos momentos de concentrações, descontrações, viagens e aulas. Vocês foram ótimos companheiros. Agora, no final do curso, perdemos uma das nossas colegas, a Cristine Rocha. Que sempre a tenhamos na mente e nos corações como exemplo de disciplina e amor aos estudos.

Aos meus amigos da Família Naval, uma família construída numa terra estranha, por pessoas até então desconhecidas. Convivendo, aprendemos a nos amar e nos ajudar como família.

Agradeço a todos os que foram meus alunos na Escola Bíblica Dominical da igreja, que é o meu lugar de colocar tudo que aprendo em prática. Observá-los tem me ajudado muito e tem confirmado a minha função como educadora.

Finalmente, agradeço a todos que acreditaram em mim e que me ajudaram direta e indiretamente no desenvolvimento deste trabalho e que não foram citados.

They made everything Black ugly and evil. Look in your dictionaries and see the synonyms of the word Black, It's always something degrading and low and sinister. Look at the word White, it's always something pure, high and clean.

Well I want to get the language right tonight. I want to get the language so right that everyone here will cry out: 'Yes, I'm Black, I'm proud of it. I'm Black and I'm beautiful!"

(Martin Luther King, Atlanta, Agosto 1967)

Eles fizeram com que todas as coisas Pretas parecessem feias e más. Olhem em seus dicionários e vejam os sinônimos da palavra Preto: é sempre algo degradante, baixo e sinistro. Vejam a palavra Branco: é sempre algo puro, poderoso e limpo.

Bem, eu quero começar a corrigir a nossa língua nesta noite. Eu vou corrigir de forma que todo mundo aqui vai gritar: "Sim, eu sou Preto, eu tenho orgulho disso. Eu sou Preto e sou bonito!"

(Martin Luther King, Atlanta Geórgia em 11 de agosto de 1967. Tradução nossa).

MONTEIRO, Elzanir Leandro Bandeira da Silva. **História e cultura afro-brasileira nos livros didáticos de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Ladário-MS**. 2015. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal, Corumbá, 2015.

RESUMO

Essa pesquisa teve como finalidade analisar o retrato do negro nos livros didáticos de História e História Regional do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental adotados pelas escolas da rede municipal de Ladário-MS. Para tanto, buscou-se responder às seguintes questões: qual a abordagem apresentada nos livros didáticos referentes à pessoa negra? Como esses livros didáticos tratam das questões referentes à discriminação e/ou preconceito racial? A partir da abordagem de natureza qualitativa e documental, a pesquisa contou com o estudo acerca da Lei 10.639/2003, do Edital do Plano Nacional do Livro Didático, das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, dentre outros documentos, para fundamentar a discussão sobre a temática investigada. Também contou com o levantamento e seleção de livros didáticos de História e História Regional adotados nas escolas da rede municipal de Ladário-MS no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, para fins de identificação e análise dos textos e imagens que fazem menção à raça negra. Com o estudo, refletiu-se não somente como a pessoa negra aparece no livro didático, mas apontaram-se as várias tensões que permeiam essa ocorrência, desde os acontecimentos históricos e seus contextos até a contemporaneidade.

Palavras-chave: Negros. História Regional. Livros didáticos. Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the image of black people in History and Regional History books used by 4th and 5th graders in primary education adopted by municipal schools of Ladário-MS. Therefore, we sought to answer the following questions: What is the approach presented in textbooks regarding black people? How do these textbooks treat the issues of discrimination and / or racial prejudice? With a qualitative nature and based on documentary research, the paper included the study of the Law 10.639 / 2003, the National Textbook Plan, the National Guidelines for the Teaching of Ethnic and Race Relations, among other documents, to support the discussion on the subject investigated. It also included a survey and selection of History and Regional History textbooks adopted in municipal schools in Ladário-MS in the 4th and 5th grades of primary school, for the identification and the analysis of the texts and images that mention the black race. With this study, we not only reflected about how black people appear in textbooks, but also identified the various tensions that permeate the fact, from historical events and their context to our time.

Keywords: Black People. Regional History. Textbooks. Law 10.639 / 2003.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

CADARA – Comissão Assessora de Diversidade para Assuntos Relacionados aos Afrodescendentes

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF/88 – Constituição Federal do Brasil de 1988

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

RA – Reuniões Anuais

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEDH – Secretaria de Direitos Humanos

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SESU – Secretaria de Educação Superior

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11
1.1 Problemática e questões de pesquisa 12
1.2 Objetivos 13
1.3 Percurso teórico-metodológico 13
1.4 Organização textual da Dissertação 16
2 ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: DO DIREITO À OBRIGATORIEDADE 18
2.1 Algumas considerações sobre o termo étnico-racial 18
2.2 Do direito à educação étnico-racial 21
3 DELINEAMENTO DA PESQUISA 41
3.1 Revisão de estudos sobre negros nos livros didáticos 41
3.2 Divulgação dos estudos sobre educação e relações étnico-raciais e o livro didático no GT 21 da ANPEd (2002 a 2013) 43
3.3 Percurso histórico do livro didático no Brasil 50
3.4 O livro didático do PNLD de História como objeto de análise 56
4 O NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS APÓS A LEI 10.639/03: UM OLHAR A PARTIR DA ANÁLISE DOS LIVROS DE HISTÓRIA 62
4.1 Análise do Livro ‘Agora é hora História: para gostar de História’ (4º Ano do Ensino Fundamental) 62
4.2 Análise do Livro ‘Agora é hora História: para gostar de História’ (5º Ano do Ensino Fundamental) 65
4.3 Análise do Livro ‘História do Mato Grosso do Sul’ (4º e 5º Anos do Ensino Fundamental) 70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 76
REFERÊNCIAS 79

1 INTRODUÇÃO

O interesse por este trabalho de pesquisa foi gerado após uma série de discussões presenciadas em uma conferência para apresentar aos estudantes de licenciaturas os projetos de implementação da Lei 11.645/08, que determina que nos "[...] estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena" (BRASIL, 2008). Essa legislação assumiu um caráter complementar à Lei 10.639/03, que incluía, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática 'história e Cultura Afro-Brasileira, mas não tratava dos povos indígenas'.

Após assistir às palestras[1], ficou evidente que, mesmo com a iniciativa da Lei 10.639/03, nada ainda vinha sendo realizado para minimizar os conflitos sociais causados pelos preconceitos e discriminações em relação aos negros no ambiente escolar e fora dele. Até mesmo na formação universitária, não eram perceptíveis iniciativas para que os futuros docentes soubessem como trabalhar esse tema.

Partindo dessa problemática, a presente pesquisa foi concebida para direcionar estudos acerca do que vem sendo veiculado nos livros didáticos, a fim de compreender o que tem sido feito para alcançar os objetivos previstos com essas leis para o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

As leis objetivam valorizar as diferenças étnicas e culturais existentes na cultura brasileira, aprendendo a conhecer e respeitar as origens e histórias das culturas que compõem o povo brasileiro. Segundo a 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), reconhecer essas culturas significa:

> Compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, 2004, p. 13).

[1] Experiência vivenciada pela pesquisadora quando era discente do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, no ano de 2008.

Em se tratando do livro didático, o edital de licitação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2013 (BRASIL, 2010) sugere a sua adoção como instrumento didático de apoio ao professor em sua prática, o qual necessita um bom direcionamento acerca do seu uso dentro e fora da escola e de um bom exame quanto aos estereótipos e reflexões que reproduzem no imaginário das crianças. O livro didático, de forma perceptível (ou não), transmite aos alunos ideias que possivelmente formarão suas opiniões sobre as coisas.

Devido à importância desse instrumento pedagógico, buscamos analisar os livros didáticos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental adotados pelas escolas da rede municipal de Ladário-MS. A finalidade consistiu em verificar se há, nesses livros, algum tipo de iniciativa para a efetivação da educação para a diversidade, no que diz respeito à Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'história e cultura afro-brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares'.

Consideramos oportuna a finalidade deste trabalho de investigar como a raça negra é retratada nos livros didáticos, pois no ano de 2013 completou-se o prazo de dez anos delimitados para a implementação da Lei 10.639/03. Nessa ocasião, é possível analisar os livros que são resultados desse período pós Lei 10.639/03. Fizemos, então, uma reflexão acerca dos momentos históricos que culminaram com essa lei, a fim de contextualizar o cenário da educação para as relações étnico-raciais, tanto no Brasil, quanto internacionalmente.

Este projeto de pesquisa está inserido na Linha de Pesquisa 'Formação do educador e diversidade' do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), *Campus* do Pantanal/UFMS, vinculado ao projeto de Pesquisa 'Formação e práticas docentes em contextos escolares', do 'Grupo de estudos e pesquisas sobre formação e práticas docentes (Forprat)', registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

1.1 Problemática e questões de pesquisa

Conforme aponta Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), no ensino brasileiro, os livros didáticos distribuídos gratuitamente nas escolas serviram, durante muitos anos, para perpetuar (pré)conceitos, reproduzir padrões de cultura, de vida e até mesmo de beleza por muitas vezes estereotipados e equivocados, transmitidos de forma subjetiva em forma de mensagens ideológicas, formando, no pensamento dos seus receptores, a imagem da cultura perfeita, "[...]

representando a cultura dominante como sendo a norma, e as outras culturas como diferentes, problemáticas e, geralmente, também atrasadas" (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 128). Na escola, essas mensagens são preocupantes, pois seus receptores são "[...] crianças em processo de desenvolvimento emocional, cognitivo e social" (MENEZES, 2002, p. 2), que facilmente internalizam as mensagens discriminatórias que permeiam as relações sociais. Nesse contexto a escola, cada vez mais, promove a discriminação e o preconceito. Por isso nos remetemos à questão: Qual a abordagem apresentada nos livros didáticos referentes à pessoa negra?

1.2 Objetivos

A pesquisa teve como objetivo geral analisar como a pessoa negra é retratada nos livros didáticos de História do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental adotados pelas escolas da rede municipal de Ladário-MS.

Buscamos, como objetivos específicos:

- Fazer um levantamento dos livros didáticos de História e História Regional adotados no 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental das escolas da rede municipal de Ladário-MS;

- Verificar se os livros fazem referência à raça negra, após a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira estabelecida na Lei 10.639/03;

- Identificar a abordagem apresentada nesses livros sobre os personagens negros.

- Contextualizar a Lei 10.639/03.

1.3 Percurso teórico-metodológico

Primeiramente, foi realizada uma revisão bibliográfica no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos últimos cinco anos (2009 a 2013), a fim de localizar o que vem sendo produzido acerca da temática. Utilizamos como descritores: negro, livro didático dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e afro-brasileiro. Também foi levantada a produção divulgada no Grupo de Trabalho (GT) 21, das Reuniões Anuais (RA) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) sobre a temática, considerando a relevância da difusão do conhecimento produzido na área da Educação no Brasil.

Após essa revisão, procedemos ao estudo da leis 10.639/2003, que trata da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da obrigatoriedade da temática História e Cultura

Afro-Brasileira (BRASIL, 2003); da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 (BRASIL, 1996); do Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2013 (BRASIL, 2010) e o Guia de livros didáticos: PNLD 2013 de História (BRASIL, 2012); 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); o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), entre outros documentos legais que contribuíram para fundamentar a discussão sobre a temática investigada.

Em seguida, realizamos o estudo teórico para compreender o contexto social, econômico e histórico e situar as práticas sociais de racismo. Deste modo, à luz dos autores que abordam a temática, buscamos analisar a maneira como os livros didáticos se referem aos negros e verificar se ocorre discriminação e/ou preconceito.

Conduzimos uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que este tipo de pesquisa se preocupa, segundo Gonsalves (2003, p. 68), em compreender e interpretar um fenômeno, considerando inclusive os significados atribuídos às suas práticas. Com essa pesquisa buscamos descrever as características atribuídas aos negros nos livros didáticos, além de explicar as opiniões, atitudes e crenças referentes aos negros nesses manuais, bem como "[...] identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência deste fenômeno" na educação (GIL, 2002, p. 42).

Quanto às fontes de informação, desenvolvemos a pesquisa documental, pois recorremos a um documento primário, isto é, aqueles materiais que segundo Gil (2002, p. 45), "[...] não receberam ainda um tratamento analítico". Assim, selecionamos como documentos de análise, os livros didáticos de História do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental adotados pelas escolas municipais de Ladário-MS, em 2013.

Junto à Secretaria Municipal de Educação de Ladário-MS, verificamos quais são os critérios de seleção do livro didático de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede, a fim de perceber se o município escolhe um manual didático para toda a rede ou se cada escola/professor desfruta de autonomia para escolher o livro didático adotado durante o ano.

Delimitado o objeto de análise, pedimos autorização à Secretaria Municipal de Educação de Ladário-MS para a realização da pesquisa e solicitamos exemplares dos livros didáticos adotados nas escolas da rede municipal. A encarregada do setor dos livros didáticos pediu-nos um prazo de duas semanas para o levantamento dessa informação. Ao término do prazo, fomos avisadas de que o levantamento não pôde ser feito, e recebemos a autorização para ir às escolas e conversar com os diretores para saber deles se poderiam nos emprestar as

obras didáticas mais utilizadas em cada escola. Porém, devido ao período de término/início de ano, muitos diretores e coordenadores estavam de férias, alguns foram movimentados de uma escola para outra, e era difícil encontrar os responsáveis pelos livros didáticos.

No mês de fevereiro de 2014, o diretor de uma escola nos concedeu o empréstimo dos livros selecionados, analisados nesta pesquisa. Ele nos informou que as seis escolas do município usam os mesmos livros didáticos, que são escolhidos em consenso pelos gestores das escolas. Tal característica é controversa à proposta do Edital de seleção do PNLD 2013, que recomenda que os professores escolham os livros de acordo com a concepção pedagógica da instituição.

> Os livros didáticos serão livremente escolhidos pelas escolas participantes, por meio de seu corpo docente e dirigente e com base na análise das informações contidas no Guia de Livros Didáticos. [...] A escolha será realizada em primeira e segunda opção para cada componente curricular, considerando-se a adequação e a pertinência das obras em relação à proposta pedagógica de cada instituição escolar (BRASIL, 2010, p. 10).

A rede de escolas públicas municipal de Ladário-MS não cumpre o disposto nas recomendações de seleção do PNLD 2013. A proposta pedagógica dos professores e de cada instituição escolar e não é considerada.

Inicialmente, pretendíamos utilizar livros de Português e História do 1º ao 3º ano. Por isso, quando fomos às escolas, solicitamos livros de 1º ao 5º ano das duas disciplinas. Mas, ao folhearmos os livros, percebemos que os conteúdos dos livros do 1º ao 3º ano estavam mais voltados para a questão da alfabetização e do letramento. Nessa ocasião, tivemos a surpresa de encontrar um livro regional que vem sendo utilizado pelas escolas. Então, direcionamos nosso olhar somente para os livros de História do 4º e 5º anos, bem como o livro regional estudado nesses dois anos.

Como instrumento de coleta dos dados, elaboramos um formulário com itens de identificação dos livros didáticos, tais como: nome e autor do livro; área de conhecimento e série a que se destina, bem como os recortes dos textos e imagens sobre as questões investigadas.

Após selecionarmos esses recortes, utilizamos o Guia do PNLD 2013 – História (BRASIL, 2012), para compararmos as avaliações realizadas pelo MEC acerca dos livros escolhidos para a pesquisa.

O Guia do PNLD 2013 na área de História apresenta, de maneira sucinta, o resultado das avaliações dos principais livros didáticos aprovados pelo Edital de seleção do PNLD 2013

e seus respectivos manuais do professor. Logo, visam a auxiliar o professor "[...] na escolha dos livros didáticos que poderão ser escolhidos por eles para utilizarem nas escolas" (BRASIL, 2012, p. 11).

A proposta de análise consistiu em partir do eixo 'o negro nos livros didáticos após a Lei 10.639/03' e, pautando no PNLD 2013 (BRASIL, 2011, p. 27), buscamos analisar as imagens trazidas nas gravuras e nos textos, a fim de responder às seguintes questões:

Os conteúdos abordados nos livros didáticos analisados:

a) consideram a participação dos negros em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder?

b) dão visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos?

c) consideram seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade?

d) abordam a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária?

1.4 Organização textual da Dissertação

A pesquisa está organizada em cinco seções. Na primeira, introdutória, são apresentados os objetivos e o percurso teórico-metodológico.

A segunda seção, que tem como título 'Ensino de história e cultura afro-brasileira: do direito à obrigatoriedade', reflete acerca dos momentos históricos da Lei 10.639/03, para contextualizar o cenário brasileiro e internacional no que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais. Nesta sessão justificamos a concepção acerca do termo 'étnico-racial', usado neste trabalho, bem como o percurso do direito de ensinar e aprender a história e a cultura afro-brasileira no cenário internacional e nacional, até chegar ao momento em que o Estado brasileiro foi obrigado a se comprometer com o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, passando de um direito garantido em documentos internacionais para sua integração na Constituição Federal Brasileira.

A terceira seção, com o título 'Delineamento da pesquisa', traz uma revisão dos estudos, trabalhos acadêmicos e apresentações na ANPEd que discutiram sobre a educação e as relações étnico-raciais, tendo como fonte de suas análises os livros didáticos. Ainda nessa seção, tecemos um breve percurso histórico do livro didático no Brasil e sua relação com a

proposta do Plano Nacional do Livro Didático. Posteriormente, evidenciamos as obras didáticas de História que constituíram o nosso objeto de análise.

A quarta seção, intitulada ‘O negro nos livros didáticos após a lei 10.639/03: um olhar a partir da análise dos livros de história’, insere a análise das três obras didáticas, os dois livros didáticos de História e um livro de História de Mato Grosso do Sul, para o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental adotados nas escolas da rede municipal de ensino de Ladário-MS, bem como as contribuições para a educação das relações étnico-raciais.

Por fim, na quinta e última seção, constam as considerações finais da pesquisa. Acreditamos que este estudo contribui para novas pesquisas, bem como práticas pedagógicas inovadoras que incentivem a reflexão acerca das diferenças culturais existentes na sociedade brasileira.

2 ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: DO DIREITO À OBRIGATORIEDADE

Nesta seção, justificamos o emprego do termo étnico-racial. Em seguida, trazemos uma breve reflexão acerca da trajetória do negro no Brasil, o contexto de exploração, seu reconhecimento como cidadão brasileiro, até as políticas para a promoção da educação étnico-racial no Brasil e no mundo, para explicitarmos como a educação étnico-racial se constituiu como um direito constitucional e passou a ser obrigação institucional. Consideramos os acontecimentos que fizeram parte da agenda internacional (Declarações Universais) e nacional (Constituições e Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que contribuíram para a promoção da diversidade cultural e termos afins com a proposta da Lei 10.639/03.

2.1 Algumas considerações sobre o termo étnico-racial

Nesta subseção, procuramos justificar o emprego da palavra étnico-racial, explicitando o sentido por meio dos vocábulos ‘raça’ e ‘etnia’ separadamente para, em seguida, expor o sentido da justaposição dessas palavras.

O conceito biológico de raça, que foi bastante difundido no século XVIII, definia raça como um grupo de pessoas socialmente unificado em virtude de marcadores físicos como a pigmentação da pele, a textura dos cabelos, os traços faciais, entre outros aspectos físicos e biológicos. O conceito, segundo Munanga (2000), dividiu a espécie humana em três raças: a branca, a amarela e a negra. Ou seja, o fator diferenciador era a concentração de melanina. No entanto, essa classificação dos grupos humanos tornou-se um problema a partir do momento em que, explica Munanga (2000, p. 21), os naturalistas “[...] se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças”.

Atualmente, essa concepção biológica de raça é ultrapassada, mas serviu, durante muitos anos, como justificativa para a exploração de negros no Brasil Conforme afirma Chiavenato (2012, p. 153):

> Com o Senhor de escravo vendo os intelectuais europeus confirmando seus preconceitos, ficou fácil crer na superioridade do homem branco. Da sociedade escravocrata e dessa crença, nasceu uma ideologia que deturpou a crítica social e deixou vícios culturais que justificam ainda hoje as injustiças sofridas por negros e pobres. Mesmo os que defenderam o negro foram vítimas dessas sequelas e sem atinar com as verdadeiras causas do atraso

> brasileiro, explicaram-no por uma hipotética inferioridade racial "do povo" e não do sistema escravista (CHIAVENATO, 2012, p. 153, grifos do autor).

Portanto, concordamos com o Parecer 03/2004 (BRASIL, 2004), ao definir raça como a construção social tecida nas nada harmônicas relações entre brancos e negros. O vocábulo raça recebeu outro significado pelo Movimento Negro, que passou a utilizá-lo "[...] com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos" (BRASIL, 2004, p. 5). Sob essa perspectiva, entendemos raça como:

> [...] uma construção, resultante da organização social que define relações e lugares sociais de acordo com as características fenotípicas dos indivíduos e grupos. Não estamos, portanto, utilizando raça no âmbito do conceito biológico (COSTA, 2011, p. 20).

Raça seria, então, um grupo de pessoas socialmente unificado em virtude de marcadores físicos como a pigmentação da pele, a textura dos cabelos, os traços faciais, entre outros aspectos físicos. Mas não somente isso, estas pessoas comungam uma identidade cultural que não é determinada pelas características físicas e biológicas, mas algo construído, mantido e transformado dentro de um processo social.

Munanga (2000) refere-se ao conteúdo da etnia como sociocultural, histórico e psicológico. É "[...] é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território" (MUNANGA, 2000, p. 28).

Por sua vez, a justaposição étnico-racial busca evidenciar que as relações sociais no Brasil não estão manifestas somente no âmbito das questões raciais; envolvem também demandas étnicas. De acordo com Costa (2011

> [...] as relações raciais no Brasil não são tensionadas apenas em função do tratamento dispensado às diferenças fenotípicas, isto é, às características físicas das pessoas, deve-se igualmente, à desconsideração de que este país tem [...] raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (COSTA, 2011, p. 20).

Woodward (2000 apud MENEZES, 2002, p. 9) postula que "[...] a construção da identidade assim como a sua manutenção, se constituirá dentro do processo social, quando o olhar do outro poderá ou não proporcionar o reconhecimento ou sentimento de pertença ao grupo social". Esse sentimento de pertença faz com que nos consideremos parte de um grupo, no sentido de comungar da mesma cultura, língua e/ou origem, pois quando nos relacionamos

com outro grupo similar, esse pertencimento é defendido e contrastado na relação com o outro.

Nesse contexto, podemos dizer, assim como Menezes (2002), que a genealogia da sociedade brasileira é descendente de várias origens, predominantemente os brancos europeus, os negros de origem africana e os indígenas nativos, além das contribuições dos povos asiáticos mais tarde, formando, assim, uma pluralidade étnico-racial. Da mesma forma que a diversidade étnica (por que não a chamar de diversidade cultural[2]?) está presente no ambiente escolar, as tensões que acompanham as diferenças também se fazem presentes na escola. Para a autora, as relações entre essa diversidade cultural brasileira não aconteceram de forma pacífica e democrática, uma vez que as populações indígenas e negras ficaram à margem, e até mesmo excluídas das relações sociais, sendo apenas citadas nos contextos de exploração, escravidão e submissão aos 'superiores brancos', perpetuando e legitimando a discriminação racial existente no Brasil.

O pressuposto que perpassa pela necessidade de criar leis que obrigam as instituições educacionais a ensinarem história e cultura afro-brasileira é que o sistema educacional brasileiro se omitiu de lidar com essas desigualdades, o que as fortaleceu e as perpetuou dentro da escola, já que se trata de uma instituição responsável pelo "[...] processo de socialização infantil no qual se estabelecem relações com crianças de diferentes núcleos familiares. Esse contato diversificado poderá fazer da escola o primeiro espaço de vivência das tensões raciais" (MENEZES, 2002, p. 2). A escola pode, de um lado, fortalecer a discriminação racial, evocando a prática do racismo e, de outro, desmistificar o racismo, trabalhando para a reflexão acerca das origens das tensões raciais, fortalecendo a diversidade e enfraquecendo a desigualdade.

Assinalamos como racismo "[...] uma ideologia, uma estrutura e um processo pelo qual grupos específicos com base em características biológicas e culturais verdadeiras ou atribuídas, são percebidos como raça ou grupo étnico inerentemente diferente e inferior" (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 4) em relação a outro, considerado como superior. Logo, a naturalização dessa prática na escola, segundo Pinto (1993 apud AQUINO, 1998, p. 84), torna-a um órgão social perpetuador de preconceitos e discriminações, nas ações diretas ou indiretas dos seus agentes, nos conteúdos didáticos transmitidos por eles ou mesmo

[2]A diversidade cultural inclui as diferenças culturais que existem entre as pessoas, como linguagem, vestimentas, tradições, gênero, etnia, credo religioso, artes, costumes. A diversidade cultural valoriza a compreensão e o respeito mútuo, essenciais em uma sociedade multicultural e permite à sociedade buscar diferentes abordagens para resolver seus problemas (ANDRADE, 2008, p. 57).

quando se omitem de contribuir para a modificação das mentalidades, contribuindo para o fortalecimento da segregação racial.

Uma instituição antidiscriminatória age coibindo a discriminação por meio do conhecimento dos conceitos e sua análise. A extinção das práticas do racismo não significa combater os sujeitos que as adotam, mas "[...] opor às práticas e ideologias pelas quais o racismo opera através das relações culturais e sociais" (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 4). Ou seja, significa combater as discriminações que são frutos de preconceitos que se perpetuam no ambiente escolar, quanto à raça, gênero, classe social, origem regional, ou outro tipo de preconceito.

2.2 Do direito à educação étnico-racial

Nesta subseção, fazemos uma breve reflexão acerca da trajetória do negro no Brasil, o contexto de exploração de sua força produtora, seu reconhecimento como cidadão brasileiro até as políticas para a promoção da educação étnico-racial no Brasil e no mundo. Para explicitarmos como a educação étnico-racial se constituiu como um direito constitucional e passou a ser obrigação institucional, consideramos os acontecimentos que fizeram parte da agenda internacional (Declarações Universais) e nacional (Constituições e Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que contribuíram para a promoção da diversidade cultural e termos afins, com a proposta da Lei 10.639/03.

Prudente (1989) esclarece que, sob o ponto de vista jurídico, os negros que vieram para o Brasil e foram escravizados ocuparam duas posições distintas nas legislações brasileiras: "[...] de 1530 a 1888 - a) objeto de direito e ou sujeito de direito; após 1888 - b) sujeito de direito" (PRUDENTE, 1989, p. 135). Tal fato foi evidenciado por Ribeiro (2006, p. 39), ao destacar que, antes mesmo do 'descobrimento' do Brasil, em janeiro de 1454 o Vaticano, na pessoa do papa Nicolau V, dispôs a Bula *Romanus Pontifex*, que estabelecia normas para esta colônia:

> Não sem grande alegria chegou ao nosso conhecimento que nosso dileto filho e infante D. Henrique, incedido no ardor da fé e zelo da salvação das almas, se esforça por fazer conhecer e venerar em todo o orbe o nome gloriosíssimo de Deus, reduzindo à sua fé não só os sarracenos, inimigos dela, como também quaisquer outros infiéis. Guinéus e negros tomados pela força, outros legitimamente adquiridos foram trazidos ao reino, o que esperamos progrida até a conversão do povo ou ao menos de muitos mais. Por isso nós, tudo pensando com devida ponderação, concedemos ao dito rei Afonso a plena e livre faculdade, entre outras, de invadir, conquistar, subjugar e quaisquer sarracenos, pagãos, inimigos de Cristo, suas terras e bens, a todos reduzir à servidão e tudo praticar em utilidade própria e dos

> seus descendentes. Tudo declaramos pertencer de direito i*n perpetuum* aos mesmos D. Afonso e seus sucessores, e ao infante. Se alguém, indivíduo ou coletividade infrigir essas determinações, seja excomungado (BAIÃO, 1939, p. 36-37 apud RIBEIRO 2006, 35-36)

Em 04 de maio de 1493, o Vaticano estabeleceu a bula *Inter Coetera,* que continha algumas alterações com relação à anterior, principalmente em relação à permissão para os espanhóis e portugueses escravizarem os povos do Novo Mundo:

> Por nossa mera liberdade, e de ciência certa, e em razão da plenitude do poder Apostólico, todas ilhas e terras firmes achadas e por achar, descobertas e por descobrir, para Ocidente e o Meio-Dia, fazendo e construindo uma linha desde o polo Ártico [...] quer sejam terras firme e ilhas encontradas e por encontrar em direção à Índia, ou em direção a qualquer outra parte, a qual diste de qualquer das ilhas que vulgarmente são chamadas dos Açores e Cabo Verde cem léguas para o Ocidente e o Meio-Dia [...] A vós e a vossos herdeiros e sucessores (reis de Castela e Leão) pela autoridade do Deus onipotente a nós concedida em S. Pedro, assim como do variacado de Jesus Cristo, a qual exercemos na terra, para sempre, no teor das presentes, vô-las doamos, concedemos e entregamos com todos os seus domínios, cidades, fortalezas, lugares, vilas, direitos, jurisdições, e todas as pertenças. E a vós e aos sobreditos herdeiros e sucessores, vos fazemos, constituímos e deutamos por senhores das mesmas, como pleno, livre e onímodo poder, autoridade e jurisdição. [...] sujeitar a vós, por favor da Divina Clemência, as terras firmes e ilhas sobreditas e os moradores e habitantes delas e reduzi-los a Fé Católica (MACEDO SOARES, 1939, p. 25-28 apud RIBEIRO, 2006, p. 36-37).

Tais bulas estabeleciam normas sobre um povo que ainda não era conhecido, mas que estava condenado a servir ao senhorio oriundo delas. Ribeiro (2006, p. 37) avalia que há resquícios dessas bulas nas nossas leis, que foram subsídios para "[...] conceder um pequeno espaço de terra para o povo indígena, para apontar que determinada tribo não seria escravizada e até mesmo na fundamentação do direito latifundiário".

O cenário brasileiro da formação do povo brasileiro retratado por Darcy Ribeiro no livro **O povo brasileiro** (RIBEIRO, 2006) mostra o caminho percorrido pelos negros trazidos da costa ocidental da África até sua chegada ao Brasil no ano de 1530. O autor expõe que os tipos culturais dos negros trazidos para o Brasil eram divididos em três grupos: o primeiro grupo eram os negros de origem sudanesa, chamados de Iorubá; o segundo, eram os negros que haviam sido islamizados, conhecidos como Nagôs e Hauçás, do norte da Nigéria; o terceiro grupo étnico eram os Bantu, que vieram da Angola e de Moçambique.

A captura de escravos para serem trazidos ao Brasil não foi feita aleatoriamente. Ao contrário do que se pensa, vários povos em diversas regiões da África dispunham de aspectos

culturais e tecnológicos mais evoluídos do que os povos europeus, Segundo Chiavenato (2012, p. 79): “Os preconceitos e o racismo ideológico repetidos em quinhentos anos fazem essa afirmação parecer estranha”. Durante o século XV, uma das vantagens superiores dos negros africanos sobre os europeus era o trato dos metais e suas avançadas técnicas de agricultura. O povo do oeste africano adotava sistemas agrícolas desenvolvidos. De acordo com Genovese (apud CHIAVENATO, 2012), além do sistema agrícola, tinham um sistema de comércio cuidadosamente regulamentado, com ligas artesanais e uma estrutura de classes.

Os povos africanos trazidos para o Brasil, principalmente os Iorubás, trabalhavam muito bem com cobre e estanho. Não foi por acaso que os portugueses os trouxeram para as minas no Brasil. Chiavenato (2012, p. 80) comenta: “Não por acaso os africanos no Brasil demonstravam melhor conhecimento de mineração e siderurgia que seus senhores portugueses. [...] usaram-se enxadas de ferro antes que os portugueses soubessem o que era isso”. Portanto, os povos africanos trazidos para o Brasil foram escolhidos por interesse dos portugueses em suas técnicas de trabalho já desenvolvidas.

Chiavenato (2012) ressalta que os primeiros negros trazidos para o Brasil não vieram diretamente da África. Eram trazidos de Portugal já treinados para serem escravos, pois Portugal já exportava negros africanos desde 1441. Foi provavelmente no período de 1516 a 1526 que começaram a vir negros diretamente da África.

Ribeiro (2006) declara que era a política dos colonizadores fazer a separação dos negros de mesma etnia para evitar a concentração de negros escravos, impedindo a formação de núcleos solidários de fortalecimento do patrimônio cultural africano e a consequente incorporação do universo cultural da nova sociedade. Essa nova sociedade exigia que eles trabalhassem para atender às necessidades do seu senhor, não mais da sua comunidade. E à medida que eram subjugados a produzir aquilo que não consumiam, o processo de desaculturação acontecia (RIBEIRO, 2006).

Acerca do processo de escravização a que os negros trazidos para o Brasil foram submetidos, Ribeiro (2006, p. 106) pondera:

> A empresa escravista, fundada na apropriação de seres humanos através da violência mais crua e da coerção permanente exercida através dos castigos mais atrozes, atua como uma mó desumanizadora e deculturadora de eficácia incomparável. Submetido a essa compressão, qualquer povo é desapropriado de si, deixando de ser ele próprio, primeiro, para ser ninguém ao ver-se reduzido a uma condição de bem semovente, como um animal de carga depois, para ser outro, quando transfigurado etnicamente na linha consentida pelo senhor, que é a mais compatível com a preservação dos seus interesses.

No âmbito dos textos legais produzidos para reger o Brasil Império, salientamos a Constituição de 1824, elaborada por D. Pedro I, que definia quem poderia receber o título de cidadão brasileiro. No Art. 6º, dentre as cinco condições para ser brasileiro, destacamos a do Inciso I: "[...] I. Aqueles que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que não resida por serviço de sua Nação" (NOGUEIRA, 2012, p. 67). Nesse contexto, os negros nascidos no Brasil não eram considerados cidadãos, devido à sua condição de escravizados. Tampouco poderiam ser naturalizados como brasileiros. O fato de serem negros, e ainda escravizados, também os impedia de participarem do meio político, devido às exclusões nas condições impostas para votar:

> Art. 92. São excluidos de votar nas Assembléas Parochiaes.[...] III. Os criados de servir, em cuja classe não entram os Guardalivros, e primeiros caixeiros das casas de commercio, os Criados da Casa Imperial, que não forem de galão branco, e os administradores das fazendas ruraes, e fabricas. [...] Os que não tiverem de renda liquida annual cem mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou Empregos (NOGUEIRA, 2012, p. 75).

Na condição de serem criados de servir, negros e sem posses, além de terem sonegado o direito de votar, segundo o Art. 93 ao Art. 95 da Constituição de 1824, quem não poderia votar nas Assembleias Paroquiais também não poderia ser nomeado para nenhuma autoridade Nacional.

No que diz respeito à Educação, o ponto relevante acerca da Constituição Imperial de 1824 foi o Artigo 179, Inciso XXXII: "[...] A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos." Se retomarmos quem eram os cidadãos dessa época, compreendemos que os negros não tinham direito à Educação institucional.

Influenciado pela Constituição de 1824, o então Imperador D. Pedro I instituiu, no ano de 1827, a Lei Orgânica do Ensino no Brasil, que tratava substancialmente da instrução primária para os cidadãos e de como seria essa escola e os seus professores.

Em 1831, foi sancionada a Lei Feijó, que tinha a finalidade de reprimir o tráfico de escravos africanos. Mo entanto, para Gurgel (2008), essa foi uma Lei 'para inglês ver', pois tinha o objetivo claro de mostrar para a Coroa Britânica que algo estava sendo feito por aqui para repudiar o tráfico internacional de escravos.

Somente no ano de 1850 foi sancionada por D. Pedro I a Lei 581/1850, que estabelecia medidas para reprimir o tráfico de africanos para o Brasil. Essa segunda lei possibilitou um ensaio contra a escravização de pessoas (GURGEL, 2008).

Mais tarde, no ano de 1858, Augusto Teixeira de Freiras, autorizado pelo imperador, publicou, às suas custas, a Consolidação das Leis Civis. No texto há trechos referentes aos negros, mas no que tange à sua condição de escravizados. No 'Título II – Das Cousas', no Art. 42, são especificados os tipos de bens, que poderiam ser classificados em três espécies: móveis, imóveis e ações exigíveis. De acordo com o Art. 47 os servos escravizados fazem parte da categoria de bens móveis semoventes, "[...] posto que os escravos, como artigos de propriedade, devão ser considerados cousas; não se-equiparao em tudo aos outros sernoventes, e muito menos aos objectos inanimados, e porisso tem legislação peculiar" (FREITAS, 1876, p. 35).

Prudente (1989) afirma que de 1530 até 1889 o negro foi escravizado e sujeitado como objeto útil para compra e venda, hipotecável. Ser classificado como bens móveis, no mesmo patamar que os bens semoventes, significava que os escravizados eram igualados às terras, eram bens acessórios dos imóveis, que ainda poderiam ser alugados a terceiros.

No que diz respeito às leis abolicionistas, no ano de 1871 a Lei do Ventre Livre, Lei 2.040/1871, tinha como título 'declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos'. Em 1885, a Lei dos Sexagenários, Lei 3.270/1885, libertava idosos a partir dos 60 anos de idade. No entanto, de acordo com Prudente (1989), ambas as leis tinham consequências duras para os negros escravizados: "[...] o proprietário recebia a indenização e os menores eram entregues pelo Estado às associações e terminavam abandonados pelas ruas das cidades, da mesma forma que os velhinhos sexagenários" (PRUDENTE, 1989, p.139).

Em 1888, por meio da Lei 3.353/1888, a escravidão foi declarada extinta no Brasil, tornando todos os escravizados cidadãos. Os negros, portanto, passaram a ter cidadania brasileira e, como tal, passaram a gozar de direitos e obrigações. Todavia, para Prudente (1989), o título de cidadão brasileiro não passou de uma formalidade, pois o negro não era tratado como trabalhador do mercado livre; para estes feitos, preferia-se o imigrante branco.

Mesmo com a proclamação da república, no ano de 1889, os republicanos preferiam a mão de obra do imigrante branco. Para evitar a entrada de mais negros e indígenas, foi sancionado, no ano de 1890, o Decreto 528, que permitia a entrada de indivíduos válidos e aptos para trabalharem no Brasil, mas proibia o acesso dos indígenas da Ásia e da África. (PRUDENTE, 1989). Com a dificuldade para conseguir emprego na economia pós-escravatura da república brasileira, os negros até então escravizados não tinham outra forma de sustento, a não ser a sua força de trabalho. O autor enfatiza a importância da mulher negra:

“[...] se não fosse a mulher negra garantir a sobrevivência de sua família, trabalhando como empregada doméstica, a raça negra não teria sobrevivido à miserabilidade das primeiras décadas de cidadania!” (PRUDENTE, 1989, p. 141).

A primeira ‘Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil’, do ano de 1891, por meio do Art. 69, inciso 4º, passou a considerar como cidadãos todas as pessoas nascidas no Brasil, além de todos os estrangeiros que viviam no Brasil a partir de 15 de novembro de 1889, data da Proclamação da República Brasileira. Tal definição atribuiu cidadania brasileira aos negros que viviam no Brasil naquele período. Porém, a Constituição de 1891, no Art. 70, determinava que somente seriam considerados cidadãos eleitores aqueles que fossem maiores de 18 anos e que se alistassem no serviço militar obrigatório. Portanto, seriam os homens que não fossem mendigos, analfabetos, praças das forças armadas, ou religiosos de monastérios. E por não serem eleitores, seriam inelegíveis (BALEEIRO, 2012). Evidencia-se que, apesar de o negro ser considerado como cidadão, não tinha direito de votar ou ser elegível, pois quatro anos após a abolição da escravatura ainda não existiam leis sobre a escolarização dos negros como cidadãos brasileiros. Portanto, todos os homens negros eram considerados excluídos da cidadania brasileira.

No período inicial da república brasileira, hoje denominada de República Velha, as literaturas dos anos 1930 retratam que houve uma tentativa dos Movimentos Sociais Negros de delatar os graves problemas sociais do Brasil, pois já se percebia que o modelo de desenvolvimento econômico da época, o capitalismo, promovia a desigualdade, concentração de renda, seletividade, etc. Conforme sinalizam Vieira e Silvério (2009, p. 5):

> [...] tratava-se de redimensionar os graves problemas sociais herdados pelos homens ricos da Nova República. Todas as mobilizações dos movimentos sociais de caráter identitário, com ênfase para o movimento negro e indígena, apontavam que no caso brasileiro as relações raciais estruturavam e moldavam as desigualdades, portanto tornava-se crucial a inserção étnico-racial na perspectiva do aprofundamento da democracia em (re)construção no país.

Saviani (2011) relata que uma das primeiras atitudes do governo provisório de 1930 foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo primeiro ministro foi Francisco Campos. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros levantou várias bandeiras em defesa da Reconstrução Educacional no Brasil, como “[...] a escola pública única que asseguraria educação comum, igual para todos” (SAVIANI, 2011, p. 245).

A ‘Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil’ de 1934 apresentou algumas modificações com relação à Constituição de 1891, ao admitir como eleitores todos os que pudessem ser alistados. O alistamento era obrigatório para homens e mulheres. Ficariam ainda sem direito de eleger e de serem eleitos os mendigos, analfabetos, as praças das forças armadas e auxiliares e quem estivesse privado dos seus direitos. Entretanto, a Constituição de 1934 trouxe um item inovador, o Título V, que tratava da ‘Educação, Família e Cultura’, destinando especificamente à Educação dez artigos (Art. 148 – 158). Destacamos o trecho no qual se atribui a Educação como direito de todos, tanto brasileiros como estrangeiros que residiam no Brasil:

> Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, p. 44).

Prudente (1989) reconhece a Constituição de 1934 como a primeira de cunho social produzida no Brasil, pois garantia tanto os direitos individuais tradicionais quanto os direitos sociais, como “[...] reconhecimento dos sindicatos, melhores condições de trabalho, salário mínimo, descanso semanal remunerado, férias anuais, assistência médica e sanitária ao trabalhador, proteção ao menor e a mulher trabalhadora” (PRUDENTE, 1989, p. 141).

A Constituição de 1937 apresentava os mesmos definidores de cidadãos eleitores e elegíveis da Constituição de 1934. O diferencial estava nos artigos destinados à Educação (Art. 128 – 134):

> Art. 129. À infancia e à juventude, a que faltarem os recursos necessarios á educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municipios assegurar, pela fundação de instituições publicas de ensino em todos os seus gráos, a possibilidade de receber uma educação adequada ás suas faculdades, aptidões e tendencias vocacionaes.
> O ensino prevocacional profissional destinado ás classes menos favorecidas é, em materia de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municipios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionaes.
> É dever das industrias e dos syndicatos economicos crear, na esphera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operarios ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxilios, facilidades e subsidios a lhes serem concedidos pelo poder publico.
> Art. 130. O ensino primario é obrigatorio e gratuito. A gratuidade, porém não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por occasião da matricula, será exigida aos que não

> allegarem, ou notoriamente não puderem allegar escassez de recursos, uma contribuição modica e mensal para a caixa escolar. (PORTO, 2012, p. 85).

O Estado Novo priorizava a educação privada, e a gratuidade não excluía o dever de solidariedade para com os mais necessitados. Assim, na matrícula, exigia-se uma contribuição à caixa escolar daqueles que não alegassem escassez de recursos, o que evidencia que o Estado Novo abria mão da responsabilidade com a educação pública. O Estado não estava interessado em fornecer à população uma educação geral gratuita através de uma rede pública. Aos filhos dos ricos era facultativo estudar no sistema público ou no particular, conforme lhes aprouvesse. Os pobres deveriam ter como destino as escolas profissionais ou contar com a boa vontade das indústrias e dos ricos com as ‘caixas escolares’.

As oportunidades educacionais para a população negra foram perceptíveis nesse período, pois a disseminação das escolas técnicas para atender às demandas do cenário industrial brasileiro fez com que elas propiciassem formação profissional e superior a uma pequena parcela da população negra. Formou-se, assim, uma nova classe de negros intelectualizados que, segundo Renísia (2007) constituíram a base das sociedades organizadas, das primeiras reivindicações sociais negras na pós-abolição e do movimento afro-brasileiro.

A Carta Constitucional de 1946 caracterizava cidadãos eleitores e elegíveis, e excluía os analfabetos, os que viviam em situação de mendicância, as praças das Forças Armadas e os que estavam temporária ou definitivamente privados dos seus direitos. Mas, no que diz respeito às práticas de preconceito de raça ou classe, o Art. 141, parágrafo 5, ressaltava:

> § 5º É livre a manifestação do pensamento, sem que dependa de censura, salvo quanto a espetáculos e diversões públicas, respondendo cada um, nos casos e na forma que a lei preceituar, pelos abusos que cometer. Não é permitido o anonimato. É assegurado o direito de resposta. A publicação de livros e periódicos não dependerá de licença do poder público. Não será, porém, tolerada propaganda de guerra, de processos violentos para subverter a ordem política e social, ou de preconceitos de raça ou de classe. (BALEEIRO; SOBRINHO, 2012, p. 81-82).

No âmbito Educacional, Saviani (2011) menciona o artigo 5º, inciso XV, alínea d da Constituição de 1946, que atribuía como competência da União a responsabilidade de legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. E para atender a tal competência, foi criada uma comissão para elaborar o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que viria a ser fixada do ano de 1961.

No âmbito internacional, citamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada em 1948, após a Segunda Guerra Mundial. Desde então busca promover, por meio do ensino e da educação, "[...] o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional" (ONU, 1948). Essa declaração compromete os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) ao elaborarem políticas e ações para efetivarem e cumprirem os dez artigos propostos no documento.

Dentre os dez artigos da DUDH, o Artigo XXVI trata especificamente do direito à Educação. Destacamos os três incisos: o primeiro fala do 'direito à instrução' gratuita e obrigatória nos graus elementares e fundamentais e sobre a instrução técnico-profissional e superior acessível a todos, mas baseadas na meritocracia[3] do indivíduo. O segundo aborda a educação para os Direitos Humanos como mantenedora da paz:

> A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948, art. 2).

O terceiro e último inciso determina que os pais são livres para escolherem o gênero de educação que será oferecido aos seus filhos. Porém, como ressalta o inciso anterior, todos os gêneros educacionais devem trabalhar para o respeito e a liberdade humana.

Em consonância com a DUDH, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), fixada no ano de 1961, por meio da Lei 4.024 de 1961, no Art. 1º, alínea g, condena "[...] qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça" (BRASIL, 1961, p. 1). Com relação às regras de funcionamento da cooperação financeira ministrada pela União, apresentadas no Art. 95, segundo o parágrafo 3º, "[...] não será concedida subvenção nem financiamento ao estabelecimento de ensino que, sob falso pretexto, recusar matrícula a alunos, por motivo de raça, cor ou condição social" (BRASIL, 1961). Quanto à abordagem concedida aos negros nos discursos de elaboração da LDBEN e sobre o texto em si, Dias (2005) pondera que:

[3] A"Meritocracia" é crença de que a ascensão social e o sucesso dependem única e exclusivamente do aluno, que é "livre" para buscar o sucesso ou o fracasso. Portanto obtêm sucesso aqueles que são mais aptos, seja na escola ou no mundo do trabalho (PATTO, 2009, p. 146-147).

> A questão da raça como recurso argumentativo estava bastante presente entre os educadores e não devemos minimizar a importância dada pela lei à questão racial, pois, diante das dificuldades que a defesa de uma sociedade igualitária racialmente tem de enfrentar no Brasil, qualquer passo nessa direção significa avanço. [...] Os educadores daquele momento reconheceram a dimensão racial, mas não deram a ela nenhuma centralidade na defesa de uma escola para todos, o que nos faz pensar que, mesmo esses educadores, considerados "modernos", no que se refere à abordagem da questão racial, pouco se diferenciavam dos conservadores. Isso se deve, a meu ver, à maneira como o Brasil construiu sua identidade nacional. Infelizmente, nenhum dos educadores que se destacaram na defesa da escola para todos rompeu com o acordo da elite brasileira de tratar a questão racial na generalidade e não como política pública, apesar da inclusão da raça como recurso discursivo. Compactuam com o mito da democracia racial, mantendo invisível a população negra da escola para "todos" defendida com tanto entusiasmo no debate para aprovação da LDB de 1961 (DIAS, 2005, p. 52 -53, grifos do autor).

Em consonância com a DUDH, foi adotado pela ONU, em 1966, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos. Esse pacto assegura internacionalmente não só os direitos civis e políticos, mas também os direitos econômicos, sociais e culturais. De modo geral, promove o Direito de modo amplo e soberano às legislações internas dos países. Com relação à nossa pesquisa, damos destaque ao Artigo 26:

> Todas as pessoas são iguais perante a lei e tem direito, sem discriminação alguma, a igual proteção da lei. A este respeito, a lei deverá proibir qualquer forma de discriminação e garantir a todas as pessoas proteção igual e eficaz contra qualquer discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, situação econômica, nascimento ou qualquer outra situação (ONU, 1966, art. 26).

Desta forma, o Pacto visa a assegurar que as várias atitudes discriminatórias sejam combatidas nos países que se comprometeram com o documento. No Brasil, entrou em vigor em janeiro de 1992.

A Constituição de 1967 foi promulgada três anos após o Golpe Militar. Comparada com as Constituições anteriores, trouxe alguns avanços no que diz respeito aos negros e seu contexto social. No Art. 150, parágrafo 1º, explicita a criminalização do preconceito de raça "[...] § 1º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção, de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. O preconceito de raça será punido pela lei" (BRASIL, 1967, p. 59). A lei a qual a Constituição de 1967 se refere é a 1.390/51, conhecida como Lei Afonso Arinos que foi, por sua vez, a primeira lei contra a discriminação racial no Brasil, pois passou a considerar como contravenção penal a prática e os atos resultantes de preconceitos de raça e

cor. No entanto, de acordo com Prudente (1989), foram raros os processos com base na Lei Afonso Arinos.

Outra ressalva encontrada no texto da Constituição de 1967 refere-se ao âmbito das relações de trabalho, pois, conforme o Art.158, inciso III assegurava-se a "[...] proibição de diferença e negação de admissão por motivo de sexo, cor e estado civil" (BRASIL, 1967, p. 71). O combate a esse tipo de preconceito e consequente discriminação estava previsto na Lei 1.390/1951:

> Art. 7º Negar emprêgo ou trabalho a alguém em autarquia, sociedade de economia mista, emprêsa concessionária de serviço público ou emprêsa privada, por preconceito de raça ou de côr. Pena: prisão simples de três meses a um ano e multa de Cr$ 500,00 (quinhentos cruzeiros) a Cr$ 5.000,00 (cinco mil cruzeiros), no caso de emprêsa privada; perda do cargo para o responsável pela recusa, no caso de autarquia, sociedade de economia mista e emprêsa concessionária de serviço público (BRASIL, 1951, p. 1).

No ano de 1971 foi estabelecida a Lei 5.692, que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus. No entanto, não foi encontrada nessa legislação algo referente às questões de raça. Portanto, ainda vigorava, nesse aspecto, a Lei 4.024/61.

Em novembro de 1978, na 20ª Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizada em Paris, foi aprovada e proclamada a Declaração Sobre a Raça e os Preconceitos Raciais. Essa declaração considera o racismo, a discriminação racial, o colonialismo e o *apartheid* como os maiores causadores de estragos no mundo. Com o propósito de combater esses 'agentes de estragos', foram lançados dez artigos que direcionam ações em vários âmbitos da sociedade, visando a garantir a liberdade, a igualdade de direitos, a comunicação entre os povos, o regime de cooperação entre os órgãos governamentais e a sociedade civil, o direito à Educação, entre outros. Nesse documento, o Artigo 5º remete-se à Educação:

> §1. A cultura, obra de todos os seres humanos e patrimônio comum da humanidade, a educação no sentido mais amplo da palavra proporciona aos homens e às mulheres meios cada vez mais eficientes de adaptação, que não somente lhes permitem afirmar que nascem iguais em dignidade e direitos, como também devem respeitar o direito de todos os grupos humanos a identidade cultural e o desenvolvimento de sua própria vida cultural no marco nacional e internacional, na inteligência que corresponde a cada grupo tomar a decisão livre se seu desejo de manter, e se for o caso, adaptar ou enriquecer os valores considerados essenciais para sua identidade. §2. O Estado, conforme seus princípios e procedimentos constitucionais, assim como todas as autoridades competentes e todo o corpo docente, têm a responsabilidade de fazer com que os recursos educacionais de todos os

> países sejam utilizados para combater o racismo, em particular fazendo com que os programas e os livros incluam noções científicas e éticas sobre a unidade e a diversidade humana e estejam isentos de distinções odiosas sobre qualquer povo; assegurando assim, a formação pessoal docente afim; colocando a disposição os recursos do sistema escolar a disposição de todos os grupos de povos sem restrição ou discriminação alguma de carácter racial e tomando as medidas adequadas para remediar as restrições impostas a determinados grupos raciais ou étnicos no que diz respeito ao nível educacional e ao nível de vida e com o fim de evitar em particular que sejam transmitidas às crianças (UNESCO, 1978, Art. 5º, p. 3).

Compreendemos que esse documento, assim como a DUDH, prioriza a Educação como instrumento de perpetuação, comunicação e respeito às culturas. A escola constitui-se, assim, como espaço de autoafirmação das origens identitárias. O parágrafo dois (§2) parece ser mais contundente quanto ao cuidado com os materiais didáticos, para que não veiculem ideias preconceituosas. Um ponto significativo dessa Declaração é a consideração da importância da formação do pessoal docente. A sua preparação adequada implicará diretamente a aplicabilidade da ação, uma vez que os professores trabalharão diretamente com o público, de todas as idades, e precisarão evitar comportamentos discriminatórios. Uma atitude muito pertinente é a destinação de recursos educacionais para o combate ao racismo, pois uma ação dessa magnitude seria inconcebível sem os devidos recursos financeiros.

O governo federal gastou R$751.725.168,04 para o PNLD 2013 com a aquisição, distribuição, controle de qualidade dos livros para o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano. Quando os critérios de seleção não são observados, os recursos se perdem, como o exemplo das escolas municipais de Ladário, onde os professores não escolhem os livros que usarão para lecionar História e História Regional. Nessa situação, a formação pessoal docente é desperdiçada, assim como os livros podem veicular ideias preconceituosas nas salas de aula, ao chegarem aos alunos sem a devida análise pelos professores.

Em 1978, o Brasil vivia o contexto de ditadura militar, quando surgiu o Movimento Negro Unificado, organizado em São Paulo para lutar contra a discriminação, após quatro jovens negros terem sido humilhados no Clube Regatas do Tietê. Esse movimento étnico, assim como os demais, "[...] reivindicam a identidade e a cultura afro-brasileira desenvolvendo atividades religiosas, políticas, sociais e culturais em prol de uma sociedade igualitária na qual se respeite a diferença" (VIEIRA; SILVÉRIO, 2009, p. 4).

As manifestações dos vários movimentos sociais negros daquela época indicavam novas formas de "[...] articulação social, política e ideológica que viriam a contribuir com a emergência de novos atores políticos com capacidade de influir na formulação das políticas públicas, como se observou nos anos subsequentes" (VIEIRA; SILVÉRIO, 2009, p. 4).

As situações que indignavam a população negra no final dos anos 1970 e 1980 eram semelhantes à que temos hoje, com a diferença da inexistência de políticas pública de proteção ao direito à Educação Étnico-racial. Os diagnósticos da época confirmam:

> [...] o baixo rendimento do negro no sistema escolar, a veiculação implícita nos livros didáticos do ideal do branqueamento, a forma claramente racista de como o negro era tratado e a omissão nos conteúdos escolares da participação do negro no desenvolvimento do país. Assim, desde essa época, passou-se a reivindicar uma política educacional que reconhecesse e valorizasse a história dos afrodescententes e respeitasse a diversidade (JESUS, 2010, p. 03).

Tal avaliação indignava e dava força para que os movimentos sociais negros se articulassem politicamente e encaminhassem os programas de ações afirmativas atuais, que tornam visíveis os problemas que as populações negras enfrentavam nessa época de redemocratização do país.

Em novembro de 1984, aconteceu o Encontro Nacional das Entidades Negras do Brasil em Uberaba – Minas Gerais, que culminou com a elaboração de um documento que continha as várias reivindicações, entre elas a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte livre e soberana, demonstrando a força dos movimentos sociais no processo de redemocratização do país.

Conforme assinala Jesus (2010), em 1985 foram promovidos mais encontros estaduais e municipais que discutiam a participação do negro na Constituinte, com destaque para o I Encontro Estadual 'O Negro e a Constituinte', realizado na Assembleia Legislativa de Minas Gerais, em Belo Horizonte. Em agosto de 1986, ocorreu em Brasília a Convenção Nacional 'O Negro e a Constituinte', que foi finalizada com a elaboração de um documento síntese dos vários encontros regionais que, finalmente, foi entregue ao então Presidente da República no dia 03 de dezembro de 1986. Registra-se que, em todos esses encontros, o foco principal era a questão educacional, buscando reverter o quadro de desigualdade da época.

As manifestações dos movimentos sociais representaram um marco na construção da nova ordem constitucional. Jesus (2010) registra que foram fundamentais para a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que traz, no artigo 3º, as definições dos objetivos, dentre eles, no inciso IV, o objetivo de "[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 1988). No tocante aos artigos referentes à Educação, a CF/88 a defende como um direito social de todos e que é dever do Estado e da família, para que todos os sujeitos se constituam como

cidadãos qualificados para o trabalho. Dessa forma, a CF/88 legitima a petição dos movimentos sociais de igualdade de acesso.

Os avanços com relação à diversidade cultural acontecem na área da cultura, na seção II, Art. 215 da CF/88 (BRASIL, 1988), que garante a todos o direito de manifestarem as suas culturas. O Estado compromete-se a apoiar, incentivar e valorizá-las:

> § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e **afro-brasileiras**, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.
> § 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Destacamos o parágrafo 1º do Art. 215 da CF/88, em que, pela primeira vez, os negros foram considerados em sua especificidade. Antes, sua cultura era caracterizada como desprotegida e desprestigiada, ou seja, um registro de que havia desigualdade em relação a outras culturas. Tais diferenças também são evidenciadas no calendário brasileiro de datas comemorativas, que expressam o privilégio concedido às comemorações religiosas, na maioria cristãs, sendo assim pouco significativas para as demais culturas.

A organização contemporânea dos negros vislumbra que todos os seus problemas são provenientes da situação de exploração que acontece numa sociedade de classes. Desse modo, a luta pela garantia dos seus direitos perpassa pelo ideal de uma sociedade sem classes, afirmando o princípio de igualdade presente no texto da CF/88, defendido no Capítulo I, Art. 5º:

> [...] Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988, p. 3).

Com a intenção de reforçar a luta contra a discriminação racial, foi aprovada a Lei n. 7.716, de 05 de janeiro de 1989, que "[...] define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor" (BRASIL, 1989, p. 1). Essa lei foi anexada à CF/88 devido aos vários episódios de discriminação e agressão sofridas, em sua maioria, pelos negros que viviam no Brasil. Posteriormente, essa lei foi alterada pela Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997:

> Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. [...] Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou

> preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Pena: reclusão de um a três anos e multa (BRASIL, 1997, p. 1).

Ambas as leis previam que o crime de preconceito e de discriminação contra raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional seria um crime inafiançável. Portanto foi atribuída pena de reclusão aos violadores.

Leis como essas, que criminalizam práticas discriminatórias, conforme Vieira e Silvério (2009, p. 5), evidenciam que "[...] os movimentos sociais identitários – negro e indígena – acumularam experiência e transformaram-na em reivindicações políticas, exigindo das políticas públicas o reconhecimento de suas especificidades e suas diferenças".

Nesse contexto, os movimentos sociais assumem o papel de denúncia das dimensões discriminatórias do racismo individual e institucional, que proporcionam e modelam as diferenças de classes. Uma das armas dos movimentos sociais, como postulam os autores, eram e até hoje são os "[...] indicadores qualitativos da população negra" (VIEIRA; SILVÉRIO, 2009, p. 5). Esses indicadores explicitam as desigualdades nas relações sociais e evidenciam o desrespeito e o desfavorecimento com relação à garantia de proteção do direito de exercer a cidadania.

Outro evento importante no âmbito educacional organizado pela UNESCO foi a 'Conferência Mundial sobre Educação para Todos', em 1990, em Jomtien, na Tailândia, que culminou com a elaboração da 'Declaração Mundial sobre Educação para Todos'. Como o próprio nome expressa, todos os países signatários, dentre eles o Brasil, assumiram o compromisso de "[...] proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos os povos do mundo" (UNESCO, 1990, p. 8). Essa declaração trouxe uma observação interessante no que diz respeito ao papel dos países ricos, que deveriam prestar auxílio aos mais pobres, para que também alcançassem as metas para o ingresso no novo milênio.

Garantir o direito à educação para todos não basta. Horta (1988, apud PAIVA, 2009, p. 178) menciona o fato de que a proteção do direito à educação proporcionada pelas políticas públicas é difícil, uma vez que "[...] quanto mais satisfeitas as necessidades, mais aumentam as tensões". Todavia, na 'Declaração Mundial sobre Educação para Todos', aparece somente a oferta do básico, não a qualidade da oferta.

No período de redemocratização do país, na segunda metade dos anos 1980 e durante os anos 1990, os movimentos sociais, sempre atuantes, conforme Renísia (2007, 38), ganharam maior visibilidade e "passaram a agir mais efetivamente no sentido de exigir uma postura mais ativa do Poder Público diante das demandas das minorias". Diante disso, após as

conquistas da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente, e da Conferencia Mundial sobre Educação para Todos, no ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional teve o texto final aprovado.

No ano de 1996, foi sancionada a atual LDBEN, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), ratificando a posição da CF/88, determinando, no Art. 26, parágrafo 4º, que "[...] o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia" (BRASIL, 1996, p. 10). Para cumprir a determinação, em 1997 o Ministério da Educação (MEC) lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como um conjunto de referenciais de qualidade elaborados pelo Governo Federal com a intenção de padronizar o ensino público no país. Para tratar dos temas relacionados à diversidade cultural, foram incorporados aos PCN os Temas transversais, dentre eles o tema Pluralidade Cultural. Esse documento apresenta vários direcionamentos para a prática de uma educação para as relações étnico-raciais de qualidade. No entanto, os PCN são documentos sugestivos e, apesar de conter encaminhamentos práticos, não obriga nenhuma rede de ensino a colocá-los em prática.

As ações acima que foram fixadas na LDBEN demonstram a preocupação do Estado, no final dos anos 1990, em instituir políticas públicas para a diversidade cultural, principalmente as que envolvem questões de gênero, raça e etnia. Entretanto, Moehlecke (2009) pontua que "[...] estas medidas configuram-se ainda como ações fragmentadas direcionadas a públicos específicos, sem que tenha havido uma reorientação do conjunto das ações do Ministério da Educação" (MOEHLECKE, 2009, p. 5). A autora afirma a importância de o Estado fazer parcerias interministeriais para que as leis possam se concretizar em ações que fortaleçam as relações étnico-raciais.

No ano de 2001, a UNESCO aprovou a 'Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural', que procura, de maneira geral, preservar e promover a identidade, o pluralismo, a diversidade cultural e os direitos humanos, estabelecendo o diálogo intercultural. A declaração sugere 12 artigos, onde estão os encaminhamentos para os Estados Membros da ONU. Dentre os artigos, destacamos o Art. 2º, que sugere a criação de "[...] políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantindo a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz" (UNESCO, 2001, p. 3) evocando a valorização das diferenças culturais. A declaração inclui, no Art. 4º, "[...] o compromisso em respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os povos autóctones" (UNESCO, 2001, p. 3).

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural trouxe consigo um Plano de Ação para a aplicação. O plano contém 20 objetivos a serem difundidos pelos Estados Membros da ONU, a fim de fomentar a sua aplicação efetiva em regime de cooperação dos governos com entidades não governamentais e a sociedade civil.

Dentre os 20 objetivos, fizemos os agrupamentos a seguir:

- Formular políticas, em escala tanto nacional como internacional, para aprofundar a reflexão sobre a diversidade cultural e a elaboração de um instrumento jurídico internacional sobre a diversidade cultural;
- Fomentar a promoção da diversidade linguística;
- Promover a educação como tomada de consciência e propagadora da Diversidade Cultural, mediante programas escolares e formação dos docentes;
- Promover, fomentar e estimular a "alfabetização digital" e a inserção dos países em desenvolvimento no mundo informatizado, por meio das redes sociais de acesso gratuito e universal;
- Elaborar políticas de valorização do patrimônio natural, oral, cultural e imaterial dos diversos povos;
- Promover o respeito e a valorização dos conhecimentos tradicionais, do saber artístico e intelectual, garantindo direitos autorais;
- Garantir o direito à diversidade cultural, por meio dos diferentes setores da sociedade civil.

Em síntese, a declaração tem como foco fazer com que todos os agentes sociais se engajem em ações em favor da diversidade cultural, estabelecendo prioridades para os grupos minoritários e países em desenvolvimento, que contarão com o auxílio dos 'mais fortes' para alcançar os objetivos acima citados.

Com o propósito de reverter o quadro nacional de desigualdade racial contra a população negra, o Estado se propôs a realizar ações afirmativas para a minimização das desigualdades e reconhecimento das diferenças, através de políticas públicas. Uma dessas ações no âmbito educacional resultou na Lei 10.639/03. Para a efetivação da lei, várias políticas públicas foram aprovadas.

No ano de 2003, a Lei 10.639/03 alterou a LDBEN, acrescentando os Arts. 26-A, 79-B, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira':

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. [...] Art. 79-B. que determina que [...] o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003, p. 10).

O dispositivo aponta várias fragilidades antigas da educação brasileira, no que diz respeito à educação das relações étnico-raciais. Ficou evidente que, nas escolas brasileiras, não havia a preocupação em ensinar sobre a história e a cultura afro-brasileira. Também se desconsiderava a contribuição dos africanos nas áreas social, econômica, política e científica, pertinentes à história brasileira. Tais fragilidades não favoreciam o sentimento de pertença dos alunos negros de escolas brasileiras à sua cultura.

Contudo, com a intenção de articular o tema da diversidade às políticas educacionais, no ano de 2004, o Governo Federal criou duas novas secretarias: a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD[4]). Nesse mesmo ano, essas secretarias e suas respectivas comissões publicaram as 'Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana', aprovadas por meio do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 003/2004 e homologadas pela Resolução nº 1, de 17/6/2004 do CNE (BRASIL, 2004).

As Diretrizes apresentaram vários programas, projetos e ações, realizadas por diversas secretarias do MEC, dentre elas: Secretaria de Educação Básica (SEB); Secretaria de Educação Superior (SESU); e a SECAD, bem como secretarias de ministérios parceiros do MEC, como a SEPPIR e a Secretaria de Direitos Humanos (SEDH), que objetivavam a promoção da Educação das Relações Étnico-raciais.

No ano de 2005, o MEC instituiu, por meio da Portaria nº 4.542 de 28 de Dezembro de 2005, a Comissão Assessora de Diversidade para Assuntos Relacionados aos Afrodescendentes (CADARA), órgão técnico vinculado ao MEC para prestar consultoria e proposições. A comissão tem a finalidade de elaborar, acompanhar, avaliar e analisar políticas públicas voltadas para o cumprimento da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares

[4]A partir de 2011, essa secretaria passou a adotar a nomenclatura SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão), quando incorporou os programas relativos à Educação Inclusiva.

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MOEHLECKE (2009) ressalta tal comissão tem a função de assessorar as secretarias acima na formulação de "[...] políticas de inclusão social e combate à discriminação étnica e racial nos sistemas de ensino, e de subsidiar ações que envolvam a adoção de procedimentos relacionados à educação para afrodescendentes e indígenas" (MOEHLECKE, 2009, p. 10).

Diante da obrigatoriedade de cumprir a legislação, os professores precisavam se preparar para o trabalho em sala de aula. A escola e seus agentes também precisavam se preparar para atender a tal demanda, que ainda não fora especificada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Assim, no ano de 2006 foram apresentadas pelo MEC, por meio da SECAD, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que trouxeram o detalhamento da política educacional para o reconhecimento da diversidade étnico-racial e os direcionamentos quanto às ações dos professores para cada faixa etária e nível de ensino.

Seis anos após a inclusão da Lei 10.639/03 na LDBEN, foi criado, em 13 de Maio de 2009, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Plano estabelece as metas e estratégias para a implementação da Lei 10.639/03 nos poderes executivo e legislativo em âmbitos municipal, estadual e federal. Prevê as responsabilidades de cada instância para a formação dos professores e profissionais da Educação, produção de material didático e sensibilização dos gestores da Educação.

Destacamos, no ano de 2008, a alteração no texto da Lei 10.639/03, fruto da reivindicação dos movimentos indigenistas que almejavam o mesmo reconhecimento conquistado por lei pelos movimentos sociais negros. Assim, foi criada a Lei 11.645/08, alterando o Art. 26 – A da LDBEN, com o seguinte texto "[...] nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena" (BRASIL, 2008, art. 26 – A). A inclusão dos povos indígenas também foi efetuada do parágrafo 1º do Art. 26 – A, para que os conteúdos programáticos estivessem de acordo com a redação da Lei 11.645/08 passando a valorizar a formação da população brasileira a partir dos negros e indígenas. Contudo a Lei 11.645/08 não revogou a Lei 10.639/03. Ambas continuam em vigor. Contudo, somente a Lei 10.639/03 é objeto do nosso estudo.

Tendo apresentado esse percurso histórico, consideramos o ponto de vista de Darcy Ribeiro (2006):

> Nenhum povo que passasse por isso como sua rotina de vida, através de séculos, sairia dela sem ficar marcado indelevelmente. [...] A mais terrível de nossas heranças é esta de levar sempre conosco a cicatriz de torturador impressa na alma pronta para explodir na brutalidade racista e classista (RIBEIRO, 2006, p. 108).

As mazelas produzidas em nossa história não só deveriam atingir o negro. Conforme o trecho acima, da mesma forma como os negros foram marcados, os brancos também foram, mas com a marca de torturador. No entanto, isso não é ostentado. Chiavenato (2012) aponta que a escravização de pessoas foi a grande doutrina trazida para o Brasil. Dessa ideologia emanou uma série de preconceitos, o principal dos quais foi o racismo que, diferentemente do que pensamos, não está apenas na cor da pele. No entanto:

> [...] no conteúdo da herança dos negros: a classe oprimida que depois da abolição alienou-se como força de trabalho. Os preconceitos não só ferem a vítima; eles penetram por meio da ideologia na própria historiografia, permeando-se também para largas parcelas da sociedade (CHIAVENATO, 2012, p. 11).

3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Nesta seção expomos a revisão dos resultados de pesquisas sobre as relações raciais em livros didáticos produzidas no cenário educacional brasileiro. Primeiramente, mostramos as conclusões dos trabalhos de pós-graduação publicados nos últimos cinco anos (2009-2013), disponíveis no Portal Domínio Público.

Na segunda parte, consta a produção divulgada no GT-21 das RA nacionais da ANPEd, por ser um espaço de socialização das produções científicas na área da Educação.

O diferencial do presente estudo é considerar as relações étnico-raciais no livro de História, não somente para tecer análise da condição do livro didático de História nas escolas, mas também pra investigar os processos históricos que determinaram as relações étnico-raciais e distinguir os novos olhares que apontam para as relações étnico-raciais que têm sido construídas na sociedade.

3.1 Revisão de estudos sobre negros nos livros didáticos

Com a finalidade de contextualizar a problemática que nos propusemos a investigar acerca da educação das relações étnico-raciais nos livros didáticos, realizamos um levantamento nos bancos de teses e dissertações da CAPES, por meio do Portal Domínio Público, da produção acadêmica dos últimos cinco anos (2009 a 2013). Foram adotados como descritores de pesquisa os termos: negro, afro-brasileiro (afrobrasileiro), afro-descendente (afrodescendente) e livro didático.

Com o descritor ‘negro’, encontramos 205 trabalhos. Dentre eles, entretanto, somente duas dissertação investigavam a relação entre os negros e o livro didático: Nascimento (2009) e Farias (2009).

Com o descritor ‘afro-brasileiro/afrobrasileiro’, localizamos dois trabalhos; com o descritor ‘afro-descendente/afrodescendente’ encontramos quatro trabalhos. Porém, nenhum deles abordou a relação entre o negro e os livros didáticos.

Com o descritor ‘livros didáticos’, detectamos 44 trabalhos, mas apenas duas dissertações relacionam livros didáticos com os negros: Souza (2010) e, novamente, Nascimento (2009).

Levantamos três trabalhos com os descritores: ‘negro, afro-descendente/afrodescendente e livros didáticos’ nos últimos cinco anos (2009 – 2013): Farias (2009), Nascimento (2009), Souza (2010).

A dissertação defendida por Maricilda do Nascimento Farias (2009) tem como título ‘Representações dos negros nos livros escolares utilizados em Mato Grosso na Primeira República’. Farias (2009) tinha como objetivo sondar o perfil dos negros veiculado nos livros escolares adotados no estado do Mato Grosso durante o período de 1889 – 1930. No período recortado, aconteceram eventos históricos, como: a “[...] abolição dos escravos; a instauração da República; o ideário republicano educacional; as questões do nacionalismo e o surgimento; no Brasil; das teorias racistas; utilizadas na construção do mito da democracia racial” (FARIAS, 2009, p. 07). Por meio da análise dos documentos federais e estaduais da época, a autora apontou que os livros imprimiam, na população, a imagem que a Nova República queria que o povo assumisse. Para tanto, veiculavam o discurso da homogeneidade nacional quando, na verdade, o setor editorial tratava da presença do negro e do mestiço como um fator preponderante para o atraso nacional. Farias (2009) utilizou Chartier e Choppin como referenciais para proceder à análise da representação e apropriação da História Cultural conduzida pelo livro didático.

A dissertação de Sérgio Luís do Nascimento (2009), com o título ‘Relações raciais em livros didáticos de ensino religioso do ensino fundamental’, teve como tema a produção do discurso racista através dos livros didáticos de Ensino Religioso. O autor se propôs a analisar, sob o referencial da teoria da ideologia de Thompson, os discursos raciais dos negros e dos brancos nos livros didáticos de Ensino Religioso da 5ª e da 8ª série do ensino fundamental. O seu trabalho não foi direcionado para discutir questões de currículo, mas para elencar “[...] os elementos culturais das diferentes culturas e etnias que compõem nosso país. No caso específico dessa dissertação, a população negra” (NASCIMENTO, 2009, p. 16). Segundo a visão do autor, tais elementos deveriam estar presentes no currículo, na cultura escolar e nos livros didáticos. Mas este último trazia falhas e dificuldades de incluir tais conteúdos. Como resultado, Nascimento (2009) evidenciou que os movimentos sociais negros contribuíram para que algumas editoras revissem sua relação entre brancos e negros, apesar de algumas edições ainda apresentarem fragilidades em lidar com as relações étnico-raciais.

A terceira dissertação, de Cleonice de Fátima de Souza (2010), tem como título e tema de estudo ‘A representação étnico-racial do segmento social negro: livros didáticos de história’. Sua pesquisa teve como propósito extrair a relevância dos textos e imagens veiculados nos livros didáticos de uma escola do Paraná, buscando refletir sobre o papel da escola na educação das relações étnico-raciais. Concluiu que os livros didáticos, bem como “[...] a escola não aborda em seu currículo a questão étnico-racial, conforme determinado na lei 10639/03” (SOUZA, 2010, p. 101).

3.2 Divulgação dos estudos sobre educação e relações étnico-raciais e o livro didático no GT 21 da ANPEd (2002 a 2013)

Levantamos, também, a produção divulgada no GT 21 das RA nacionais da ANPEd, por compreendermos que é um espaço de socialização das produções científicas na área da Educação.

A ANPEd foi criada no ano de 1976. Ao longo dos anos, vem se constituindo como um espaço de divulgação, desenvolvimento e consolidação das pesquisas educacionais produzidas no Brasil. As pesquisas na área da educação para as relações étnico-raciais passaram a configurar com GT próprio a partir do ano de 2001, com a publicação de trabalhos a partir de 2002, na 25ª RA da ANPEd.

Antes de evidenciar os dados obtidos com esse levantamento, consideramos pertinente narrar o percurso de evolução do GT 21, que nasceu com a denominação 'Grupo de Estudo das Relações Raciais/Étnicas e Educação' e desde a sua fundação "[...] é integrado por pesquisadores e pesquisadoras negros e não-negros, cuja produção científica está localizada na área das Relações Étnico/Raciais e Educação" (ANPEd, s/d).

Esses pesquisadores se organizaram desde o ano de 1996 e demandavam de um espaço próprio na ANPEd para a discussão e o debate sobre as relações étnico-raciais e educação, a divulgação das suas produções e posicionamentos político-acadêmicos, num grupo próprio para isso. Anteriormente à criação do GT 21, eles tinham que se "encaixar" em outros grupos. Embora os outros GT os recebessem, "[...] as questões de interesse particular da educação dos afro-brasileiros não era a prioridade desses GTs" (ANPEd, s/d).

De acordo com os dados disponibilizados no portal da ANPEd, a partir de 2002 o grupo foi constituído com o nome 'relações raciais/ étnicas e educação', alterando, em 2003, para 'Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Educação' (GE 21). Em 2004, o grupo passou a ser 'Grupo de Trabalho: Afro-brasileiros e Educação' (GT 21), tendo em 2009 passado a adotar a nomenclatura que utiliza atualmente 'GT 21- Educação e relações étnico-raciais'.

Para o levantamento das produções divulgadas nas RA da ANPEd que utilizaram livros didáticos como fonte de pesquisa na questão da educação e relações étnico-raciais, delimitamos como período inicial a constituição do grupo, em 2002. Portanto, nosso recorte temporal limitou-se aos trabalhos divulgados no GT 21 no período de 2002 a 2013. Os dados

foram levantados do Portal da ANPEd sobre os trabalhos apresentados no GT 21, com a publicação dos trabalhos na íntegra.

Quadro 01: Número e Modalidade de trabalhos divulgados na ANPEd – GT21 (2002 – 2013)

REUNIÃO ANUAL	TRABALHOS PUBLICADOS		TRABALHOS RELACIONADOS COM LIVROS DIDÁTICOS	
	Comunicação Oral	Pôsteres	Comunicação Oral	Pôsteres
25ª (2002)	3	-	1	-
26ª (2003)	9	2	-	-
27ª (2004)	24	9	-	1
28ª (2005)	24	9	1	-
29ª (2006)	11	3	1	-
30ª (2007)	6	5	-	-
31ª (2008)	11	6	-	-
32ª (2009)	9	-	-	-
33ª (2010)	13	7	1	-
34ª (2011)	30	3	1	-
35ª (2012)	22	3	1	-
36ª (2013)	18	4	1	-
SUBTOTAL	**180**	**51**	**7**	**1**
TOTAL	**231**		**8**	

Fonte: Quadro organizado a partir do levantamento realizado no portal da ANPEd/GT21, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>.

Com a seleção dos oito trabalhos, partimos para a leitura dos textos e a seguir apresentamos a análise, com o objetivo de identificar os principais referenciais teóricos utilizados pelos pesquisadores para sustentarem as suas pesquisas.

Conforme os dados levantados, das oito produções que focalizaram o livro didático e a questão da educação e as relações étnico-raciais, sete foram comunicações orais e um pôster. Não houve divulgação de pesquisas com esse enfoque nos anos 2003 e 2007 a 2009.

A comunicação oral apresentada por Silva, A. (2002) na 25ª RA da ANPEd, em 2002, intitulada ‘A representação social do negro no livro didático: o que mudou?’ expôs o resultado da pesquisa que teve como objetivo “[...] investigar a existência de transformações na representação social do negro no livro didático de Língua Portuguesa de séries iniciais e os fatores que determinaram essas transformações, nos anos 90” (SILVA, A., 2002, p. 1). Como aporte teórico, a autora utilizou o conceito de Representações Sociais de Moscovici:

> As representações sociais constituem-se no senso comum dos indivíduos, elaborado a partir de imagens, crenças, mitos e ideologias. Por tudo isso é fundamental em se tratando do tema, saber “por quê” se produzem as representações sociais, uma vez que a sua função é contribuir exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais (MOSCOVICI, 1978 apud SILVA, A., 2002, p. 3).

A partir desse conceito, a autora avaliou cinco livros da área de comunicação e expressão das Séries Iniciais, selecionados entre 16 títulos editados nos anos 1990 pela Editora FTD, a fim de apresentar as transformações na representação do negro. Também analisou depoimentos de alguns autores e ilustradores dos livros. Dentre as suas conclusões:

> Eles [**os livros didáticos**] apresentaram transformações da representação social do negro tanto nos seus textos quanto em suas ilustrações. Neles, os personagens aparecem ilustrados com status econômico de classe média, com constelação familiar, crianças praticando atividades de lazer, em interação com crianças de outras raças/etnias, com nome próprio, sem aspecto caricatural e frequentando a escola; adultos negros exercendo funções e papéis diversificados, descritos como cidadãos, interagindo com pessoas de outras raças/etnias sem subalternidade, entre outras transformações (SILVA, A.,2002, p. 4, Grifo nosso).

Podemos inferir que esse resultado aponta uma característica positiva dos livros examinados por Silva, A. (2002), pois agiam de acordo com os postulados da Lei 10639/03 bem antes da sua promulgação.

O segundo trabalho elencado foi o pôster de Costa (2004), apresentado na 27ª RA da ANPEd, com o título 'Imagens do negro em livros didáticos adotados para o I Triênio do século XXI, segundo indicação do MEC'. O objetivo da pesquisa consistiu em analisar os Livros didáticos de língua Portuguesa da rede estadual de Mato Grosso adotados no triênio 2002-2004, para verificar se continham mudanças no ponto de vista que tradicionalmente se dá aos negros, ou se continuavam a reproduzir estereótipos e comportamentos depreciativos contra os negros, favorecendo os brancos.

Costa (2004) se propôs, como continuidade da pesquisa, a ouvir os estudantes e professores do ensino fundamental (de 5ª à 8ª série) negros e brancos, para verificar como visualizavam as imagens das pessoas ilustradas nos livros. Os resultados obtidos e o referencial teórico selecionado pela autora não foram expostos no texto publicado na página do GT, no portal da ANPEd.

O terceiro trabalho analisado foi divulgado na 28ª RA da ANPEd por Costa (2005), na modalidade comunicação oral, com o título 'Percepções de alunos e professores sobre a discriminação racial no livro didático', na qual trouxe os resultados da pesquisa que no ano anterior havia sido exibida sob a forma de pôster. Verificou que os livros didáticos "[...] ainda evidenciam esses materiais como portadores de conteúdos fortalecedores da percepção das

diferenças fenotípicas como sinônimas de desigualdade, naturalizando a falta de equidade no trato dos grupos raciais no Brasil" (COSTA, 2004, p. 2).

Nessa segunda etapa da investigação, Costa (2004) ouviu os discentes e docentes a respeito de algumas imagens encontradas nos livros didáticos. Os professores se mostraram surpresos, pois alguns nunca tinham pensado no livro didático como veiculador de preconceitos. Os alunos, por outro lado, já tinham percebido que o livro, muitas vezes, deprecia quem não é branco, pois nem aparecem nos livros (COSTA 2005, p. 13): "[...] os alunos até percebem as situações de discriminação. Porém, os alunos não encontram no ambiente escolar suporte que os ajudem a construir conceitos de respeito às diferenças".

Em suma, Costa (2005) postulou que, apesar a importância de o PNLD atender a todo o contingente populacional brasileiro, os livros didáticos continuam:

> [...] negando ao negro o direito de ser percebido e tratado em um contexto de equidade social [...] Os negros continuam sendo colocados em posições semelhantes aos que as ideologias racistas insistem em conferir-lhes ao longo do tempo, haja vista que o livro didático continua reproduzindo preconceitos que, através dos estereótipos, ajudam a disseminar a condição de discriminação contra os negros, que ainda continuam sendo representados como insignificante minoria e em papéis de pouca valorização social. (COSTA 2005, p. 12).

Atitudes como estas que estão sendo veiculadas nos livros didáticos expõem que princípios constitucionais de cidadania como a liberdade, a solidariedade e o respeito à diversidade, mencionados tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, e propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Temas Transversais, segundo Costa (2005, p. 12), "[...] não são levados em consideração, pois raça e lugar social estão estreitamente relacionados e demarcados".

Costa (2005) não expôs o referencial teórico que direcionou a sua análise.

A quarta produção analisada refere-se à comunicação oral 'Personagens negros e brancos em livros didáticos de Língua Portuguesa', divulgada na 29ª RA da ANPEd, de autoria de Silva, P. (2006). A pesquisa teve como objetivo analisar os discursos sobre personagens dos segmentos raciais negros e brancos em livros didáticos de Língua Portuguesa para a 4ª Série das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, produzidos entre 1975 e 2004.

Para proceder ao estudo dos livros didáticos, Silva, P. (2006) adotou a perspectiva teórica de Apple (1996), caracterizado por ele como um dos "teóricos de resistência" na área das políticas Educacionais, em particular nas análises sobre as relações de poder que permeiam a produção dos livros didáticos, no que diz respeito à "[...]'naturalização da

branquidade', a 'brancura normativa' hegemônica nos discursos em educação" (APPLE, 1996; GIROUX, 1999 apud SILVA, P., 2006, p. 1).

Com relação aos estudos das relações sociais, Silva, P. (2006) utilizou Guimarães (2002), por ser o autor que melhor caracteriza o conceito de raça utilizado por ele na sua produção, ao destacar que "[...] utilizamos o conceito de raça como construção social e conceito analítico fundamental para a compreensão de desigualdades sociais - estruturais e simbólicas - observadas na sociedade brasileira" (GUIMARÃES, 2002 apud SILVA, P., 2006, p. 1).

Para a análise de dados encontrados nos livros didáticos, o autor utilizou Thompson (2005), por entender que "[...] as formas simbólicas não são meras representações da realidade, elas são constitutivas da realidade social, servindo não somente para sustentar relações de dominação, mas também para criá-las ativamente" (THOMPSON, 1995 apud SILVA, P., 2006, p. 2).

Silva, P. (2006, p. 14) concluiu que:

> Os livros didáticos de Língua Portuguesa apresentaram modificações após o início do ciclo de avaliações do PNLD, mas continuam produzindo e veiculando discurso que trata o branco como representante da espécie e situa o personagem negro como *out-group*, mantendo-o circunscrito a determinadas temáticas e espaços sociais.

Ou seja, os livros didáticos por ele analisados continuavam a produzir, reproduzir e veicular o discurso racista.

O quinto trabalho que lemos foi expresso por Nascimento (2010) sob a forma de comunicação oral na 33ª RA da ANPEd, com o título 'Personagens negros e brancos em livros didáticos de ensino religioso'. A pesquisa teve como objetivo saber se houve manutenção ou movimentação da posição social dos negros no contexto dos livros didáticos de ensino religioso. O autor utilizou Thompson (1995) para proceder à análise produzida nos contextos interpretativos da teoria da ideologia e dos estudos contemporâneos sobre discursos racistas. Além disso, manteve como foco os possíveis impactos da movimentação em torno do tema na produção de discurso racista em livros didáticos.

Integrou a crítica de Nascimento (2010, p. 1) uma amostra de 467 personagens nos textos retiradas de 20 livros didáticos de Ensino Religioso de 5ª e de 8ª série do Ensino Fundamental. Nascimento (2010, p. 15) percebeu que os livros didáticos de ensino religioso também "[...] atuam no sentido de diferenciação ou estigmatização dos personagens negros, estabelecendo e difundindo sentidos que dificultam a possibilidade do negro brasileiro de

assumir posição de exercício de poder". Os personagens negros, segundo o autor, até mesmo nos livros mais atuais, apareciam expressivamente em contextos de subordinação aos brancos.

A sexta produção, divulgada na 34ª RA da ANPEd na modalidade comunicação oral, de autoria de Santos (2011), intitulada 'Relações raciais em livros didáticos de geografia do Paraná', teve como foco de análise a "[...] presença de personagens negros (as) e brancos (as) em ilustrações dos livros de Geografia regionais do Paraná para o ensino fundamental aprovados no Programa Nacional do Livro Didático de 2007 (PNLD/2007)" (SANTOS, 2011, p. 1). A finalidade consistiu em tratar da ideologia de hierarquização dos grupos sociais, que funciona para a manutenção e/ou a criação de relações de dominação entre os grupos raciais. O autor também utilizou Thompson (1995 apud SANTOS, 2011) como referencial teórico para organizar as categorias de análise. Assim Santos (2011) justifica a sua escolha:

> Para John Thompson (1995), formas simbólicas, em uma sociedade de comunicação em massa, podem ser usadas para manter e sustentar relações de dominação entre indivíduos ou grupos de indivíduos. Nesse caso, essas formas simbólicas estariam atuando de maneira ideológica ou, em outras palavras, a serviço do poder. Poder, aqui, é acesso a bens materiais e simbólicos. Formas simbólicas são falas, ações, imagens, sons, escritas, etc. que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos (THOMPSON, 1995 apud SANTOS, 2011, p. 1).

Os resultados de Santos (2011, p. 15) indicam que os personagens brancos "[...] são considerados os representantes máximos do povo paranaense, restando ao negro o papel de outro nessa sociedade". Os negros aparecem em menor número. As representações dos papéis sociais desempenhados por negros nos livros didáticos analisados tendem a "[...] a serem tratados como objetos, pacificados". Dessa forma, não incluem o negro, por exemplo, num papel relacionado à construção de saber científico. Muito pelo contrário, o negro é "[...] distante de ser considerado capaz de fazer parte da construção do saber científico".

O penúltimo trabalho participou como comunicação oral na 35ª RA da ANPEd, também de autoria de Santos (2012). O título foi 'Negros/as e brancos/as em livros didáticos de Geografia'. Teve como objetivo responder a algumas questões norteadoras, a principal das quais foi a seguinte:

> [...] uma vez que o edital do livro didático do PNLD/2010 estabelece critérios classificatórios e eliminatórios para a participação de mulheres nos livros didáticos e para a participação de negros, seriam esses critérios suficientes para a inserção e valorização da mulher negra nos livros didáticos de Geografia? (SANTOS, 2012, p. 1).

Como referencial teórico, o autor permaneceu utilizando Thompson (1995), compreendendo o livro didático como uma forma de ação simbólica capaz "[...] de atuar, em contextos sócio-históricos específicos, de maneira a criar ou sustentar relações de dominação, conforme a proposta de John Thompson" (1995 apud SANTOS, 2012, p. 1).

Os resultados da pesquisa de Santos (2012) apontaram que as mulheres negras foram introduzidas nos livros didáticos de Geografia do segundo ano em enorme desvantagem, quando comparadas aos homens e mulheres brancos.

> [...] fica evidente a desvantagem das mulheres negras nas ilustrações dos livros didáticos de Geografia em comparação com homens brancos e mulheres brancas. [...] portanto, quando evidenciamos que as mulheres negras estão longe de serem apresentadas de maneira justa nas ilustrações de personagens desses livros didáticos dizemos que elas estão longe do discurso cientifico. Se as mulheres, enquanto gênero, já estão afastadas do discurso como produtoras de saber cientifico (mulheres foram 33,8% da amostra, enquanto homens foram 57,9%), ao que parece a mulher negra está ainda mais distante (SANTOS, 2012, p. 15).

Assim como revelado na pesquisa anterior realizada por Santos (2011), o mesmo autor confirmou que, nos livros didáticos, os negros estão longe de desempenhar papel de destaque na sociedade ou de produção de ciência. Na pesquisa posterior, o autor registrou que a distância das mulheres negras era ainda maior.

A oitava e última produção aqui analisada foi divulgada na 36ª RA da ANPEd na modalidade comunicação oral pelas autoras Pacífico e Teixeira (2013), tendo como título 'Negritude e branquidade em livros didáticos de História, Língua Portuguesa e Educação Física'. Elas expuseram uma discussão sobre o papel da branquitude e da negritude nos livros didáticos para a construção das representações sociais que os educandos do ensino fundamental têm a respeito de branquitude, negritude e gênero. Utilizaram dados de pesquisas anteriores, bem como "[...] imagem da negritude e da branquidade e de gênero, apresentadas pelos livros didáticos, através de gravuras, fotografias, falas e enunciados, bem como a captura de desenhos produzidos pelos alunos sobre essas representações sociais" (PACÍFICO; TEIXEIRA, 2013, p. 1).

As autoras também adotaram os estudos de Thompson (1995) para proceder às considerações sobre as imagens e os discursos dos sujeitos da pesquisa. Em seus resultados, chegaram à conclusão de que:

> [...] as formas simbólicas apresentadas pelos livros didáticos, apresentam algumas rupturas, mas em sua maioria, estão ainda, a serviço da manutenção

> e sustentação de relações de poder sistematicamente desiguais, determinando o lugar de cada grupo da escala social, portanto, ideológicas, porque atuam, neste contexto específico, para manter relações de desigualdade no acesso aos bens materiais e simbólicos (PACÍFICO; TEIXEIRA, 2013, p. 17-18).

As situações de ruptura, comentadas pelas autoras, são contextos em que a negritude aparece com papéis que antes eram predominantemente protagonizados pela branquitude. O negro, em algumas páginas, desempenha papéis de professor, advogado dono de um escritório de advocacia mas, ainda assim, são raros.

Quanto à representação social da branquidade, as rememorações através de desenhos foram menos extensas, mas não menos reveladoras. Os alunos deixaram claro que a branquidade possui poder econômico, bem estar social; são os únicos heróis brasileiros. Nas entrevistas, na sua grande maioria, se posicionaram superiores aos "outros".

3.3 Percurso histórico do livro didático no Brasil

Escolhemos o livro didático como fonte de análise para o presente estudo, pois o consideramos um instrumento didático auxiliador da prática profissional, que traz implicitamente, em sua finalidade, uma concepção pedagógica. Silva, P. (2008) assinala que, no Brasil, a produção de livros didáticos iniciou em 1808, com a fundação da Imprensa Régia, a primeira editora brasileira, com matriz em Lisboa, Portugal. Foi fundada em função da chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, para imprimir os documentos oficiais e produzir os manuais dos cursos criados por D. João VI. O príncipe regente tomou várias ações quanto à educação da colônia portuguesa. Conduziu a criação de vários cursos superiores, tais como medicina, economia, química e outros relacionados ao setor agrícola. Segundo Saviani (2011), o príncipe D. João, inspirado pelas ideias pombalinas, não só criou esses cursos, organizados nos moldes das aulas régias, como também idealizou a estrutura educacional de modo que somente o Estado poderia ministrar a instrução, contrapondo-se às ideias religiosas da época.

Em 1822, a Imprensa Régia, que não oferecia boas condições para a produção e publicação de textos didáticos no século XIX, perdeu seu monopólio pois, de acordo com Silva, P. (2008), começaram a surgir editoras particulares. O Império, por sua vez, começou a exportar os livros didáticos para serem usados no Brasil, o que perdurou até os anos 1920. Esses livros vinham, na maioria, da França, país que inspirava o Império ao liberalismo.

Nos anos 1930, com a gestão de Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde Pública, foi possível a implantação de sete decretos com os ideais da Escola Nova. Para Saviani (2011) a Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida estes sete decretos, revelavam que este novo governo tratava "[...] a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central" (SAVIANI, 2011, p. 196).

Nessa década, o mercado de livros didáticos no Brasil foi aquecido, como resultado da expansão do sistema de ensino brasileiro. Conforme Silva, P. (2008, p. 109), dos anos 1930 aos 1960, os livros didáticos tinham algumas características problemáticas, como maior permanência no mercado, autores brasileiros notoriamente conhecidos como intelectuais da época, linguagem não adaptada às diferentes faixas etárias, e publicação por pouquíssimas editoras. Outras características evidenciadas por Silva, M. (2012) eram de que, além de reproduzirem fielmente a proposta do programa da Reforma Francisco Campos, muitos dos autores consagrados nem sequer tinham formação específica para escrever sobre as disciplinas para as quais eram designados.

No ano de 1937, ainda na Era Vargas, a impressa brasileira também sentiu o forte controle político-ideológico do Estado. Em 1938, o ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, criou a Comissão Nacional do Livro Didático. Segundo Silva, P. (2008, p. 111), a Comissão tinha como objetivo "[...] estabelecer condições para produção, importação e utilização do livro didático", mas acabou controlando o livro didático mais no aspecto político-ideológico do que no aspecto didático.

O autor ressalta que, no ano de 1945, a Comissão Nacional do Livro Didático tentou resolver os problemas com relação à produção dos livros didáticos, deliberando sobre os processos de autorização para a sua adoção, utilização e substituição, cuidando da especulação comercial. Contudo, os problemas continuaram até os anos 1960.

A partir dos anos 1960, com a democratização do ensino, a expansão da rede pública e o acesso das camadas populares às escolas, os livros didáticos sofreram modificações. Passaram a ser escritos por professores especialistas na área em que estavam escrevendo e tiveram o seu custo barateado, para atender a uma demanda muito maior de estudantes, uma vez que o governo brasileiro passou a subsidiar a sua produção. Esse momento é descrito por Gatti Júnior (2005, p. 382) como um período de transição dos manuais escolares para os livros didáticos, pois os livros passaram a ser adaptados para o contexto escolar e para os novos agentes que ocupavam os bancos escolares.

Com o evento do Golpe Militar de 1964, e consequentemente o período militar ditatorial, o governo criou a Companhia Nacional de Material de Ensino que, segundo Silva, M. (2012, p. 809) tinha como objetivo a publicação e a distribuição de materiais didáticos. Em 1966 criou-se também a Comissão de Livros Técnicos e do Livro Didático (COLTED) que, em parceria com o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), tinha como objetivos o incentivo, a avaliação, a orientação, a coordenação e a execução das atividades propostas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), relacionadas à produção, à edição, ao aprimoramento e à distribuição de livros técnicos e didáticos. A COLTED e seus parceiros conseguiram distribuir 51 milhões de livros nos três anos seguintes à sua criação. Silva, P. (2008) revela que compraram livros obsoletos para evitar a falência de algumas editoras.

A seleção e a compra dos livros didáticos e técnicos ocorriam da seguinte forma: a COLTED enviava uma lista dos livros já publicados para o MEC. O MEC, por sua vez, escolhia uns livros para serem reescritos. As editoras escolhiam os autores e logo os títulos eram aprovados e comprados pelo MEC.

Quando o Estado assume as atribuições de compra e distribuição de materiais didáticos, está preocupado em manter o controle sobre o que se ensina nas escolas. Silva, M. (2012) argumenta que, desde os anos 1960, o livro didático vem se fortalecendo e se solidificando no ambiente escolar porque, primeiramente, no período da ditadura militar, ele foi gerado especialmente para veicular a ideia do novo governo.

Em 1971, com o fim da parceria do MEC com a USAID, foi criado o Programa do Livro Didático (PLID) para os estudantes do 1º Grau[5], sob a responsabilidade do Instituto Nacional do Livro. Segundo Silva, P. (2008) o PLID tinha a função gerencial e administrativa dos recursos financeiros para a compra de livros. Chegou-se à conclusão de que seria necessária a participação financeira dos estados para realizar tal compra.

Em 1976, foi criada a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), que assumiu o PLID e tinha como atribuições:

> Formular programa editorial; Executar os programas do livro didático; definir diretrizes para a produção de material didático e assegurar sua distribuição; cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns (SILVA, P., 2008, p. 111).

[5] Atual Ensino Fundamental desde a Lei 9.394/96, que instituiu o Ensino Fundamental como segunda etapa da Educação Básica.

Silva, P. (2008) destaca a consequência da carência de financiamento dos livros didáticos por parte de alguns estados: a maioria das escolas públicas municipais foi excluída do programa.

Em 1983, foi criada a Fundação de Apoio ao Estudante, com o objetivo de ajudar as secretarias do MEC no desenvolvimento de programas de assistência aos estudantes, como o Programa do Livro Didático – para os estudantes do 1º Grau. De acordo com Silva, P. (2008), o programa resultou na proposta de participação dos professores na escolha dos livros e ampliação do PLID para as demais séries do 1º Grau, pois só abrangia as duas primeiras séries do 1º Grau.

Com a redemocratização do Estado brasileiro, em 1985, foi instituído pelo MEC o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a cargo da Fundação de Apoio ao Estudante, programa vigente até os nossos dias. Na sua origem, tinha como objetivos:

> Disponibilizar guias de livros didáticos para a indicação dos professores. Implantação de bancos de livros didáticos e reutilização dos livros. Universalização do atendimento. Inicialmente a todos os alunos de 1º e 2ª séries. Posteriormente às oito séries do 1º grau (SILVA, P., 2008, p. 111).

Universalizar a distribuição de livros didáticos para as escolas públicas e comunitárias de todo o país já não era uma tarefa fácil, ainda mais quando se tratava das opiniões dos milhares e diversos professores espalhados pelo país. As editoras viram no PNLD um mercado consumidor em expansão, ma dessa vez as seleções teriam que ser aprovadas não só pelo MEC, mas também pelos professores. Por isso as editoras começaram a traçar melhores estratégias de marketing, tendo os professores como foco para conquistarem o maior número de escolhas.

O auge dos livros didáticos verificou-se no período republicano, no momento em que os livros alcançaram cada vez mais o público da educação pública. Desde 1988, alguns ‘serviços’ como distribuição de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde foram absorvidos como deveres do Estado brasileiro.

Desde 1996, o PNLD passou a ser responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, órgão com a função de “[...] avaliar livros didáticos disponibilizados e elaborar catálogos com classificação para a escolha pelos professores” (SILVA, P., 2008, p. 111). O processo seletivo do PNLD funciona, atualmente, com uma equipe de professores pesquisadores de diversas universidades públicas e professores da educação básica, que emitem pareceres acerca dos livros didáticos e produzem resenhas sobre cada coleção aprovada para participar das edições trienais do programa. Essas resenhas são

publicadas para direcionarem as escolhas dos livros didáticos realizadas pelos professores a cada três anos.

Os professores de cada estabelecimento de ensino deveriam escolher e solicitar novos títulos. No entanto, Gatti Júnior (2005, p. 389) infere que "[...] não é a totalidade da população que frequenta a escola no Brasil que tem acesso aos livros escolares solicitados pelos seus professores", revelando que, apesar dos altos investimentos, 'ouvir o professor' se tornou uma etapa a ser cumprida, mas nem sempre atendida. Podemos evidenciar o mesmo que Gatti Júnior (2005) em nossa pesquisa, pois a escolha dos livros adotados pelas escolas municipais de Ladário é feita pelos gestores, e não pelos professores.

De acordo com Silva, P. (2008), as avaliações dos livros didáticos iniciadas no ano de 1996 revelaram que a maioria dos livros de várias disciplinas continha:

> [...] erros conceituais; desconhecimento de avanços teóricos predomínio de exercícios mecânicos; uso inadequado da escrita e ilustrações; estereótipos de raça, gênero, idade, classe social e/ou religião; omissão e ausência de dados sobre autores. Edição, fontes; inadequação de tipo de papel e encadernação (SILVA, P., 2008, p. 113).

Os livros que não estavam de acordo com os critérios de avaliação citados acima foram classificados pelo MEC como 'não recomendados', mas ainda permaneceram na lista de escolha dos professores. As editoras responsáveis pelos livros foram avisadas do resultado da avaliação. Em 1999, os livros didáticos que ainda continuavam na categoria de 'não recomendados' foram retirados.

A partir de 1999, os critérios de eliminação dos livros didáticos passaram a ser três: "[...] correção dos conceitos e informações básicas, correção e pertinência metodológicas, contribuição para a construção da cidadania" (SILVA, P., 2008, p. 117). Segundo Silva, M. (2012), alguns autores e editores de livros didáticos passaram a ter cuidado com o material que veiculavam, respeitando os critérios de seleção fixados pelo MEC e corrigindo os erros apontados em suas obras.

O livro didático vem se consolidando no Brasil, pois encontrou solo fértil. Afinal, vem sendo utilizado como um "mecanismo de (in)formação do professor" (SILVA, M., 2012, p. 817), que o Estado usa para suprir uma carência e para direcionar as perspectivas e abordagens a serem adotadas nas escolas públicas. Dessa forma, os gastos massivos com livros didáticos, em detrimento da formação dos professores, vêm alimentando o ciclo de falta de investimentos na formação de professores e muitos gastos com livros didáticos, beneficiando as grandes editoras (privadas) do país.

Gatti Júnior (2005, p. 397) aponta que há diferenças entre os livros distribuídos pelo PNLD e os comprados pelos pais dos alunos de escolas particulares. Os mesmos editores chegam a produzir livros "[...] com conteúdos simples e, por vezes, mais vinculados à memorização, empregados pelos professores das escolas que atendiam as escolas populares" (GATTI JÚNIOR, 2005, p. 397), enquanto que os livros das escolas da elite são mais densos, reflexivos e críticos. O que vem sendo aprendido com os livros didáticos nas escolas públicas?

Colocamos em evidência a função dos livros didáticos na educação pública. Quando vemos o Estado financiando o enriquecimento de algumas editoras e as escolas recebendo livros de baixa qualidade, como evidencia Gatti Júnior (2005), percebemos o interesse estatal de aumentar as distâncias entre as escolas públicas e privadas. Podemos observar o Estado a violar os direitos dos alunos da rede pública, quando são privados de usufruir de uma educação de qualidade, porque os administradores resolvem utilizar verbas públicas para outros fins que não a educação.

Em suma, o artigo de Gatti Júnior (2005) ressalta que os livros primeiramente transformados de manuais didáticos em livros didáticos, depois se tornaram política nacional e vêm, ao longo da história, sendo usados como instrumento de inculcação da ideologia dominante, dissimuladamente veiculada para reproduzir as relações do mundo do trabalho. Quanto mais crianças e adolescentes tiverem acesso a livros didáticos que não os façam refletir acerca da sua história e condição social, mais crescerá a desigualdade entre alunos de escolas públicas e privadas.

Conforme o Gatti Júnior (2005), o livro didático vem sendo adotado como manual para o professorado que não busca complementação para o material, ou seja, nem os professores conseguem ir além do livro didático. Todavia, os conteúdos oferecidos pelos livros podem fazer parte do que Saviani (2011) chamou de 'ação pedagógica institucionalizada', pois são impostos aos dominados pela cultura dominante. E não se trata somente de ensinar menos para os dominados; trata-se de reproduzir todas as relações e tensões da vida social. A escola tem perpetuado as diferenças, quando valoriza apenas a cultura daquele que não é o seu público. Essa reprodução chega a violar o direito que os alunos das escolas públicas têm de aprender. Desta forma, temos que agir contra essa prática violenta nas nossas escolas, onde as crianças alcançam certificações pelo mérito de terem passado tanto tempo, mas não sabem o que deveriam saber quando saem.

É preciso que o Estado reconheça e identifique as fragilidades dos livros didáticos e exija o seu direito de consumidor e enriquecedor das editoras e que as editoras, por sua vez,

assumam o compromisso de melhorar os livros didáticos, de modo que não veiculem preconceitos, mas contribuam para a formação crítica e cidadã.

3.4 O livro didático do PNLD de História como objeto de análise

A opção em utilizar o livro didático como objeto de análise deu-se por entendermos que auxilia a prática do professor; trata-se de um recurso didático permanente no ensino e na aprendizagem. Principalmente, como dito pelo governo brasileiro, com a proposta de auxiliar o professor na busca de uma prática pedagógica 'includente'. Teoricamente, segundo o edital do PNLD 2010 (BRASIL, 2007), os professores têm autonomia para escolher os livros que o auxiliarão em sua prática, logo, devem atentar para a diversidade cultural prevista na LDB 9.394/96 e nas legislações complementares.

> Dessa forma, a obra didática não pode, em hipótese alguma, veicular preconceitos, estar desatualizada em relação aos avanços da teoria e prática pedagógicas, repetir padrões estereotipados ou conter informações erradas, equivocadas ou superadas pelo desenvolvimento de cada área do conhecimento – sejam sob a forma de texto ou ilustração [...] (BRASIL, 2007, p. 28).

De acordo com Rosemberg, Bazzilli e Silva (2003), o trabalho com as crianças deve ser objetivado para a convivência das diferenças étnicas e não para uniformizar as pessoas. Da mesma forma respeitosa e significada com que nos remetemos aos brancos europeus, deveríamos nos remeter aos negros, aos ciganos, aos asiáticos e às outras etnias. Considerando a diversidade cultural existente nas escolas brasileiras, quando privilegiamos uma cultura em detrimento de outra, estamos cometendo e promovendo a violência contra alguém. Essas práticas de violência são ilegais. Assim preconiza o Art. 17 do ECA: "O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais" (BRASIL, 1990).

O respeito é um direito da criança e do adolescente, assim como o direito, a dignidade e a liberdade para expor suas ideias e sua formação social de maneira livre, também previsto no Art. 16, inciso V, do ECA "[...] participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação" (BRASIL, 1990).

Em documentos assim como o ECA, formulados no final do século passado, vemos a iniciativa para corrigir uma educação reprodutora de uma sociedade excludente, não só para

as crianças, mas para todos os participantes dos diferentes grupos étnicos que foram marginalizados durante a construção do Brasil. Quando nos referimos a todos os grupos étnicos, não nos referimos somente aos negros, foco desta pesquisa, mas, como salientam Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), também aos árabes, ciganos, japoneses, judeus, entre outros.

Percebemos que os brasileiros não são educados para as diferenças culturais evidentes em nossa sociedade, pois a mesma sociedade geralmente quer deixar as diferenças culturais latentes, mas o preconceito e a discriminação são manifestados em ações sutis em relação aos diferentes. Tais ações refletem nos índices educacionais, pois a população negra é menos escolarizada em relação à branca, isto é, as formas de preconceito segregam até mesmo o acesso e a permanência de algumas pessoas nas escolas. Esses dados constam do documento 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):

> Pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos; na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5 das crianças negras, na mesma faixa etária vivem nessa situação (BRASIL, 2004, p. 7).

Portanto, a discriminação e o preconceito, além de atos violentos e perversos, desencadeiam uma série de estímulos dolorosos "[...] que retiram do sujeito toda possibilidade de reconhecimento e mérito" (MENEZES, 2002, p. 10). Nesse caso, a melhor opção é se misturar com outra "cor", para se tornar mais aceitável. É o chamado 'mito da democracia racial' que, segundo Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), foi uma prática muito aceita como recurso pedagógico brasileiro, a fim de ensinar às crianças que não existe mais o negro africano e o indígena autóctone. O que passa a existir são apenas os cruzamentos étnicos entre os brancos e índios, que resultam no mameluco; brancos e negros, no mulato; e negros e índios, no cafuzo. Tal mito foi baseado "[...] em critérios como aparência e de intensa miscigenação, acarretando um alto índice de população mestiça, foi e ainda é um elemento de sustentação" (SKIDMORE, 1991 apud ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 7). O conceito foi apresentado como mito por ser apenas um modo de operação da ideologia racista, pois branqueando a população, miscigenando, a sociedade aceita melhor aquele que, apesar

das heranças genéticas, são descendentes de brancos, mesmo que em parte (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003).

Quando nos dispusemos a analisar o livro didático que hoje é utilizado nas escolas, tínhamos a hipótese, baseada na Lei 10.639/03, de que tivesse se libertado da escravidão do serviço cego à elite e que, agora, o livro se proponha a trabalhar para quem ele é destinado, ou seja, os alunos de rede pública, fazendo com que reflitam sobre os conflitos que existiram e que legitimaram a formação da sociedade brasileira.

Para cumprir o papel proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os livros e os materiais didáticos para diferentes níveis e modalidades de ensino devem abordar

> [...] a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afro-descendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares - PNBE (BRASIL, 2004, p. 25).

As recomendações feitas aos editores que se candidataram ao processo licitatório do PNLD 2010 para a avaliação e seleção dos livros didáticos aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, com relação aos negros, foram as seguintes:

> Promover positivamente a imagem de afro-descendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder; Promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos; Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária (BRASIL, 2007, p. 29).

Tais exigências feitas aos editores dos livros nos animam a encontrar bons materiais na escola. Contudo, sabemos que, quando falamos em processo educacional, bons materiais não significam garantia de bons trabalhos, uma vez que a prática pedagógica e a concepção do professor sobre essa questão contribuem de alguma forma, ou não, para a minimização da discriminação.

Dessa forma, mobilizamo-nos a investigar a situação atual dos livros didáticos e mapear possíveis avanços na elaboração desse instrumento pedagógico, a fim de discutir

preconceitos que podem ter sido formulados e fortalecidos nas escolas. Incluímos as discussões promovidas pelos livros didáticos que objetivam a reflexão sobre a formação da sociedade brasileira, a educação para a diversidade cultural e a consequente transformação da escola num espaço onde os diferentes possam conviver e ser respeitados em suas idiossincrasias, em suas características culturais.

Esperamos, nessa análise, encontrar, nos livros didáticos, negros transitando livres dos preconceitos e fora do contexto de datas comemorativas, explicitando a história e a trajetória perversas que os tornaram minorias sociais. Esperamos ver demonstrado o processo histórico e o caráter ideológico do dia de sua libertação, que não ocorreu em 13 de maio de 1888, pois eles se tornaram "livres" diante da lei, mas continuaram à margem e sem direitos de cidadania. Pois essas utopias estão presentes nos 'princípios e critérios para a avaliação de obras didáticas' do PNLD 2013. Os livros, como especifica o edital do PNLD 2010, deveriam ter as seguintes perspectivas a respeito da sociedade e da educação das relações étnico-raciais:

> [...] promover positivamente a imagem de afro-descendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder; - promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos, **considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade;** - abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (BRASIL, 2011, p. 27, grifos nosso).

Sinalizamos, com o grifo acima, a mudança entre o edital do ano de 2010 e o de 2013, pois houve avanço no edital do PNLD 2013, já que determina que os livros têm que explicitar os direitos conquistados pela cultura afro-brasileira, bem como a sua participação em diferentes processos históricos da construção do Brasil. O edital reafirma a valorização da cultura afro-brasileira para a nossa sociedade.

O edital do PNLD 2013 designa que os editores devem se preocupar em observar os princípios éticos e democráticos considerados essenciais para o convívio social. Dentre eles está a não veiculação de "estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos" (BRASIL, 2011, p. 29). A violação desse princípio acarretaria na exclusão da obra do PNLD 2013.

No que diz respeito às ilustrações, os editores deveriam "[...] retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país" (BRASIL, 2011, p. 31).

Especificamente para o livro didático de História, que é o nosso objeto de análise, o PNLD 2013 introduz uma perspectiva moderna, considerando que uma boa obra didática auxilia professores e alunos com uma metodologia da produção do conhecimento histórico, mas só alcança a sua finalidade se está adequada ao nível de escolaridade a que se destina. Os resultados esperados com o uso dos livros didáticos de História selecionados são:

> Nesse segmento de ensino fundamental, o livro didático deve, também, contribuir para o desenvolvimento dos conceitos de História (escrita e vivida), fonte, memória, acontecimento, sequência, encadeamento, períodos, fato, tempo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, duração, sujeito histórico, espaço, escala, historicidade, identidade, semelhança, diferença, contradição, continuidade, permanência, mudança, causa, ficção, narrativa, verdade, ruptura, explicação e interpretação. (BRASIL, 2011, p. 43).

Os livros regionais são veiculados nos 4º e 5º anos do ensino fundamental, com volume único para os dois anos. O PNLD 2013 prevê que atendam às demandas das comunidades locais, abordando a História e a Geografia de uma região.

> Especificamente com relação aos livros regionais, estes devem atender a demandas de comunidades locais, abordadas de forma inespecífica pelas coleções, marcadas por perspectivas necessariamente gerais. Nesse sentido, o principal objetivo desses livros é o de contemplar, em sua especificidade, a História e a Geografia de uma determinada região, estado ou cidade (BRASIL, 2011, p. 27).

Além dos critérios explicitados anteriormente nesta seção, os autores dos livros didáticos regionais também têm que seguir outros critérios específicos que, se negligenciados, podem excluir o livro da seleção pelos professores das escolas. Os principais equívocos que não podem ocorrer nesses livros são:

> [...] não explicitar os conceitos de local e/ou região empregados na obra; · interpretar a realidade regional de forma estereotipada, classificando identidades locais como superiores ou inferiores, veiculando regionalismos xenófobos e estimulando o conflito entre formações sociais que tiveram trajetórias marcadamente diferenciadas; · abordar a experiência regional isoladamente, sem levar em conta as suas inter-relações com processos históricos em macroescala, na longa duração, ocorridos para além das fronteiras regionais; · abordar a experiência local, apenas, como repetição

> abreviada de processos históricos em macroescala, ocorridos para além das fronteiras regionais; · abordar a experiência local, apenas, em seus traços pitorescos e anedóticos, assemelhando o livro didático a um roteiro para a visitação turística (BRASIL, 2011, p. 44).

A atenção aos critérios acima permite que os alunos que utilizam livros didáticos regionais se identifiquem com a História e as histórias de sua própria região.

4 O NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS APÓS A LEI 10.639/03: UM OLHAR A PARTIR DA ANÁLISE DOS LIVROS DE HISTÓRIA

Nesta sessão são veiculadas as análises acerca do negro nos livros didáticos após a lei 10.639/03, a partir dos livros didáticos de História e História Regional para o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental selecionados para esse estudo. Ao analisarmos os livros, comparamos nossas reflexões com as considerações avaliativas sobre cada livro, expostas no Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2012).

4.1 Análise do Livro 'Agora é hora História: para gostar de História' (4º Ano do Ensino Fundamental)

O Livro 'Agora é hora História: para gostar de História', de autoria de Roseli Boshilia e Wilma de Lara Bueno (2011a), indicado ao 4º ano do Ensino Fundamental, é composto por 152 páginas e oito capítulos:

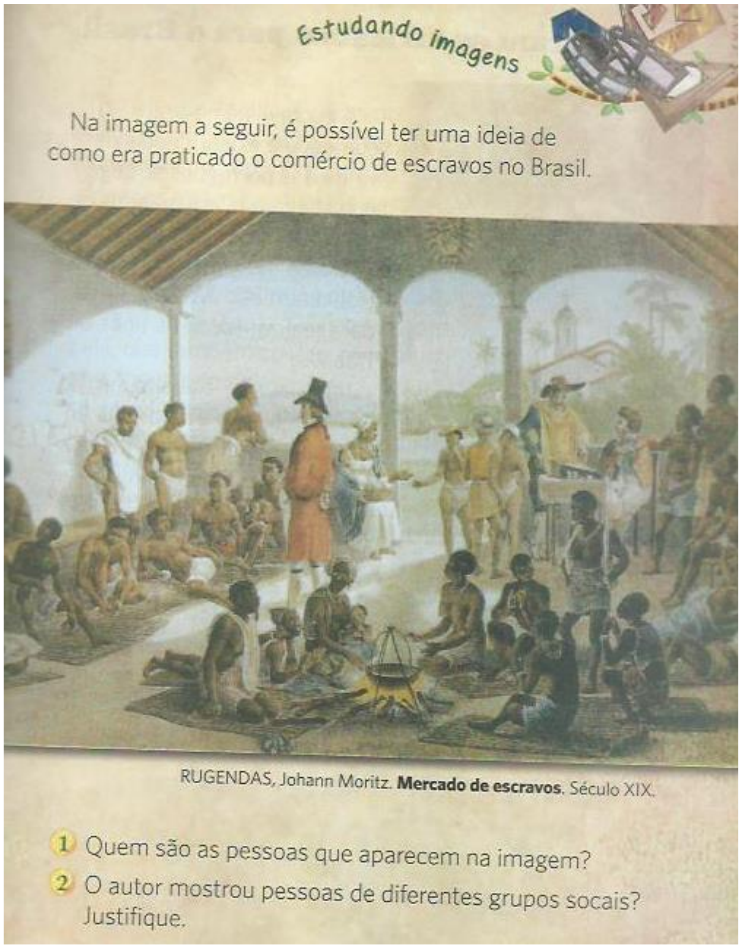
- A sociedade brasileira;
- Os povos além do oceano;
- Um pouco sobre a história da África;
- A formação da sociedade;
- O modo de viver nas primeiras cidades do Brasil;
- No tempo dos monarcas;
- A sociedade brasileira na passagem do final do século XIX para os primeiros tempos do século XX; e
- A sociedade brasileira é múltipla.

Além desses capítulos há a apresentação do livro, sumário, glossário e referências bibliográficas.

As autoras do livro destinaram o terceiro capítulo do livro para o ensino de História e cultura da África e dos seus descendentes, 'Um pouco sobre a história da África'. O capítulo tem 15 páginas e traz os seguintes textos: 'Diferentes povos no continente africano'; 'Como os príncipes do destino se tornaram brasileiros'; 'A conquista da África'; 'E vieram os africanos para o Brasil'; 'O berço africano: o trabalho'. Todavia, os negros não aparecem somente nesse capítulo; são evidenciados por 15 vezes no livro didático inteiro, dentre as quais 11 vezes foram fora do capítulo III.

No texto ‘Como os príncipes do destino se tornaram brasileiros’ (BOSHILIA; BUENO, 2011a, p. 54-57), consta a história dos príncipes iorubás, seu jogo de búzios e as divindades cultuadas no candomblé. No final do texto, as autoras assim se expressam: “[...] E até hoje essa lembrança está acesa e pertence aos descendentes de antigos escravos africanos e todos os demais brasileiros que, mesmo não sendo **afro-brasileiro de sangue**, aprenderam a amar as histórias dos príncipes do destino [...]” (BOSHILIA; BUENO, 2011a, p. 56, Grifo nosso). As autoras cometem um erro conceitual. O termo afro-brasileiro de sangue remete à época em que os intelectuais brasileiros eram ignorantes à constituição da raça, apontando para uma concepção biológica da raça afro-brasileira, ao incluir o advérbio ‘de sangue’. Ignoram a construção social do termo raça.

A página 58 do livro analisado inclui um texto com o título ‘A conquista da África’. O texto, inserido no capítulo ‘Um pouco sobre a história da África’, retrata a sua conquista por parte dos europeus. Num espaço delimitado no livro para contar a história africana, o mérito das conquistas vai para os europeus. Além do mais, tratam do tráfico de escravos como algo natural.


Estudando imagens

Na imagem a seguir, é possível ter uma ideia de como era praticado o comércio de escravos no Brasil.

RUGENDAS, Johann Moritz. **Mercado de escravos**. Século XIX.

1 Quem são as pessoas que aparecem na imagem?

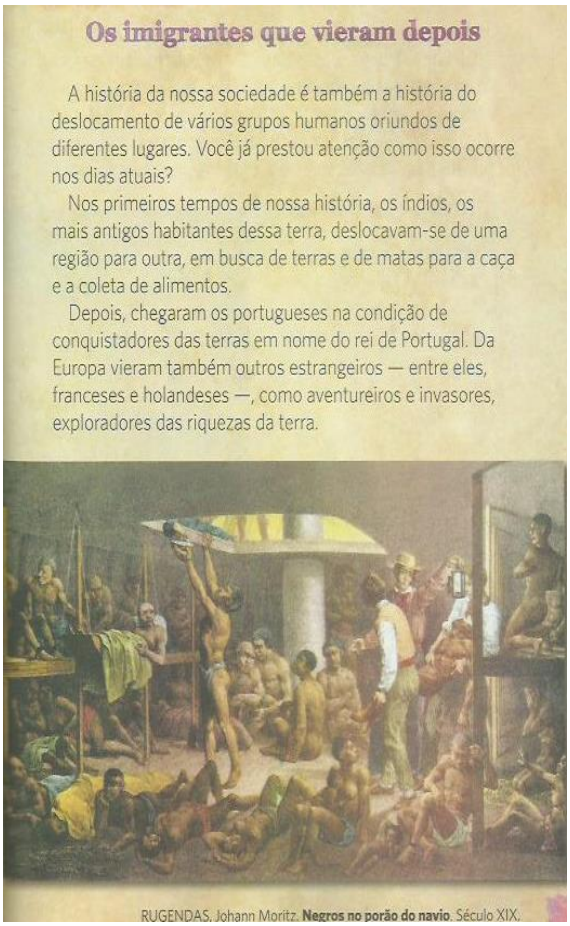
2 O autor mostrou pessoas de diferentes grupos socais? Justifique.

Fonte: Boshilia e Bueno (2011a, p. 59).

Na seção ‘Estudando imagens’, consta o quadro Mercado de escravos, do pintor Johann Moritz Rugendas, século XIX. Abaixo da imagem, há algumas questões aos alunos: “[...] Quem são as pessoas que aparecem da imagem? O autor mostrou pessoas de diferentes grupos sociais?” (BOSHILIA; BUENO, 2011a, p. 59). Como o conceito de grupos sociais não foi previamente trabalhado no livro, a discussão incitada sobre o tema ficaria apenas em apontar quem eram os negros escravizados e seus mercadores.

Nas 13 demais vezes em que o negro aparece no livro didático, são referentes ao contexto de escravização. Boshilia e Bueno (2011a) enaltecem que o berço africano é o trabalho (p. 64-65); o trabalho escravizado exercido pelos negros (p. 49, 64, 65); as habitações dos 'escravos' (p. 85-87); a função social das mulheres e crianças negras como acompanhantes das mulheres e crianças brancas (p. 92); mulheres negras vendedoras de quitutes, escravas de ganho de seus senhores (p. 93); o trabalho nas lavouras de café – mas as autoras não ressaltam quão pesado e duro era o trabalho, apenas dizem que os escravos já estavam acostumados a esse tipo de trabalho (p. 97); a proibição do tráfico negreiro e posterior assinatura da Lei Áurea (p. 99). Por muitas vezes, o escravo é retratado no livro como sinônimo de negro. Não há discussões sobre a criminalização da prática de escravização de pessoas.

Nas páginas 103 e 104, ao apresentarem a história sobre as imigrações que chegaram ao Brasil, as autoras do livro apresentam os 'índios' como os mais antigos habitantes do Brasil; os portugueses como aventureiros conquistadores; e os africanos como "[...] **migrantes** de suas terras, porém na condição de escravos. Eles vieram de maneira forçada, pois eram aprisionados e vendidos" (BOSHILIA, BUENO, 2011a, p. 103-104, grifo nosso).



Os imigrantes que vieram depois

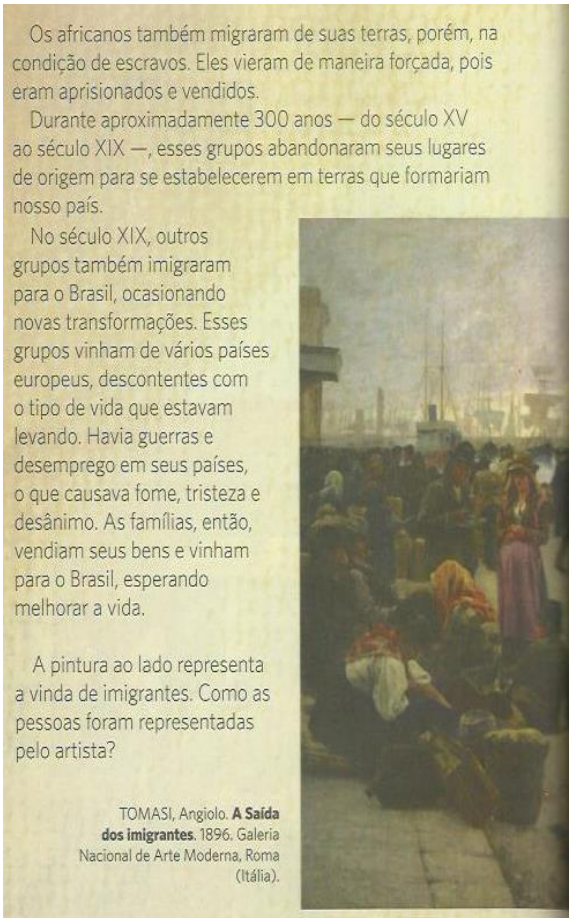
A história da nossa sociedade é também a história do deslocamento de vários grupos humanos oriundos de diferentes lugares. Você já prestou atenção como isso ocorre nos dias atuais?

Nos primeiros tempos de nossa história, os índios, os mais antigos habitantes dessa terra, deslocavam-se de uma região para outra, em busca de terras e de matas para a caça e a coleta de alimentos.

Depois, chegaram os portugueses na condição de conquistadores das terras em nome do rei de Portugal. Da Europa vieram também outros estrangeiros — entre eles, franceses e holandeses —, como aventureiros e invasores, exploradores das riquezas da terra.

RUGENDAS, Johann Moritz. **Negros no porão do navio**. Século XIX.

Fonte: Boshilia e Bueno (2011a, p. 103).



Os africanos também migraram de suas terras, porém, na condição de escravos. Eles vieram de maneira forçada, pois eram aprisionados e vendidos.

Durante aproximadamente 300 anos — do século XV ao século XIX —, esses grupos abandonaram seus lugares de origem para se estabelecerem em terras que formariam nosso país.

No século XIX, outros grupos também imigraram para o Brasil, ocasionando novas transformações. Esses grupos vinham de vários países europeus, descontentes com o tipo de vida que estavam levando. Havia guerras e desemprego em seus países, o que causava fome, tristeza e desânimo. As famílias, então, vendiam seus bens e vinham para o Brasil, esperando melhorar a vida.

A pintura ao lado representa a vinda de imigrantes. Como as pessoas foram representadas pelo artista?

TOMASI, Angiolo. **A Saída dos imigrantes**. 1896. Galeria Nacional de Arte Moderna, Roma (Itália).

Fonte: Boshilia e Bueno (2011a, p. 104).

O termo ‘migrante’ foi utilizado de forma equivocada. Afinal, os negros foram trazidos para o Brasil forçadamente, e não por livre e espontânea vontade. Eles não abandonaram seus lugares de origem para se estabelecerem em terras que formariam o nosso país; foram forçados e submetidos a meios de transportes subumanos para chegarem ao Brasil, como se vê no quadro Negros no porão do navio, de Rugendas, conforme ilustrado por Boshilia e Bueno (2011a, p. 103).

No que diz respeito ao trabalho realizado pelos imigrantes brancos, as autoras descrevem que não era nada fácil para o imigrante branco demarcar terras, derrubar árvores, preparar a terra para o plantio e acomodar as famílias em casa improvisadas. No entanto, no decorrer do livro, vê-se que tais funções e modos de vida desconfortáveis eram naturais aos negros.

No último capítulo do livro, ‘A sociedade Brasileira é múltipla’, há um texto cujo título é ‘A participação da mulher na vida em sociedade’. Nesse texto as autoras ressaltam a participação das mulheres na formação da sociedade. No entanto, as mulheres negras representam a classe mais pobre da população e ocupam os cargos de subempregos no mercado de trabalho.

Conforme o Guia do PNLD – História, os conteúdos referentes à História e à cultura da África e dos afro-brasileiros no volume direcionado aos alunos do 4º ano estudariam a chegada dos africanos no Brasil e os diferentes povos da África (BRASIL, 2012, p. 138). Entretanto, o livro mencionou apenas um povo, os iorubás, e não os diferentes povos vindos da África.

4.2 Análise do Livro ‘Agora é hora História: para gostar de História’ (5º Ano do Ensino Fundamental)

O outro livro analisado ‘Agora é hora História: Para gostar de História’, destinado ao 5º ano do Ensino Fundamental, também de autoria de Roseli Boshilia; Wilma de Lara Bueno (2011b) é composto por 144 páginas e cinco capítulos:

- O Brasil é múltiplo;
- As marcas da história;
- No tempo dos imperadores;
- Desde quando o Brasil tem presidente?
- O Brasil dos nossos avós não é mais o mesmo.

Além destes capítulos, há a apresentação do livro; sumário, glossário e referências bibliográficas.

Neste livro, não há um capítulo especificamente dedicado aos negros, mas percebemos 13 momentos que se referem aos negros, espalhados por todo o livro.

No primeiro capítulo, 'O Brasil é múltiplo', um texto explica a origem do povo brasileiro, justificando os vários tipos físicos, através da miscigenação, entre brancos, negros e índios. Na sessão trocando ideias, ainda nesse capítulo, as autoras incluem um exercício de interpretação de texto para as crianças, com o trecho da música Lourinha Bombril, da banda Paralamas do Sucesso:

> Essa crioula tem o olho azul
> Essa loirinha tem cabelo Bombril
> Aquela índia tem sotaque do Sul
> Essa mulata é da cor do Brasil (DIEGO BLANCO e BAHIANO apud BOSHILIA; BUENO, 2011b, p. 08).

Para interpretar tal música, as autoras partem das seguintes questões: "[...] o que será que os autores da música quiseram dizer quando a escreveram? É possível uma pessoa mulata ter olhos azuis? O que eles quiseram dizer com 'ter sotaque do sul?" (BOSHILIA; BUENO, 2011b, p. 08). A miscigenação incentivada no Brasil é apontada por Chiavenato (2012) como o princípio de sociabilidade e inexistência de racismo no Brasil. Na letra da música, os termos usados, "crioula" e "mulata", são considerados pejorativos pela comunidade negra, pois não refletem a sua identidade. Uma outra forma de interpretarmos tal música diz respeito à restrição da contribuição negra para a sociedade brasileira, como se os negros tivessem participado somente da reprodução de pessoas, e não do desenvolvimento da nação brasileira.

Na página 19 do livro analisado, o título do texto, 'Nosso sangue afro-brasileiro', comete o mesmo equívoco do livro do 4º ano, ao utilizar o termo afro-brasileiro ligado às questões sanguíneas, conforme verificamos no excerto do texto extraído do livro:

> Já sabemos que pouco tempo depois da chegada dos portugueses ao Brasil, o País passou a receber africanos para trabalharem como escravos. Assim, de meados do século XVI até o século IX, o Brasil recebeu aproximadamente, 4 milhões de africanos. Hoje, os negros correspondem a menos de 10% da população brasileira, mas os afrodescendentes, como são chamados os filhos, netos e bisnetos dos negros africanos, somam 91 milhões, ou seja, quase a metade da nossa população (BOSHILIA; BUENO, 2011b, p. 19).

Estados	População afrodescendente
Minas Gerais	46,6 %
Rio Grande do Sul	13,3 %
Pernambuco	57,6 %
Bahia	59,8 %
São Paulo	28,3 %
Santa Catarina	11,7 %
Brasil	44,2 %

FONTE: IBGE. Síntese de Indicadores Sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira. 2009.

Boshilia e Bueno (2011b, p. 19).

Nesse fragmento de texto, detectamos dois equívocos. O primeiro refere-se à expressão "o país passou a receber africanos para trabalharem como escravos", indicando que escravo é uma profissão e não um regime/condição de trabalho. O segundo equívoco está no trecho "[...] hoje, os negros correspondem a menos de 10% da população brasileira", pois desconsideram os afro-brasileiros como negros. Segundo aponta Chiavenato (2012), a mestiçagem no Brasil foi uma opressão a mais do branco sobre o negro, e refletia o direito da classe dominante de usufruir do corpo das mulheres negras. Os "mulatos" (termo utilizado por BOSHILIA; BUENO, 2011b, p. 08), que eram negros originais da violência sexual sofrida pelas mulheres negras pelos homens brancos, em nada representam a confraternização sexual dos brancos e suas escravas negras. Mas o uso que se fez do termo mulato reforçou o preconceito contra o negro dito como puro, que é tido como inferior em relação às outras raças. O negro puro já não é somente inferior ao branco, mas também inferior ao mulato, que nem era branco nem preto. Para Chiavenato (2012, p. 120), "[...] a democracia racial no Brasil é um mito nascido da violação sexual dos negros escravos e sustentado pela hipocrisia da sociedade".

Um outro equívoco apresentado pelas autoras no livro didático do 5º ano diz respeito aos dados constantes na tabela acima, pois a fonte citada pelas autoras é o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, na Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira do ano de 2009, ano base 2008. Porém, ao verificarmos os dados na fonte citada pelas autoras, contatamos que não conferem. Se considerarmos como afro-brasileiros aqueles que se denominam como de cor preta e parda, os dados do IBGE (2009, s/p) seriam os seguintes:

ESTADOS	AFRO-BRASILEIROS		TOTAL
	PRETO	PARDO	
MINAS GERAIS	9,1%	44,9%	**54,0%**
RIO GRANDE DO SUL	4,9%	13,8%	**18,7%**
PERNAMBUCO	6,4%	54,9%	**61,3%**
BAHIA	16%	62,8%	**78,8%**
SÃO PAULO	5,4%	28,4%	**33,8%**
SANTA CATARINA	2,6%	10%	**12,6%**
BRASIL	6,8%	43,8%	**50,6%**

Tabela elaborada pela autora deste trabalho. Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, na Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira do ano de 2009, ano base 2008.

Os números percentuais da última coluna teriam que ser os mesmos citados pelas autoras, mas não conferem. Os livros didáticos aprovados para o PNLD 2013 não deveriam veicular informações erradas. Eles não podem estar desatualizados da forma como esse livro está. Como é do ano de 2011, deveria conter informações da Síntese de Indicadores Sociais do ano de 2010, pois a síntese tem divulgação anual.

Nas páginas 20 e 21, o texto ‘Lutando pos seus direitos’ aponta a luta da sociedade negra para tomar posse das terras quilombolas e suas contribuições culturais para a sociedade brasileira, tais como comida, dança e religiosidade.

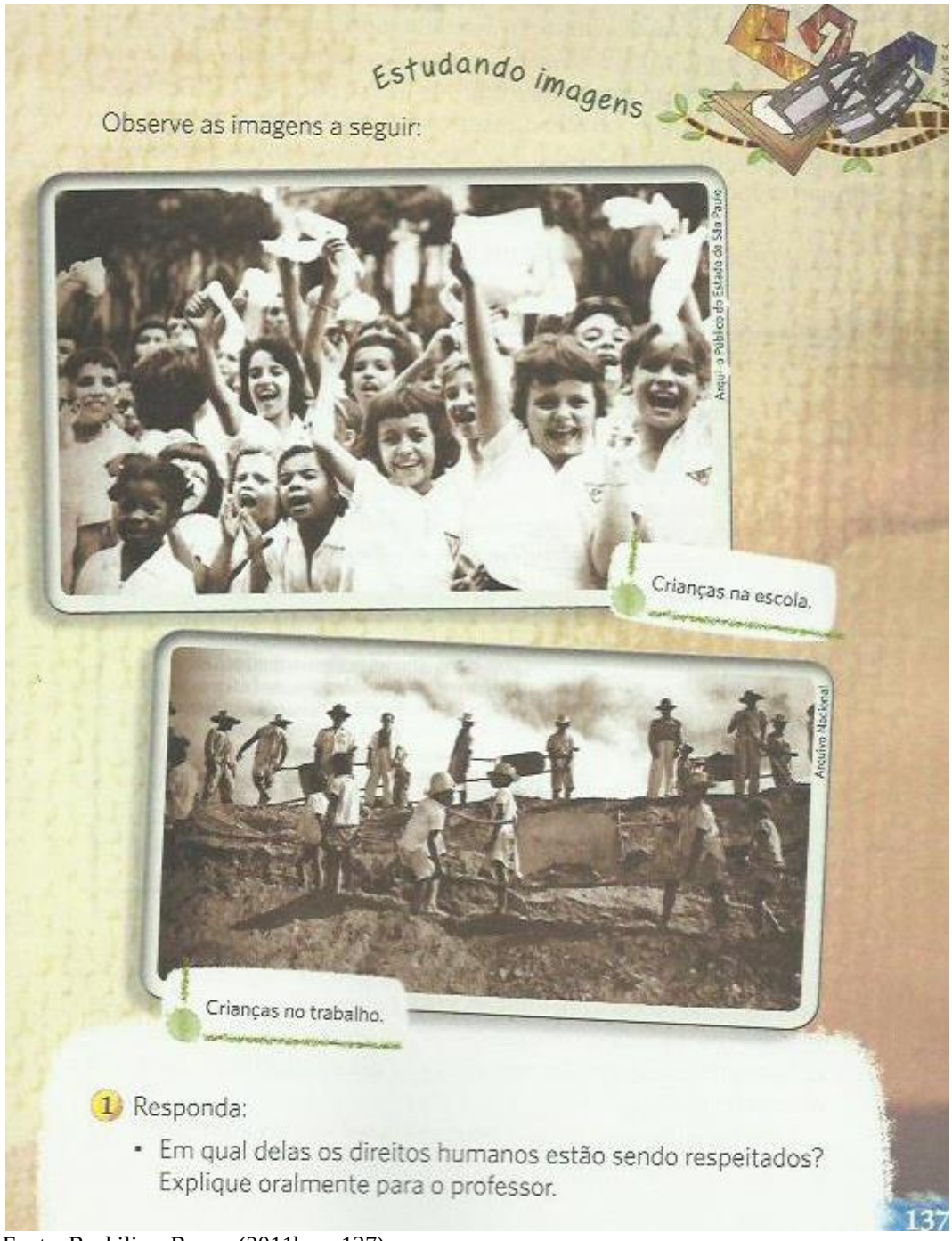
Na página 87, retrata-se o cotidiano dos negros libertos, que viviam sob a condição de escravo de ganho de alguns senhores na área urbana. Nas páginas 88 e 89, foi evidenciada a história da revolta dos Malês. No texto do livro didático não se explica quem são os ‘malês’, nem se define a real origem desse povo.

Para retratar a situação vivida pelos negros após a abolição da escravatura, Bosshília e Bueno (2011b, p. 93) trazem o seguinte escrito peloo artista Debret:

> Percorrendo as ruas fica-se espantado com prodigiosa quantidade de negros, perambulando seminus e que executam os trabalhos mais penosos e servem de carregadores. Eles são mais raros nos dias de festa, solenizados por procissões e pelo costume singular dos fogos de artifício distante das igrejas tanto de dia como de noite (DEBRET, 1972, p. 91 apud BOSHILIA; BUENO, 2011b, p. 93)

O processo de abolição do regime de escravização no país foi relatado nas páginas 94 a 97, bem como seus representantes abolicionistas. No entanto, o livro didático não propõe discussões ou questões que levem a repensar a abolição da escravatura.

Quando se trata da atualidade, o negro desaparece do livro didático. Antes disso, Boshilia e Bueno (2011b) sugerem um exercício na página 137, que solicita aos alunos que observem dois contextos diferentes de cotidiano infantil. No primeiro, as crianças vão à escola; no outro, as crianças trabalham.



Fonte: Boshilia e Bueno (2011b, p. 137).

O exercício solicita que os alunos observem as duas imagens e respondam em qual deles os direitos humanos estão sendo respeitados. Vale destacar que, no contexto das

crianças trabalhando, só existem negros; no contexto de crianças na escola, há somente duas crianças negras.

Neste livro didático de História, o papel do negro na história do Brasil se remete ao contexto de escravidão. Após a abolição da escravatura, é como se o negro desaparecesse, ou ficasse sem voz nos livros didáticos e, consequentemente, nas escolas.

Conforme o Guia do PNLD da área de História, os conteúdo referentes à História e à cultura da África e dos afro-brasileiros constam em todos os volumes da Coleção 'Agora é Hora'. O volume direcionado para os alunos do 5º ano traz a "[...] temática do trabalho escravo, a abolição e a participação dos afro-descendentes na composição etária da população brasileira" (BRASIL, 2012, p. 138). Entretanto inferimos, pelas análises, que, no que diz respeito à temática do trabalho escravo, o livro não ressalta que o negro foi explorado, tendendo à naturalização da prática de escravização negra. Quanto à participação dos afro-brasileiros na composição etária da população brasileira, o livro apresenta alguns equívocos que remetem ao mito da democracia racial. Com relação à participação social do negro na sociedade brasileira, o livro não apresenta evidências.

4.3 Análise do Livro 'História do Mato Grosso do Sul' (4º e 5º Anos do Ensino Fundamental)

O livro de História Regional intitulado 'História do Mato Grosso do Sul', de autoria de Lori Alice Gressler, Luiza Mello Vasconcelos e Zelia Peres de Souza Kruger (2011), indicado para turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, possui 160 páginas e 15 capítulos que tentam remontar a história do Mato Grosso do Sul de forma cronológica.

O primeiro capítulo trata do estudo da História. Os demais são:

- Os primeiros ocupantes da terra;
- O sonho das descobertas; A colonização da América;
- Ocupação de Mato Grosso do Sul: o domínio Espanhol;
- Ocupação de Mato Grosso do Sul: o domínio português;
- Origem e evolução dos municípios de Mato Grosso do Sul;
- A região atual do estado de Mato Grosso do Sul e a Guerra do Paraguai;
- Os movimentos de emancipação do sul do estado de Mato Grosso;
- A história do cultivo da erva-mate em Mato Grosso do Sul;
- O desenvolvimento da pecuária em Mato Grosso do Sul;
- Agricultura e a indústria em Mato Grosso do Sul;

- Transportes e comunicação em Mato Grosso do Sul;

- Nossa gente, nossa cultura; e

- Memórias da Educação em Mato Grosso do Sul.

Além desses capítulos, o livro didático regional averiguado abrange uma seção reentrante, intitulada ‘Fique sabendo’, que traz informações complementares acerca dos temas tratados nos textos principais. No início do livro, há um sucinta apresentação do livro e dos conteúdos a serem trabalhados. No final do livro, há as seguintes seções: sugestões de atividades para encerrar o ano letivo, sugestões de leitura, referências bibliográficas e bibliografia. E não há nenhum capítulo dedicado à Cultura Afro-brasileira no estado de Mato Grosso do Sul.

No capítulo referente ao ‘Estudo da História’, Gressler, Vasconcelos e Kruger (2011, p. 11) utilizaram o quadro ‘Uma senhora brasileira em seu lar’, do artista Debret, para retratar como é possível situar um momento histórico por meio de uma imagem. O texto apresenta que o quadro foi pintado nos anos 1830, e é possível identificar o modo de vida das pessoas daquela época. No quadro, apesar de ter duas senhoras, uma branca e outra negra, a ‘Senhora brasileira em seu lar’ era a senhora branca, que estava sentada num cadeira a bordar, enquanto que a senhora negra e suas crianças estavam pelo chão, servindo a senhora branca. Antes de introduzir qualquer discussão sobre a escravização ou o contexto social no texto, solicita-se aos alunos que “[...] observem o que as pessoas estão fazendo e como estão vestidas as personagens: a dona da casa, a menina branca, as escravas e o escravo, as crianças” (GRESSLER; VASCONCELOS; KRUGER, 2011, p. 11).

Fonte: Gressler; Vassconcelos; Kruger (2011, p. 11).

No capítulo ‘A colonização da América’, Gressler, Vasconcelos e Kruger (2011, p. 39-42) acrescentam um texto refente à economia colonial, que trata do tráfico de africanos para

trabalharem escravizados no Brasil, prática incentivada pela Coroa Portuguesa. Os autores abordam o tema com realismo, afirmando que os africanos imigraram para o Brasil como "escravizados", e não como escravos somente.

No contexto da guerra do Paraguai (1865-1870), os negros aparecem novamente. Os autores do livro analisado afirmam que:

> [...] os escravos também participaram da guerra, A compra de substitutos, ou seja, a compra de escravos para lutarem emnome de seus proprietários, tornou-se prática recorrente. Além disso o Imperio prometia a liberdade par os que se apresentassem para a guerra (GRESSLER; VASCONCELOS; KRUGER, 2011, p. 84).

Grande parte do território do Mato Grosso do Sul foi cenário da Guerra do Paraguai e os negros tiveram grande contribuição. No entanto, os autores não ressaltam essa participação. Nas palavras de Chiavenato (2012):

> A guerra contribuiu, entre outras coisas, para matar o negro. Nesse período processou-se uma acelerada "arianização", diminuindo os 31,2% de negros da população em 1850 para 15,2% logo depois da guerra. Enquanto a população branca cresceu 1,7 vez, a negra diminuiu 50%, a contar-se do 15 anos próximos à guerra (1860-1875). Foi a primeira vez na história do Brasil que o número de negros diminuiu, não apenas proporcionalmente em relação à população branca, mas também em números absolutos, comparando-os com os anos anteriores. Em 1800, havia 1 milhão de negros; em 1860, 2,5 milhões; em 1872, apenas 1,5 milhão. Não se está afirmando que eles morreram na guerra, mas desapareceram **na** guerra e **durante** a guerra (CHIAVENATO, 2012, p. 195, grifo do autor).

No capítulo acerca da 'Indústria e agricultura no Mato Grosso do Sul', a seção 'Fique sabendo', apresenta um tópico informativo a respeito dos Quilombos, ao contar a história do maior quilombo, o de Palmares. Aponta para as comunidades remanescentes de quilombos em Mato Grosso do Sul, uma chamada Furnas de Dionísio, localizada no município de Jaraguari, e o quilombo Furnas de Boa Sorte, no município de Corguinho. No entanto, Gressler, Vasconcelos e Kruger (2011) não ressaltam a importância da organização quilombola para a remanescência cultural negra. Tampouco evidenciam a existência dos 17 quilombos que havia em Mato Grosso do Sul até 2010. Atualmente, há 22 Comunidades Remanescentes de Quilombos registradas em Mato Grosso do Sul:

UF	MUNICÍPIO	CÓDIGO DO IBGE	COMUNIDADE	DATA DE PUBLICAÇÃO
MS	Dourados	5003702	Picadinha/ Comunidade Negra Rural Quilombola Dezidério Felipe de Oliveira*	19/04/2005
MS	Maracaju	5005400	São Miguel*	19/04/2005
MS	Corguinho	5003108	Furnas da Boa Sorte*	25/05/2005
MS	Jaraguari	5004908	Furnas do Dionísio*	25/05/2005
MS	Campo Grande	5002704	Chácara Buriti	19/08/2005
MS	Figueirão	5003900	Santa Tereza	19/08/2005
MS	Pedro Gomes	5006408	Família Quintino	19/08/2005
MS	Rio Negro	5007307	Ourolândia	19/08/2005
MS	Sonora	5007935	Família Bispo	19/08/2005
MS	Terenos	5008008	Comunidade dos Pretos	19/08/2005
MS	Nioaque	5005806	Família Cardoso	09/11/2005
MS	Nioaque	5005806	Comunidade Negra das Famílias Araújo e Ribeiro	12/05/2006
MS	Campo Grande	5002704	Comunidade Negra São João Batista	07/06/2006
MS	Aquidauana	5001102	Furnas dos Baianos	07/02/2007
MS	Rio Brilhante	5007208	Família Jarcem	02/03/2007
MS	Campo Grande	5002704	Eva Maria de Jesus Tia Eva (Vila São Benedito)	05/03/2008
MS	Corumbá	5008008	Ribeirinha Família Osório	06/07/2010
MS	Nioaque	5005806	Ribeirinha Família Bulhões	17/06/2011
MS	Nioaque	5005806	Ribeirinhos Família Romano Martins da Conceição	17/06/2011
MS	Corumbá	5008008	Maria Theodora Gonçalves de Paula	22/12/2011
MS	Bonito	5002209	Águas do Miranda	03/09/2012
MS	Corumbá	5008008	Família Campos Correia	01/04/2013

Tabela elaborada pela autora deste trabalho. Fonte: Fundação Cultural Palmares. Lista das Comunidades Remanescentes de Quilombos certificadas até 23 de Fevereiro de 2015.

O capítulo denominado ‘Nossa gente, nossa cultura’ trata dos aspectos culturais trazidos pelos diferentes povos que compuseram o estado de Mato Grosso do Sul e aborda questões sobre diferença cultural e respeito às diferenças. Gressler, Vasconcelos e Kruger (2011) incluem um texto a respeito das ‘Influências culturais – usos e costumes’, no qual evocam a miscigenação como uma herança dos nossos antepassados. Os autores elencam a colaboração branca, indígena e negra para a nossa gente, nossa cultura sul-mato-grossense.

Elaboramos um quadro com as informações do livro a respeito às contribuições indígena, branca e negra:

O índio	**O branco**	**O negro**
Com os índios aprendemos a: Tomar banho diariamente; Dormir em redes; Usar canoas e jangadas; Cultivar o milho, a mandioca, o amendoim, o inhame, o guaraná;	Os brancos portugueses nos deixaram: A língua portuguesa; A religião católica e as festas religiosas; O artesanato: a arte de fazer rendas e bordados;	Os negros nos legaram suas heranças culturais: Na dança e na música: a capoeira, o maculelê, o samba, o batuque; Nos instrumentos musicais: o berimbau, o tamborim, o agogô;

Utilizar vasilhas de barro; Alimentar-se de mamão, caju, cacau, palmito, e castanha-do-pará; Usar instrumentos musicais como flauta e chocalho; Fabricar cestos com fibras vegetais e cerâmica; Utilizar a flora medicinal; Conhecer os entes das lendas e mitos indígenas – entre tantos outros o Curupira, o Boitatá e a Boiuma; Utilizar as palavras como jacá, Jirau, taboca, tapera, taquara; nomes de doenças, como catapora e pereba; nomes de comida, bebidas e especiarias tempero, como beiju, paçoca , guaraná, pamonha, urucum, tapioca; Nomes de elementos da paisagem, como caatinga, biboca, capoeira, tijuco; termos aplicados a pessoas como jururu, tabaréu, ou animais como jaguapiru.	A comida: goiabada, bananada, marmelada, fios de ovos, bacalhoada, azeite, temperos como cebola e azeitona; A literatura de cordel. Os costumes: brincadeiras de roda, danças populares, montagem de presépios; A construção de casas com grandes quintais, hortas e pomares; O traçado das cidades e a arquitetura das igrejas; A organização do ensino.	No vocabulário: banguela, caçamba, cachaça, capanga, mandioca, mandiga, moleque, marimbondo, quitanda, tanga, entre outras; Na alimentação: o vatapá, o munguzá, o pé de moleque, o leite de coco; Nas crenças e cerimônias religiosas: a umbanda, o camdoblé.

Tabela elaborada pela autora deste trabalho. Fonte: Gressler; Vasconcelos; Kruger, (2011, p. 134-136).

Vemos, nesse quadro, que as autoras conferem as contribuições mais significativas aos brancos. Dão a entender que os negros e os indígenas não tinham uma língua própria, moravam ao relento, não conheciam tecnologias para as construções civis, tampouco ensinavam algo aos seus descendentes. Dependiam necessariamente do apoio da cultura branca para sobreviver. Temos, aqui, uma concepção eurocêntrica e equivocada, porquanto apesar de o estado de Mato Grosso do Sul ter acolhido outros povos, como os sírios-libaneses, os japoneses, paraguaios e bolivianos, por exemplo, o livro didático de História Regional não menciona as contribuições desses povos para a construção da cultura sul-mato-grossense. Somente as contribuições dos brancos portugueses prevaleceram.

Essas são as contribuições do livro didático regional de História de Mato Grosso do Sul para a Educação para as Relações Étnico-Raciais que as análises até aqui nos permitiram identificar. Quanto à abordagem de conteúdos relacionados à história e à cultura africana, o Guia de avaliação do PNLD 2013 da área de História está fundamentado nos valores culturais e tradições. Contudo, aponta que os professores que escolherem o livro poderão reforçar em sala de aula o trabalho com as temáticas da discriminação e do preconceito (BRASIL, 2012, p. 259).

> **Professor**, você poderá criar mais oportunidade de relacionar as temáticas discutidas com questões étnico-raciais e com a problemática do preconceito, bem como trabalhar outras, a exemplo das questões sobre gênero, dos idosos, dos direitos da criança e do combate à homofobia.

Para tanto, o mesmo Guia do PNLD aconselha que o professor recorra às outras fontes de leituras para subsidiar o trabalho acerca das relações étnico-raciais, pois o manual do professor não oferece tal suporte.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como egressa do curso de Pedagogia, acredito que o trabalho de analisar imagens e textos referentes aos negros foi desafiador. Ao estudarmos todo o contexto da temática das relações étnico-raciais, vemos que, para uns, o livro está ótimo e apresenta aquilo que o negro é socialmente, enquanto que, para outros, o livro didático, assim como todo o currículo escolar, tem sido alvo de investigações e análises que aspiram a mudanças.

No segundo capítulo desta dissertação, descrevemos nossa ideia a respeito do conceito étnico-racial e o percurso de conquista de direitos por parte da população negra. Neste momento, sentimos que todas as medidas de empoderamento da negritude no Brasil são louváveis, por mínimas que sejam, pois foram tentativas de mudar o quadro institucional. No entanto, esse percurso não foi valorizado nos livros aos quais tivemos acesso. Revendo o contexto histórico dos anos 1980-1990 no Brasil, percebemos as reivindicações dos movimentos sociais, dentre eles o movimento negro, que alcançou expressão no cenário político, buscando caminhos legais para eliminar a discriminação racial. Um desses caminhos foi a Lei nº 9.459/97, que criminaliza as práticas de racismo. Com a intenção de combater o racismo na escola e promover positivamente a identidade afro-brasileira nas crianças e para as crianças, os movimentos sociais conquistaram a Lei 10.639/03.

Em resposta à questão norteadora da nossa pesquisa: “Qual a abordagem apresentada nos livros didáticos referentes à pessoa negra?”, durante este trabalho constatamos que, apesar de serem aprovados pelo PNLD, alguns livros não estão de acordo com a proposta do edital de seleção do PNLD, pois apenas falam sobre os negros como pessoas escravizadas trazidos para o Brasil e que trouxeram comidas, danças típicas e palavras da mesma origem.

No início deste trabalho, elencamos outras quatro perguntas referentes aos conteúdos dos livros didáticos, que responderemos neste momento, de acordo com a nossa análise sobre os livros utilizados nesta pesquisa.

a) Os livros didáticos analisados consideram a participação dos negros em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder? Observamos que os livros não consideram quem são os negros hoje, a sua participação na nossa cultura, tampouco a participação histórica para o desenvolvimento da nação brasileira. Não promovem positivamente a imagem de afro-brasileiro, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder. Muito pelo contrário, o negro não é representado em outro contexto de trabalho a não ser o trabalho escravo e o subemprego.

b) Os livros didáticos analisados dão visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos? Quanto aos aspectos culturais, a cultura afro-brasileira nos livros didáticos acaba tendo um sentido folclórico e exótico. Dessa forma, não se dá visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos.

c) Os livros didáticos analisados consideram os direitos dos negros e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, valorizando o caráter multicultural da nossa sociedade? A participação histórica mais marcante para os negros, nos livros didáticos, foi a sua escravização, pois fora desse contexto não há presença negra, e após o período de Abolição da escravatura o negro desapareceu da História do Brasil. Vimos que alguns livros didáticos até tentam camuflar os números de afro-brasileiros na população brasileira, desmentindo dados estatísticos do IBGE.

d) Os livros didáticos analisados abordam a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária? Há momentos em que, nesses livros didáticos, as palavras ‘escravo’ e ‘negro’ são utilizadas como sinônimas, como se ‘ser negro’ significasse ser subordinado a um regime de trabalho forçado e sem remuneração. Dessa forma, os livros continuam violando o direito das crianças negras que os utilizam, pois, certamente, não se sentem representadas pelas imagens depreciativas veiculadas nos livros.

Outro ponto que nos chamou a atenção nas obras didáticas avaliadas é que a maioria das imagens de pinturas que ilustravam os livros era dos pintores Rugendas e Debret, de nacionalidade alemã e francesa, respectivamente, o que revela que as autoras dos livros didáticos valorizam o olhar europeu sobre os negros. É certo que os livros de História tenham que falar de fatos históricos e que a escravização de negros fez parte da nossa história, mas esta não foi a única colaboração dos negros para a nossa sociedade.

Doze anos após a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas instituições de ensino brasileiras, é importante discutir os avanços e as potencialidades dos livros didáticos. Apesar dos avanços tecnológicos e conceituais a respeito dos livros didáticos ideais, expressos no edital de seleção do PNLD 2013, há livros que ainda não promovem o pensamento crítico nas crianças.

As relações étnico-raciais retratadas nos livros envolvem situações de tensões, devido ao contexto do trabalho escravo, portanto ainda precisam se aperfeiçoar, para que contribuam efetivamente para a construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária.

Novos caminhos

Neste momento em que encerro um ciclo (curso de Mestrado em Educação), mas não o trabalho, gostaria de contagiar os leitores, oferecendo-lhes contribuições para novas pesquisas: Qual a situação das mulheres negras hoje? Quem são as crianças e os idosos abandonados, hoje? Qual a imagem da criança de rua e dos mendigos nos livros didáticos? Como as festas religiosas aparecem nos livros didáticos? Como os professores percebem os livros didáticos e a educação para as relações étnico-raciais? Quais os encaminhamentos dados aos professores nos manuais/livros do professor desses livros didáticos para o trabalho para a educação das relações étnico-raciais?

Apesar das indignações sentidas durante esta pesquisa, tive a oportunidade de vivenciar espaços de produção de conhecimentos em eventos como congressos, encontros e seminários que trataram do tema da educação das relações étnico-raciais. Nesses espaços testemunhei que, por menores que sejam as iniciativas de mudanças frente às nossas demandas, podemos ficar felizes com o que já conquistamos, pois temos leis a nosso favor, temos mais pessoas conscientes das tensas relações que permeiam o tema em vários espaços de poder nos ministérios, nas universidades, nos laboratórios de pesquisas e nas salas de aula. Temos pessoas que buscam fazer a diferença e que aceitaram o desafio, assim como eu aceitei, de pesquisar sobre um tema sobre o qual poucos pesquisam e lutar por igualdade sempre que a diferença nos torne inferiores a outros, e lutar pela diferença sempre que a igualdade nos retire a essência que nos caracteriza, parafraseando Boaventura de Souza Santos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida. Discursos pedagógicos e diversidade cultural. **Cadernos do CNLF**, v. XII, n. 06, p.57-64, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiicnlf/06/06.pdf>. Acesso em: 15 Dez. 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Breve histórico do Grupo de trabalho (GT) 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais.** Disponível em:< http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt21>. Acesso em 04 mar. 2015.

AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola**. São Paulo: Summus, 1998.

BALEEIRO, Aliomar. **1891**. 3. ed. ─ Brasília : Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.(Coleção Constituições brasileiras; v. 2, (1891).

BALEEIRO, Aliomar; SOBRINHO, Barbosa Lima. **1946.** 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. Coleção Constituições brasileiras ; v. 5(1946).

BOSHILIA, Roseli; BUENO, Wilma de Lara. **Agora é hora História:** para gostar de História. 4º Ano do Ensino Fundamental. Curitiba: Base editorial, 2011a. (Coleção: Agora é Hora).

_____. **Agora é hora História**: *Para gostar de História*. 5º Ano do Ensino Fundamental. Curitiba: Base editorial, 2011b. (Coleção: Agora é Hora).

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, de 16.7.1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 04 mar. 2015.

_____. **Lei nº 1.390, de 03 de Julho de 1951.** Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Brasília: Câmara dos Deputados, Secretaria Geral da Presidência, 1951. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L1390.htm>. Acesso em: 05 mar. 2015.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 05 mar. 2014.

_____. **Constituição do Brasil de 1967.** Brasília: Câmara dos Deputados. Secretaria Geral da Presidência. 1967. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf/Anais_Republica/1967/1967%20Livro%206.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: casa civil, 1988.

_____. Lei n. 7.716, de 05 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, de 6.1.1989 e retificada em 9.1.1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm>. Acesso em: 04 mar. 2015.

_____. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil.** Poder Executivo, Brasília, DF, 27 set. 1990.

_____. 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, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 mar. 2015.

_____. Lei nº 9.459, de 97. Altera os Arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Diário Oficial da União**, de 14.05.1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm>. Acesso em: 04 mar. 2015.

_____. Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília: MEC. 2003.

_____. PARECER 03/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Aprovado em: 10/3/2004. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2015.

_____. Resolução Nº 1, de 17 de junho 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf >. Acesso em: 04 mar. 2015.

_____. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 04 de mar. 2015.

_____. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2010.** Brasília: MEC/FNDE/SEB, 2007. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3014-editais-anteriores>. Acesso em: 04 de mar. 2015.

_____. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2013.** Brasília: Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/3014-editais-anteriores>. Acesso em 04 mar. 2015.

_____. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2013: História. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2012.

CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Cândida Soares da. **Educação para as relações étnico-raciais**: Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

_____. **Imagens do negro em livros didáticos adotados para o I triênio do século XXI, segundo indicação do MEC.** REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004. Caxambú-MG: ANPEd, p.1-4. Disponível em: < http://27reuniao.anped.org.br/gt21/p211.pdf >. Acesso em: 04 mar. 2015.

_____. **Percepções de alunos e professores sobre a discriminação racial no livro didático.** REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005. Caxambu: ANPEd, p. 1-14. Disponível em: < http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt21/gt211255int.rtf >. Acesso em: 04 mar. 2015.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afrodescendente da cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, p, 249 – 273.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.) **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, p. 49 - 62.

FARIAS, Maricilda do Nascimento. **As representações dos negros nos livros escolares utilizados em Mato Grosso na Primeira República (1889 – 1930)**. 2009. 177f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=157219>. Acesso em: 29 jul. 2014.

FREITAS, Augusto Teixeira de. **Consolidação das Leis Civis**, 3.ed. Rio de Janeiro: B. L. Garnier:1876

Fundação Cultural Palmares. **Comunidades quilombolas no Mato Grosso do Sul**. Disponível em: < http://www.palmares.gov.br/?page_id=88&estado=MS >. Acesso em 24 abr. 2015.

GATTI JÚNIOR, Décio. Entre políticas de Estado e práticas escolares: uma história do livro didático no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias do Brasil.** Vol. III – Sec. XX, Petrópolis: Vozes, 2005, p. 379 – 400.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONSALVES, Elisa Pereira. Escolhendo o percurso metodológico. In. _____. **Conversas sobre a Iniciação a Pesquisa Científica**. 3 ed. Campinas: Alínea, 2003.

GRESSLER, Lori Alice; VASCONCELOS, Luiza Mello, KRUGER, Zelia Peres de Souza. **História do Mato Grosso do Sul.** São Paulo: FTD, 2011.

GURGEL, Argemiro Eloy. **UMA LEI PARA INGLÊS VER: A TRAJETÓRIA DA LEI DE 7 DE NOVEMBRO DE 1831**. 2008. Disponível em: <https://www.tjrs.jus.br/export/poder_judiciario/historia/memorial_do_poder_judiciario/memorial_judiciario_gaucho/revista_justica_e_historia/issn_1677-065x/v6n12/Microsoft_Word_-_ARTIGO_UMA_LEI_PARA_INGLxS_VER...._Argemiro_gurgel.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2015.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2009. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2009/indic_sociais2009.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2015.

JESUS, Marlucia pontes Gomes. **Educação das Relações Étnico-Raciais**, 2010. Disponível em: <http://damarlueducar.blogspot.com.br/2010/05/educacao-das-relacoes-etnicorraciais.html>. Acesso em: 05 mar. 2015.

MENEZES, Waléria. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escolar.** 2002. Disponível em: < http://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1311>. Acesso em: 04 de mar. 2015.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto. (Org.) **Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: Editora da Universidade federal Fluminense, p. 15-34.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na Educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 461–487, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08>. Acesso em: 04 mar. 2015.

NASCIMENTO, Sérgio Luis do. **Personagens negros e brancos em livros didáticos de ensino religioso**. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33, 2010. Caxambu: ANPEd, p. 1-17. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT21-6111--Int.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2015.

_____. **Relações raciais em livros didáticos de ensino religioso do ensino fundamental**. 2009. 305f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=166955>. Acesso em: 04 mar. 2015.

NOGUEIRA, Octaciano. **1924.** Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. (Coleção Constituições Brasileiras; v.1 (1824).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos**. Adotado e aberto à assinatura, ratificação e adesão pela resolução 2200A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 16 de Dezembro de 1966. Entrada em vigor na ordem internacional: 23 de Março de 1976, em conformidade com o artigo 49º. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh-direitos-civis.html>. Acesso em 04 mar. 2015.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 na III Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA**. Declaração Sobre a Raça e os Preconceitos Raciais**. Aprovada e proclamada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Paris em sua 20º reunião, 27 de Novembro de 1978. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/discrimina/dec78.htm>. Acesso em: 04 mar. 2015.

_____. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos:** Plano e Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Aprovada Pela Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos. Jomtien, Tailândia. 5 a 9 de Março de 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2015.

_____. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.** Adotada na 31º Reunião da Conferência Geral da UNESCO. Paris, França. 02 de Novembro de 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000115.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2015.

PAIVA, Jane. O direito à educação para todos no Brasil: conquistas históricas e perspectiva na Educação de Jovens e Adultos. In: _____. (Org.). **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: FAPERJ e DP&A, 2009, p. 131-229.

PACÍFICO, Tânia Mara; TEIXEIRA, Rozana. **Negritude e branquidade em livros didáticos de história, língua portuguesa e educação física.** REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36, 2013. Goiânia: ANPEd, p. 1-18. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt21_trabalhos_pdfs/gt21_3455_texto.pdf >. Acesso em: 04 mar. 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. **De gestores e cães de guarda**: sobre psicologia e violência. In: Temas de Psicologia. 2009, vol. 17, n.2, 405 – 435. Disponível em: <http://www.mpba.mp.br/atuacao/ceosp/artigos/Maria_Helena_Souza_Patto_De_Gestores_e_Caes_de_Guarda.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2015.

PORTO, Walter Costa. **1937**. 3. ed. ─ Brasília : Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.(Coleção Constituições brasileiras ; v. 4, (1937).

PRUDENTE, Eunice Aparecida de Jesus. O negro na ordem jurídica brasileira. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.** v. 88, p. 135 – 149, 1988. Disponível em: < http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67119>. Acesso em: 04 mar. 2015.

RENÍSIA, Cristina Garcia. **Identidade fragmentada.** Um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

RIBEIRO, Darcy, **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a10v29n1.pdf>. Acesso em: 22 Out. 2010.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. **Relações raciais em livros didáticos de geografia do Paraná**. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, 2011. Natal-RN: ANPEd, p. 1-17. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT21/GT21-289%20int.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2015.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. **Negros/as e brancos/as em livros didáticos de geografia**. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012. Porto de Galinhas-PE: ANPEd, p. 1-18. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-2047_int.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2015.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25, 2002. Caxambu-MG: ANPEd, p. 1-15. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/texced251.htm#gt21>. Acesso em: 04 mar. 2015.

SILVA, Marco Antonio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade.** Real: Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Produção de livros didáticos no Brasil. In: _____. **Racismo em livros didáticos**: estudo sobre negros e brancos em Livros de língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 107 – 135.

_____. **Personagens negros e brancos em livros didáticos de língua portuguesa.** REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006. Caxambú-MG: ANPEd, p. 1-17. Disponível em:<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-1808--Int.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2015.

SOUZA, Cleonice de Fátima. **A representação étnico-racial do segmento social negro: livros didáticos de história**. 2010. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=201547>. Acesso em: 29 jul. 2014.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Tempos presentes.** Políticas públicas contra as desigualdades étnico-raciais na educação brasileira: as Leis 10.639/03 e 11.645/08. 2009. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CC12.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2015.